



Manuel António Ferreira da Silva
CONFRONTOS IDEOLÓGICOS E TEÓRICOS CONTEMPORÂNEOS E A EDUCAÇÃO
(contributos para a (des)construção sociológica do 'campo' da formação)

UMinho | 2006



Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

Manuel António Ferreira da Silva

**CONFRONTOS IDEOLÓGICOS E TEÓRICOS
CONTEMPORÂNEOS E A EDUCAÇÃO**
(contributos para a (des)construção
sociológica do 'campo' da formação)

Junho de 2006



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Manuel António Ferreira da Silva

**CONFRONTOS IDEOLÓGICOS E TEÓRICOS
CONTEMPORÂNEOS E A EDUCAÇÃO**

(contributos para a (des)construção
sociológica do `campo´ da formação)

Doutoramento em Educação
Área de Conhecimento em Sociologia da Educação

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Almerindo Janela Afonso

Junho de 2006

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE
APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO
ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta natureza não pode ser produzido sem a participação, muitas vezes indirecta, de muitas pessoas. O contexto de trabalho em que foi realizado constitui, com efeito, a dimensão estruturante que achamos dever relevar, pois a atmosfera em que se vive, embora não seja determinante, é, com toda a certeza, fundamental para a qualidade do trabalho que se desenvolve. Os debates, as reflexões críticas, a liberdade para criar e o estímulo para correr riscos, constituíram a estrutura que permitiu a emergência deste trabalho, independentemente dos juízos que sobre ele vierem a ser produzidos. Naturalmente, a existência deste 'clima' potenciador da reflexão e do trabalho científico deve-se a autores concretos e eles são, numa primeira linha e no que nos diz respeito, os Professores Licínio C. Lima e Almerindo J. Afonso, duas referências incontornáveis para a compreensão da história do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional e do processo formativo que, a partir dele, todos pudemos e podemos realizar.

Em segundo lugar, não podíamos deixar de referir a importância do nosso orientador científico, Professor Almerindo J. Afonso, em todo o processo que agora se conclui, pela confiança desde sempre manifestada nas capacidades e, sobretudo, nas convicções que, em sua opinião, constituem um dos nossos atributos pessoais mais evidentes. Apesar das dificuldades que sempre lhe colocámos ao processo de orientação, nunca deixou de ser solidário e catalisador do nosso trabalho. Temos a certeza que, sem essas resistências, o trabalho que agora apresentamos seria certamente de muito melhor qualidade e muitas das questões que lhe podem ser colocadas estariam superadas.

Ao actual Director do Departamento, Professor Carlos Estêvão, queremos manifestar a nossa gratidão face à sua disponibilidade para compreender todas as dificuldades que sentimos e ainda pelo facto de manter a sua confiança na concretização deste trabalho quando apenas possuía uma declaração de intenções sem qualquer suporte factual.

Apesar da delicadeza que reveste a nomeação de pessoas concretas, não podemos deixar de salientar o apoio prestado pela Daniela Silva ao longo deste último ano, arcando com um extenuante trabalho no âmbito da disciplina que ambos leccionámos. Ao Guilherme Silva e à Custódia Rocha, com quem tivemos oportunidade de trabalhar mais de perto nos últimos meses, quero manifestar o meu apreço pelo apoio prestado, nomeadamente a articulação que permitiram

estabelecer ao nível de disciplinas comuns e a sua disponibilidade para me esclarecerem quanto a questões formais de apresentação do texto. À Emilia Vilarinho, com quem tenho partilhado experiências profissionais idênticas ao longo de quase duas décadas e parceira também neste empreendimento, quero agradecer os estímulos e a confiança sempre manifestados. Ao Eugénio Silva, com quem tive oportunidade de trabalhar em diversas situações educativas, tanto no domínio da formação como no dos projectos, agradeço a sua disponibilidade reflexiva nas dimensões teórica e metodológica, que muito contribuiu para a consolidação da nossa concepção sobre o campo. A todos os outros, a Maria José que, apesar da situação em que se encontra não hesitou em me substituir em algumas funções lectivas, a Leonor Torres (e os seus criteriosos cuidados na atribuição dos estágios), o José Palhares (que sempre se disponibilizou como recurso no campo metodológico), a Esmeraldina Veloso (sempre disponível no apoio às aulas), o Carlos Gomes (sempre preocupado com a progressão do trabalho), a Fátima Antunes (sempre discreta, mas disponível e atenciosa), o Virgínio Sá, a Fernanda Martins e o Daniel os meus sinceros agradecimentos.

À Isabel Menezes quero manifestar o meu apreço pela qualidade do trabalho de orientação no campo metodológico, sem o qual grande parte deste texto não seria possível. Quero igualmente manifestar o reconhecimento das suas elevadas qualidades técnicas e científicas mas, sobretudo, as suas qualidades pessoais excepcionais: com pessoas desta natureza, o mundo seria certamente um melhor lugar para se viver.

Por fim, um espaço para a família. É sempre ela que sofre com as ausências, as intermitências relacionais, os maus humores e outras consequências previsíveis que um trabalho desta natureza sempre gera. Por isso, não é de agradecimentos que se trata este último parágrafo, mas de um lamento pelas consequências desagradáveis que este trabalho poderá ter ocasionado no nosso relacionamento: a vida não é longa e merecemos estar mais tempo juntos. Por outro lado, também é uma homenagem àqueles que, como os meus pais, souberam criar as condições para que os filhos e os netos se pudessem libertar do sistema de dominação em que nasceram e viveram grande parte das suas vidas.

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que 'ousam' libertar-se da dominação, tenha esta a forma da pobreza, da miséria, das prisões, do trabalho forçado e escravo ou outras mais sofisticadas, mas nem por isso menos insidiosas e arrogantes, tais como a selecção meritocrática produzida pelos sistemas 'educativos' e de trabalho. Sobretudo aqueles que o fazem em condições arriscadas de sobrevivência e que nunca conheceram, ao longo de sucessivas gerações, o privilégio da vida em condições decentes.

CONFRONTOS IDEOLÓGICOS E TEÓRICOS CONTEMPORÂNEOS E A EDUCAÇÃO

(contributos para a (des)construção sociológica do 'campo' da formação)

O título da presente dissertação constitui, desde logo, um claro indicador da complexidade inerente a uma abordagem que pretende discutir alguns dos principais tópicos que têm vindo a constituir o 'campo' da educação ao longo da modernidade e, sobretudo, a partir dos anos 50 do século XX, quando uma parte da humanidade o começou a colocar sob forte escrutínio e a discutirlo à luz das promessas (cumpridas e, sobretudo, não cumpridas) do projecto iluminista. Educação, formação, avaliação (de necessidades, de competências e de impacto das acções de educação e de formação), constituem tópicos de análise e de acção concreta que, pela sua natureza, estão profundamente carregados de uma enorme «ambivalência», estando sujeitos a modos diferenciados de os conceber e praticar, isto é, de ideologias. Um trabalho que toma como objecto central da sua análise a ideologia, confrontando diversos modos de conceber o mundo e o lugar que a educação nele deve ocupar, dificilmente se concretiza sem nela se enredar de um modo tal que pode conduzir à deslegitimação, ou pelo menos, à fragilização do olhar que produz. Conscientes desta situação, até porque estamos convictos de que não existem procedimentos científicos que previnam a queda do analista no domínio das opções acerca do que lhe parece ser a melhor forma de promover um desenvolvimento do mundo físico e social mais generoso para com o ambiente e as pessoas, decidimos avançar em direcção a um terreno que sabemos extraordinariamente movediço, plurissignificante (o que é marca de água do social e das análises que sobre ele se realizam) e, por isso mesmo, aberto e sujeito a contributos que se espera e deseja serem crescentemente questionadores das realidades e potenciadores da sua transformação.

Realizar um trabalho desta natureza implica, entre outras coisas, situar o objecto central da análise no contexto societal mais vasto em que se integra. A estrutura que concebemos reflecte, em nossa opinião, esta concepção. Ao partir de uma análise muito ampla do que terá sido a história do século XX, procurámos identificar as razões e os factos que contribuíram para que alguns historiadores (Hobsbawm, por exemplo) o qualificassem como o século mais negro da história da humanidade. De seguida, tentamos compreender a época em que vivemos, procurando estabelecer os pontos de convergência com o passado recente e aqueles que apresentam sinais claros de ruptura com o conhecimento existente ou tendencialmente

conflituais com os modos anteriores de produzir a sociedade. A discussão de tópicos como a globalização, a economia e o trabalho, essencialmente, constituíram as dimensões centrais em torno das quais procurámos reflectir sobre o conjunto das transformações que todos temos vindo a presenciar nas últimas três décadas e o seu impacto nas sociedades e na vida das pessoas.

Na segunda parte do trabalho centrámos a análise no que designámos por campo da educação, discutindo o modo como a ideologia, ou seja, os diversos modos de conceber o mundo o têm vindo a constituir. As diferentes concepções de educação (e de formação), os diferentes olhares sobre as suas funções e efeitos e o lugar que crescentemente tem vindo a ocupar nos discursos e programas oficiais, constituem, pois, a preocupação central da primeira secção. De seguida, procurámos discutir alguns dos tópicos que mais têm vindo a marcar o campo em questão e que, em nossa opinião, resultam de um problema de legitimidade política do liberalismo em justificar as crescentes desigualdades que sempre afectaram as democracias liberais desde a sua emergência. Agora fala-se em competências, como antes se falava em aptidões, qualificações e capacidades (e consequentes formas de medição), curiosamente numa época dita de contracção da economia e de descapitalização e desresponsabilização dos Estados nacionais.

Por último, reflectimos sobre a problemática dos efeitos da educação, tomando como objecto de estudo uma ampla oferta de educação de nível de mestrado concebida e promovida pelo Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho ao longo da última década. A análise que efectuámos permitiu-nos sustentar uma proposta de educação universitária, no quadro da crise global que a instituição universitária tem vindo a viver, que permita dotar os estudantes de um conjunto de recursos, intelectuais e instrumentais, que lhes permita actuar de um modo edificante e transformador no quadro de uma cultura crescentemente hegemónica, resultante do tipo de desenvolvimento que o (novo) capitalismo tem vindo a revelar e que se caracteriza por lhes acenar com múltiplas oportunidades de realização pessoal e profissional mas que sabe impossíveis de concretizar no contexto do modelo que propõe. Uma educação universitária que funcione como um poderoso instrumento de contra-hegemonia (como no-lo propõe Boaventura de Sousa Santos, independentemente da actual ausência de uma sólida teoria da contra-hegemonia), ou seja, de antídoto ao espectro de inutilidade e de descartabilidade (Bauman, 2005 e Sennett, 2007) que a todos ameaça de um modo particularmente violento e de consequências previsivelmente trágicas.

ABSTRACTS

The scope of this research shows the complexity of an approach that aims to discuss some of the main issues composing the “field” of education, not only along modernity, but also, mainly since the fifties, when part of the humankind began to scrutinize and desiccate such field based on the promises (attained and, mostly, unattained) of the illuminist project. Education, training, and evaluation (related with needs, skills and outcomes) are topics that guide both analysis and action that, by their own very nature, have an intense “ambivalence” and are subject to differential ways of conception and practice, that is, of ideologies. A work that takes ideology as its core, challenging the diverse ways of conceiving the world and the place that education should occupy in it, hardly performs its task without becoming embedded in a way that might des-legitimize or at least weaken its very perspective. Conscious about this puzzling task, and convinced that no scientific procedure prevents the analyst from choosing what s/he thinks is the best way to promote a physical and social world development more generous towards the environment and the people, we dare to advance into a fragile territory, pluri-significant (as is typical of the social and its analysis) and, therefore, open and subjected to contributions that hopefully question and ultimately transform reality.

To accomplish such task implies, among other issues, to situate our central object of analysis in its wider societal context. The structure of this work reflects, in our opinion, this conception. Drawing based on a very thoroughly and comprehensive analysis of the history of the XXth century (including references to the influences of the two previous centuries) we attempted to identify the reasons and the fact that made some historians (for instance, Hobsbawm) qualify it as the darkest century of the history of humankind. Furthermore we tried to understand the times we live in by establishing the convergence points with the recent past and those that present signs of fracture with existing knowledge or that ultimately conflict with previous modes of producing society. The discussion of issues such as globalization, economy and work were the central dimensions around which we intended to reflect over the whole of transformations that we have been witnessing in the last three decades and their impact in societies and people’s lives as well.

In the second part of this research we strictly focused on the education field, arguing over the way ideology, that is, diverse ways of conceiving the world have composed it. The first section

deals with different conceptions of education (and training), different views on its functions and effects, and the place that it increasingly has been occupying in official discourses and programs. Then, we tried to discuss some of the topics that have progressively coined the education field and that, in our opinion, result from the lack of political legitimacy of liberalism in justifying the growing inequalities that always affected liberal democracies ever since. Nowadays we are before a set of intricate discourses about competences, as before it was about aptitudes, qualifications and capacities (and its corresponding measures). oddly enough, one might argue that, especially in a time of economic contraction and de-capitalization and de-responsibilization of the national States.

Finally, we reflect on the problem of the effects of education, taking as object of study a broad offer of education at the Master level, conceived and promoted during the last decade by the Institute of Education and Psychology of the University of Minho. Our analysis allows us to sustain a proposal of higher education, in the context of the global crisis of higher education institutions, that promotes students' resources, both intellectual and instrumental, to act in a constructive and transforming way in the framework of a growlingly hegemonic culture, resulting from the type of development that the (new) capitalism has been revealing, characterized by waving multiple opportunities of personal and professional fulfillment knowingly impossible to accomplish. A higher education that works as a powerful instrument of counter-hegemony (as proposed by Boaventura de Sousa Santos, regardless of the actual absence of a theory of counter-hegemony), that is, as an antidote to the spectrum of inutility and disposability (Bauman, 2005 and Sennett, 2007) that menaces all in a particularly violent way of predictable tragically consequences.

ÍNDICE GERAL

Índice de Gráficos e Quadros	XIII
Índice de Apêndices	XV
INTRODUÇÃO	17
PARTE I	
O MUNDO NO DEALBAR DO SÉCULO XXI (A tragédia humana é a herança do século XX: saberemos e seremos capazes de conceber um mundo melhor?)	35
CAPÍTULO I	
O século XX: a Guerra e a Barbárie (e a Esperança)	37
Introdução	38
1. A «Grande Transformação» em curso e a consciência acerca das suas consequências: a história e a sociologia como fontes primárias para erradicar a guerra e a tragédia humana	40
2. O «capitalismo realmente existente» e alguns dos seus mitos legitimadores: carácter inexorável (fatalismo) e imprevisível, a «ética» capitalista e a liberdade individual (a necessária desconstrução sociológica da utopia do mercado livre)	51
3. A Humanidade, de novo, numa encruzilhada: a barbárie continua a insinuar-se «insidiosamente» (os sinais disponíveis são preocupantes)	65
4. O Trágico Século XX: a Guerra e a Barbárie como «Modo de Estar» no Mundo	76
4.1 A Racionalidade Moderna (Modelo Racional Burocrático) e a Guerra	86
4.2 A Guerra tem sido a nossa «sina». «Será o nosso destino?»	89
4.3 A «Guerra Civil informal» e a Emergência do «Estado-prisão»	93
5. A Sociologia e os Direitos Humanos: a Liberdade como «Destino?»	102
6. Da Incerteza da Transição Histórica à busca da certeza da erradicação da Barbárie	110
7. A Educação (e a Formação) e a Construção de um Projecto de Sociedade Solidária, Cosmopolita, Internacionalista e, sobretudo, mais Humana	116

CAPÍTULO II

«Globalização» e Conceitos Societais Básicos: Redefinições Contemporâneas (Globalizações, Economia, Trabalho e Política: suas Mutações numa «Época de Transição») **120**

Introdução **121**

1. A «globalização»: um tópico ideológico e o seu carácter totalitário **157**

1.1 Variações sobre (um) o tema **157**

1.2 Globalização e alguns dos seus sentidos dominantes **170**

1.3 Globalização, democracia e liberdade **185**

2. A Economia como Ciência e como Campo: o Mundo a seus pés **206**

2.1 A «anarquia» do mercado ou a hegemonia da «irracionalidade» enquanto modo de governação global **206**

Parte II

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA «MODERNIDADE LÍQUIDA» (Os desafios do Século XXI ou a reinvenção de uma «cultura» humanista num contexto orientado pela e para a barbárie) **233**

CAPÍTULO I

O Campo Educativo: Educação, Formação, Ideologias Educativas e a problemática da «questão social» (Contributos para a formalização conceptual do campo) **234**

Introdução **235**

1. *“Andam palavras à deriva e eu não gosto”* (o lado negativo da «ambivalência»: a dimensão idiossincrática do «lugar-comum» ou da ideologia no processo de construção da realidade) **245**

2. A Ideologia (senso comum ou o “lugar-comum”): dimensão estruturante do campo educativo em Portugal nos últimos 30 anos **271**

3. Educação e Formação: contributos para a sua formalização conceptual **301**

4. A Propósito da «Questão Social» **320**

5. A necessária (re)politização do campo (educação, formação e aprendizagem) **331**

5.1 Princípios estruturantes da («oferta» de) formação **336**

5.2 A ausência do Projecto nos discursos e práticas de Formação **338**

5.3 Metáforas, mitos e *slogans* **343**

6. A educação (e a formação) como forma(s) de pensar, criticamente, a sociedade **349**

CAPÍTULO II

Da Formação como Ideologia às Ideologias na Formação: a «Análise de Necessidades» e a «Abordagem por Competências» (ou a Centralidade da Avaliação na Estratégia Neo-liberal para a Educação)	355
Introdução	356
1. A «Análise de Necessidades» na Formação: uma ideologia e uma falácia	362
2. Das necessidades às liberdades ou da tecnocracia ao construtivismo crítico	367
3. As competências: pedagogia, metodologia ou ideologia?	381
3.1 As competências na linguagem corrente ou o que «competência» pode significar	381
3.2 Elementos do debate em torno das competências e a ocultação do seu negativo: a incompetência (e os seus efeitos no carácter dos indivíduos)	385
3.3 As relações entre a economia e a educação	389
3.4 Considerações finais	392

CAPÍTULO III

A Avaliação, a Avaliação dos Efeitos da Educação e um Projecto Educativo de uma Universidade Comprometida com a Humanidade	395
Introdução	396
1. Breves Notas sobre a avaliação e alguns dos seus contextos de aplicação	403
1.1 A Avaliação e as condições da sua emergência	403
1.2 A Avaliação dos dispositivos de formação e de trabalho	407
1.3 A Avaliação no campo da acção e intervenção social	409
1.4 Avaliação, Responsabilização e Autonomia: que relação?	412
1.5 Os diferentes níveis de avaliação de um dispositivo de formação	414
1.6 As <i>Tendências de Evolução da Formação</i> e as realidades que temos vindo a construir – proximidades e desfasamentos	416
1.7 A importância do projecto no campo da educação	420
2. O Objecto de Estudo e a Metodologia	424
2.1 O Objecto de Estudo	424
2.2. A Metodologia	429
2.2.1. As questões orientadoras	429

2.2.2 O processo de recolha da informação e seu tratamento	433
2.2.3 A amostra, sua constituição e caracterização	440
3. Discussão dos Resultados	451
3.1 Distribuição dos participantes pelos diversos cursos de mestrado e a questão do sucesso escolar	451
3.2 Experiência Profissional no Campo da Educação Não-Escolar	454
3.3 Experiência profissional no campo da direcção e gestão	457
3.4 Mudanças profissionais antes do curso de mestrado	458
3.5 Motivações para a frequência do mestrado e para a escolha da oferta concebida pelo IEP da Universidade do Minho	460
3.6 O Curso de mestrado e seus Efeitos	467
3.6.1 As finalidades e os objectivos da oferta educativa em análise	474
3.6.2 Relação do Mestrado com a prática profissional	477
3.6.3 Percepção global dos efeitos do curso de mestrado	479
3.6.4 Os Efeitos da educação na pessoa (desenvolvimento pessoal)	482
3.6.5 Os Efeitos da educação no/na profissional (desenvolvimento profissional)	485
3.6.6 Os Efeitos da educação na identidade profissional	490
3.6.7 Os Efeitos da educação no estatuto remuneratório	494
3.6.8	498
4. A Educação Escolar e os Portugueses ao longo do Século XX	500
5. Conclusões	508
5.1 O Projecto de Educação ou a Educação como Projecto	510
5.2 Os Efeitos da Educação	512
CONCLUSÕES	517
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	537

INDICE DE QUADROS E GRÁFICOS

I Parte

Capítulo II

Gráfico 1: Variantes políticas da globalização ou variantes na política da globalização (Held e McGrew, 2003, p. 116)	147
--	------------

II Parte

Capítulo II

Gráfico 1: Modelo Sistémico Geral da Actividade de Formação	373
Gráfico 2: Um Sistema Instrucional (I. Goldstein, 1991)	375
Quadro 1: A formação, seus benefícios e funções sociais que desempenha (construído com base em Estêvão, 2001)	377

Capítulo III

Gráfico 1: Distribuição da amostra em função do sexo	441
Gráfico 2: Distribuição da amostra em função da idade	442
Quadro 1: distribuição dos respondentes por profissões	442
Gráfico 3: Tempo que medeia entre a obtenção da qualificação e o emprego	445
Gráfico 4: Vivência de períodos de desemprego	447
Gráfico 5: Desempenho de funções relacionadas com a qualificação	447
Quadro 2: Área do Bacharelato	448
Quadro 3: Área da Licenciatura	449
Quadro 4: Organizações de exercício profissional	450
Quadro 5: Distribuição pelos diferentes Cursos de Mestrado em Educação	451
Gráfico 6: Ano de início do curso de Mestrado	452
Gráfico 7: Ano de conclusão do curso de Mestrado	453
Gráfico 8: Actividades desenvolvidas no domínio da Educação Não-Escolar	456
Gráfico 9: Funções desempenhadas antes do curso de mestrado	458
Gráfico 10: Mudanças profissionais antes do curso de mestrado	459
Gráfico 11: Motivações para a frequência do curso de mestrado	463

Gráfico 12: Motivações para a frequência do curso de mestrado na U. do Minho	465
Gráfico 12.1: Motivações para a frequência do curso de mestrado na U. do Minho por área de especialização	466
Gráfico 13: Relação do mestrado com a prática profissional	478
Gráfico 14: Efeitos globais do curso do mestrado	479
Gráfico 14.1: Efeitos globais do curso do mestrado	481
Gráfico 15: Efeitos no desenvolvimento pessoal e social	482
Gráfico 15.1: Efeitos no desenvolvimento pessoal e social	484
Gráfico 15.2: Efeitos no desenvolvimento pessoal e social	484
Gráfico 16: Efeitos no desenvolvimento profissional	485
Gráfico 16.1: A investigação e as práticas profissionais	487
Gráfico 16.2: Capacidades de reflexão sobre as práticas	488
Gráfico 16.3: Novas funções mantendo as anteriores como dominantes	489
Gráfico 16.4: Novas funções tendo as anteriores sido ultrapassadas	489
Gráfico 17: Efeitos no desenvolvimento organizacional	492
Gráfico 17.1: Efeitos no desenvolvimento organizacional	493
Gráfico 18: Efeitos na identidade profissional	497
Gráfico 19: Efeitos no estatuto remuneratório	499
Gráfico 20: Distribuição geracional da educação escolar	505
Quadro 6: Correlações entre as qualificações académicas das três gerações	506

Apêndices	559
Inquérito por Questionário I	560
Inquérito por Questionário II	569
Estrutura dos Cursos de Mestrado (Anexos)	578

INTRODUÇÃO

Introdução

A presente dissertação começou por ser pensada com o objectivo central de discutir e interrogar aquilo que designávamos por «campo da formação: conceitos, políticas, práticas e avaliação», sabendo que estávamos a abraçar um empreendimento simultaneamente rico e arriscado, dado que concebíamos o objecto «formação» como um daqueles sobre o qual todos pensamos ter algo a dizer, todos sabemos ou pensamos saber algo sobre ele e todos temos uma determinada experiência sensível do e no mesmo. O ponto de partida era um «conceito» estabilizado, devidamente formalizado e cujas discrepâncias eventualmente detectadas entre os discursos e as realizações eram concebidas como apropriações indevidas de um conceito ou como o resultado de constrangimentos múltiplos que, erradicados, logo libertariam o conceito das amarras em que havia sido colocado.

Contribuir para ideia que encontramos em Palazzeschi (1998) sob a designação de *sociologia da formação* passou a constituir, a partir de certa altura do desenvolvimento do nosso trabalho, o objectivo central do mesmo. Tomando como referência o caso particular da formação contínua dos professores, linha de base a partir da qual pretendíamos realizar a presente dissertação e que, sem dúvida, constitui a principal fonte do conhecimento pessoal que fomos produzindo ao longo de duas décadas e meia, rapidamente nos vimos envolvidos numa teia extremamente bem urdida, provavelmente de um modo não intencional mas denotativa do significado normalmente associado à expressão «socialmente construída(o)», que rapidamente nos paralisou os movimentos e a capacidade de descobrir a porta mais adequada para abordar de um ponto de vista científico uma problemática profundamente contaminada social, política, cultural, ideológica e economicamente (sobretudo por estas duas últimas dimensões).

Se quiséssemos situar-nos numa das questões centrais inicialmente definidas no plano inicial – *os efeitos da formação pós-graduada em nível do mestrado nas práticas profissionais docentes* -, certamente que teríamos o caminho mais facilitado, bastando para tal não nos desviarmos do objectivo definido e evitar alargar a reflexão no interior do campo, nomeadamente quanto ao conceito de formação e sua articulação com o de educação, as relações que se estabelecem entre as dimensões políticas, culturais e económicas e que se manifestam no interior do mesmo (e que o influenciam decisivamente, como evidencia Ferry, 1991, p. 18), o lugar da formação no mundo actual, distinguindo o plano dos discursos e o

das complexas práticas que a caracteriza, etc.. A verdade é que, quanto mais nos envolvíamos no estudo mais dificuldade tínhamos em seleccionar os aspectos a trabalhar de um modo aprofundado, dadas as fortes articulações que começámos a identificar entre os vários modos de conceptualizar o vasto campo educativo e as que este tem necessariamente de estabelecer (voluntária ou involuntariamente) com campos tão diversos como a economia, a gestão, o trabalho, a política, as novas tecnologias, por um lado, e a necessidade de seleccionar os referenciais teóricos existentes no campo da sociologia que pudessem afigurar-se-nos como os mais adequados para a promoção da reflexão que pretendíamos realizar. Assim, tópicos como a globalização, o liberalismo, a utopia, a emancipação e a dominação, o capitalismo, o neoliberalismo e o neoconservadorismo (a nova direita), a ideologia e o seu lugar na construção do mundo em que vivemos, a guerra e a barbárie, a democracia e a liberdade, para citarmos os mais relevantes, surgiam-nos, cada vez mais, como incontornáveis para enquadrar a reflexão que pretendíamos realizar, se a opção fosse por uma aposta na abertura do campo e não pela manutenção de uma situação de esoterismo que, em nossa opinião, também o tem vindo a caracterizar. Esta situação de fechamento pode ser comprovada, pelo menos, de dois modos: a emergência do que alguns designam por 'campo' da formação que, em seu entender, seria possuidor de um conjunto específico de saberes, conhecimentos, metodologias e técnicas próprias que permitiriam delimitar o âmbito do que designam por Ciências (e técnicas) da Formação (cf., a este propósito, o Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação, em que uma das razões justificativas para a sua construção é, para além da alegada existência de um corpo de saberes específicos que mais nenhum campo do saber pode deter, a tentativa semelhante que Gaston Mialaret havia desenvolvido duas décadas antes no campo das Ciências da Educação). O segundo argumento que nos parece importante para explicar o referido fechamento tem a ver exactamente com o oposto do que acabámos de afirmar, ou seja, com a inexistência do tal corpo de saberes e conhecimentos claramente específico, que permitiria almejar à elevação da formação a um estatuto científico, ainda que débil (tal como ainda hoje ocorre no que à educação diz respeito), confundindo-o com um aparato mais ou menos sofisticado de técnicas de animação de grupos claramente subordinadas ao modelo escolar (que as modela, assim como aos modos de organização do trabalho dito de formação e às metodologias que o mesmo mobiliza). É nossa convicção, construída ao longo de mais de duas décadas, que o modo de comunicação dominante entre os actores com mais responsabilidades no interior do chamado 'campo' da formação, ou seja,

os conceptores da oferta formativa e os formadores, é estruturado em torno de um discurso de primeira instância, ou seja, situado ao nível do que Chomsky designou como *estrutura de superfície*, profundamente influenciado pelo conhecimento de senso comum e, conseqüentemente, pelas múltiplas ideologias que o enformam e têm vindo a determinar. O mesmo podemos afirmar em relação aos próprios responsáveis pela formulação das políticas de educação e de formação, cujos critérios dominantes utilizados nessa formulação parecem relevar, prioritariamente, de factores exteriores ao campo e legitimados por crenças e ideologias múltiplas. O próprio campo académico não parece estar imune a esta forma de produzir políticas educativas e, sobretudo, no que ao processo de legitimação dessas políticas diz respeito. Os vários documentos orientadores das políticas de educação e de formação produzidos pela Comissão Europeia e até pelo Conselho de Ministros da Educação da UE, constituem um precioso exemplo acerca das características do modo dominante de produção legislativa no campo. Como veremos em relação ao caso específico das «competências», mesmo na ausência de uma formalização conceptual minimamente estável e consensual, e face às múltiplas críticas que têm vindo, crescentemente, a ser formuladas desde há duas décadas, nomeadamente em relação ao modo como tem vindo a ser utilizado por diferentes instâncias políticas, empresariais e académicas dos principais países desenvolvidos, os poderes instituídos (comunitários e dos principais Estados-nação de expressão anglo-saxónica) não tiveram qualquer relutância em atribuir a este tópico uma centralidade tal que nos levou a qualificá-lo como uma espécie de «buraco negro» ideológico, que tudo atrai e submerge (e que havia levado Estêvão, 2003, p. 317, a classificá-lo como *'top model'* nos discursos da formação e, uma década atrás, Le Boterf, 1994, a identificá-lo como um *'attracteur étrange'*). Num trabalho de investigação realizado há cerca de uma década atrás, tivemos oportunidade de evidenciar a dominância desse tipo de discursos entre aqueles que, na época, tinham a responsabilidade (ilusória, como na altura evidenciámos e hoje se confirma plenamente) de conceber a formação contínua dos professores. Reproduzimos aqui dois exemplos que nos parecem esclarecedores do que afirmamos:

“Aqui, um dos pilares deste centro é a formação centrada na escola. Não é sentada na escola! É mesmo a formação centrada na escola e, portanto, todas as acções de formação (a não ser que o formador, por razões metodológicas comprovadíssimas demonstrar não pode ter...), há uma vertente que decorre na própria escola do formando” (Silva, 2001, p. 216).

Um outro director de centro de formação, após referir que não sentia qualquer tipo de *necessidade de formação* para continuar a desenvolver o seu trabalho, tem esta expressão

admirável e que, em nossa opinião, sintetiza a influência decisiva da referida dimensão ideológica no processo de pensar as coisas da educação e da formação:

“(...) se houve coisa que eu senti à partida (...), uma necessidade brutal de formação que nunca tive, foi na avaliação (...) e análise de necessidades de formação. Foi imediato. O resto, estou convencido que, mais experiência, menos experiência, eu estava convencido que havia de dar conta do recado. Agora, fazer uma avaliação das necessidades de formação!?!... Isso é muito difícil de fazer! E foi uma necessidade clarinha! Como raramente me surgiu” (Silva, 2001, p. 178).¹

Por outro lado, as últimas décadas foram prolixas quanto à invenção de novos tópicos e expressões que interpelam directamente o campo educativo e que, de certo modo, o têm vindo a desafiar e a instabilizar. Estamos a referir-nos a tópicos de cariz abstracto mas totalizante, tais como *sociedade da informação*, *sociedade da aprendizagem*, *sociedade do conhecimento*, *educação (aprendizagem e formação) ao longo da vida*, para citar os mais difundidos tanto nos discursos políticos oficiais (nacionais e europeus) como na literatura especializada, passando pelas mensagens continuamente difundidas pela comunicação social e que possuem o poder de definir o essencial da agenda dos governos, das instâncias políticas europeias, das empresas e do cidadão comum. Este, constituindo o principal destinatário das políticas de educação e de formação, parece cada vez mais incapaz de controlar adequadamente um processo que deveria ser definido e conduzido tomando como referência a sua participação efectiva, tanto na concepção como no desenvolvimento das mesmas. Por isso, um trabalho desta natureza dificilmente poderia deixar de se lhes referir criticamente, de modo a contribuir para a desocultação dos seus possíveis significados e consequências para a educação.

Por fim, e decorrente das transformações que têm vindo a ocorrer no mundo nas últimas décadas, entendemos que teríamos de dar uma particular atenção às questões da avaliação se quiséssemos contribuir efectivamente para o que designámos por sociologia da formação. Em primeiro lugar, porque era nossa intenção inicial dedicar particular atenção à problemática da avaliação da formação, um dimensão caracterizada mais pela confusão, como refere Barbier (1985) do que por práticas efectivamente rigorosas e objectivas que permitissem um desenvolvimento adequado do trabalho em questão; depois, porque fomos progressivamente conscientizando que dois outros tópicos vinham adquirindo uma enorme centralidade discursiva e praxeológica no campo educativo – a «análise de necessidades» e a

¹ Este informante estava a frequentar, à época (1995), um Curso de Mestrado em Educação, especialização em Tecnologia Educativa, na Universidade do Minho.

«competência» - mas que dificilmente poderiam ter vida própria sem uma articulação estreita com o domínio da avaliação. A avaliação, como se pode constatar ao longo deste trabalho, é que constitui a dimensão tutelar das políticas de todos os Estados-nação actuais, seja qual for o campo que quisermos considerar, constituindo o modo privilegiado de corporizar a lógica da «performatividade» (Stephen Ball, 2004) que parece ter invadido o modo de pensar dominante das sociedades actuais. Naturalmente, o campo educativo, seja na modalidade formal ou não-formal, constitui um óptimo laboratório para esses ensaios *performantes*, dado o lugar central que a avaliação sempre ocupou no seu interior como legitimação das diferenças inter-individuais. Exames nacionais, provas de aferição em todos os ciclos do ensino básico, *standards* e níveis de competências, análise de necessidades, estudos de impacto, por um lado, e resultados, produtos, desempenho, selecção, flexibilidade, polivalência, precariedade, etc, por outro, configuram as duas faces da moeda avaliação que, ancorada na ideia de que ninguém pode rejeitar o facto de ter de ser avaliado e responsabilizado pelas acções que concretiza no seu quotidiano, ameaça tutelar a vida social de um modo que só pode gerar perversidades múltiplas, dando forma ao que podemos designar como «espírito da época» (para parafrasear Charles Dickens) em que vivemos, ou seja, uma clara dominância da ideologia neoliberal em todos os sectores da vida, assente na competição feroz de 'todos contra todos', num contexto de precariedade global crescente resultante da acumulação incessante do capital e da concomitante escassez distributiva que lhe está associada. Tudo isto realizado com base no pressuposto legitimador da justiça meritocrática, ou seja, no princípio da «desigualdade justa» celebrado por Rawls e amplamente trabalhado por autores como Ralph Dahrendorf, Irving e William Kristol e toda uma série de pensadores da nova vaga neoconservadora e neoliberal que, tomando a liberdade formal como bandeira (que, como Bauman, 1998a claramente evidencia, todos sabem constituir um bem escasso) e o mérito (obtido através do trabalho, do esforço e do sofrimento, mas controlado por intermédio de quotas) como lema, acreditam que podem sustentar o insustentável: as crescentes concentração da riqueza, desigualdade social e precarização geral das populações, ou seja, um mundo que foi concebido como um paraíso mas onde só uns poucos conseguem contornar o espectro das consequências do pecado original, arrogando-se o privilégio de nele 'viver bem', longe do «sal» de salário e da tortura do «tripalium», como refere sugestivamente Frei Beto (2002).

Discutir educação e formação, na lógica que acima referimos, isto é, numa lógica de abertura do campo educativo, implica questionar criticamente as formas dominantes² de pensar a sociedade em que vivemos, impedindo que estas continuem a tutelar insidiosamente os nossos modos de vida. A colonização da educação, que se tem vindo continuamente a afirmar, sobretudo, na variante da formação profissional, colocando-a numa situação de clara subordinação face a outros campos, tais como a economia e o trabalho, faz parte integrante dessa estratégia de dominação em curso desde há algumas décadas, pelo que é a partir deste cenário que a crítica sociológica no campo da educação terá, em nossa opinião, de fundar o seu trabalho de desconstrução analítica das ideologias que têm vindo a influenciar a produção das políticas educativas.

O título que escolhemos, em nossa opinião, dota o presente texto de uma identidade que exprime o que acabámos de expor, pois é nossa intenção questionar o elevado poder que algumas ideologias, hoje dominantes nas sociedades ocidentais mais desenvolvidas, possuem para determinar o rumo que as mesmas têm vindo a adoptar. E o seu enorme potencial advém-lhes, em primeiro lugar, pela simplicidade de que se revestem e pela consequente capacidade de dissimulação que possuem. Legitimadas pela ideologia do «fim das ideologias» (alcandorada no colapso da ideologia marxista-leninista e na fragilização da ideologia socialista que lhe está associada) e por aquela outra do «fim da história» popularizada por Francis Fukuyama no início dos anos 90, as «novas ideologias» surgem-nos fragmentadas e profundamente dissimuladas na ideologia do senso comum, com a qual estabelece uma espécie de relação siamesa cuja diferenciação tem vindo a revelar-se como um dos mais complexos empreendimentos que a sociologia crítica alguma vez teve de enfrentar. A *nova direita*, ao conseguir articular modos de pensar a sociedade que, em muitos aspectos, seriam passíveis de serem interpretados como contraditórios e, simultaneamente, chamar a essa coligação de interesses aquilo que podemos designar como senso comum, fundindo, desse modo, formas elaboradas de pensamento com formas impressionistas e selvagens de representar o mundo, permitiu que se estabelecesse um sentimento generalizado de impotência face a forças cada vez mais poderosas mas que deixaram de ter um rosto. São os próprios políticos, colocados em posições chave nos locais onde todos pensávamos que as

² A este propósito mas também para permitir uma aproximação ao quadro teórico do presente trabalho, parece-nos importante transcrever o seguinte texto de Perry Anderson (editor da *New Left Review*): “Se Marx tinha razão, ao dizer que as ideias dominantes no mundo são sempre as ideias das classes dominantes, é muito claro que essas classes - em si - não mudaram nada nos últimos cem anos. Os donos do mundo continuam a ser os proprietários dos meios materiais de produção, à escala nacional e internacional. No entanto, é igualmente claro que as formas da sua dominação ideológica se modificaram significativamente” (Fino, 2004).

coisas se decidiam, que vêm revelar a sua incapacidade para resolver os problemas que também pensávamos, à partida, serem eles os principais responsáveis pela sua emergência. Os relatos que Stiglitz (2002) e Martin e Schumann (1998) nos apresentam são perfeitamente esclarecedores desta situação em que o poder «bate e foge», qual força invisível que ninguém parece poder controlar. Mas também o contributo insuspeito de John Gray (2000), sustentado no impressionante trabalho de Karl Polanyi (2000) que, curiosamente, tem vindo a ser pouco divulgado mesmo no interior da comunidade científica, pelo poder que detêm de esclarecer o modo como esse poder emerge, se instala e se desenvolve, parecem-nos igualmente referencias incontornáveis para a compreensão da época em que vivemos. Daí, a dificuldade assinalada por Boaventura de Sousa Santos (2000, p. 23):

“O problema mais intrigante que as ciências sociais hoje enfrentam pode ser assim formulado: vivendo nós no início do milénio num mundo onde há tanto para criticar, porque se tornou tão difícil produzir uma teoria crítica?”

Para o autor em questão, é possível elencar algumas respostas para o problema que coloca, mas o que nos parece evidente na análise que produz é que o mundo em que vivemos deixou de poder ser representado de um modo maniqueísta, o futuro (concebido pela teoria crítica moderna como certo e com a designação de socialista, no qual emergia um sujeito histórico capaz de resolver as múltiplas contradições que sucessivas gerações haviam produzido) passou a ser concebido como incerto, um ponto abstracto num horizonte marcado pela escuridão, e a oposição nunca esteve tão fragmentada com agora. Para além disso, deixou de haver uma teoria enquadradora da acção social, como foi o marxismo ao longo de quase todo o século XX, mesmo quando se apresentava sob formas muitas vezes contraditórias e até antagónicas entre si.

É neste contexto de incerteza e de fragilização crescente do campo da crítica ‘contra-hegemónica’ que nos encontramos neste início de século. Não sabemos se «o discurso pós-moderno de oposição» que Santos (2000) nos propõe poderá constituir uma janela de oportunidade para a construção de uma teoria crítica que permita federar as diversas oposições actualmente existentes, colocando-as em diálogo construtivo em direcção a modos alternativos de conceber o futuro. O que sabemos é que o século XX foi trágico em múltiplos aspectos, nomeadamente na invenção de modos inovadores de praticar a guerra e a barbárie e, sobretudo, na invenção de justificações legitimadoras dessas acções de violência primária que permanecem na ordem do dia de múltiplos países e povos, como muito claramente no-lo

transmitem Hobsbauwm (1996) e Bauman (1998b e 2005, sobretudo). É nossa opinião que o mundo necessita, urgentemente, de um modo de se conceber que privilegie o que Bauman designa por «hermenêutica pluralizadora», baseada na ideia da *negociação*, seja de crenças, de fé, de razões divergentes e de mitos, pois “quem negoceia não mata”. E a educação, que necessita de se libertar da tutela do pragmatismo e da tecnicização que a formação vem adquirindo de um modo crescente, pode constituir uma das chaves para abrir as portas de um mundo menos violento, menos bárbaro e mais humano. Ao recusarmos a ideia de uma natureza humana necessariamente egoísta, guerreira e predadora, segundo a qual o ser humano é naturalmente propenso à conquista (do espaço, do tempo e do seu semelhante), à violência, à guerra e à destruição, de modo a satisfazer as necessidades dos mais fortes, dos mais capazes e dos mais ágeis, mas sem abraçar aquela outra que defende exactamente o oposto (como a que Rousseau nos convida a perfiar), somos de opinião que é possível construir uma sociedade global que privilegie a convivência pacífica, a solidariedade, a proximidade e a dignidade de todo o ser genérico.

É aqui que a educação tem de ocupar um lugar central, o que coloca a questão das opções a tomar – não é a economia que constitui a ciência das opções, como Stiglitz (2002) a define, mas a educação, pois ela é que tem o poder de se antecipar às opções que a economia nos coloca. Sabemos que este desígnio não é fácil e muito menos pacífico. Mas o modo como nos temos vindo a desenvolver não parece deixar grande espaço de manobra para contínuos ensaios de *laissez-faire*, dado que o mundo está em risco, como Beck (1998) evidencia de um modo claro.

Foi tendo em conta este estado de conscientização acerca do modo como temos vindo a viver e, sobretudo, como ameaçamos continuar a viver, que elaborámos o presente trabalho. Daí que tenhamos dedicado uma primeira parte a analisar a nossa contemporaneidade e os seus traços mais característicos, procurando, através da história, esclarecer o que fomos num passado recente, o que somos e procurar perceber para onde nos dirigimos. O primeiro capítulo, em conformidade com o que acabámos de afirmar, dedicámo-lo a uma análise, necessariamente sumária, ao século XX, destacando os aspectos que nele consideramos como reveladores da civilização que fomos capazes de edificar: a barbárie (da guerra, da fome, da miséria e das epidemias facilmente controláveis), como é por demais evidente e historiadores consagrados no-lo referem, foi a marca d'água do século em que nascemos e vivemos. Ela marcou directamente sucessivas gerações em todo o mundo e, apesar das

consequências devastadoras que provocou, parece continuar insidiosamente presente neste início de século, não se vislumbrando quaisquer cenários que permitam alimentar a esperança de que nos estamos a distanciar dos modos primários de relacionamento entre os povos. Neste capítulo, tentámos identificar as razões que estarão na base desse modo de (não) viver juntos, ou melhor, de nos confrontarmos permanentemente através do método da eliminação física.

Na esteira de Karl Polanyi (2000), e fundamentados num amplo conjunto de autores de várias proveniências políticas e ideológicas, reforçamos a ideia que desde há cerca de três décadas defendemos, dada a educação marxista de que somos voluntariamente tributários: o chamado “interesse próprio”, que também pode ser apresentado sob a forma de “iniciativa privada” ou ainda como “liberdade individual”, considerado como o princípio estruturante do capitalismo desde a sua invenção, e, por extensão, da sociedade burguesa que lhe deu forma política, parece-nos constituir a chave para a compreensão da questão que colocámos. A argumentação legitimadora de tal princípio, apesar de todas as evidências que todos podemos encontrar para defender o carácter ideológico de tal princípio, parece-nos reveladora do estado de alienação em que a humanidade foi colocada ao longo de apenas dois séculos. Note-se que a liberdade, que só pode ter como centro o indivíduo (atente-se na forma pleonástica da expressão liberdade individual), constitui um valor e um princípio estruturante do modo como concebemos o mundo (mesmo quando concebemos os colectivos como o lugar onde a liberdade, necessariamente relativa, pode ser conquistada). Mas essa liberdade, que tem de constituir o centro das políticas globais, como afirma Bauman (1998a), não pode ser sinónimo do conceito de «interesse próprio» que, associado ao de propriedade privada, tem vindo a marcar decisivamente o modo com temos vindo a construir a sociedade global nos últimos dois séculos. Principalmente nos períodos históricos marcados pela desregulamentação e pela flexibilização num contexto de profundas desigualdades (de recursos e de poder). A tese de Irving Kristol (2003, pp. 119 e ss.) parece-nos exemplar para compreendermos o modo como a *nova direita* percebeu adequadamente não só como poderia justificar o estado de coisas existente, mas sobretudo como canalizar os descontentes, os excluídos e os dominados em geral para o seu projecto de manutenção e aprofundamento dos seus privilégios de classe. Começando por referir que “quanto mais «culto» uma pessoa for, quanto mais tende a se afastar e a estar descontente”, seja em relação à realidade, seja em relação aos próprios ideais, conclui com a seguinte ideia reveladora do carácter insidioso das teorias sociais

conservadoras: “é claro que a média dos americanos «menos cultos» não se sente mal nem com a realidade nem com o ideal.” Não sabemos o que o autor em questão entende por “média dos americanos «menos cultos»”, mas certamente que nessa média não estarão incluídos os vários milhões de presidiários (na sua maioria negros), os milhões de «working poors», os milhões de emigrantes em permanente situação de precariedade, entre muitas outras categorias do enorme exército de «descartáveis» cada vez mais prontos para serem lançados nos ecopontos de reciclagem ou destruição de resíduos humanos (como Bauman, 2005, refere de um modo exemplar). Mas o que parece certo, apesar da tentação em qualificarmos a situação como paradoxal, é que este modo de pensar é uma das dimensões características do discurso do senso comum americano, traduzindo a crença de que a sociedade americana “é uma sociedade organizada para a conveniência e o conforto dos homens e das mulheres comuns, e não para a produção de figuras heróicas e memoráveis. É uma sociedade interessada em tirar o melhor partido possível deste mundo, e não sob qualquer espécie de transfiguração, seja por via da tragédia ou da devoção” (p. 120). Em nome do que designa por “romance escrito em prosa que relata as aventuras (mais ou menos) extraordinárias de pessoas vulgares”, o prosaico em oposição ao épico das intelectualidades «cultas» e formadas no que designa por «cultura antagónica», isto é, em nome da pessoa comum e anónima, aquilo que Kristol nos propõe é uma *epopeia* ou uma *iliada* à americana, uma nova grande narrativa que toma o cidadão comum e vulgar como bandeira e como ideal, mas não como vanguarda (à imagem do marxismo-leninismo), mas como rectaguarda que, enquanto permanentemente iludida pela crença na terra das oportunidades ilimitadas continua a desbravar o caminho dos mais capazes, mais ágeis, mais velozes e mais fortes.

O segundo capítulo destina-se a aprofundar os aspectos que, de um modo genérico, fomos abordando ao longo do primeiro, centrando a análise nos aspectos que consideramos como mais relevantes para a compreensão do mundo em que vivemos: a globalização, a economia, o trabalho e o indivíduo, discutidos à luz das reconfigurações a que têm vindo a ser sujeitos. A ideia para construir um capítulo estruturado desta forma fomos buscá-la à disciplina de Sociologia da Educação e Profissão Docente, que construímos em colaboração com Almerindo Afonso e que passou a integrar as licenciaturas em ensino da Universidade do Minho a partir do ano lectivo de 2005/2006. O objectivo que presidiu à sua concepção foi o de permitir aos futuros professores compreenderem o mundo em que vivem e que irá afectar directamente as sucessivas gerações de jovens com quem terão de se confrontar. A

perspectiva adoptada é claramente crítica, que se opõe aquela outra que postula uma educação e uma formação que prepare para o trabalho, sem se preocupar com a natureza abstracta e mistificadora de que se reveste o modo dominante de se apresentar. É este o sentido deste capítulo que, à imagem da disciplina que o inspirou, esperamos possa vir a constituir um programa de educação não só das futuras gerações de professores na Universidade do Minho, mas também da população adulta em geral. O objectivo é potenciar a emergência de perspectivas alternativas às que actualmente hegemonomizam a educação de adultos em Portugal e na Europa.

A segunda parte deste trabalho será dedicada ao que designámos por (des)construção do 'campo' da formação. Começaremos com uma discussão centrada no modo dominante de construção do campo educativo, isto é, nas ideologias que o têm vindo a estruturar e legitimar. De seguida, procuraremos discutir as articulações entre a educação e a formação, questionando a proximidade que os discursos oficiais aparentemente estabelecem entre aqueles dois tópicos para evidenciar a crescente colonização do campo da educação pelo da formação profissional, que nem a educação superior parece ser capaz de resistir. Por outro lado, tentaremos analisar criticamente o carácter igualmente ideológico das perspectivas críticas da formação e o seu papel na criação da ideia da formação como possuidora de um valor intrínseco inquestionável, levando à confusão entre os modos estruturados de conceber a educação formal e as diferentes formas da educação não-formal e os processos informais e eminentemente individuais do educar-se e do formar-se. A questão não parece situar-se numa escolha entre educação e formação, que só pode ser produzida tomando como base critérios eminentemente ideológicos, mas na articulação entre tempos e lugares de educação que permitam que a autonomia relativa do campo educativo não seja pautada por esferas que lhe são exteriores. Neste contexto, procuraremos igualmente discutir a problemática da «questão social», demonstrando que a «questão social» do nosso tempo, a existir, será a educação, embora as formas de treino sistemático que têm vindo a ser designadas por formação profissional ou por aprendizagem ao longo da vida pareçam adquirir uma visibilidade crescente nas sociedades desenvolvidas. O que acabámos de referir será o objecto do primeiro capítulo desta segunda parte.

O segundo capítulo, seguindo a lógica que adoptámos para estruturar a primeira parte, será dedicado à análise crítica de duas das mais importantes ideologias que actualmente marcam a agenda educativa. Estamos a referir-nos à análise de necessidades de formação e à

competência. A primeira, que já faz parte do procedimento obrigatório de todos quantos pretendem exercer a sua actividade no campo da formação (se quiserem ver a sua acção oficialmente reconhecida como de qualidade e serem mais autónomos no processo em questão), tem-se revelado particularmente difícil de desconstruir. Por um lado, pelo elevado grau de sedução que parece possuir e, por outro, devido a fazer parte integrante do que podemos designar por senso comum douto, principal factor de legitimação científica do que, em nossa opinião, não passa de um dos mais refinados *bluffs* de cariz metodológico que fomos capazes de inventar. Só o seu carácter ideológico é que parece conter a potencialidade explicativa para a existência de um tão elevado grau de consensualidade social, política e sobretudo académica em torno de tal «pré-conceito».

Quanto à ideologia das competências, que parece possuir um potencial de sedução semelhante ao da análise de necessidades, possui a particularidade de ultrapassar o domínio da formação e invadir todo o campo da educação escolar, estando presentes em todos os níveis de educação que quisermos considerar assim como outros domínios do social (a avaliação do desempenho individual, numa época de crise e caracterizada pelo que os economistas orgânicos designam por ajustamento estrutural, constitui o modo por excelência em que a problemática das competências se expressa). Concebido por Le Boterf (1994) como um «*attracteur étrange*» e por Estêvão (2003) como o «*top model*» dos conceitos (até pelo seu papel no processo de «emagrecimento compulsivo ou obsessivo» das organizações, como este último autor evidencia de um modo exemplar, entendemos que a sua qualificação como «buraco negro» conceptual pode fazer sentido. Para além de reforçar a ideia que aqueles autores nos pretendem transmitir, permite compreender o modo pouco rigoroso como muitos académicos o têm vindo a definir. A competência, se estivermos atentos às diferentes definições ou tentativas de formalização conceptual que têm vindo a ser apresentadas nos últimos anos (pois o termo não é novo e possui uma longa história, da qual daremos uma breve panorâmica), inclui todas as outras categorias conceptuais que quisermos considerar e que fizeram história no campo da educação: saberes de todo o tipo, visíveis e invisíveis, operatórios ou tácitos, cognitivos, procedimentais ou atitudinais, capacidades, aptidões, qualificações e diplomas, objectivos de todo o tipo, conhecimentos e informações, performance, mérito, etc.. Nada nem ninguém parece escapar-lhe. Uma alternativa parece existir a esta ameaça totalizante, se não tivermos oportunidade de nos encontrarmos do lado

que define o que são as competências, quem é competente e como se avalia essa competência: fugir da sua órbita e inventar novos modos de produzir a vida.

Como argumentaremos no terceiro e último capítulo, dedicado à problemática da avaliação em geral e à avaliação dos efeitos da educação (e da formação) em particular, existe um outro tópico ainda mais totalitário que o das competências e que dá pelo nome de avaliação. Sem este tópico não é possível analisar, levantar (identificar) ou diagnosticar necessidades de formação nem reconhecer socialmente a competência de cada um de nós. Assim, começaremos por reflectir sobre as condições de emergência da avaliação na época actual, sobre os modos como tem vindo a ser conceptualizada e utilizada no campo da educação de adultos e sobre as consequências previsíveis num futuro que pensamos cada vez mais próximo. O estudo empírico que realizámos especificamente para este trabalho incide na problemática da avaliação dos efeitos da educação e toma como objecto de análise os cursos de mestrado em educação da Universidade do Minho. Discutiremos o que consideramos como efeitos legítimos, ou seja, aqueles que decorrem dos objectivos explicitados pela organização que produziu a oferta, e os ilegítimos, ou seja, aqueles que decorrem da ideia que possuímos sobre o impacto que qualquer acção de formação ou de educação sempre deveria ter nas pessoas e nas organizações. A título de exemplo, podemos interrogar-nos se será legítimo esperar que um curso de mestrado, concebido por uma organização como a universidade e escolhido voluntariamente por pessoas individualmente consideradas, cujas organizações onde exercem a sua actividade não foram parte interessada no processo, seja avaliado pelo facto de não ter produzido qualquer mudança na referida organização? Esta questão da legitimidade dos conteúdos da avaliação também se coloca na educação escolar tradicional, embora se encontre bastante naturalizado por força das circunstâncias. O exemplo mais claro que podemos dar prende-se com os resultados escolares: será que esses resultados correspondem ao trabalho que foi desenvolvido pelos professores nas salas de aula, ou são o produto de inúmeros factores que normalmente ficam na penumbra? O mesmo se passa na formação contínua dos professores, sendo múltiplos os exemplos de inadequação dos procedimentos avaliativos, configurando o que Barbier (1985) já designava por enorme confusão entre os discursos e as práticas realizadas no âmbito da avaliação. Mas, se até aqui (e excluindo agora a educação escolar), a avaliação possuía um carácter meramente burocrático, tudo indica que, a breve trecho, ela terá efeitos significativos na vida das pessoas. A modalidade de avaliação que parece em vias de se afirmar em todos os domínios, depois de

uma tradição burocrática evidente, não sendo democrática (no sentido que MacDonald, 1987, lhe atribui), só poderá estar próxima da autocracia, nas diferentes formas que esta pode adoptar. À imagem do que sempre ocorreu no âmbito da educação escolar, será um processo hetero organizado, concebido e realizado, ou seja, um processo claramente hierarquizado.

Por último, discutiremos os resultados do trabalho empírico que efectuamos, cotejando-o com os produtos de outros estudos que fomos produzindo nos últimos anos no domínio da educação dos professores (inicial e contínua) e no da avaliação da formação contínua, de professores e de outros profissionais. A experiência que fomos adquirindo no chamado campo da formação contínua dos professores ao longo de duas décadas, permitiu-nos compreender aquilo que muitos outros antes de nós já haviam constatado e tornado público: o carácter eminentemente individual do processo de educação, apesar do poder socializador que as estruturas educativas sempre detiveram e continuam a deter. Sartre e a sua famosa afirmação segundo a qual somos o produto do que fomos capazes de fazer com aquilo que queriam fazer de nós, costuma ser uma das referências obrigatórias dos discursos críticos da educação formal e da afirmação da educação emancipatória, concebida e realizada pelos próprios sujeitos. Dominicé, em várias das suas obras (1984, particularmente, mas também 1987 e 1989) retoma este princípio estruturante da educação crítica, embora alertando para o duplo carácter da experiência no processo educativo, isto é, no processo do formar-se ou do educar-se. Ferry (1991) aprofunda esta ideia. Não deixando de apresentar uma tipologia analítica do trabalho de formação (assinalando mesmo os possíveis abusos da sua utilização a partir de um conceito modelar típico da esfera pedagógica), este autor evidencia que, independentemente das características dos modos intencionais de conceber a educação e de formação, em última instância, são os próprios sujeitos que definem o modo como se apropriam dos tempos e dos espaços de educação. Como é evidente, este trabalho que o sujeito opera sobre si mesmo, que Ferry (1991) designa como «formar-se», só pode ser compreendido no quadro de uma tensão, que só pode ser dialéctica, entre o sujeito e os mediadores que são mobilizados nesse movimento. Entre nós, alguns autores têm vindo a produzir, ao longo das duas últimas décadas, excelentes trabalhos de questionamento do campo educativo e formativo que constituem referências incontornáveis para quem quiser reflectir e transformar o estado da arte no campo da educação (e da formação). Neste trabalho daremos particular atenção a autores como Rui Canário, José Alberto Correia, António Nóvoa, Abílio Amiguiño, Manuel Matos, Licínio Lima, Almerindo Afonso e Carlos

Estêvão, por constituírem uma referência significativa no processo de pensar e realizar a educação de que fomos a principal testemunha.

A análise da informação recolhida, seja aquela que constitui exclusividade deste trabalho, seja a que recolhemos na qualidade de membro de uma equipa de investigação que recentemente concluiu um trabalho de investigação sobre o papel da chamada formação inicial no processo de construção identitária da profissão docente, seja ainda a que resulta da nossa experiência enquanto director de um centro de formação, de avaliador externo de organizações de formação, de formador e de investigador no campo, parece apontar para a evidenciação de que toda a educação introduz modificações, em primeira instância, no sujeito mas em termos pessoais, mesmo que o processo educativo esteja muito orientado para a profissão. As mudanças profissionais são muito difíceis de observar até pelos próprios sujeitos da acção, parecendo confirmar a ideia que Barbier (1985) nos transmite e segundo a qual os efeitos dos processos formativos, se não forem enquadrados institucionalmente e passarem a integrar as práticas concretas têm tendência a dissiparem-se com o tempo. No caso das mudanças organizacionais, a situação parece-nos complexificar-se, não pela situação em si, mas pelo facto de ser inadequado perspectivar mudanças desse tipo a partir, exclusivamente, de processos educativos dirigidos ao profissional individualmente considerado. Apesar disso, como a análise que Correia (1996) produz ao que designa como «lugares-comuns» na formação contínua de professores, a crença na transformação das situações como resultado de um processo de acumulação individual de saberes, conhecimentos e agora de competências, continua a influenciar as políticas de formação entre nós.

Não deixaremos de analisar, de um modo particular, a relação entre os diferentes cursos de mestrado e os públicos que a eles acedem, reflectindo não só os diferentes estilos profissionais existentes como o modo das instituições educativas se posicionarem face à sociedade de que fazem parte. Uma das nossas hipóteses de trabalho assentava na ideia segundo a qual os públicos de cada um dos cursos de mestrado possuíam, à partida, diferentes características, as quais se reflectiriam não só no trabalho concreto no tempo em que o processo durava, mas também nos modos como percepcionavam o seu futuro profissional a partir dele. Esta hipótese parece confirmar-se, independentemente dos efeitos percebidos pelos sujeitos nos diferentes planos que quisermos considerar. Uma outra hipótese que colocávamos prendia-se com as possibilidades de mobilidade profissional e funcional que um curso deste tipo poderia provocar. Talvez derivado da época analisada (primeiro lustro de

2000), caracterizada por um forte processo de retracção económica e do próprio sistema educativo, associado ao facto de continuar a existir uma política de educação superior marcada pela ausência de investimento e até por claros sinais de desinvestimento do pouco investido, as mudanças que observámos são pouco significativas. Por outro lado, não são relevantes as funções no campo da formação que os participantes nos transmitem, parecendo que as novas qualificações pouco impacto tiveram nas dimensões profissionais. Mesmo no estatuto remuneratório. Se tivéssemos analisado os percursos dos participantes nos cursos de mestrado realizados nas décadas de 80 e 90, talvez os efeitos observados fossem sensivelmente diferenciados. Um outro aspecto que pensamos importante discutir prende-se com o carácter eminentemente profissionalizante e politicamente inócuo de algumas das ofertas educativas que estudamos, o que coloca estes cursos muito próximo de um curso profissional com um outro tipo de exigência, de duração e de públicos-alvo. O processo de reestruturação da educação superior em curso parece compaginar-se com as características de alguns destes cursos, o que contribui para uma mudança, que pensamos para pior, das ofertas educativas num futuro próximo.

O trabalho em questão pretende, pois, assumir-se como um alerta para o modo como o mundo se tem vindo a construir, mas também como uma proposta de construção do campo educativo orientada pela ideia de dignidade humana e de luta contra todas as formas de dominação.

Parte I

O MUNDO NO DEALBAR DO SÉCULO XXI

(A tragédia humana é a herança do século XX: saberemos e seremos capazes de conceber um mundo melhor?)

[O século XX foi a confirmação da «tragédia humana»: guerra, pobreza, miséria e fome, aprofundamento da desigualdade e injustiça sociais, dominação, alienação e sofrimento em escalas nunca atingidas. O século XXI terá de ser o início da afirmação do que de melhor existe no ser humano (generosidade, solidariedade, sabedoria, tolerância activa), cumprindo assim o que a modernidade prometeu mas foi incapaz de cumprir. Se não soubermos submeter a “utopia do «mercado livre»” e o imperialismo que a promove e impõe de uma forma insidiosa, um mundo melhor é impossível.]

Capítulo I

O século XX: a Guerra e a Barbárie (e a esperança)

[A Guerra foi o lema da modernidade no século XX, em todas as formas conhecidas: a convencional, a nuclear, a «fria» e a que opera através da “utopia do mercado livre.”

Só há poucos anos tivemos consciência deste facto e da relevância que ele assumiu ao longo de todo o século XX, com todo o seu cortejo de mortos, estropiados, desalojados, por um lado, e de miséria, fome, insegurança, sofrimento e medo, por outro.

Este capítulo pretende constituir a tradução dessa consciência, que pensamos ser urgente generalizar em forma de «cultura global» contra a guerra e todas as formas de violência primária que gostaríamos de ver dissociadas da espécie humana.

A educação, concebida por muitos ilustres pensadores do século XVIII (Helvetius, Condorcet, Diderot, Rousseau, Adam Smith e Marx, entre outros; Paracelso, no século XVI, de acordo com Meszáros, 2005, pode ser considerado um precursor deste movimento) como a chave para a construção de um mundo melhor, surge aqui como um campo decisivo para o cumprimento dos desígnios que os precursores da modernidade estabeleceram e que esta não foi capaz de cumprir para além de uma persistente mediocridade. Nós, que fomos um dos produtos do processo há poças décadas designado por ‘educação de massas’, estamos convictos das suas potencialidades no sentido da construção da referida consciência de intransigência perante a guerra e todas as formas de violência, assim como perante o sofrimento humano, a dominação das pessoas e da natureza.]

Introdução

O *mundo mudou*, ouve-se e lê-se em todos os lugares e a todo o instante, constituindo esta afirmação uma espécie de truísmo, dada a intensidade da sua utilização, particularmente a partir da década de 90. Camões, há cerca de cinco séculos, já nos havia alertado para o facto do mundo ser composto de mudança; Marx e Engels, em meados do século XIX, disseram-nos o mesmo, mas com a particularidade de caracterizarem as mudanças que, por via da ascensão da burguesia ao poder e da hegemonia que o novo sistema (capitalista) então emergente estava a adquirir, teriam tendência a perpetuar-se, fazendo o mundo entrar num estado de permanente instabilidade (apesar disso, estavam imbuídos de um enorme optimismo face ao futuro, já que acreditavam que era possível construir um mundo melhor e o novo sistema, que ‘volatilizava o sólido’ e ‘dessacralizava o sagrado’, ainda que profundamente injusto, transportava consigo o gérmen da transformação³); Paulo Freire (1997), de um modo muito simples, disse-nos que “o mundo não mudou, está mudando sempre”, restando saber quais os rumos dessa mudança. Com efeito, a realidade em que somos cada vez mais chamados a viver caracteriza-se pela *mudança permanente* que, devido ao factor tecnológico e à natureza anárquica e depredatória do capitalismo, ocorre mesmo quando pensamos que nada acontece ou “enquanto dormimos”⁴.

De facto, o mundo sempre foi composto de mudança, mas a natureza das transformações ocorridas no fim do século XX e que se têm vindo a desenvolver a partir de então, não pode deixar ninguém indiferente, dadas as suas implicações (devastadoras, para a maioria, benéficas para uns quantos – ou o factor «classe» em todo o seu esplendor) nos domínios que quisermos considerar, devido ao grau de aceleração que lhes foi imprimido num

³ Se lhes fosse dada a possibilidade de viver no mundo actual será que continuariam a ser tão optimistas quanto às potencialidades humanas em construir “um mundo novo e feliz” [título de um trabalho de U. Beck – este autor faz questão de se apresentar como um optimista, à imagem dos clássicos que, em sua opinião, podem ser caracterizados daquele modo; ser pessimista, para este autor é sempre uma atitude intelectual mais fácil de adoptar (cf. Beck, 2002) - que nos transmite uma imediata sensação de optimismo, mas cuja leitura, para além da proposta de “trabalho cívico” como resposta à precarização que caracteriza o trabalho na época em que vivemos e que importa discutir, não permite retirar muitos sinais para podermos enfrentar o futuro com optimismo, como o comprova o último texto apresentado nesse trabalho.]

⁴ Expressão que retiramos de T. Friedman (2005, p. 11) e que constitui o título do primeiro capítulo da obra em questão, pretendendo afirmar que todo o processo de mudança em curso, particularmente desde o início do século XXI, ocorreu do dia para a noite e de um modo natural! Para este autor, um dos ideólogos da globalização mais lidos em todo o mundo, “A mudança é difícil. A mudança é pior para aqueles que são apanhados de surpresa. A mudança é mais difícil para aqueles que também têm dificuldades em mudar. Mas a mudança é natural; a mudança não é nada de novo; a mudança é importante” (p. 30). Este discurso é típico dos que se encontram na crista da onda das transformações sociais, isto é, os vencedores do processo, esquecendo-se que a mudança social é bem capaz de ser tudo menos natural, dado que é socialmente construída e ao ritmo dos mais fortes. A carga ideológica que emerge de todo o texto de Friedman, onde não faltam Marx, Engels e o Manifesto do Partido Comunista, assim como vozes críticas no seio da chamada “Índia que brilha” e a constatação, por parte do autor, de que a expressão “O Mundo é Plano”, afinal, é apenas uma boa estratégia de *marketing* para um livro, é a sua característica essencial, permitindo-nos aceder ao modo aparentemente neutro e imparcial como a ideologia neoliberal se apresenta e tem vindo a marcar os últimos anos da história mundial.

quadro de intensa «desregulamentação». No período de dois séculos, a humanidade produziu um conjunto tal de transformações na organização social, política, económica e cultural sem precedentes na sua história, tendo esse período sido designado por modernidade. Tendo-se iniciado com um projecto emancipatório (nunca cumprido nem se encontrando alguma vez próximo de tal fim), ancorada nos Iluminismos, a modernidade parece desenvolver-se com um projecto que visa a submissão completa da humanidade aos interesses do capital, embora legitimado com uma poderosíssima ideologia que afirma a liberdade individual, a democracia e a justiça como o quadro axiológico orientador. O «fim do liberalismo» no quadro da expansão do «sistema mundial» (Wallerstein, 1995); o «fim das utopias» e as alternativas possíveis ao vazio actualmente existente (será a «utopística» - Wallerstein, 1995 - um modo alternativo de análise e transformação desse mesmo sistema?); a emergência de um «novo capitalismo», na acepção de Sennet (2001) e Plihon (2004) que, de acordo com Chomsky (2000), nem é novo nem liberal, tanto na sua dimensão ideológica como nas consequências que produz; o «globalismo», concebido como a utopia da “ditadura neoliberal do mercado mundial”, de acordo com Beck (2002); a distinção entre um «capitalismo imaginário» e o «capitalismo realmente existente» (Amin, 1999); o cenário sugerido por Bauman (2004), segundo o qual todos somos descartáveis nesta era de «individualismo auto-flagelador» e de produção massiva de “refugo humano” e o flagelo da guerra (a característica essencial do século XX, de acordo com Hobsbawm, 1996), entendida aquela nas diferentes formas que pode assumir (algumas delas recentemente inventadas) e concebida como o modo de estar por excelência da humanidade durante o último século, constituem os pilares essenciais da análise que iremos produzir no presente capítulo, no sentido de estabelecer o quadro onde todos nos movemos e a partir do qual a educação, entendida aqui como um «campo», compreendendo as três modalidades (formal, não-formal e informal) que, desde Dewey, passando por Coombs, Illich, Knowles e Freire e culminando no vasto campo da educação experiencial, podem ser utilizadas para a definir, poderá ser perspectivada como um pilar de resistência e transformação sustentável e assim adquirir um valor «instituinte» negligenciável e, sobretudo, imprescindível.

1. A «Grande Transformação»⁵ em curso e a consciência acerca das suas consequências: a história e a sociologia como fontes primárias para erradicar a guerra e a tragédia humana.

“A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas as que há que colocar à educação.”

(Adorno, [1969] 1998, p. 79)

A humanidade está, neste início de século (de certo modo um tanto paradoxalmente), confrontada com o desafio ciclópico de construir as bases de um desenvolvimento que permita, não só a sua sobrevivência mas, sobretudo, uma sobrevivência sustentada no equilíbrio do planeta⁶ e no princípio de uma vida digna para todos. Não sabemos se esta consciência acerca da fragilidade e precariedade que caracteriza o mundo neste virar do século, originadas num modelo de desenvolvimento predador dos recursos planetários e que não tem em conta senão os interesses imediatos de uma confrangedora minoria, se encontra generalizada entre a população mundial. Não sabemos, sequer, se as intui, pois uma das características das populações sujeitas à dominação ao longo de gerações sucessivas, conforme o conceito de dominação que Max Weber (1993, pp. 170 e ss.) nos legou e confirmada pela experiência de trabalho que adquirimos com populações nessas condições (pobreza, fome, miséria, prostituição, doenças múltiplas, etc.), é não possuírem qualquer tipo de consciência acerca dos factores que as conduziram a tal situação, nem a possibilidade de antecipar o futuro e os consequentes modos de superação dos problemas com que vivem quotidianamente. Constituem aquelas amplas massas populacionais que Boutinet (1996, pp. 17-20) agrupa em duas grandes categorias: os «sem projecto» (que o autor em questão

⁵ A ideia para este título, após as naturais e usuais hesitações que sempre sentimos em operações deste tipo, surgiu-nos após a leitura de John Gray [1998 (2000)], permitindo-nos, deste modo, não só uma conscientização mais adequada acerca da obra de K. Polanyi (A Grande transformação, 1944) bem como uma associação com o célebre comentário de K. Marx a uma observação de Hegel com que inicia o texto «O 18 de Brumário de Louis Bonaparte» [1869 (1982, p. 417)]: “Hegel observa algures que todos os grandes factos e personagens da história universal aparecem como que por duas vezes. Mas esqueceu-se de acrescentar: uma vez como tragédia e a outra como farsa.”

⁶ A Guerra, como acima frisámos, pode assumir diversas formas. Aquela que é hoje travada contra a natureza constitui uma das mais covardes jamais perpetrada, embora a natureza possua meios terríveis para a afrontar, quanto mais não seja a destruição completa do agressor. De acordo com os últimos dados disponibilizados pela Greenpeace brasileira, a ganância de uns quantos latifundiários brasileiros (que são a ponta de lança dos interesses do capital global e com cumplicidades múltiplas no interior de amplos sectores do poder local, estadual e federal), conduziu à desflorestação da Amazónia, nas últimas três décadas, de um espaço equivalente à França. Ao mesmo tempo que isto ocorre, aprofunda-se a miséria entre os trabalhadores rurais sem terra da região, constantemente ameaçados e vítimas de expulsão das suas terras, que são públicas mas efectivamente apropriadas por esses latifundiários sem pátria. Mesmo a igreja brasileira, que assumiu a defesa desses trabalhadores na prática, isto é, estando junto deles e assim evitando e adiando mais desfechos trágicos, tem vindo a ser alvo de ameaças de morte junto dos seus representantes locais. As consequências de toda esta situação, que não dá sinais de ser invertida mesmo com um governo dito de esquerda e que possui todos os dados acerca da mesma (apesar da moratória de dois anunciada pelos industriais ligados à produção e comercialização da soja face a produtos provenientes de novas desflorestações), são facilmente previsíveis: a tragédia parece querer continuar solidamente instalada entre nós.

também conceptualiza, em certas condições, como «anti-projecto») e os «fora de projecto» que, embora muito diferentes entre si, parecem situar-se numa espécie de resistência passiva (os primeiros) e numa situação clara de exclusão (os segundos). Mas a totalidade destes numerosos «grupos» que vivem no contexto da modernidade não esgota o conjunto mais abrangente dos *dominados*, isto é, aquele tipo de pessoas que não controlam uma parte significativa dos acontecimentos em que participam e que, por motivos que não dependem exclusivamente de si, poderão estar sujeitos à prepotência dos interesses dominantes num dado contexto histórico, sejam eles económicos ou políticos, com epicentro nas empresas e grupos económicos ou no Estado, ou em ambos (esta articulação ou combinatória parece ser comum, variando apenas na dominância dos termos daquela equação). «Refugo humano», «descartáveis» (Bauman, 2005) e «precários» (Bourdieu, 1999), são outras expressões que permitem designar esse amplo conjunto de pessoas continuamente sujeitas à dominação e exploração por parte de um capital emancipado e que, contrariamente ao que a ideologia neoliberal e neoconservadora, cínica e insidiosamente propalam, não possui qualquer opção para romper com o ciclo de dominação em que se encontra. A resolução da incógnita acima referida num sentido positivo, isto é, através da emergência de sectores crescentes da população mundial cada vez mais conscientes acerca dos seus direitos (humanos) e possuidores de expectativas que podemos designar como não primárias, pode ser a chave para a submissão que se deseja definitiva do modelo de desenvolvimento dominante há cerca de dois séculos no mundo (que muitos pensaram, por diversas ocasiões, ter atingido o seu ponto máximo de desenvolvimento, tendo-lhe, inclusive, diagnosticado o seu óbito!⁷), sobretudo no ‘ocidente’⁸, e a conseqüente procura de novas direcções que permitam à humanidade desenvolver-se com dignidade mas com respeito para com o planeta e para consigo mesma. A proposta formulada por Michael Burawoy (2006) do que designa por «sociologia pública para os direitos humanos», em que as pessoas, os seus direitos (nomeadamente o direito a “viver bem”, para utilizarmos uma expressão que fomos encontrar

⁷ Encontram-se inúmeras referências deste teor em autores tão diversos como Polanyi (2000), Hobsbawm (1996) e Keynes (1930), assim como muitos dos seguidores deste último, talvez inebriados com o êxito inesperado de Bretton Woods e a capacidade então demonstrada para domesticar a «besta»; muitos e distintos pensadores marxistas (estes talvez inebriados pelo êxito da revolução russa, primeiro, e pela vitória sobre o nazismo, depois), também defenderam essa ideia, acabando naquele autor que, em nossa opinião, viria a marcar todo o século XX (tal como Engels vaticinara no seu discurso fúnebre): Karl Marx que, embora nunca o tenha referido explicitamente, deu a entender em muitos dos seus escritos, dada a sua visão optimista da história, que a transição para o socialismo era uma questão de tempo (não disse foi quanto tempo...). Os génios, apesar dessa condição, não deixam de ser homens do seu tempo.

⁸ Como sabemos, o conceito ‘de ocidente’ é daqueles que possuem uma enorme plasticidade e uma conseqüente pluralidade de utilizações. Aqui vamos utilizá-lo no sentido de países centrais, desenvolvidos, com uma economia capitalista e um modo de governação democrático de raiz liberal.

em Vítor Paro, 1999, p. 105⁹) e as condições de vida a que têm vindo a ser sujeitas em muitos pontos do globo, incluindo, da mesma forma dramática, os próprios Estados Unidos da América e outros países desenvolvidos, constituem o centro da análise e das preocupações da sociologia (mais adiante voltaremos a esta ideia que, apesar das críticas a que a ideologia dos direitos humanos tem vindo a ser sujeita praticamente desde a época em que foi concebida¹⁰, parece adquirir, com Burawoy, uma nova centralidade, tanto reflexiva quanto mobilizadora de amplos sectores populacionais contra as contínuas investidas a que a humanidade tem vindo a ser sujeita desde os anos setenta).

O século XIX, que se iniciou com o ruir da ideia (e da possibilidade) de constituição do primeiro Império da Era Moderna, e apesar das profundas transformações sociais que veio a testemunhar (fim das sociedades agrárias, emergência do sistema capitalista moderno e respectiva sociedade industrial, afirmação do 'império¹¹ da razão iluminista' no qual a ciência e o progresso assumem papel estruturante, contribuindo assim para a ruptura com tradições seculares e a emergência de novas formas de vida e de pensamento sociais), alguma delas matizadas por tentativas revolucionárias de tomada do Estado e golpes de estado

⁹ Vítor Paro vai buscar esta ideia a Ortega y Gasset (1963), expressando-a do seguinte, desafiador e inquietante, modo: "(...) a verdadeira liberdade humana, aquela que empresta ao homem sua especificidade histórica, não existe naturalmente, mas é produto da actividade humana em sua autocriação histórica. Nessa autocriação, o homem não se contenta com satisfazer as necessidades naturais, porque para ele 'somente o supérfluo é necessário' (Ortega y Gasset, 1963). As necessidades naturais independem da sua vontade e a satisfação destas permite a ele apenas estar no mundo como os seres naturais. Mas o homem não almeja apenas estar no mundo; o homem almeja estar bem. Para ele, não importa apenas viver, mas **viver bem**. Isto é tão dramático que o homem que perde as esperanças de viver bem prefere suicidar-se a apenas viver (Ortega y Gasset, 1963): 'navegar é preciso, viver não é preciso.'"

¹⁰ Marx, em A Questão Judaica, publicado em 1843, refere-se à problemática dos direitos humanos da seguinte forma: "Registemos, antes de mais nada, o fato de que os chamados direitos humanos, os *droits de l'homme*, ao contrário dos *droits du citoyen*, nada mais são do que direitos do membro da sociedade burguesa, isto é, do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade." Mais adiante e aprofundando esta ideia, Marx estabelece aquilo que podemos designar como a contradição insanável no quadro da ideologia dos direitos humanos, demonstrando que o direito humano da *liberdade* consagrado na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, art.º 6 (A liberdade é o poder próprio do homem de fazer tudo aquilo que não conflitue como os direitos do outro), conflitua com o art.º 16.º da Constituição de 1793, que define o direito à *propriedade* (O direito à propriedade é o direito assegurado a todo o cidadão de gozar e dispor dos seus bens, rendas, dos frutos do seu trabalho e de sua indústria como melhor lhe convier), concluindo que "A aplicação prática do direito humano da liberdade é o direito humano à propriedade privada." A partir deste último direito é que todo o edifício «garantista» se define e articula. Nesta mesma obra, Marx disserta sobre os quatro direitos humanos centrais – liberdade, igualdade, segurança e propriedade –, procurando desconstruir a ideologia que os sustenta.

¹¹ O conceito de império, como sabemos, voltou recentemente a ocupar alguma centralidade no campo das ciências sociais, com a publicação de *Império* por Michael Hardt & António Negri (2004), onde estes autores o definem como "a ausência de fronteiras" e o seu governo como "não tendo limites" (p. 14). A proposta destes autores confere ao Império um carácter abstracto, qual entidade sobrenatural que tudo define e comanda, apresentando-se, simultaneamente, ora como opressor, ora como potenciador de «novas possibilidades de libertação»: "O objecto do seu poder é a totalidade da vida social e, por isso, o Império representa a forma paradigmática do biopoder. Por fim, ainda que à prática do Império corresponda um banho de sangue contínuo, o conceito de Império é sempre dedicado à paz – uma paz perpétua e universal, fora da história" (p. 15). Independentemente das múltiplas interpretações que podem ser produzidas acerca deste excerto e até do próprio livro (e elas têm sido bastantes, sendo as mais contundentes emergentes do campo político em que os dois autores afirmam situar-se), parece-nos que este modo de definir o conceito (e a prática) de Império se aproxima muito da definição de Iluminismo que Horkheimer & Adorno [1944 (2004)] nos apresentam, quando o definem como totalitário, isto é, como um modo universal de apreensão do todo social que tudo e todos tutela, comportando-se como uma espécie de 'buraco negro'. A diferença entre as duas obras, em nossa opinião, reside no carácter negativo que os autores de *A Dialéctica do Iluminismo* atribuem ao «império» que o iluminismo encerra, não lhe encontrando quaisquer potencialidades no campo da promoção de liberdades, porque a sua natureza é, na sua definição, a alienação. E esta ideia surge-nos logo no Prólogo de *A Dialéctica do Iluminismo*, quando os autores referem que a sua intenção era "compreender por que razão a humanidade, em lugar de entrar num estado verdadeiramente humano, desembocou num novo género de barbárie". O Iluminismo, a sua natureza racional e o modo como tem vindo a moldar a história moderna, de acordo com Horkheimer & Adorno, pode ser a resposta que procuravam.

(nomeadamente em França), é considerado por Hobsbawm (1994) como o século da paz¹². Assim, há precisamente cem anos, nos palcos onde, “segundo a lenda em vigor, o futuro se mostra em primeiro lugar” (Beck, 2002, p. 11)¹³, vivia-se em plena *belle époque*, uma época (dizem-nos alguns autores, nomeadamente Beck, 2002, p. 38 e Gray, 2000) marcada por um “optimismo enorme” quanto ao futuro, quem poderia prognosticar que o século XX seria caracterizado pela barbárie, constituindo mesmo “um dos mais negros da história”?

Sem qualquer pretensão de prognosticar uma repetição da história (por um lado, porque não temos certezas quanto à referida tese hegeliana e, por outro, uma das interpretações que podemos retirar da (re)formulação da tese de Hegel operada por Marx, é que aquele acto de mimetização produz novas formas sociais, que só na aparência poderão ser consideradas como semelhantes às que as precederam), pensamos que seria sensato e prudente que, neste início de novo século, tivéssemos em atenção os ensinamentos da história, pelos menos aqueles que se referem a acontecimentos que, encontrando-se mais próximos de nós, e, portanto, ainda frescos na nossa memória colectiva, constituem preciosos exemplos do que deveríamos evitar e rejeitar¹⁴. A história e as personagens que dela emergem, de facto, são sempre singulares, mas os actos de violência (sempre indescritível) que a(os) caracteriza(m) parecem recorrentes, qual fatalidade decorrente de uma qualquer «natureza humana» que nos recusamos a admitir (esta ideia de universalidade tem de ser questionada e ultrapassada, pois implica naturalizar aquela outra ideia segundo a qual «o mundo sempre foi assim e assim continuará a ser», ou seja, que as relações sociais são, apenas, relações de poder necessariamente contraditórias e que só podem ser superadas pela eliminação, sempre violenta, dessas contradições¹⁵). Assim e numa época em que todos falam de «aprendizagem» (termo redescoberto nos últimos anos e que, ultrapassando a dimensão estritamente escolar

¹² Polanyi (2000) também utiliza esta expressão para designar aquele século, mas com a preocupação de identificar os factores que, nesse período de tempo, foram germinando no sentido de produzir os episódios de maior barbárie que a história foi chamada a testemunhar. Este exemplo ilustra bem a ideia segundo a qual, nas sociedades humanas, nada deve ser tomado como garantido, relevando o carácter construído de tudo o que é social bem como a dimensão contingencial que o caracteriza.

¹³ O autor refere-se, provavelmente, ao espaço geográfico compreendido entre o Atlântico Norte (certamente as suas duas margens) e os Urais.

¹⁴ Esta ideia, que parece extremamente simples e fácil de entender, enquadra-se no conceito de «ambivalência» que Bauman (1999) qualifica como uma característica inalienável das «coisas humanas», isto é, perante um mesmo «facto» é possível identificar uma pluralidade de interpretações, dado que tudo parece depender do quadro interpretativo que cada um de nós utiliza para aceder à compreensão do mesmo. As questões de poder e as que se relacionam com a crítica ao pensamento dito pós-moderno e que o qualificam como relativista, parecem aqui bem patentes. Como refere Santos (1996, p. 37), “Estamos numa época em que a contingência parece sobrepujar a determinação.” «Contingência», «ambivalência», «tolerância» e «solidariedade» constituem os quatro tópicos em que a argumentação de Bauman (1999) é edificada para sustentar a sua interpretação da época em que estamos a emergir.

¹⁵ É amplamente conhecida a tese defendida por Marx (1975, p. 29) segundo a qual a transformação das sociedades é o resultado da superação de contradições. Mas, em nenhum momento podemos induzir que esse processo de desenvolvimento das contradições tem ser operado, sempre, por intermédio da violência, como algumas interpretações vulgares têm defendido.

que contribuiu para a sua estabilização semântica e conceptual, invadiu todas as esferas da acção individual e social, pública e privada, como se pode comprovar pelas seguintes expressões: «aprendizagem ao longo da vida», «sociedade da aprendizagem», «resultado de aprendizagem», etc.), seria desejável que uma dose elevada de humildade humana possuísse todos quantos detêm o poder de influenciar o futuro do mundo, no sentido de aprenderem com o passado e evitarem todas as utopias¹⁶ (explícitas ou implícitas) que transportam consigo o gérmen da destruição e da barbárie.¹⁷ Se tal vier a ocorrer, então, deixaremos de nos insurgir contra os modos como o termo tem vindo a ser usado e passaremos a aceitá-lo inquestionavelmente, pois seria um indicador excepcional acerca da capacidade humana para «aprender» e que o mesmo passaria a ter um conteúdo substantivo.

Não estamos seguros quanto a esta capacidade de aprender, dados os antecedentes históricos que ajudaram a caracterizar o século XX como um dos mais negros (senão o mais negro) da história. Daí que nos parece importante proceder a uma breve divagação pelos mais importantes e significativos episódios ocorridos ao longo do referido século, o que faremos com a ajuda de um dos mais importantes historiadores que o século viu nascer e que, em nossa opinião, foi dos que melhor o soube descrever e caracterizar. Estamos a referir-nos a Eric Hobsbawm. Deste modo, pensamos estar a interpretar adequadamente (embora apenas numa das suas linhas de força argumentativas) uma sugestão de Touraine (1982, pp. 16-17), quando este autor nos inectiva, enquanto “aprendizes de sociólogo” a “abandonar a ideia, que herdámos da sociedade industrial, de que o trabalho que transforma a natureza transforma também, e em consequência, a sociedade”, pelo que deveríamos reflectir “menos sobre a história europeia do século XIX e mais sobre as revoluções ou os grandes empreendimentos do presente século.”¹⁸

¹⁶ O conceito de utopia também entrou em crise. Após a queda do muro de Berlim e da concomitante derrocada do chamado «socialismo real» (ou soviétismo), não foram só as grandes narrativas que sofreram um processo de erosão e até de um funeral digno dos piores indigentes. Também a palavra utopia foi, como que por magia, colocada no baú das nostalgias mais perigosas da história. Até um dos mais conceituados pensadores sociais, referenciado e referenciando-se à esquerda, decidiu romper com o vocábulo (duvidamos seriamente que o tenha feito em relação ao conteúdo que o mesmo encerra), apresentando-nos o que designa por alternativa sob a forma de «utopística», que define do seguinte modo: “é uma avaliação profunda das alternativas históricas, o exercício do nosso juízo para examinar a racionalidade substantiva de possíveis sistemas históricos alternativos. É uma avaliação sóbria, racional e realista dos sistemas sociais humanos, em que condições podem eles existir, e as áreas que estão abertas à criatividade humana. Não o rosto de um futuro perfeito (e inevitável) e sim o rosto de um futuro cujas melhoras sejam verosímeis e que seja historicamente possível (embora longe de ser inevitável). Assim, é um exercício que ocorre simultaneamente na ciência, na política e na moralidade. (Wallerstein, 2003, p. 8).

¹⁷ Sabemos que corremos o sério risco de parecer repetitivos, mas há questões que não podemos negligenciar, porque são demasiado importantes para a preservação das espécies e do mundo. E uma das obrigações de todas as gerações é legar às gerações seguintes um mundo pelo menos igual àquele que receberam. Só assim é que pode ser inteligível o conceito de amor maternal e paternal.

¹⁸ Certamente que se trata de uma limitação nossa, mas não conseguimos vislumbrar a razão que leva o autor a inyectar a uma centração analítica no século XX como modo privilegiado de construir a sociologia, pois o século XIX, particularmente o seu último quartel, parece-nos particularmente educativo para ilustrar os acontecimentos que caracterizam o actual momento em que vivemos (os testemunhos de Polanyi e Hobsbawm são bastante elucidativos).

Antes de nos dedicarmos a essa viagem ao passado recente que costuma responder pelo nome de modernidade, que efectuaremos tomando de empréstimo o formato¹⁹ utilizado por Mia Couto (2003) quando se dirigiu a George W. Bush investindo-o e responsabilizando-o pelo estado do desenvolvimento em que o mundo se encontra (personificando no cargo que transitoriamente desempenha - e não na débil, ignorante e caricatural personagem que constitui a personalidade em questão - a responsabilidade dos Estados Unidos da América nesse processo que, como muitos de nós reconhecem mas muitos outros teimam em desculpar, omitir ou legitimar, é inalienável), pensamos ser ajustado legitimar sociologicamente esta opção.

Assim, Marx e Engels (1982, p. 5), numa das obras consideradas como fundadoras do que aqueles autores designaram como materialismo histórico - *A Ideologia Alemã* -, apresentam-nos a seguinte concepção da história e da sua importância para a agência social, nomeadamente, a de permitir, por intermédio da análise e da reflexão do e sobre o passado, a definição das direcções mais adequadas que a mesma pode adoptar²⁰:

“Conhecemos apenas uma única ciência, a ciência da história” (a utilização do itálico é da nossa responsabilidade). A história pode ser considerada de dois lados, dividida em história da natureza e história dos homens. No entanto, estes dois aspectos não se podem separar; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens condicionam-se mutuamente. A história da natureza, a chamada ciência da natureza, não é a que aqui nos interessa; na história dos homens, porém, teremos de entrar, visto que quase toda a ideologia se reduz ou a uma concepção deturpada desta história ou a uma completa abstracção dela. A ideologia é, ela mesma, apenas um dos aspectos desta história.”

¹⁹ Estamos a referir-nos ao estilo narrativo adoptado pelo autor, quando assume a forma de uma listagem de eventos significativos susceptíveis de elucidar o processo histórico em análise de um modo que consideramos como inquestionável, ou, pelo menos, irrefutável na sua essência, apesar de ser recorrente, na actualidade, a ideia de que «perante factos é que há argumentos».

²⁰ O modo como acabámos de nos exprimir pode dar a entender que a análise do passado, só por si, permitiria perspectivar o futuro de um modo adequado. Como pensamos não possuir uma visão ingénua da história, da acção social e do desenvolvimento, embora aquela tarefa constitua uma condição necessária, não é, contudo, suficiente, como as diferentes concepções do mundo, naturalmente subordinadas a interesses e ideologias diverso(a) e divergentes, amplamente comprovam. Pode, contudo, ajudar a mobilizar um número crescente de actores sociais, fundamentando criticamente as suas opções. Pensamos que a definição de «Utopística» sugerida por Wallerstein e referida acima pode traduzir esta forma de pensar a história e a acção (racional ou não) social. E esta é uma das funções primordiais que atribuímos à educação e que constitui a dimensão estruturante do presente trabalho.

²¹ Este trecho surge na obra em questão num contexto de *nota de roda pé* e riscado no manuscrito original. Como tal, não sabemos as razões que terão levado os autores a agir desse modo. Apenas podemos fazer conjecturas: terão pensado que a mensagem nele contida deixara de ser importante, irrelevante, desajustada ou até incorrecta? Independentemente das razões que terão presidido à sua aparente exclusão do texto final e dado que todos temos acesso à sua leitura, todas as interpretações são possíveis. De facto, estamos em crer que os autores não pensavam que a única ciência que conheciam era a ciência da história. Apenas estariam interessados em evidenciar o *método* que se encontra implícito na afirmação, concebendo a «ciência da história» como integradora de toda a evolução humana (distanciando-se do sentido disciplinar que pode adquirir no contexto de uma interpretação linear), onde certamente caberiam todas as ciências especializadas. Conhecer a história da humanidade, provavelmente, implica conhecer as diferentes formas de acesso ao conhecimento criadas pela humanidade.

Émile Durkheim (1984, pp. 81-98), num texto que reputamos como extraordinariamente actual nos diversos aspectos que aborda²², apesar do discurso que lhe deu forma ter sido proferido há cerca de um século (pelas indicações constantes no texto, o ano de 1904 é, provavelmente, aquele em que terá ocorrido) e intitulado *A Evolução e o Papel do Ensino Secundário em França*, apresenta-nos uma concepção acerca do papel da história no processo de definição das grandes finalidades da educação do presente e do futuro e, no caso vertente, no processo de construção da profissão docente, que considerámos como muito próxima da que Marx e Engels defendem e que expusemos acima²³. Nesse texto são múltiplas as referências que o autor faz à história e à importância da mesma para a compreensão da educação em geral e do ensino secundário em particular (tema central do texto), nomeadamente para a concepção das reformas educativas e para o papel dos professores nesse processo, sem esquecer os desejos de transformação do sistema educativo sempre presentes no contexto da modernidade (para muitos necessariamente radical e que o autor contesta com o argumento de que tais pretensões também resultam de um desconhecimento da história, materializado na crença de que é possível construir algo de novo sem utilizar os materiais que constituíam o velho). A título de ilustração do que acabámos de referir, parece-nos ajustado transcrever a seguinte passagem do texto em questão:

“Mas sabemos hoje tudo quanto de quimérico e até de perigoso existe nesses ímpetos iconoclastas²⁴. Não é possível nem desejável que a organização presente se desmorone de um

²² Pensamos que devia ser um texto de leitura obrigatória, começando, de preferência, por todos quantos possuem a faculdade transitória (*contingente*, para utilizar um conceito que Bauman, 1999, pp. 258-262, nos apresenta como incontornável na época em que vivemos) de conceber as políticas educativas. A partir daqui, as escolas e os professores passariam, certamente, a ser conceptualizada(o)s de um modo sensivelmente diferente do que até aqui, tendo todos a oportunidade de perceber melhor o seu lugar na educação, permitindo que esta pudesse cumprir melhor os desígnios que a modernidade concebeu e lhe outorgou.

²³ Não existe da nossa parte qualquer intenção em aproximar teoricamente (e muito menos ideologicamente) autores tão diferentes como Marx (e Engels) e Durkheim, como alguns reputados autores procuraram fazer ao longo de todo o século XX. O que nos interessa aqui é procurar convergências teóricas fundamentadas que permitam legitimar cientificamente (neste caso, sociologicamente) o método que pensamos ser o mais adequado para pensar o mundo em que vivemos e ajudar a transformá-lo.

²⁴ O autor está a referir-se a uma categoria de actores que designa genericamente por «pedagogos», a quem atribui o epíteto de revolucionários e cujos interesses são a transformação, pura e simples, do sistema educativo sem ter em atenção o passado, as instituições que herdaram e os seus fundamentos. “A partir daí, que lhes podem importar as práticas, os métodos, as instituições que existiam antes deles? É para o futuro que têm os olhos voltados, e julgam podê-lo evocar do nada” (Durkheim, 1984, p. 91). Não sabemos, no concreto, a quem se estaria a referir, nem podemos aferir da justeza das suas críticas. Na actualidade e tendo em atenção o ponto de observação em que nos situamos, só poderíamos dirigi-las aos movimentos neoliberais, dadas as propostas que vêm continuamente colocando no topo da agenda reformadora, pois os movimentos que podemos designar como radicais de esquerda encontram-se particularmente enfraquecidos e mesmo sem qualquer expressão (muitos dos seus mais distintos representantes e que fizeram escola nos anos 60 e 70 há muito que se converteram, alguns deles desempenhando actualmente elevados cargos políticos nacionais e internacionais). À época, o conjunto das transformações societais que o *laissez-faire* provocou nos principais países desenvolvidos, particularmente em Inglaterra e nos Estados Unidos da América, a levarmos em conta as análises de Hobsbawm (1994), Polanyi (2000) e Gray (2000), poderia ter desencadeado movimentos de diversas origens e tendências que levassem o autor a produzir um discurso como o que acima reproduzimos. A “utopia do mercado livre”, centrada na chamada «mão invisível» e na “teoria das consequências não intencionadas, é que pode ser justamente criticada por se centrar no futuro (imediato) sem atender às consequências que gera, mesmo quando são facilmente previsíveis. No entanto, também sabemos que existem, na esquerda, tendências que sempre postularam transformações radicais da sociedade, não se importando com a história e o significado das instituições de que são contemporâneos e também um produto. O tópico do projecto constitui um bom exemplo

momento para o outro; tendes de nela viver e fazer com que viva. Mas, para isso, torna-se necessário conhecê-la. Isto, porque as criações **ex nihilo**, são tão impossíveis na ordem social como na ordem física. O futuro não se improvisa; só podemos construí-lo com materiais que do passado possuamos” (Durkheim, 1984, p. 91).

E mais adiante, referindo-se concretamente ao sistema educativo, aprofunda a linha de pensamento acima evidenciada, aproximando-se bastante do que, poucos anos mais tarde, viria a ser designado como abordagem antropológica e etnográfica: “Só actuamos eficazmente nas coisas se conhecermos a sua natureza. Somente poderemos orientar convenientemente a evolução de um sistema escolar se começarmos por saber aquilo que esse sistema é, de que é feito, quais são as concepções que estão na sua base, as carências a que responde, as causas que o suscitaram” (Idem, p. 91).

Para encerrar os contributos de Durkheim para a evidência da importância da história nos processos de compreensão do presente e de invenção do futuro, pensamos ser importante transcrever uma passagem do referido texto que nos parece decisiva quanto à problemática em análise. Após uma referência à importância da auto-análise, que inclui uma análise da história pessoal e da história da família, para o processo de conhecimento de si (“para nos conduzirmos bem, diz um velho adágio, há que nos conhecermos bem”), que pode ser precursora dos actuais movimentos formativos ligados às «histórias de vida», o autor em questão conclui: “Assim também, para que possamos cumprir cabalmente a nossa função num sistema escolar, seja ele qual for, necessário se torna conhecê-lo, não por fora, mas interiormente, isto é, por meio da história. Isto porque somente a história pode penetrar para além do revestimento superficial que presentemente o encobre; só a história pode proceder à sua análise; só ela pode mostrar-nos quais os elementos de que é formada, quais as condições de que depende cada um desses elementos, de que maneira os mesmos se conciliaram entre si. Numa palavra, só a história nos pode patentear o longo encadeamento de causas e de efeitos dos quais ela é a resultante” (Durkheim, 1984, pp. 97-98).

Este modo de pensar a acção social podemos encontrá-lo em muitos autores de referência no campo das ciências sociais, embora nos pareça ostensivamente arredado dos modos de produção das políticas públicas. As análises que autores como Polanyi (2000) e Hobsbawm (1994) produziram acerca da história do século XIX e dos seus efeitos ao longo do século XX, poder-nos-iam ser de uma enorme utilidade para enfrentarmos os desafios com

acerca do modo como os diversos posicionamentos face ao existente e à sua transformação se têm vindo a relacionar, podendo verificar-se uma certa dominância no 'campo' de perspectivas que facilmente poderiam ser objecto da crítica formulada por Durkheim.

que, na actualidade, nos confrontamos. É John Gray (2000), um autor que pouco possui de comum, do ponto de vista ideológico e até político, com aqueles dois autores, que nos alerta para a importância das suas análises e a necessidade de as levarmos em conta no presente, no sentido de evitar a repetição dos múltiplos episódios de barbárie que caracterizaram o século que há pouco tempo chegou ao seu termo e que ameaçam permanecer entre nós por muito tempo. O modo como Gray (2000, p. 264) termina o seu livro, independentemente dos juízos que produz sobre a história contemporânea e sobre os quais poderemos discordar, parece-nos particularmente elucidativo: “Se fizermos da história o nosso guia, devemos esperar que o mercado livre global em breve pertença a um passado irrecuperável. Como outras utopias do século XX,²⁵ o *laissez-faire* global será engolido pela memória da história – juntamente com as suas vítimas.”

Este texto parece-nos particularmente relevante, a vários títulos. Em primeiro lugar, pelo papel que outorga à história no processo de antecipar o futuro, que não é um futuro qualquer mas um tempo construído tomando como base as «experiências» da humanidade, que tanto podem ser transformadas em catalisadores de um futuro mais benevolente para a humanidade como erigidas em obstáculos muitas vezes intransponíveis (esta ideia tomámo-la emprestada a P. Dominicé, 1989, pp. 57-65, quando reflecte sobre o lugar da experiência, vivida e interpretada por sujeitos individualmente considerados, na construção das suas vidas. Embora este duplo registo em que o tópico «experiência» é aqui tomado seja discutível e até questionável, dado que a experiência da humanidade não é passível de ser experienciada pessoalmente mas interpretada a partir de um ponto de observação que é multiplamente mediado, tanto espacial como temporalmente, parece-nos interessante de um ponto de vista estritamente teórico. Neste sentido, a nossa intenção aqui é, por extensão, evidenciar uma possível analogia entre os dois tipos de experiência e dos seus efeitos na agência humana).

²⁵ o autor está a referir-se ao que designa como «socialismo marxista», expressão que, em nossa opinião, confunde mais do que esclarece, pois todas as variantes conhecidas do socialismo pós-Marx e Engels afirmaram inspirar-se nestes dois autores, particularmente no primeiro, mesmo as variantes auto-designadas por socialismo democrático, incluindo nestas o reformismo bernsteiniano e as diversas correntes social-democratas europeias (mesmo a versão portuguesa da social-democracia, fundada por Sá Carneiro, se reivindicava do socialismo). Isto, apesar de, entre nós, alguns terem colocado o marxismo na gaveta... A expressão em questão, para além da redução ideológica que opera, tem como função, sobretudo, anular qualquer tipo de veleidade no sentido de fazer renascer a influência de Marx (e do marxismo) na acção dos grupos e movimentos sociais na actualidade, operação que é recorrente praticamente desde o início do século XX, como Lukács, já em 1920, no-lo referia: “É difícil que passe um ano sem que Marx seja «superado» por algum solícito livre docente ou por algum filósofo da moda. A luta mortal que a sociedade burguesa deve realizar se desenvolve também no terreno ideológico. Estas superações mostram ao observador atento sempre o mesmo rosto. Mudam o teor da demonstração, os argumentos gnoseológicos ou metafísicos parecem novos, porém o carácter essencial, o ponto de partida e o ponto de chegada, são sempre os mesmos.” O que acabamos de referir não significa um branqueamento das responsabilidades que o chamado «socialismo real» teve no processo de inscrição da barbárie como uma das características identitárias do século XX. Isto, para além dos obstáculos que criou ao desenvolvimento das forças progressistas em todo o mundo, com base no princípio da coexistência pacífica, assim como do próprio conhecimento sociológico, que proibiu de produzir e transmitir oficialmente através da educação superior.

Em segundo lugar, o texto de Gray é importante pela consagração do *mercado livre* (auto-regulável, como a ideologia neoliberal o tem vindo a apresentar) como uma das utopias do século XX que mais efeitos catastróficos produziu na vida de amplas camadas da população mundial, tanto na sua primeira edição (século XIX e essencialmente na Inglaterra vitoriana) como na versão presentemente em curso, iniciada nos anos setenta e aprofundada com a queda dos regimes do leste europeu e a sua consequente «adesão»²⁶ à forma conhecida como a mais agressiva de capitalismo – o *laissez-faire*. Por último e na sequência das questões anteriormente referidas, parece-nos importante transcrever uma afirmação que o autor em questão, fundamentado na análise histórica efectuada por Polanyi sobre o impacto do mercado livre na Inglaterra do século XIX, entende como decisiva para legitimar toda a resistência que devemos opor a essa utopia potencialmente destrutiva: “O regime actual de *laissez-faire* será mesmo mais breve do que a *belle époque* de 1870 a 1914, que terminou nas trincheiras da primeira guerra mundial” (Gray, 2000, p. 20).

A cumprirem-se, tanto a duração do processo quanto as consequências do mesmo, consideramos estar perante um aviso sério à humanidade neste início de século, até porque os efeitos da referida experiência de *mercado livre auto-regulável*, dito de inspiração *smithiana* (a célebre *mão invisível*, de que falaremos mais adiante de um modo mais alongado), de acordo com diversos e reputados autores (Polanyi, Hobsbawm e Gray, para citar aqueles que seguimos mais de perto), não se confinaram à época nem aos milhões de mortos, feridos, deslocados e outras barbaridades que a guerra produziu, antes se prolongaram até à actualidade. De acordo com Hobsbawm (1996, p. 41), “Os conflitos nacionais que despedaçam o continente nos anos 90 são as galinhas velhas do Tratado de Versalhes voltando mais uma vez para o choco. A guerra civil jugoslava, a agitação secessionista na Eslováquia, a secessão dos Estados bálticos da antiga URSS, os conflitos entre húngaros e romenos pela Transilvânia, o separatismo da Moldova (Moldávia, ex-Bessarábia) e, na realidade, o nacionalismo transcaucasiano, são alguns dos problemas explosivos que não existiam ou não teriam podido existir antes de 1914.” A recente invasão do Iraque pelos EUA

²⁶ Esta expressão, como é evidente, constitui um eufemismo. Os países que, durante o período da chamada «guerra fria», constituíam o «segundo mundo», como Stiglitz (2002) tão bem documenta, não optaram nem aderiram ao chamado mercado livre: foram forçados a tal por conselheiros «especialmente especializados» em finanças e assuntos económicos situados, simultaneamente, no Departamento do Tesouro dos EUA e nas luxuosas instalações do FMI. A situação de profunda crise económica em que se encontravam (particularmente a Rússia), obrigava a que solicitassem a ajuda internacional, justamente daqueles organismos que os dinheiros públicos mundiais financiam e que se deviam destinar a prover quem deles necessitasse. Ora, a «ajuda» idealizada nos referidos gabinetes foi dada com a condição de abertura incondicional dos mercados (financeiros, de imediato) e de adesão ao aludido mercado livre. O resultado, hoje, é por demais conhecido de todos e principalmente pelos milhões que foram lançados no desemprego, na prostituição e na miséria, que continuam a não entender a razão de tão elevado preço a pagar por uma liberdade tão mitigada.

(e por alguns dos seus mais diligentes e subservientes aliados) veio demonstrar, de um modo evidente, outras sequelas com origem na Primeira Guerra Mundial: o artificialismo do reordenamento do mapa do Médio Oriente deu origem a Estados-nação originais e que não correspondiam a qualquer evolução histórica que, no caso vertente do Iraque, misturou debaixo da mesma bandeira curdos, persas, árabes, diferentes modos de conceber o islamismo, etc., que se têm vindo a revelar como os principais obstáculos à normalização do «país» no período pós invasão internacional. De acordo com Hobsbawm (1996, p. 41), o reordenamento em questão foi realizado para servir interesses exclusivamente imperialistas, no caso interesses da Grã-Bretanha e da França. O conflito Israelo-palestiniano tem aí, também, a sua origem, dado que a construção de um estado judaico em terras da Palestina correspondeu, ainda de acordo com o autor que temos vindo a seguir, a uma promessa do governo britânico, que se mostrou extraordinariamente lesto em proceder ao seu efectivo cumprimento logo que as condições objectivas a tornaram possível. Essas condições surgiram umas décadas mais tarde, com o fim da Segunda Guerra Mundial, legitimadas pelo holocausto, no qual milhões de judeus foram objecto de um genocídio nunca antes perpetrado pela mente humana²⁷, constituindo na actualidade um dos principais focos de guerra cujas consequências ultrapassam largamente a região em que ocorre.

A atenção que decidimos dedicar a aspectos, que muitos poderiam considerar como definitivamente enterrados, e, portanto, sem qualquer relevância para a época em que vivemos, tem como intenção, por um lado, chamar a atenção para a longevidade de certos acontecimentos que, pelo elevado grau de irreversibilidade que os caracteriza, possuem o potencial de se repercutirem ao longo de décadas e mesmo de séculos, afectando de um modo directo a vida de sucessivas gerações. Por outro lado (e este aspecto parece-nos central), o conhecimento que todos já possuímos acerca desse potencial destruidor das pessoas, do seu ambiente e das suas tradições (a metáfora da «oliveira» utilizada pelo ideólogo da globalização mais lido em todo o mundo, Thomas Friedman, 1999, parece-nos adequada à situação), devia ser utilizado para antecipar políticas mais preocupadas com as pessoas e menos com a economia, seja em que forma a quisermos conceber.

²⁷ Como todos sabemos, o genocídio que ficou conhecido por holocausto não pode ser reduzido a um fenómeno de anti-semitismo primário, pois muitos outros homens e mulheres foram vítimas desse auto de fé contra a humanidade. No entanto, dado o modo como o povo judeu foi tratado pela máquina de trituração humana concebida pela burocracia alemã de inspiração nazi-fascista, estavam criadas as condições para o cumprimento da promessa em questão, concebida por muitos como artificial e até contra-natura, como amplamente confirmam os acontecimentos ocorridos ao longo dos últimos setenta anos.

2. O «capitalismo realmente existente» e alguns dos seus mitos legitimadores: carácter inexorável (fatalismo) e imprevisível, a «ética» capitalista e a liberdade individual (a necessária desconstrução sociológica da utopia do mercado livre)

Muitos dirão que se trata de «consequências não intencionadas da acção humana» e, portanto, impossíveis de ser tomadas em consideração no momento de produzir as políticas no *aqui e agora*. Dirão ainda que aquilo que está a ocorrer desde há cerca de duas décadas não constitui propriamente uma novidade, pois tem vindo a ser a norma desde há cinco séculos, a partir da expansão europeia e constitui o (justo!) preço a pagar pelo progresso. Quem não conseguir acompanhar as mudanças só pode responsabilizar-se a si próprio, porque não se esforçou o suficiente, não soube ou não foi capaz de saltar para o «veículo» da modernidade que, diga-se de passagem, já se encontrava em andamento em todos esses momentos históricos... Eis um exemplo elucidativo do que acabamos de afirmar e que constitui o protótipo das teses neoliberais *made in Portugal* e que traduz o grau de envolvimento da chamada imprensa de referência entre nós no processo de inculcação ideológica²⁸ em curso: “Os que chamam à globalização “selvagem” não comovem pela perspicácia. Do século XV ao século XX, nove décimos do mundo também acharam acentuadamente “selvagem” a espécie de globalização que a Europa lhes trouxe. Também eles sentiram que dependiam de forças que não controlavam e também eles sofreram com o absoluto colapso da autoridade que os protegia. “Regular” a globalização é, evidentemente, um contra-senso. A *insegurança* e a *precariedade* são o nosso destino. O Estado e as fronteiras que nos defendiam desapareceram. Precisamos de competir (até com a China) e competir implica perder. Nenhum Deus garantiu a nossa perenidade” (Valente, 2005). *Inevitabilidade, fatalismo, conformismo* (activo), *hegemonismo* (militante), uma certa dose de *masoquismo* e... *cinismo*, constituem alguns dos adjectivos passíveis de ser utilizados para qualificar tal prosa. Mas a história (e o autor que acabámos de citar é um conceituado historiador!) desmente cabalmente aquelas duas versões do processo de legitimação teórica do «novo capitalismo» (se levássemos à letra o texto acima teríamos de concluir que o processo é velho...), como nos provam abundantemente os textos de Polanyi (2000), Gray (2000) e Stiglitz (2002), sobretudo o primeiro. Toda a história do capitalismo (recentemente

²⁸ Esta expressão foi cunhada por P. Bourdieu a propósito da escola e das funções que, em sua opinião, aquela instituição moderna tem vindo a desenvolver com particular sucesso. Realizado por intermédio da *violência simbólica*, tal como Bourdieu e Passeron (1978) e Bourdieu (1996) a concebem, o processo em questão é passível de ser generalizado a todos os sectores da vida social, não se restringindo à escola. O trabalho «Sobre a Televisão» (1997) oferece-nos um bom exemplo acerca do papel da imprensa nesse processo de inculcação ideológica subtil, agora globalmente ampliado.

reclassificado por termos tais como *globalização* e *globalismo*, nuns casos, *produção flexível*, noutros, *sociedade e/ou economia do conhecimento*, *sociedade e/ou economia de mercado*, noutras situações ainda), como podemos constatar através da leitura desses autores e do estudo da história dos dois últimos séculos, é o produto de violentas lutas entre dominados e dominadores (passe a simplificação) cujo resultado desmente completamente o que Valente nos descreve. O ‘episódio’ que dá pelo nome de Estado-providência, um dos raríssimos casos de sucesso (mesmo assim «mitigado») do ‘capitalismo realmente existente’ (tal como Amin, 1999 e 2005, o classifica) e que não decorre directa e conscientemente da sua lógica, mas antes de um compromisso a que foi sujeito (Amin, 1999 e Santos, 2001, entre outros), demonstra bem que é possível, mesmo no quadro do capitalismo, produzir uma sociedade que se explica e revê na sua dimensão social e humana, preocupada com os destinos de todos os seus membros e apostada no seu desenvolvimento como «seres genéricos»²⁹ dignos. Esta é a tese que iremos defender ao longo deste trabalho, tomando o campo da educação como estruturante desse empreendimento humano, permitindo, deste modo, restituir o conceito de «historicidade», isto é, “a capacidade que todas as sociedades possuem de se produzirem”, que Touraine (1982, p. 17) nos propõe como modo de compreender e explicar as transformações sociais.

Continuando a linha de raciocínio que temos vindo a desenvolver e apesar das objecções que podemos colocar em relação ao conteúdo substantivo do excerto de Amartya Sen (2003, pp. 269 e ss.), nomeadamente quanto ao que designa por ética do capitalismo³⁰, pensamos que ele permite confirmar a ideia que acima expusemos: “Embora o capitalismo seja muitas vezes visto como um sistema que funciona apenas com base na cobiça de todos, o funcionamento eficaz da economia capitalista depende, de facto, de fortes sistemas de

²⁹ Esta expressão fomos encontrá-la nos Manuscritos Económico-Filosóficos, de K. Marx.

³⁰ A discussão sobre a existência de um ou de vários capitalismos não é nova. Gray (2000), defende a perspectiva segundo a qual existem vários capitalismos, que resultam dos contextos culturais e políticos dos diferentes países de adopção. O texto em questão toma o capitalismo como um sistema uno e universal, parecendo negar a existência, na realidade, de várias formas de capitalismo ou, pelo menos, das várias formas que o capitalismo pode utilizar para se expressar, que pode ter o rosto das social-democracias e da sua criação mais notável que é o Estado-providência e que pode adquirir diversas modalidades, dos regimes totalitários que, pelo controlo e repressão privilegiam as formas mais radicais de exploração e silenciamento da expressão e o dos regimes liberais de direita, onde o *laissez-faire* tem vindo a fazer escola. A partir da década de 90, com a emergência do que se convencionou designar por blairismo (também conhecido por terceira via e que recebeu a sua legitimação conceptual do sociólogo Anthony Giddens), a distinção entre a chamada «nova direita» e o «trabalhismo britânico» passou a ser uma espécie de trabalho em filigrana, extraordinariamente complexa e plena de subtilidades, havendo mesmo a sensação de que não existem diferenças substanciais no modo de conceber as políticas económicas e sociais. O capitalismo, como se vê, varia com a natureza dos regimes políticos em que se vê condicionado: a ética de que Sen nos fala, ou seja, os princípios e valores, as normas de conduta nos negócios, o modo de cumprimento dos contratos, a transparência das informações financeiras, etc., em nossa opinião, não pode ser concebida como intrínseca ao capitalismo (exceptuando o ‘capitalismo imaginado’, como salienta Amin, 1999 e 2005), como comprova amplamente a acção secular de todos os países (em particular as diversas democracias conhecidas) no sentido de regular a acção dos mercados. Economia de mercado e resistência à mesma são inseparáveis desde a sua invenção algures no século XIX, como amplamente evidência Polanyi (2000).

valores e de normas. Com efeito, considerar o capitalismo como nada mais do que uma aglutinação de comportamentos cúpidos é subestimar grandemente a *ética do capitalismo* (itálico nosso), que contribuiu amplamente para as suas formidáveis realizações.”

As ‘formidáveis realizações’ de que nos fala Sen, em nossa opinião, estão longe de poderem ser creditadas ao ‘capitalismo’, que é uma construção social profundamente contraditória e que, como amplamente o demonstra a maioria dos estudos realizados (os do próprio autor constituem uma referência exemplar do que afirmamos), independentemente do posicionamento ideológico dos seus autores, sempre foi objecto de questionamento e até de tentativas (sempre frustradas até ao momento) de superação³¹. Elas resultam da dialéctica que sempre se estabelece em qualquer dinâmica social, dos movimentos e contra-movimentos sociais a ela inerentes. A chamada «mão invisível», cujo mérito consiste, em nossa opinião, em fazer relevar o carácter involuntário, não racional, das «boas acções»³² dos mercados (dos poderosos e ricos, para utilizar expressões do próprio Adam Smith), confirma que o capitalismo, intrinsecamente, pouco possui no plano axiológico, se abstrairmos a «ética» do lucro imediato e obtido com o menor esforço que for possível despender. Horkheimer e Adorno (2004, p. 48), em *Dialéctica do Iluminismo*, a propósito dos valores que presidiam à acção dos responsáveis pela indústria cultural (principalmente o cinema) desde o início do

³¹ Wallerstein (2002, pp. 81-100), sugere-nos que essas tentativas de superação do capitalismo, nomeadamente as que foram baptizadas com o epíteto de «socialismo real» e que emergiram com a Revolução Russa de 1917 (para citar aquela que teve maior expressão e que se prolongou por cerca de setenta anos, pois existiram outras mais antigas, nomeadamente a revolução de 1848, da qual Marx se distanciou, e a tentativa de 1905 na Rússia), em vez de cumprirem esse desígnio manifesto apenas contribuíram (ainda que involuntária e inconscientemente) para legitimar e reforçar o sistema que diziam combater e superar. Sugere-nos este autor que, daquilo que nos tem vindo a ser proposto como as três grandes ideologias emergentes no século XIX, ou seja, o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo, provavelmente apenas o liberalismo seja digno dessa designação, tendo assim “exposto o seu credo em três versões principais” (p. 97). Apesar de polémica, esta afirmação (embora formulada na forma interrogativa no contexto discursivo original) parece-nos bastante interessante de um ponto de vista teórico, pois coloca em questão de um modo muito claro o alegado pluralismo ideológico que a humanidade foi capaz de produzir ao longo da modernidade, reduzindo-o ao liberalismo. O senso comum é, assim, profundamente abalado, pois a história contemporânea foi construída com base neste afrontamento ideológico que, se viermos a constatar ter sido um produto ilusório, mais difícil torna explicar os inenarráveis actos de barbárie cometidos em seu nome. A superação da “ideologia liberal dominante” parece ser o objectivo de Wallerstein (como se pode constatar pelo título da obra que temos vindo a citar), ideia que retoma em Utopística (2003, p. 47) quando refere que “A celebração ideológica da chamada globalização é, na realidade, o canto do cisne do nosso sistema histórico.” De facto, para Wallerstein, a “apoteose” do liberalismo em nível mundial foi alcançada durante o período compreendido entre 1917 e 1968 (ou 1989), constituindo o leninismo uma espécie de wilsonismo de cunho socialista, isto é, embora o primeiro se tenha proposto combater o liberalismo, efectivamente, terá sido, na verdade, uma das manifestações deste último (2002, p. 97). Embora seja bastante estimulante, esta proposta de Wallerstein, para além de poder cair no que pode ser designado por uma análise redutora da história, parece aproximar-se perigosamente da teoria do «fim das ideologias», distanciando-se dela num ponto que pode ser essencial: não subscreve a «celebração» do liberalismo à maneira de Fukuyama (fim da história), antes abrindo as portas para a invenção de nova(s) ideologia(s) que tomem o lugar da que, em seu entender, terá chegado, simultaneamente, ao seu apogeu e colapso.

³² A expressão «... mão invisível...» tem sido sempre referida para testemunhar os efeitos positivos para a sociedade da acção de indivíduos que, na procura exclusiva da satisfação dos seus interesses pessoais (muitas vezes egoístas), satisfazem outros interesses (bem comum) sem sequer disso terem consciência. Normalmente, na linha do pensamento de Adam Smith, as consequências de outro tipo, que podemos designar por «más acções», sempre foram omitidas nas análises liberais, até à emergência, primeiro, da teoria da «destruição criativa», de J. Schumpeter, e da «teoria das consequências não intencionadas», de Menger e Hayek (que sempre alienaram a autoria em Adam Smith...), para justificar os disfuncionamentos do mercado, nuns casos, e o adiamento (sempre em direcção à eternidade) das promessas liberais, na maioria das vezes. O chamado protecçãoismo ou, para sermos mais correctos, os movimentos de resistência gerados pela necessidade de defender a humanidade da selvajaria dos mercados e que teve, no século XX e no campo liberal, J. M. Keynes como figura central, só adquire significado quando se aceita discutir e analisar o outro lado da «mão invisível». “A longo prazo estaremos todos mortos”, escreveu Keynes (A Tract on Monetary Reform, 1924), a propósito das promessas dos adeptos do mercado livre que, em plena Grande Depressão, diziam: “Não se preocupem. Os mercados auto-regulam-se e, com o tempo, a prosperidade económica voltará” (2002, p. 308).

século XX, escreveram o seguinte: “A sua ideologia são os negócios.” O próprio Adam Smith (1999, p. 757) estava claramente ciente deste facto, quando escreveu: “A produção da indústria é aquilo que acrescenta ao objecto ou materiais com que labora. Conforme o valor desta produção é grande ou pequeno, assim o serão os lucros do seu promotor. Mas um homem só aplica capital numa indústria com vista ao lucro; e, portanto, tentará sempre aplicá-lo naquela indústria cuja produção tenha possibilidades de vir a atingir o maior valor, ou a ser trocada pela maior quantidade de dinheiro ou de outros bens.”

A ética situa-se, pois, a montante deste processo e não parece relevar directamente dos interesses dos capitalistas, a não ser quando interagem entre si e sob certas condições, pois na situação de monopólio tal nunca ocorre, o que implica a introdução de medidas reguladores que só podem emergir *a posteriori* e com origem no campo do político.

A modernidade (e o iluminismo, entendido aqui como uma das suas expressões mais significativas e ao qual Horkheimer e Adorno dedicaram a profunda crítica que designaram como Dialéctica do Iluminismo), foi pródiga em promessas, mas também pode ser caracterizada pelo elevado grau de incumprimento das mesmas, como refere Santos em várias das suas obras, com particular destaque para “Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade” (1996)³³. Esta incapacidade, como diria um convicto liberal ortodoxo (neoliberal, sobretudo, mas onde também se podem reconhecer muitos neoconservadores e até alguns ex-sociais-democratas posicionados na chamada terceira via), deve-se aos constrangimentos proteccionistas que desde sempre se sobrepuseram à acção do mercado livre.³⁴

Regressando às teses acima referidas, que são tudo menos novas e às quais poderíamos adicionar a de «destruição criativa» de J. Schumpeter, constituem o que podemos designar como núcleo central da ideologia neoliberal e têm vindo a legitimar a acção política

³³ Para sermos mais rigorosos em relação ao pensamento deste autor parece-nos importante transcrevê-lo: “O paradigma cultural da modernidade constituiu-se antes de o modo de produção capitalista se ter tornado dominante e extinguir-se-á antes deste último deixar de ser dominante. A sua extinção é complexa porque é em parte um processo de superação e em parte um processo de obsolescência. É superação na medida em que a modernidade cumpriu algumas das suas promessas e, de resto, cumpriu-as em excesso. É obsolescência na medida em que a modernidade está irremediavelmente incapacitada de cumprir outras das suas promessas” (Santos, 1996, p. 70).

³⁴ Polanyi (2000, pp. 166-183) desconstrói, de uma forma que consideramos particularmente admirável, esta tese e os argumentos que normalmente a suportam e que continuam a ser recorrentes actualmente. Escreveu este autor que “não havia nada de natural em relação ao *laissez-faire*; os mercados livres jamais poderiam funcionar deixando apenas que as coisas seguissem o seu curso. Assim como as manufacturas do algodão – a indústria mais importante do livre comércio – foram criadas com a acção de tarifas protectoras, de exploração subvencionadas e de subsídios indirectos dos salários, o próprio *laissez-faire* foi imposto pelo estado” (p.170). Ao longo de todo o capítulo, Polanyi oferece-nos exemplos claros e factuais da acção do estado tanto na implementação do mercado livre como na acção de acorrer aos seus nefastos efeitos sobre o mundo dos inocentes. Polanyi vai, inclusivamente, buscar apoio a discípulos de Adam Smith (Pitt, no caso vertente) para corroborar a sua tese, pois que era claro para eles que a adopção do *laissez-faire* teria efeitos devastadores na sociedade (até por este exemplo nos devemos interrogar acerca do modo despuadorado como Adam Smith tem vindo a ser utilizado e apropriado pelos fanáticos do mercado livre).

das principais organizações (públicas!) internacionais (FMI, BM e OMC, sobretudo) e de muitos Estados-nação a partir dos anos setenta do século passado, parecendo retomar as principais características do *laissez-faire* novecentista, como no-lo evidencia Gray (2000), baseado nas análises de Polanyi (2000) a esse período conturbado da história contemporânea, de um modo particularmente acutilante. O trágico (ou a farsa?) da situação é essas teses (já suficiente e claramente refutadas por importantes estudos económicos e sociológicos, para não chamar à colação a história) continuarem a dirigir a acção das organizações e governos acima referidos. Noam Chomsky (2000, p. 19), em nossa opinião, oferece-nos uma base excelente para a compreensão dessas teses, nomeadamente quanto ao seu carácter inovador e quanto às hipóteses teóricas em que basicamente assentam. Diz-nos ele logo a abrir o seu excelente ensaio: “O termo «neoliberalismo» sugere um sistema de princípios, que é simultaneamente novo mas que se baseia em ideias liberais clássicas: Adam Smith é reverenciado como o santo patrono. O sistema doutrinário é também conhecido como o «consenso de Washington», o que sugere algo que tem a ver com a ordem global. Olhando mais de perto, podemos ver que a sugestão sobre ordem global tem pleno cabimento, mas não quanto ao mais. As doutrinas não são novas e as hipóteses básicas encontram-se longe das que animaram a tradição liberal desde o iluminismo.” De facto, e concordando com o autor em questão, a ordem global em que nos inscrevemos apresenta dados novos em relação ao passado, nomeadamente o que se prende com o que podemos designar como modo de «governança mundial», hoje a cargo das *megas corporações ditas multinacionais* (embora a maioria continue a possuir uma nacionalidade bem definida), coadjuvadas pelas principais instituições públicas internacionais com sede em Washington («gado de chifres longos», na acepção que Friedman, 1999, utiliza para qualificar as empresas multinacionais) e do *capitalismo financeiro* que, de um modo instantâneo, movimentam somas astronómicas de dinheiro de acordo com os seus interesses circunstanciais e independentemente das consequências que daí possam advir para os países e populações afectado(a)s («gado de chifres curtos» ou «rebanho electrónico», ainda de acordo com Friedman). A revolução microelectrónica ocorrida nos anos 80 e que teve como produto mais visível a Internet³⁵,

³⁵ Este aspecto é central para a concepção de globalização que Manuel Castels elaborou e que, em sua opinião, caracteriza a época em que vivemos: uma sociedade em rede, movida por «fluxos» de informação sobre tudo o que é importante e decisivo, por via electrónica. Ao longo dos três extensos volumes que o autor consagrou ao que designou por «sociedade em rede» (a que podemos adicionar um último dedicado à internet), o capital financeiro «flui» sem quaisquer limitações de espaço, de tempo ou outras (pois no espaço global a «lei» é inexistente e, como tal, não pode ser violada...), “enquanto a política continua como sempre localizada, presa ao território” (Bauman, 2000, p. 125).

embora não sendo o único factor³⁶, facilitou e impulsionou esta profunda mudança que afectou as relações internacionais de um modo irreversível e, conseqüentemente, originou a emergência de uma nova ordem internacional. Neste contexto, excepcionalmente novo, como compreender a validade da teoria liberal clássica, que sempre se mostrou preocupada com as pessoas individualmente consideradas e com o seu bem-estar (como é bem visível em Adam Smith e seus discípulos)? Como todos os autores que temos vindo a seguir referem abundantemente (Polanyi, Chomsky, Gray, Stiglitz e Sen), os ideais liberais clássicos, muito referidos pelos neoconservadores e pelos neoliberais, nunca foram, efectivamente, objecto de um programa de acção político concreto. Pelo contrário, constituem ícones para a fotografia, não para levar a sério. Como esperamos demonstrar ao longo deste trabalho, correspondem mais ao reino do capitalismo imaginado do que ao capitalismo realmente existente, como Samir Amin costuma, apropriadamente, referir.³⁷

A *teoria das conseqüências não pretendidas*³⁸ constitui uma espécie de ponta-de-lança daquele edifício ideológico, sendo importante que nos detenhamos mais demoradamente sobre ela para podermos fundamentar a *possibilidade racional de construir alternativas sérias* às políticas dominantes mesmo quando elas parecem inexistentes. E não estamos aqui a referir-nos a políticas reactivas e/ou correctoras das chamadas ‘disfuncionalidades’ do «mercado livre auto-regulável» ou da «mão invisível», como são a esmagadora maioria das iniciativas que, por exemplo, Polanyi (2000, pp. 166-183) inventaria no sentido de esclarecer (e provar – o que, para o processo de desconstrução ideológica que perseguia era suficiente e

³⁶ A queda do muro de Berlim (1989 – uma data que, curiosamente, assinala o duocentenário da Revolução Francesa!) e o colapso da URSS e do Pacto de Varsóvia que se lhe seguiu e que correspondeu ao fim do mundo bipolar emergente após a II Grande Guerra Mundial, na opinião da generalidade dos analistas, constituiu um outro poderoso factor para explicar a nova ordem emergente no fim do século XX.

³⁷ Num dos seus textos de maior fôlego, publicado em 1976 e sugestivamente intitulado “Adam Smith e o Espírito do Capitalismo” (atente-se na semelhança com uma das obras mais emblemáticas de Max Weber...), Irving Kristol (2003) efectua uma das mais elucidativas mistificações que tivemos a oportunidade de ler acerca da sociedade americana. Articulando o pensamento de Smith (admiravelmente revisto – para um ex-trotskista, o termo revisionismo possui um amplo significado, assim com para os ex-maoistas, uns e outros actualmente elevados ao estatuto de ideólogos de e ao serviço da nova direita) com o pensamento do que designa por «pais fundadores» (que, segundo ele, conheciam bastante bem o trabalho do primeiro...), produz uma imagem paradisíaca da América, o único país capitalista que considera como legítimo herdeiro do legado smithiano, nomeadamente pela capacidade demonstrada em articular o capitalismo com a democracia. Chega mesmo ao ponto de estabelecer um paralelo entre a data de publicação do Welfare of Nations e a data da Declaração de Independência, considerando que, apesar da coincidência histórica, parece existir algo de providencial naqueles dois factos históricos. Contudo, também está bem patente na análise de Kristol a dificuldade que o autor demonstra em articular as ideias centrais de Smith com o capitalismo selvagem realmente construído um pouco por todo o mundo, que nada tem a ver com os referidos valores liberais clássicos. Mas a desenvoltura que o autor demonstra, dando uma no cravo e outra na ferradura, consubstancia de um modo cabal o estilo intelectual tipicamente neoconservador, que o torna particularmente sedutor e, ao mesmo tempo, difícil de desconstruir.

³⁸ A ideia de que a acção humana, globalmente considerada (como convém na época em que vivemos), é caracterizada pela imprevisibilidade e incerteza, não é nova. Mas nesta formulação ela pretende legitimar, agora com um estatuto científico obtido pela reinterpretção do episódio da «mão invisível» de Smith por Menger e Hayek, o mercado auto-regulável, numa época em que havia sido completamente desacreditado. (Mais adiante aprofundaremos esta questão)

adequado) a acção do Estado na produção e consolidação do *laissez-faire* (pela sua extraordinária relevância, voltaremos a esta questão mais adiante).

O que nos diz a referida teoria? Continuando a tomar a história como o aliado mais importante para a análise que estamos a produzir, vamos socorrer-nos de um prémio Nobel da economia, Amartya Sen, personalidade que não deixa dúvidas quer quanto ao seu posicionamento político-ideológico quer como autoridade no campo da economia, terreno que não dominamos³⁹ mas que parece constituir o palco onde tudo parece decidir-se.

A referida “teoria das consequências não pretendidas”⁴⁰, de acordo com Sen (2003, p. 263) foi “supostamente proclamada por Adam Smith e definitivamente defendida por Carl Menger e Friedrich Hayek, segundo a qual muitas – talvez a maioria – das *coisas boas* (itálico da nossa autoria) que acontecem são naturalmente resultado não pretendido da acção humana.” Como bom «smithiano» que é (e como faz questão de se afirmar na obra que estamos a seguir) e, portanto, profundo conhecedor da obra do autor em questão, não podíamos escolher melhor guia para nos envolvermos nas questões da economia política e assim participar no processo de desconstrução ideológica que constitui o neoliberalismo na época em que vivemos. Que teria escrito Smith que levou tão ilustres intelectuais a formular a teoria em questão e a atribuir-lhe a autoria (se tomarmos em atenção a problemática dos direitos de autor até que seria uma atitude louvável, mas parece estarmos perante um processo subliminar de legitimação de uma teoria construída cerca de dois séculos após a publicação de *Riqueza das Nações* – até neste aspecto se pode comprovar o carácter

³⁹ Devemos dizer que hesitámos bastante em entrar num domínio que apenas conhecíamos do ponto de vista do senso comum. Para tal, e para evitar aquilo que criticamos em muitos dos fazedores de opinião actualmente existentes (situados ou utilizados pelos *media*), tivemos que passar bastante tempo a estudar autores oriundos do campo da economia política, para assim fundamentar melhor (ou mais adequadamente) as análises que fomos capazes de produzir. Só assim, pensamos, será possível ultrapassar os limites que um posicionamento estritamente ideológico normalmente possui e impõe a qualquer esforço analítico. Este posicionamento, independentemente do grau de domínio conceptual no campo económico que fomos capazes de obter, não vemos que seja comum a autores situados no campo da economia (que normalmente se mantêm no quadro dos modelos de economia formal e formalizam as suas análises exclusivamente a partir deles) e muito menos a autores situados no vasto campo do que podemos designar por «nova direita». O senso comum é o seu terreno privilegiado e onde operam com mestria. Apesar do elevado auto-conceito que os economistas possuem, é comum falharem estrondosamente tanto nas análises que produzem como nas previsões (não estamos a falar de projecções...) que costumam produzir, mesmo nas questões de curto prazo, tais como as que se relacionam com orçamentos, evolução dos preços, funcionamento dos mercados, etc., o que nos permite, enquanto leigos, estarmos mais à vontade para opinar sobre questões que não podem continuar a constituir feudos de uns quantos, até pelas consequências que essas questões têm para a vida de todos nós. A este propósito, pensamos ser relevante referir um trabalho recente de Philip Tetlock (2005) sobre a capacidade de previsão de destacadas personalidades americanas acerca de assuntos relacionados com a evolução da política internacional num período de duas décadas. Entrevistou-os em 1984 e em 2004 conclui que os resultados foram desastrosos em todos os domínios considerados, o que levou um articulista do *The New Yorker* (Louis Menand, 2005) a escrever um texto intitulado ironicamente “Everybody’s an Expert” (Pedro Magalhães, investigador e articulista do *Público*, publicou nesse jornal, no dia 5 de Julho de 2006, um artigo com a mesma designação). É neste contexto e com a influência directa de especialistas deste jaez que se produz política na época em que vivemos, o que, no mínimo, é preocupante.

⁴⁰ Convenhamos que a mistificação é aqui bem patente: Adam Smith nunca referiu tal teoria, embora seja admissível deduzi-la de um determinado modo de o interpretar, nomeadamente a partir da célebre expressão «mão invisível». A crítica que A. Sen (2003) formula a esta tese parece-nos não só ajustada como devastadora das pretensões ideológicas da «nova direita» (herdeira ideológica do liberalismo económico do novecentos e fiel intérprete dos ensinamentos de Hayek), na sua tentativa de revestir com uma capa teórica e científica (muitos diriam intelectual) o que não passa de ideologia pura, agora suportada por um arsenal argumentativo.

eminentemente ideológico das teorias que defendem e suportam, actualmente, o *laissez-faire*)?

A leitura de *Riqueza das Nações*⁴¹, nomeadamente a célebre passagem da «mão invisível» e o seu cotejo com o texto de Sen permitiu-nos comprovar várias coisas. Em primeiro lugar, Smith nunca afirma que a “maioria das *coisas boas* que acontecem na sociedade são produto da acção não intencionada da acção humana”. Depois, torna-se necessário consultar um outro texto de Smith, vinte anos mais velho que *Riqueza das Nações*, e promover a junção de várias ideias, necessariamente compostas, para produzir a referida teoria. É deste modo que Sen nos descreve as origens da teoria em questão [e que podemos tomar como exemplos da «ética do capitalismo» (ou melhor, da falta dela)]:

“Em *A Teoria das Atitudes Morais*, publicado em 1759 (...), Adam Smith afirma que muitos proprietários ricos buscam, «nos seus naturais egoísmo e rapacidade», apenas «os seus desejos vãos e insaciáveis». Apesar disso, em muitas circunstâncias, outros podem beneficiar com as suas acções, desde que as acções de diferentes pessoas possam ser produtivamente complementares. Smith não louvava os ricos por fazerem conscientemente algo de bom pelos outros. A tese das consequências não previstas inclui o permanente cepticismo de Smith relativamente aos ricos. O egoísta e o rapace são guiados, afirma Smith, por uma «mão invisível», a «fazer avançar o interesse da sociedade» e conseguem-no «sem o pretender, sem disso terem conhecimento». Com estas palavras – e com uma pequena ajuda de Menger e Hayek – nasceu «a teoria das consequências não pretendidas.”

Esta longa citação parece-nos justificada a todos os títulos, permitindo demonstrar que Smith tem muito pouco a ver com as interpretações que, *a posteriori*, foram produzidas acerca da sua obra e que os fundamentos teóricos do ‘capitalismo realmente existente’ têm de ser encontrados noutros lugares que não o liberalismo económico clássico. Este, como a obra de Smith amplamente demonstra, preocupava-se com a liberdade individual, os direitos humanos em geral e o dos trabalhadores em particular, a limitação da acção do Estado nos processos

⁴¹ Irving Kristoll (2003, p. 281), um dos mais conceituados intelectuais neoconservadores americanos afirma, a propósito de Adam Smith e da sua obra de referência, considerada por muitos como fundadora da Economia como ciência e do próprio capitalismo (como sabemos, o mundo académico, principalmente no campo das ciências sociais, nunca possuiu a força que aquela proposição lhe atribui; mesmo no campo das chamadas ciências da natureza, onde a possibilidade de aplicação prática se encontra muito mais simplificada, a história demonstra que nem sempre foram pacíficas as suas contribuições), o seguinte: “Ainda que seja muito mais agradável de ler que *O Capital*, de Karl Marx, *Riqueza das Nações* conheceu um destino semelhante. Não foram muitos os que leram cuidadosamente a obra, ou que chegaram mesmo a lê-la, mas quase toda a gente parece pensar que sabe o que é que ela diz na sua «essência».” Estamos a falar de duas obras que, segundo muitos, são emblemáticas da modernidade, sendo utilizadas como autênticos manuais de legitimação da acção dos respectivos partidários. Se, de facto, o seu destino, foi a prateleira mais alta das estantes, como explicar que continuem a constituir uma espécie de bíblia, particularmente *Riqueza das Nações*? Será que os estudantes de economia, pelo menos, as lêem atentamente? Se Stiglitz (2002) tiver razão, os economistas do FMI não os terão lido, apesar de constarem do currículo universitário e de, portanto, terem prestado provas. Para Stiglitz, esses economistas são, apenas, incompetentes, omitindo as verdadeiras causas das políticas económicas que impõem a todo o mundo em situação de dificuldade.

legislativos relacionados com a actividade económica, mas mantendo (e reforçando) a sua acção em áreas onde os mercados não podem nem sabem agir, tais como a protecção social aos pobres, a educação e a saúde (como amplamente documenta o Livro V de *Riqueza das Nações*), o emprego e o bem-estar. No capitalismo que todos conhecemos, sobretudo na sua forma de mercado livre dito auto-regulável, isto é, quando liberto de qualquer tipo de regulação (como acontece actualmente em muitos lugares do mundo, mesmo no interior de países desenvolvidos como os EUA, a Inglaterra e a Nova Zelândia, e ocorreu em períodos históricos anteriores, nomeadamente na era vitoriana, em Inglaterra, e nas suas colónias), o fosso entre ricos e pobres aumenta exponencialmente, a acumulação de capital não conhece limites, o desemprego torna-se estrutural, a precariedade no trabalho e na vida constituem uma característica intrínseca (a sua marca de água) e a deslocalização de empresas, o downsizing e a desregulamentação, entre muitas outras, são práticas comuns. A partir daqui, fácil se torna compreender que é a própria democracia que se encontra em questão: a tese (ideológica) corporizada na expressão «capitalismo democrático» constitui, assim, uma das mais sonantes falácias da ideologia neoliberal que importa deslegitimar (na actualidade, é raro o discurso oficial das principais potências mundiais que não introduza esta falácia como legitimação de políticas expansionistas associadas a novas formas de guerra, seja ela preventiva ou contra o terrorismo).

Como justamente assinala Zygmunt Bauman (1999, p. 80), uma das mensagens centrais do liberalismo consiste “num convite permanente a todos e a cada um para que tomem o seu destino nas mãos e o tornem o melhor que puderem. Ela proclama o direito universal de pretender e atingir os mais altos e portanto os mais cobiçados valores. Ela oferece não apenas esperança, mas uma receita clara para a sua realização: os melhores valores, na atraente formulação circular de John Stuart Mill, são aqueles reconhecidos e praticados pelas melhores pessoas.” Muitas outras mensagens deste tipo poderíamos aqui elencar. Pela importância que assume no ideário neoliberal e por constituir um princípio básico do liberalismo clássico e do marxismo (o Manifesto do Partido Comunista é disso um claro exemplo), não podemos deixar de referir a questão da *liberdade individual*, ou a *liberdade de escolha*, que são outras formas de traduzir a problemática colocada por Bauman. Como podemos opor-nos a princípios desta envergadura? Quem pode deixar de os defender? Quantos deram as suas vidas para que tal pudesse ser uma realidade? E, no entanto, quem pode vangloriar-se de ser senhor(a) da sua vida na época e no mundo em que vivemos, apesar

dos constantes discursos (de raiz neoliberal, sobretudo) que (re)afirmam essa questão como adquirida? O mesmo autor (Bauman, 1999, p. 306), oferece-nos uma clara e sugestiva imagem acerca do *modus operandi* ideológico do liberalismo, velho ou novo:

“Para ser eficiente como legitimação, o programa liberal em todas as suas formas (e isso inclui a ideia de aculturação como garantia de direitos de participação) deve insistir em que os valores possuídos pelas pessoas superiores que ele convida a emular são de facto universalmente disponíveis e, portanto, sua posse é evidência da superioridade daqueles que os possuem. No caso improvável, porém, de o convite ser aceite em escala maciça e com sucesso, a própria superioridade que pretendia originalmente provar terá sido eliminada. Pode dizer-se que o liberalismo pode fazer seu convite sem medo porque é bastante improvável que muitos pretendentes tenham sucesso (de forma que a trapaça envolvida no convite dificilmente será exposta); ou, vendo a coisa do outro lado, o liberalismo pode pregar a sua oferta de forma tão confiante apenas porque acredita que a aceitação do convite é uma empresa difícil demais para a maioria das pessoas «abaixo das melhores». A função mais importante da esperança que esse convite alimenta é a possibilidade de «culpar a vítima»: se você está preso no fundo, só tem a você mesmo para culpar. E se você se culpa, as chances são de que fique livre de dano, ao mesmo tempo que aumenta a glória dos valores dominantes tão ardilosos quanto, acredita você, onnipotentes. E se você se recusa a admitir sua culpa ou inépcia, o recurso ao estigma seria uma reacção bem susceptível e portanto bastante provável. Parece que, paradoxalmente, o liberalismo só pode usar a declaração de guerra contra o estigma como um instrumento legitimante se espera que a guerra não seja travada em escala total e que, se o for, nunca seja vencida.”

Apesar desta longa citação se justificar por si mesma (evidenciando o poder da sociologia no processo de desconstrução ideológica do liberalismo), não resistimos a convocar um dos poetas populares (analfabeto) mais divulgados entre nós (António Aleixo, 1976, p. 29) e uma das suas quadras mais conhecidas (que chegou a ser colocada sob a forma de cantiga de intervenção durante a ditadura) que, em nossa opinião, sintetiza de um modo admirável esse processo de desconstrução ideológica operado por Bauman:

“Vós que lá do vosso império
prometeis um mundo novo,
calai-vos, que pode o povo

qu'erer um mundo novo a sério.”⁴²

O carácter ideológico do liberalismo actual (á imagem do que impulsionou o *laissez-faire* novecentista na Inglaterra) é aqui claramente evidenciado e de um modo substantivo. A consciência acerca do carácter desta ideologia ‘insidiosa’⁴³ é, em nossa opinião, tanto urgente como indispensável, devendo ser objecto de um sério e persistente trabalho educativo a realizar no âmbito de todas as modalidades de educação, tendo como adquirido o facto que ela se encontra profundamente instalada nas mentes de todos nós, mesmo em muitos daqueles que afirmam opor-se-lhe (ela não é propriedade exclusiva de mentes distraídas, incautas, iliteratas ou iludidas). A referida natureza ‘insidiosa’ que assinalámos, dada a sua extraordinária capacidade de inscrição no nosso quotidiano sob as formas mais simples (seja nas rotinas, nos consumos e na linguagem – o senso comum em todo o seu esplendor) implica, como nos sugere Beck (2002, p. 216), que nos questionemos em termos pessoais e assim possamos questionar a sociedade de que fazemos parte integrante. A libertação das numerosas falácias que constituem o nosso quotidiano e o invadem, como temos vindo a referir, de um modo constante e insidioso (podendo ser facilmente equiparadas ao ‘canto das sereias’ descrito por Homero na Odisseia⁴⁴), implica “pensar de novo a sociedade” Beck (2002, p. 216), desafio que o autor referido coloca, em primeiro lugar, nos intelectuais (que, em sua opinião, terão deixado de pensar). Continuando nesta linha de pensamento, parece-nos importante socorreremo-nos de Z. Bauman (2001, p. 245) que, apoiando-se em Beck (1998), Castoriadis (1998) e Bourdieu (2003), refere o seguinte:

⁴² A propósito desta problemática, uma outra quadra do poeta em questão (1976, p. 28) permite-nos perceber o modo dominante de fazer política nas sociedades ditas democráticas e a sua subordinação a interesses determinados:

Co'o mundo pouco te importas
Porque julgas ver direito.
Como há-de ver coisas tortas
Quem só vê em seu proveito?

⁴³ Palavra que fomos encontrar em P. Bourdieu (1999) que, embora utilizada num outro contexto discursivo, pensamos ser bastante adequada para caracterizar a natureza ideológica do liberalismo, seja ele apresentado na versão neoconservadora ou na versão neoliberal, ou na de ambas (o que permite dar conteúdo semântico ao conceito de Nova Direita).

⁴⁴ “...Quem delas se acercar, insciente, e a voz ouvir das Sereias, ao lado desse homem nunca a mulher e os filhos estarão para se regozijarem com o seu regresso; mas as Sereias o enfeitam com seu límpido canto, sentadas num prado, e à sua volta estão amontoadas ossadas de homens decompostos e suas peles marcescentes. Prossegue caminho, pondo nos ouvidos dos companheiros cera doce, para que nenhum deles as oiça. Mas se tu próprio quiseres ouvir o canto, deixa que, na nau veloz, te amarrem as mãos e os pés enquanto estás de pé contra o mastro; e que as cordas sejam atadas ao mastro, para que te possas deleitar com a voz das duas Sereias. E se a eles ordenares que te libertem, então que te amarrem com mais cordas ainda. (...) (Homero, 2003, p. 2000). Ao recordar este excerto, não podemos deixar de trazer à colação os *slogans* neoliberais a que constantemente somos sujeitos: liberdade individual, livre escolha, autonomia, sucesso, etc., todos, dizem-nos repetida e incessantemente, à distância do esforço, do trabalho árduo, da persistência e da abnegação – só não consegue alcançar os primeiros termos da equação quem não cumprir os segundos. Tudo está disponível em profusão no *shopping* social e ao alcance de todos. “Desatemo-nos das amarras” e o destino cumprir-se-á, como Cyla e Caribdis no-lo ensinam... Esta parece ser a ‘sina’ da humanidade (há opiniões que remetem este texto homérico para o século XII a.C., não restando dúvidas que possui, pelo menos, dez mil anos!) que, de acordo com Bauman (1999), fundamentado em Agnes Heller, devemos evitar que se transforme em ‘destino’.

“Diagnosticar uma doença não é o mesmo que curá-la – essa regra geral vale tanto para os diagnósticos sociológicos como para os médicos. Mas note-se que a doença da sociedade difere das doenças do corpo num aspecto tremendamente importante: no caso de uma ordem social doente, a falta de um diagnóstico adequado (silenciado pela tendência de ‘interpretar como inexistentes’ os riscos observada por Ulrich Beck) é parte crucial e talvez decisiva da doença. Como bem disse Castoriadis, está doente a sociedade que deixa de se questionar; e nem poderia ser diferente, considerando que – quer o saiba ou não – a sociedade é autónoma (suas instituições são feitas por humanos e, portanto, podem ser desfeitas por humanos), e que a suspensão do auto-questionamento impede a consciência da autonomia ao mesmo tempo em que promove a ilusão de heteronomia com suas consequências fatalistas inevitáveis.”

Este é o papel central que atribuímos à sociologia. Embora nem sempre a sociologia tenha assumido esta função analítica, desconstrutiva de crenças, de mitos e de edifícios representacionais sólidos, dimensão que lhe confere a sua razão de ser enquanto ciência social (toda a tradição funcionalista, com a sua preocupação, muitas vezes obsessiva, em torno do tópico objectividade, traduzida na expressão «facto social», contribuiu de uma forma decisiva para o adiamento dessa função questionadora que lhe é própria e que, na opinião de Touraine (1982), constitui o núcleo identitário que a define enquanto ciência), provavelmente pela dificuldade que esse posicionamento gera no sentido de distinguir as fronteiras entre conhecimento científico e conhecimento de senso comum, entre programa científico e programa político, entre distanciamento e envolvimento, entre objectividade(s) e subjectividade(s), pensamos que a situação actual nos tem vindo a demonstrar a potencialidade e a riqueza analítica dos processos de investigação ‘comprometidos’, isto é, que se envolvem e diluem, em certos momentos, com e nos movimentos sociais para os compreender, explicar e transformar, na linha da décima primeira tese sobre Feuerbach: “Os filósofos têm apenas *interpretado* o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é *transformá-lo*” (Marx, 1982, p. 3).

“Não há escolha entre maneiras «engajadas» e «neutras» de fazer sociologia”, afirma peremptoriamente Bauman (2001, p. 246), para quem “uma sociologia descomprometida é uma impossibilidade”, fazendo-nos recordar um texto de Alain Touraine (1982, pp. 18-19) (e

que teve uma importância decisiva no modo como concebemos, hoje⁴⁵, o processo de construção do conhecimento sociológico) em que o autor afirmava, claramente, que “Todo ele [o sociólogo] se inclina para o lado das sombras, do proibido, dos explorados, dos colonizados. Não há neutralidade possível entre o que domina e o que é dominado. É preciso denunciar a alienação, a desintegração daquele que tem de falar a língua dos senhores ao mesmo tempo que a sua”, ou seja, o sociólogo (e a sociologia), para cumprirem a sua missão têm de se colocar do lado mais frágil da relação social, constituindo este posicionamento um dos seus traços identitários mais relevantes (actualmente, Touraine parece não pensar exactamente deste modo, assumindo um posicionamento político que o coloca muito próximo do que podemos designar como reformismo, apesar de continuar a defender, no plano teórico, uma ‘sociologia de intervenção’ e a rejeitar a herança funcionalista, tenha esta um carácter conservador ou crítico, como se pode observar em ‘O Regresso do Actor’. Já no texto que temos vindo a citar, o autor demonstrava um especial cuidado na abordagem deste carácter comprometido do sociólogo, quando afirmava que “[aquele] está dividido entre o apelo daquilo que é dominado e excluído e a resistência à ideologia e ao voluntarismo dos movimentos de libertação” [p. 19], podendo depreender-se que o sociólogo tem de permanecer, sempre, no campo dos dominados, mesmo quando os dominadores eram os anteriores dominados, como aconteceu com o estalinismo e em todo o movimento operário quando tomou o poder do Estado)⁴⁶.

Recordar esta forma de conceber a sociologia parece-nos central para o trabalho que nos propomos realizar, porque se “levar à consciência os mecanismos que tornam a vida dolorosa, inviável até, não é neutralizá-los [e] explicar as contradições não é resolvê-las”, poderá constituir um poderoso meio de “permitir aos que sofrem que descubram a possibilidade de atribuir seu sofrimento a causas sociais e assim se sentirem desculpados⁴⁷; e

⁴⁵ Embora não tenha sido um processo simples e fácil, dado que não é de um modo espontâneo e automático que nos despimos da roupagem do actor social comprometido, que ‘toma partido’*, que possui uma ideologia determinada e que, por efeito de uma ciência desconhecida e que não nos ‘diz como fazer’ mas é célere em criticar o que fazemos, não está disposto a isolar-se socialmente e até a atomizar-se. Touraine (1982, p. 18), a este propósito, afirma: “Todos os sociólogos sofrem, constantemente, por não poderem ser actores, mal de todos os intelectuais, impotência sem remédio e que os melhores vencem sabendo ser também actores, quando os conflitos sociais impõe a clara definição do seu lugar neste ou naquele campo.

* Esta expressão foi utilizada por Marx numa carta dirigida a Freiligrath (poeta alemão que, com Marx e Engels, integrou a Liga dos Trabalhadores, estrutura que pode ser considerada como o protótipo do futuro Partido Comunista) e que, em nossa opinião, não teve a devida recepção pelo movimento comunista internacional emergente durante o século XX. “Por partido – escreve Marx – eu entendia o grande sentido histórico que a palavra contem” e não “uma «Liga» desaparecida há oito anos ou uma redacção de jornal dissolvido há doze” (Marx, 1974, p. 258).

⁴⁶ Para uma análise acerca do pensamento sociológico (e político) de Alain Touraine, pensamos que a leitura de André Gorz (1998, pp. 137-155) constitui uma referência incontornável.

⁴⁷ Esta passagem permite-nos dialogar com o texto de Richard Sennett (2001), em que este postula uma conclusão que nos parece claramente em oposição a Bourdieu e com a qual também discordamos frontalmente. A propósito do despedimento colectivo (e massivo) ocorrido em vagas sucessivas na IBM, o autor critica o modo como as vítimas começaram por analisar o ocorrido, culpando a empresa,

fazendo conhecer amplamente a origem social, colectivamente oculta, da infelicidade sob todas as suas formas, inclusive as mais íntimas e as mais secretas” (Bourdieu, 2003, p. 735). Neste processo de reafirmação do papel da sociologia na desocultação dos mecanismos sociais de produção de desigualdades, de sofrimento humano em larga escala e de perpetuação dos sistemas de dominação (não tenhamos qualquer dúvida em o afirmar) de classe, Bourdieu (2003, pp. 735-736) vai ainda mais longe, ao escrever: “Esta contratação (ou constatação?), apesar das aparências, não tem nada de desesperador. O que o mundo social fez, o mundo social pode, armado deste saber, desfazer [resta saber a que preço, como no-lo demonstram amplamente os acontecimentos ocorridos ao longo do século XX, particularmente no período designado por Hobsbauwm por «Era da Catástrofe»]. Em todo o caso é certo que nada é menos inocente que o *laissez-faire*: Se é verdade que a maioria dos mecanismos económicos e sociais que estão no princípio dos sofrimentos mais cruéis, sobretudo os que regulam o mercado de trabalho e o mercado escolar, não são fáceis de serem parados ou modificados, segue-se que toda a política que não tira plenamente partido de todas as possibilidades, por reduzidas que sejam, que são oferecidas à acção, e que a ciência pode ajudar a descobrir, pode ser considerada como culpada de não assistência à pessoa em perigo.” Neste mesmo sentido se pronuncia Bauman (2001, pp. 245-246) que, na esteira de Bourdieu neste modo de conceber a sociologia, nos diz: “Observar a miséria humana com equanimidade, aplacando a dor da consciência com o encantamento ritual do credo «não há alternativa»⁴⁸, implica cumplicidade. Quem quer que, por acção ou omissão, participe do acobertamento ou, pior ainda, da negação da natureza alterável e contingente, humana e não-inevitável da ordem social, notadamente do tipo de ordem responsável pela infelicidade, é culpado de imoralidade – de recusar ajuda a uma pessoa em perigo”.

depois a economia global e, por último, a si próprios, por não terem sido capazes de antecipar o ocorrido e, em devido tempo, promoverem as mudanças consideradas necessárias, tais como o abandono voluntário da empresa e a constituição de empresas próprias ou a busca de alternativas noutras empresas e lugares. Este remédio, que não nos parece ao alcance de qualquer um (embora no caso vertente se tratasse de quadros executivos altamente qualificados), não pode ser utilizado para branquear o modo de funcionamento da empresa em questão (e de todas quantas usam de modo expedito e recorrente este artifício para aumentar os lucros e, de um modo instantâneo, as suas cotações em bolsa (!), recusando qualquer explicação social, política e económica para se compreender este modo generalizado de agir das grandes corporações multinacionais e optando por culpabilizar individualmente os actores (mais adiante desenvolveremos esta ideia).

⁴⁸ O autor está a referir-se à célebre frase de Margareth Thatcher “There is no alternative” face à globalização neoliberal (um credo que apela constantemente à *livre escolha* e à *liberdade individual* como princípios estruturantes, possui como máxima praxeológica a ausência de opções políticas, o que confirma o carácter ilusório e ideológico que a caracteriza (e que acima fizemos referência com base em Bauman). Esta afirmação veio a ficar consagrada pela sigla TINA e constitui, ainda hoje, a máxima neoliberal de uso corrente. Mittelman (2004, p. 32), a este propósito refere que, apesar do neoliberalismo constituir uma ideologia dominante e de não ter ainda atingido, eventualmente, o seu ponto máximo de desenvolvimento, “há bons motivos para questionar o triunfalismo que aquela afirmação denota. Um exemplo é a África do Sul, onde, como diz o poeta Dennis Brutus, há evidentemente uma disputa entre TINA e THEMBA*, que na linguagem zulu significa *Tem de haver uma alternativa*, ou, resumindo, ‘esperança’.”

*THEMBA (there must be an alternative).

3. A Humanidade, de novo, numa encruzilhada: a barbárie continua a insinuar-se «insidiosamente» (os sinais disponíveis são preocupantes)

À medida que íamos lendo Bourdieu e Bauman (e também Touraine) éramos acometidos por um turbilhão de imagens e pensamentos que se iam sucedendo a um ritmo que a nossa capacidade de escrita não permite acompanhar e muito menos transformar em texto de um modo fiel, apesar de nos sentirmos, cada vez mais e até de um modo pessoal, ameaçados pela gigantesco *tsunami* da precariedade, do desemprego e da desqualificação social e pessoal que tal condição implica e comporta e que tem vindo a assolar o mundo⁴⁹ desde há três décadas. “Hoje a precariedade está em toda a parte”, como escreve Pierre Bourdieu (1998, p. 113), *ubiquidade* que transporta consigo todo um cortejo de «consequências associadas»⁵⁰ mas que, ao contrário do que esta expressão (conceito?) originalmente pretende significar, nos parecem facilmente previsíveis: “a desestruturação da existência, privada entre outras coisas das suas estruturas temporais, e a degradação de toda a relação com o mundo, com o tempo, com o espaço, que se lhe segue. A precariedade afecta profundamente aquele ou aquela que a sofre; tornando todo o futuro incerto, proíbe qualquer

⁴⁹ Este turbilhão não deixa ninguém de fora, afectando, para além dos trabalhadores com baixas e médias qualificações, também as classes médias (em toda a sua extensão e heterogeneidade) do chamado «primeiro mundo», que vê o «terceiro mundo» invadir as suas metrópoles a um ritmo vertiginoso (esta «invasão» não é provocada por qualquer movimento demográfico, mas pela pauperização de amplas camadas da população que, de um momento para o outro, se vê sem emprego e sem qualquer tipo de protecção social). A Rússia pós-comunista constitui um estudo-caso exemplar deste processo embora os EUA constituam o seu protótipo mais representativo (para se ter uma noção aproximada da situação vivida neste último país durante a década de 90 e que se prolonga até à data, ver Gray, 2000). Mas também a Alemanha e a França (já para não falar na Inglaterra que, na lógica do liberalismo de matriz anglo-saxónica, se assemelha muito à situação americana) apresentam perigosos e preocupantes sinais de incapacidade para resistir ao poderoso movimento desregulamentador e liberalizador que vem assolando o mundo desde os anos 80 (a este propósito e particularmente no caso alemão, a leitura de Robert Kurz, 2005 e de Mantin & Schumann, 1998 constituem duas peças exemplares do património crítico que temos vindo a acumular nas últimas décadas).

⁵⁰ Conceito que fomos encontrar em Ulrich Beck (2002, p. 25 e um pouco por toda a publicação em questão) e que pretende traduzir o mesmo quadro semântico da expressão «destruição criativa» de J. Schumpeter, embora alargada ao conjunto da acção social globalmente considerada e não apenas restrita às dinâmicas produzidas pelo capitalismo, aqui entendido de um modo redutor porque centrado na dimensão económica, com a qual é muitas vezes confundido. Para Beck, as consequências associadas resultam das dinâmicas sociais e não podem ser previstas, isto é, não resultam de processos de racionalização, não podem ser sujeitas ao mecanismo ou à «conduta» projectual. Diz-nos o autor em questão que “a maior parte dos fenómenos são fruto das *consequências associadas* de uma primeira modernidade radicalizada; não surgem de um processo político nem de uma revolução consciente, nem tão pouco do facto das pessoas terem optado por elas, mas porque a própria dinâmica produz estas consequências” (p. 24), que, “não [sendo] projectadas, [não sendo] previstas, entram numa dinâmica da qual poderia surgir um novo quadro histórico” (p.25). De certo modo e se não tomarmos alguns cuidados analíticos, este conceito poderá ser identificado com a «teoria das consequências não intencionadas», de Menger e Hayek (referida acima). Beck (p. 24), tem o cuidado de se distanciar daquela teoria quando afirma que “a globalização económica e política constitui uma excepção importantíssima”, dado que esta resulta da acção consciente e deliberada dos Estados e das instâncias políticas e económicas existentes (como Polanyi claramente demonstrou e Stiglitz e Gray ampla e fundamentadamente testemunham – isto, para citar autores insuspeitos quanto ao seu posicionamento político e ideológico). Por outro lado, quase nos sentimos tentados a cotejar o conceito de *consequências associadas* com o célebre texto de Marx (1982, pp. 530-531), amplamente criticada por Giddens e muitos outros autores pelo seu alegado carácter determinista e que culmina do seguinte modo: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência.” O conceito de *consequências associadas*, como se vê pelo conjunto de autores convocados, parece-nos traduzir uma preocupação transversal ao pensamento moderno, variando os autores e o modo como formulam a questão, parecendo-nos adequadamente sintetizado por Santos (1994, p. 42) quando refere o “desequilíbrio, criado pela ciência moderna entre a *capacidade de acção*, que é cada vez maior, e a *capacidade de previsão*, que é cada vez menor”, contradição que torna “o futuro (...) simultaneamente mais próximo e mais imperscrutável.” A consciência acerca dos «limites da racionalidade» humana, tal como H. Simon (1989) a definiu, ou seja, da nossa cada vez menor «capacidade de previsão», não nos deve afastar da responsabilidade pelas políticas que produzimos, pois elas correspondem a interesses determinados e destinam-se a satisfazê-los, em detrimento de outros, normalmente os que se encontram em situação precária e de dominação.

antecipação racional e, em particular, esse mínimo de esperança e de crença no futuro que é necessário à revolta, sobretudo colectiva, contra o presente, por mais intolerável que ele seja” (Bourdieu, 1998, p. 114). Esta, com efeito, parece ser uma das razões que impede o pobre de romper com o ciclo de pobreza em que se encontra submergido (e o dominado de romper com o ciclo de dominação), contrariando assim uma máxima muito difundida para explicar a falta de adesão das camadas populacionais excluídas e dominadas (os «fora» ou «sem projecto» na acepção de Boutinet, 1996) aos programas ditos emancipatórios ou revolucionários e que se traduz na expressão «quanto pior melhor». Ao “obsidiar as consciências e os inconscientes” (idem, ibidem), a situação de precariedade (cuja expressão mais radical pode surgir na situação de desemprego prolongado), impede a sua superação, anestesias, manietas, movimentos e consciências e, não raras vezes, canaliza-as para a delinquência, o crime, os guetos e as prisões, nuns casos, a xenofobia, o racismo e o apoio indiscriminado aos populismos e ao reaccionarismo extremista de direita, noutros. Tal como na «Era da Catástrofe» (Hobsbawm, 1996), os anos que se seguiram à Grande Depressão assistiram à emergência de um poderoso movimento fascista que assolou todo o Mundo⁵¹, com especial destaque para a Europa mediterrânica e central, completamente submergida por ele, e o Japão. Quando alguns pensavam que o colapso económico então verificado e a vitória dos bolcheviques na Rússia (retratada por John Reed, 1977, como os dez dias que abalaram o mundo) constituíam factores favoráveis (e até imparáveis) à emergência de movimentos revolucionários um pouco por todo o mundo (muitos acreditaram que podíamos estar perante o início da revolução socialista mundial de que falavam Marx e Engels, a realidade é que foram claramente propiciadores da emergência de movimentos de sentido contrário: o fascismo em todo o seu esplendor, com todo o seu cortejo de guerras, violências múltiplas, miséria, tortura, prisões e morte em escalas nunca antes ocorridas e que só mentes perversas e alucinadas poderiam dar-se ao luxo de imaginar. Como refere Hobsbawm (1996), o movimento socialista e operário, em vez de avançar, sofreu sérios revezes, tendo mesmo retrocedido em todo o mundo. Como é evidente, a política de Estaline, centrada na ideia de construção do socialismo num só país (contrariando uma das dimensões teóricas mais inovadoras do

⁵¹ Vasco Pulido Valente parece não ser desta opinião, quando qualifica o chamado Estado Novo (e o próprio franquismo) como um Estado autoritário, paternalista e católico que não se pode comparar com o fascismo italiano ou o nazismo, sugerindo a inexistência do fenómeno fascista na Europa do modo como Hobsbawm no-lo descreve (esta posição tem vindo a ser exposta em vários artigos publicados no Público de Julho e Agosto de 2006, culminando com um artigo de fundo aquando do centenário do nascimento de Marcelo Caetano). Para além do revisionismo histórico que encerra, parece-nos que esta posição releva, sobretudo, do que podemos designar por ideologia branqueadora do conjunto das ditaduras que assolaram a Europa e o Mundo ao longo de todo o século XX (à imagem da guerra, o domínio da direita em quase todo o mundo pode ser considerado como uma das suas características essenciais).

marxismo e que postulava o internacionalismo como meio de construção do socialismo), mais tarde designada por «coexistência pacífica» (Brejnev), não pode ser estranha a este forte retrocesso do movimento operário mundial e do internacionalismo socialista.

Muitos dos sinais que conduziram à barbárie que caracterizou a primeira metade do século XX encontram-se aí, amplamente disponíveis em todas as sociedades desenvolvidas, o que nos leva a afirmar que a ‘repetição’ desses fenómenos, embora sob novas formas mas com as consequências de sempre, tem de ser equacionada como uma forte possibilidade na época em que vivemos. É a prudência e não o pessimismo que se coloca no topo da agenda reflexiva e que importa adoptar como seu marco orientador por excelência. A precarização do trabalho (e de todas as esferas da vida, pública e privada, que dela decorrem – os apelos do Papa à família tradicional e à necessidade da sua defesa, privilegiando a homofobia e omitindo as verdadeiras causas da desintegração daquela importante estrutura social, soam-nos como patéticos, para não utilizar um adjectivo mais agressivo, embora adequado para descrever a situação; em nossa opinião, os ataques à família vêm, directamente, das transformações a que o mundo do trabalho tem vindo a estar sujeito desde há um quarto de século, por acção do grande capital), o desemprego e o espectro a ele associado da queda na pauperização que crescentes sectores das classes médias sentem como ameaça e até como realidade palpável⁵², consignadas na expressão «canalizador polaco», têm vindo a originar aquilo que alguns autores designam como resistência conservadora radical ao neoliberalismo. Movimentos como os corporizados por Le Pen e Alain de Benoist, em França, Joerg Haider, na Áustria, Pym Fortuna, na Holanda, para citar apenas algumas das mais notáveis experiências integradas nesse movimento de ‘resistência’ ao neoliberalismo que, embora integrando o vasto campo da «nova direita», aqui na sua expressão extrema, têm como primeira função capitalizar o descontentamento popular crescente e orientá-lo no sentido da construção de alternativas políticas que, sem colocar em questão o processo de acumulação capitalista, só podem conduzir ao retrocesso da democracia e à (re)edição do totalitarismo, seja na sua conhecida fórmula fascista ou noutra a inventar mas com características idênticas. O perigo

⁵²Acerca do estado de elevada ansiedade que caracteriza a actual sociedade americana, ver Gray, 2000. Bauman (2005, p. 17), citando um relatório da Fundação Joseph Rowntree, produzido por John Carver e publicado no Guardian de 27 Nov. de 2002, que nos diz que o número de casos de depressão em pessoas nascidas em 1970 duplicou em relação às nascidas em 1958 (de 7% para 14%, afirma que “a maior experiência de desemprego”, as baixas expectativas de trabalho de acordo com as qualificações obtidas e a precariedade, embora não sejam as únicas causas do mal-estar, constituem importantes factores a considerar em qualquer análise sociológica. Mas para o autor em questão (p. 20) o problema do que designa por Geração X é o sentimento de que é «redundante», isto é, não serve para coisa nenhuma, é «extra-numerária», desnecessária, sem uso (o actual debate sobre a mobilidade na função pública parece inscrever-se neste registo).

do totalitarismo vermelho, como Soljenitsin⁵³ o define e com o qual mais se preocupa, talvez seja mais imaginário do que real, como o demonstrou a experiência do século XX (isto, sem querer branquear o carácter aberrante e particularmente hediondo que assumiu e não apenas sob os consulados de Stalin e Mao⁵⁴) que, como acima referimos com base em Hobsbawm, foi incapaz de se desenvolver durante o processo de ascensão do fascismo na Europa da «Era da Catástrofe» e de impedir a sua hegemonia durante cerca de duas décadas (em Espanha e Portugal prolongou-se até meados dos anos 70!). Este é um sinal, que pode ser lido nos profundamente heterogéneos movimentos sociais em curso na actualidade, de que podem voltar a repetir-se se as condições de pauperização das populações dos países centrais continuar ao ritmo a que temos vindo a assistir nas últimas décadas e os alegados processos de melhoria das condições de vida de países tais como a Índia e a China (para citar os mais importantes em termos populacionais e cujas mudanças têm efeitos globais, embora o México, Indonésia e Brasil não possam ser descurados em qualquer análise séria sobre o modo como o mundo se irá desenvolver ao longo deste século)⁵⁵ vierem a confirmar-se como *flops* propagandísticos da «globalização», na versão construída pelos ideólogos da Nova Direita

⁵³ Soljenitsin (1993), citado por Hobsbawm (1996, p. 542), escreve o seguinte nas páginas do The New York Times: “Embora o ideal terreno do socialismo-comunismo se tenha desmoronado, os problemas que ele pretendeu resolver permanecem: o uso descarado de vantagens sociais e o desordenado poder do dinheiro, que muitas vezes dirige mesmo o curso dos acontecimentos. E se a lição global do século XX não servir como uma vacina curativa, o imenso turbilhão vermelho pode repetir-se na sua totalidade.” Para este autor, apesar do colapso da URSS e de toda a sua simbologia, o «turbilhão vermelho» continua a ser a sua obsessão (certamente o seu passado constitui a matriz racional de tal posicionamento), mas o mesmo tipo de preocupação quanto ao «turbilhão neoliberal» não é óbvia, limitando-se a vociferar contra o peso do dinheiro no processo de tomada de decisões políticas. Pelo menos, fica o registo da potencial causa da barbárie ocorrida ao longo do século XX.

⁵⁴ Nem todos os «comunismos» parecem ter a mesma importância para os ideólogos ocidentais, particularmente aqueles que se encontram bem colocados nos diversos meios de comunicação dita social. Mesmo hoje, quando nem como espectro pode ser considerado, após o colapso de 1991, restando apenas resíduos que não passam disso mesmo, dado que a China há muito que adoptou o capitalismo como modelo económico dominante. Vem isto a propósito do seguinte: estima-se que só no consulado de Mao Tsé-tung (ou Zedong como, a partir de certa altura, passou a ser designado) tenham sido mortos cerca de 80 milhões de chineses (!!!), número que não encontra paralelo na história e ultrapassa largamente o número de vítimas das duas guerras mundiais e todos os outros conflitos armados ocorridos durante o século XX. O posicionamento ocidental em relação ao *maoísmo* parece-nos inexplicável, embora o passado *maoiستا* (nas suas diversas tendências) de muitos dos principais ideólogos (neoliberais e neoconservadores) colocados na referida imprensa (pelo menos entre nós), seja nas redacções dos jornais ou como comentadores privilegiados, possa ser uma explicação plausível (e não apenas uma curiosidade. O comunismo russo constituiu sempre o inimigo de estimação do ocidente, o que terá contribuído para a sua reificação como modelar, tanto no quadro do movimento comunista ocidental como por importantes intelectuais, apesar do mal estar existente no seu interior devido ao controlo que sobre ele era exercido pelo PCUS e pelo modo como este conduzia a sua política internacional.

⁵⁵ De acordo com um estudo prospectivo, realizado no início de 2006 pela firma de auditoria PricewaterhouseCoopers (PwC), sobre a evolução da economia mundial até 2050, a situação quanto à taxa de crescimento económico anual, a confirmarem-se as projecções, seria o seguinte: Índia, 7,6; Indonésia, 7,3; China, 6,3; Brasil, 5,4; México, 4,8; EUA, 2,4; Alemanha, 1,5 e Japão 1,2. Nesta projecção o Estado-nação continua a ser a unidade de análise política utilizada e omitem-se os actuais blocos económicos, bem como aqueles que poderão vir a constituir-se até lá. Nesta lista, os primeiros cinco países não integram o actual G8 e os EUA surgem, apenas, na sexta posição, logo seguidos pela Alemanha e o Japão, todos eles a uma distancia considerável dos primeiros cinco. A Rússia, o RU, o Canadá e a França, já para não falar da Itália, não constam da mesma. Se a usual capacidade de previsão (prospectiva, neste caso) se vier a confirmar, significa que muitos dos actuais receios acerca do modo como o mundo se irá desenvolver poderão ser infundados. Se, pelo contrário, estas tendências se vierem a verificar, tal poderá significar uma completa alteração das relações de força internacionais e também um elevado custo em termos desenvolvimentais, se o modelo dominante no ocidente ao longo dos dois últimos séculos (e que constituiu a sua matriz desenvolvimental) não for completamente alterado. Acrescente-se a isto uma pequena nota: se o mundo possuísse um nível de consumo igual ao exibido pela Inglaterra actualmente, seriam precisos três mundos!

e seus aliados da chamada *terceira via*⁵⁶. Isto, apesar de ser bastante problemático o tipo de desenvolvimento que estes últimos países vierem a adoptar. Os consumos acelerados de combustíveis fósseis que estão a ocorrer desde há duas décadas, nomeadamente por parte da China mas também por outros países emergentes (ver estudo da PWC), estão a provocar não só uma concomitante aceleração da especulação (aumento dos preços nunca antes verificada, nem em volume nem no ritmo) mas também dos custos ambientais, cujas consequências são facilmente previsíveis na qualidade do ambiente mundial⁵⁷. Como refere Wallerstein (2003, p. 63), a conta a pagar pela preservação do ambiente é monumental e aumenta diariamente (apesar da abordagem desta problemática estar ainda na sua fase embrionária), com reflexos nos lucros de certas empresas e nas contas dos Estados, diminuindo os primeiros e aumentando os segundos. Mas estas consequências das políticas no campo ecológico referidas por Wallerstein (e que constituem o modo dominante como são actualmente percebidas), não têm de ser vistas apenas nestas duas dimensões, que nos parecem redutoras. Michael Porter e a sua equipa do Institute for Strategy and Competitiveness (1998) têm vindo a desenvolver um conjunto de propostas de desenvolvimento económico (que concebem como bastantes competitivas e altamente rentáveis) que tomam o ambiente como objecto preferencial, ultrapassando aquelas duas formas tradicionais de perceber as consequências de políticas que respeitam o ambiente no quadro do que tem vindo a ser designado por desenvolvimento sustentado (ou sustentável). É certo que um número significativo de indústrias irão sofrer com essas políticas, com consequências nos planos do emprego, de certas economias regionais e na sustentação social de muitas populações (a este propósito, ver Friedman, 1999, quando este autor se refere à região amazónica e nos descreve os dilemas vividos por sectores significativos da população que se dedica a uma mono-actividade, no caso a floresta: apesar das consequências desastrosas para o ambiente que aquela actividade implica, a sua extinção conduziria, no curto prazo, à aniquilação completa dos modos de vida existentes).

⁵⁶ Podíamos acrescentar aqui a versão da via 2 1/2, criada por Alain Touraine (1999). Mas como é um «movimento» de uma pessoa só fica aqui apenas o registo.

⁵⁷ Um dos argumentos mais recorrentes utilizados para justificar a degradação do ambiente, provavelmente irreversível, decorrente do modelo de desenvolvimento adoptado pela China (para citar a principal potência emergente na actualidade) é o de que «não temos (ocidente) autoridade moral para o condenarmos», pois foi nele que o ocidente se baseou para promover o seu próprio desenvolvimento. É nossa opinião que este argumento é falacioso, sendo urgente a procura de novas bases que sustentem o desenvolvimento, mesmo que isso implique prescindir de parte das comodidades que hoje constituem uma espécie de «direito adquirido» ou «direito natural» para uma parcela substancial das populações do mundo dito desenvolvido..

Robert Kurz (2005), num texto particularmente crítico quanto desafiador (que alguns poderão qualificar como pessimista e talvez muitos mais como completamente desprovido do sentido das realidades - como é comum entre os sacerdotes da «nova ordem» - mas que, em nossa opinião, permite traduzir aquilo que, crescentemente, temos vindo a tomar consciência acerca do mundo em que vivemos neste início de século: um mundo perigoso, perverso, cínico e impiedoso para a esmagadora maioria dos seus habitantes), oferece-nos uma análise acutilante e fundamentada em dados irrepreensíveis sobre o que designa por “fim da sociedade de bem-estar alemã e a crise da União Europeia”, ou seja, o processo de “assalto à democracia e ao bem-estar” (para utilizar uma expressão de Martin & Schumann, 1998, e que nos parece o título mais sugestivo e esclarecedor sobre o tópico da globalização que tivemos oportunidade de analisar), em curso desde a década de 90 no contexto dos países mais desenvolvidos da Europa e do Mundo. O capital, finalmente (de novo, será mais correcto afirmar), sentiu-se livre! (na óptica dos seus detentores e dos seus apóstolos e «evangelistas»). Com a queda do muro de Berlim, o colapso do «mundo comunista instituído», a diluição do «movimento dos não alinhados» e a emergência de um poderoso movimento de inovação tecnológica que a todos submergiu, o capital, numa operação eficaz quanto súbita, isto é, produzida “enquanto dormíamos” (Friedman, 2005) e da qual não tivemos imediatamente consciência, porque ainda atordoados pelos acontecimentos acima descritos e dos quais só alguns anos depois começámos a despertar, viu-se completamente liberto das amarras a que tinha estado sujeito ao longo de meio século. O «Consenso de Washington» selou o início desse processo de «libertação» mas, década e meia depois do seu estabelecimento, o «dissenso» parece ser a palavra mais adequada para traduzir o mal-estar produzido pelas políticas neoliberais um pouco por todo o mundo (cuja variação parece ser directamente proporcional ao estado de desenvolvimento dos países e ao modo como se articulam com as diferentes instâncias responsáveis pela «governância global»), o que nos transporta para a problemática dos movimentos que se têm vindo a opor a este “assalto ao bem-estar e à democracia” perpetrado pelos ideólogos do *laissez-faire*. Em páginas anteriores referimos que esse «movimento» poderia ser caracterizado, para além da sua heterogeneidade e complexidade dela decorrente, por uma preocupante (porque forte) tendência extremista de direita, à imagem do ocorrido nos anos 20/30 do século passado e que Hobsbawm retrata de um modo exemplar. Para compreender melhor esta situação parece-nos importante transcrever o que Robert Kurz (2005) afirma a este propósito que, apesar de se circunscrever

à realidade alemã e poder ser considerado como excessivo por alguns sectores, nos parece esclarecedor acerca do modo como a referida tendência extremista tem vindo a crescer e a desenvolver-se. Diz-nos ele: “A velha Alemanha-SA desfaz-se sob todos os pontos de vista, porque já não tem qualquer base de sustentação económica na crise global da terceira revolução industrial. As reformas Hartz⁵⁸ e o caso Volkswagen⁵⁹ representam apenas a Matrix de um desenvolvimento geral. Mas a consciência das massas não quer encarar a realidade, pelo contrário suspira pelo regresso ao marco alemão e à antiga situação. Esta renacionalização ideológica na crise acorda os demónios do passado. Na Alemanha-SA tornada irreal transparece de facto na sua decadência a origem no nacional-socialismo de Hitler. Naturalmente, o «elevador da história»⁶⁰ não leva ao passado, mas desce até ao fim de toda a modernização e de toda a prosperidade. As vozes racistas e anti-semitas já não têm formação estatal, como na crise económica mundial dos anos trinta, pelo contrário, surgem tão fragmentadas e individualizadas como a nova pobreza. Mas nem por isso são menos perigosas.”

Como referimos acima, a «resistência» à ideologia neoliberal que a todos⁶¹ ameaça é profundamente heterogénea e, por consequência, contraditória. Nela podemos encontrar as forças convencionalmente identificadas com o que alguns designam por «velha esquerda», onde se agruparia, por um lado, o que resta dos partidos comunistas pertencentes à Terceira Internacional, as diversas e minúsculas tendências derivadas da Quarta Internacional

⁵⁸ Conjunto de reformas também conhecida por Agenda 2010, mas que Kurz prefere para evidenciar o seu inspirador, Peter Hartz, presidente da Comissão de Reforma do sistema social na Alemanha e que foi nomeado para o cargo pelo governo social-democrata de Gerhard Schröder. De acordo com Kurz (2005), estas reformas (que entraram em vigor no início de 2005 e constituíam o “núcleo central da Agenda 2010) preconizavam uma “drástica redução do tempo de subsídio por desemprego e o segundo nível de subvenção até [então] em vigor, o ‘apoio no desemprego’ proporcional ao salário anterior, foi fundido com o nível mais baixo do chamado ‘apoio social’, na base de um mínimo de existência bem reduzido”. Mas essas prestações só serão pagas “quando os beneficiários previamente tiverem utilizado as suas próprias poupanças até ao fim”, o que implica a completa devassa da vida das pessoas colocadas nessa situação degradante.

⁵⁹ De acordo com Kurz, o nome Hartz, que passou a ser utilizado como sinónimo de «homem do saco», embora aqui com o objectivo de meter medo à população trabalhadora e não apenas às crianças, tem vindo a sofrer um processo de erosão acelerado devido ao seu recente envolvimento num escândalo de corrupção de grande magnitude na Volkswagen, empresa a que se encontrava ligado, situação que terá levado à exigência da mudança de nome das referidas reformas, para que não fiquem irremediavelmente “ligadas com o ódio da nação ao mau da fita”.

⁶⁰ A expressão «elevador da história» é cunhada por Kurz a partir da expressão «efeito elevador», atribuída por este autor a Ulrich Beck para descrever o processo de “ascensão social ocorrido na era fordista do pós-guerra: apesar da continuação das diferenças sociais, a sociedade como um todo era elevada a um patamar superior. Os salários reais se multiplicavam, enquanto o tempo de trabalho, pelo contrário, diminuía constantemente. A esperança geral de vida aumentava por meio de um sistema médico melhorado para todos,” as pensões de reforma eram bastante generosas e os níveis educativos subiram sensivelmente (poderíamos nós acrescentar, no caso alemão).

⁶¹ Na actual fase de desenvolvimento que a humanidade atingiu, dado o elevado grau de interconexão planetária existente e que muitos designam por «globalização», ninguém está a salvo das políticas derivadas, directa ou indirectamente, do *laissez-faire*. Basta ter em atenção o que se passou em Chernobyl e as consequências derivadas desse acontecimento em locais muito distantes do seu epicentro para termos uma noção aproximada dos «riscos» (Beck, 1998) que toda a acção humana comporta. A herança soviética no domínio do ambiente (a situação do lago Baikal é paradigmática), assim como o que se passa na China no capítulo dos resíduos industriais, parece-nos assustadora, o que nos leva a considerar que, mais do que arriscada (no sentido de Beck), a situação parece-nos perigosa se não for controlada. E o *laissez-faire*, por definição, é a antítese do controlo e do bom senso, não deixando ninguém de fora.

(trotskistas), uma parte substantiva do sindicalismo (mesmo o que se define por tendência socialista e social-democrata), sectores ligados à Internacional Socialista, múltiplos movimentos ecologistas, numerosas ONG com perfis muito diferenciados quanto ao seu objecto, sectores oriundos do que Santos (2001) designa por campo hegemónico e, por outro lado, bastantes movimentos que se identificam com a designação «nova esquerda», que se definem por oposição ao que designam por ortodoxia marxista; por fim, teríamos amplos sectores extremistas de direita, racistas e xenófobos, que elegem os emigrantes e as minorias étnicas (os «estranhos», na acepção de Bauman, 1998a) como os seus alvos preferenciais. A partir deste quadro, que poderia ser pintado com diversas tonalidades, Kurz propõe o negro como tom dominante, quando afirma: “Neste clima reaccionário em vez de emancipatório contra o neoliberalismo, as fronteiras entre esquerda e direita tornam-se cada vez mais fluidas. Grandes partes da esquerda política andam à deriva aberta ou envergonhadamente na ressaca da renacionalização ideológica. Uma dissidência de esquerda da social-democracia sob a égide do ex-Presidente do SPD Oskar Lafontaine, que se juntou ao Partido do Socialismo Democrático (PDS), a sigla de esquerda sem conteúdo do antigo Partido do Estado da República Democrática Alemã, vem crescendo nas pesquisas de voto e tem boas chances nas eleições antecipadas para o Outono⁶². Mas não se sabe bem ao certo o quanto de direita existe nessa esquerda. Lafontaine, com suas investidas contra os ‘trabalhadores estrangeiros’ (uma palavra do jargão dos nazis), está angariando cada vez mais votos do espectro da direita radical hostil aos estrangeiros. Segundo uma pesquisa sociológica publicada em Junho de 2005, pelo menos 20% dos membros dos sindicatos pensam de maneira racista, anti-semita e nacionalista. Aquilo que uma certa esquerda tradicional gostaria de designar como o início de uma nova ‘luta de classes’ é, em grande parte, apenas a máscara do ódio da concorrência da classe média em declínio, do neochauvinismo na crise da identidade masculina e do retorno à nostalgia nacional.”

Não temos dúvidas que as épocas de crise, para além de imprevisíveis quanto às saídas que proporcionam (constituindo essa situação, por si só, uma séria ameaça para amplos sectores da população), são particularmente propensas à emergência de comportamentos

⁶² Esta tendência veio a comprovar-se nas urnas, onde esta coligação obteve uma significativa votação, constituindo a novidade no parlamento, embora sem poder para interferir nas políticas do país. Tendo em atenção o que lemos na imprensa, o discurso que levou a uma certa polarização nesta coligação não foi xenófobo nem nacionalista, antes retomando a fraseologia clássica da esquerda, centrado na defesa do emprego e das classes trabalhadoras. No entanto, não nos surpreende que vários sectores dessa esquerda não consigam identificar adequadamente as causas da situação em que se encontram, sendo mais fácil culpabilizar os trabalhadores de outros países, para onde se deslocalizam os postos de trabalho entretanto extintos no seu país, do que o modo de funcionamento dessas empresas. A rábula do canalizador polaco, que fez furor em toda a Europa comunitária nos últimos anos, traduz adequadamente a situação.

defensivos, por essa via normalmente conservadores. A instabilidade, a insegurança (pessoal e laboral), a precariedade (ainda que apenas pressentida como possibilidade), o medo (pessoal, social, «oficial» ou «cósmico»⁶³), o isolamento e a ausência de um claro clima de solidariedades múltiplas (o individualismo na sua expressão mais doentia), constituem os ingredientes com que se constroem os totalitarismos e as barbáries. Uma sociedade cujas características dominantes são as que acabámos de descrever, não tenhamos dúvidas, é uma sociedade seriamente ameaçada, pois os seus membros perderam o sentido de orientação, encontrando-se, por isso, numa situação de extrema dependência e vulnerabilidade face a uma multiplicidade de estímulos que constantemente lhes são proporcionados por uma propaganda que é simultaneamente insidiosa e ilusória. A queda nos populismos, independentemente das suas proveniências ideológicas, tem sido uma das formas mais comuns que, em épocas anteriores e com características similares às que temos vindo a descrever, as sociedades encontram como saída. E isso tem de ser evitado, pois “a verdade banal de que a história não se repete [tem vindo a ser frequentemente] instrumentalizada para declarar inofensivas as actuais tendências reaccionárias na crítica social sob as novas condições de crise” (Kurz, 2005). De facto, estamos em crer que a história talvez não se repita (seja como farsa ou como tragédia), mas que a violência brutal que quotidianamente invade a vida de milhões de pessoas por esse mundo fora (e quase sempre as mesmas), seja em nome da religião, seja por razões económicas ou outras, se repete a um ritmo cadenciado e constante, constitui uma evidência empírica. Daí que uma das tarefas da sociologia, associada à educação e a outros campos científicos, é ajudar as pessoas a munirem-se com os meios analíticos adequados à descodificação dessas múltiplas mensagens com que quotidianamente são confrontadas, cumprindo assim a tarefa que Adorno colocou como central à educação em fins dos anos sessenta e que tarda em ser compreendida. Resta saber como construir esses instrumentos analíticos, isto é, que palavras e processos poderemos e devemos escolher e inventar para permitir às populações reflectirem e pensarem as sociedades e os modos de as construírem.

Almada Negreiros, em 1921 (1988, p. 45), escrevia no Diário de Lisboa de 6 de Julho: “Quando eu nasci, as frases que hão-de salvar a humanidade já estavam todas escritas, só

⁶³ A propósito do medo e da sua relação com o poder, Bauman (2000, pp. 65-70), fundamentado em Bakhtin, apresenta-nos uma reflexão que consideramos como exemplar para compreendermos as estratégias (conscientes e inconscientes) de dominação. «Medo», «medo oficial» e sua associação ao «medo cósmico» (medo natural resultante da incapacidade de resistir a forças que não somos capazes de dominar e controlar), constituem os tópicos trabalhados por Bauman para discutir a problemática da acção humana em “busca da política.”

faltava uma coisa – salvar a humanidade.”⁶⁴ Embora a mensagem contida neste texto seja susceptível de múltiplas interpretações, lida de um modo linear poderá significar que, provavelmente, o problema que coloca (e a sua resolução) não estará, apenas, nas palavras e no modo como as utilizamos, sendo necessários outros recursos para promover a referida salvação (ou transformação) da humanidade. Mas de uma coisa estamos certos (no meio desta enorme incerteza): são elas que permitem, por excelência, a comunicação acerca dos processos que essa transformação poderá utilizar e dos caminhos que irá trilhar. E aqui surge-nos à memória um célebre (entre nós) poema de José Régio (Cântico Negro), que termina do seguinte modo: “(...) Não sei por onde vou, Não sei para onde vou – Sei que não vou por aí!”⁶⁵

Os olhares críticos, sejam eles considerados como ‘pessimistas’ ou ‘optimistas’, cabem de igual modo nesse arsenal crítico, permitindo que todos possam aceder à multiplicidade de olhares que continuamente emergem no campo societal e assim os desconstruirmos, tomando as decisões que Régio coloca de um modo substantivamente informado. Beck (2002, pp. 34-35), sem deixar de referir que “sempre é mais fácil ser pessimistas no plano intelectual” e baseado na ideia (que nos parece correcta) de que “todos os clássicos [do século XIX] foram, de certo modo, optimistas”, invectiva-nos a “reconhecer que a segunda modernidade é um espaço de possibilidade de desenvolvimento para o qual devemos mostrar-nos intelectualmente sensíveis.” É certo que não está nos horizontes das nossas possibilidades ultrapassar, de um modo positivo e num prazo correspondente ao horizonte de vida das próximas gerações, os principais obstáculos e constrangimentos que desde sempre se colocaram a um desenvolvimento humano digno para todos. Mas podemos contribuir decisivamente para que tal possa ser perseguido pelo conjunto da sociedade global, sabendo que existem direcções que, não só não devem ser percorridas como têm de ser firmemente evitadas. Em síntese, as direcções a evitar (transformando-as) são aquelas que transportam o gérmen da violência que, por mais insignificantes que nos possam parecer, pelo facto de serem utilizadas como recurso só podem conduzir a guerras, explícitas ou ocultas, sempre de consequências imprevisíveis para o todo da humanidade mas com efeitos sempre desastrosos para quem os sofre (de acordo com Friedman, 2005, o desemprego, para quem o sofre, não é

⁶⁴ Apesar da distância ideológica que existia entre Almada e Marx, não podemos deixar de evidenciar a proximidade entre aquela expressão e a célebre Tese onze sobre Feuerbach a que acima fizemos referência.

⁶⁵ Para que se possa perceber o contexto semântico em que o poema se insere, parece-nos adequado transcrever a última parte do mesmo: Ah, que ninguém me dê piedosas intenções! /Ninguém me peça definições! /Ninguém me diga: "vem por aqui"! /A minha vida é um vendaval/que se soltou. /É uma onda que se alevantou. /É um átomo a mais que se animou... /Não sei por onde vou, /Não sei para onde vou /- Sei que não vou por aí! (Poemas de Deus e do Diabo, 1978).

um número, é um pesadelo; numa guerra, independentemente da sua dimensão, a morte ou qualquer outro tipo de flagelação não tem qualquer tipo de retorno, é irreversível). O mundo da violência, seja ela identificada com a guerrilha urbana que assola todas as grandes metrópoles, seja com as guerras tribais, locais ou regionais (clássicas), seja aquela que resulta da fome e da pobreza generalizada ou com aquela que ocorre no quotidiano dos locais de trabalho, das escolas e no quadro familiar, tem de ser firmemente rejeitado como natural e, portanto, como uma fatalidade de que a humanidade nunca poderá libertar-se. O totalitarismo (que é a matriz dessa violência), seja ele resultante de visões utópicas, fundamentalistas (ou fanáticas?) ou de visões fatalistas, tanto a do mercado livre auto-regulável (que actualmente nos ameaça) como outras, sejam elas corporizadas na ideia de *pureza racial*⁶⁶ (povo eleito?) ou de *sociedade sem classes*, todas elas filhas de um mesmo pai (o iluminismo) e embaladas num mesmo berço (a modernidade), constitui o denominador comum a todas elas e que importa questionar numa perspectiva de aprendizagem acerca de modelos que devemos, *a priori*, rejeitar. E isto é tanto mais importante quanto o neoliberalismo se tem vindo a esforçar por passar a ideia do fim das ideologias, ocultando, deste modo, a sua (única) essência, aquilo que verdadeiramente é: uma (poderosa) ideologia!

⁶⁶ Este epíteto, normalmente associado ao nazismo, não é seu exclusivo. O conceito de «povo americano», muito em voga na actualidade, pode assemelhar-se ao conceito de «povo eleito» bíblico (este, que começou por ser uma construção religiosa ligada ao judaísmo, foi retomada pelo nazismo e agora parece continuada pelo americanismo). A este propósito, Amin, 2005, p. 63, diz-nos o seguinte: “A abolição do direito dos povos, já consumada [através da proclamação da «guerra preventiva», que «autoriza» os EUA a intervir em qualquer lugar do mundo unilateralmente desde que alegue estar em causa a sua segurança], substitui o princípio da igualdade entre eles pelo da distinção entre um ‘*Herrenvolk*’ (o povo dos Estados Unidos e acessoriamente o de Israel), que tem o direito de conquistar o ‘espaço vital’ considerado necessário, e os outros, cuja própria existência apenas é tolerada se não constituir uma ‘ameaça’ para o desenvolvimento dos projectos dos designados para ‘senhores do mundo’. Todos nós nos tornamos, assim, aos olhos do *establishment* de Washington, uns ‘Peles Vermelhas’, isto é, povos que só têm direito à existência na medida em que não incomodam a expansão do capital transnacional dos Estados Unidos.”

4. O Trágico Século XX: a Guerra e a Barbárie como «Modo de Estar» no Mundo

“O velho século não acabou bem.”

(Hobsbawm, 1996, p.28)

O século XX, como temos vindo a referir ao longo deste capítulo, embalado pelo canto da sereia liberal na sua versão *laissez-faire*, teve um começo pleno de esperanças e de ilusões, mas bem cedo a humanidade (principalmente a Europa) foi forçada a viver uma das experiências mais traumáticas de que há registo histórico – uma Guerra Mundial. Num ápice (um período de quatro anos) morreram no campo de batalha cerca de dez milhões de pessoas! Ainda a Grande Guerra não tinha terminado e já a Revolução Russa fazia a sua aparição na história e com um impacto brutal, tanto na estrutura económica como política dos países mais desenvolvidos da época. Para Hobsbawm (1996, p. 63), “A revolução foi a filha da guerra do século XX: especificamente a Revolução Russa de 1917, que criou a União Soviética, transformada em superpotência pela segunda fase da «Guerra dos Trinta e Um Anos»⁶⁷, mas, de um modo mais geral, a revolução como uma constante global na história do século.” Se, para muitos, representava a esperança de construção de um mundo melhor, apesar do flagelo que a Guerra ainda em curso constituía, sobretudo para quase todos os países europeus, para outros representava uma séria ameaça aos seus interesses. Tanto uns como outros pareciam inclinados a pensar que o movimento comunista e operário seria imparável se a Revolução de Outubro saísse vitoriosa, situação que demorou cerca de dois anos a ser clarificada, dadas a envergadura dos seus objectivos, a escassez de recursos para

⁶⁷ Hobsbawm classifica o período entre 1914 e 1945 como «Era da Catástrofe», onde o mundo vive dois violentos confrontos verdadeiramente globais (mais o segundo) e assiste à emergência de múltiplas Revoluções, que o autor considera como filhas da Guerra. A expressão «Guerra dos Trinta e Um Anos» “só forma uma única era de guerra da perspectiva do historiador”, que não vai mais longe na explicitação dessa perspectiva, podendo o leitor interpretá-la de várias formas. Dado que a I Grande Guerra exauriu as grandes potências europeias (nomeadamente a Inglaterra e a França), ao mesmo tempo que alimentou sentimentos generalizados de humilhação entre os povos germânicos resultantes das convenções dela saídas, o período entre as duas Guerras pode ser conceptualizado como uma época dedicada à limpeza das armas para estarem prontas para nova utilização. Neste sentido e dada a envergadura das Guerras em questão, elas possuem o condão de caracterizar de um modo claro toda a primeira metade do século. Para uma melhor compreensão desta questão, ver Hobsbawm (1996, pp. 31-221 e especialmente p. 61). A mesma ideia parece ser defendida por Robertson [1992 (1999, p. 94)] que, em nossa opinião, permite introduzir uma determinada clarificação do significado da expressão «longa guerra» ou «guerra dos 31 anos», que não é apenas um ponto de vista do historiador elaborado com base em critérios temporais, mas uma profunda transformação do e no pensamento social-científico e que o autor traduz através da passagem da *Gemeinschaft* para a *Gesellschaft* (expressões consagradas na literatura sociológica por Max Weber a partir das reflexões de Ferdinand Tönnies, ou seja, da transformação de um pensamento que se estruturava em torno do conceito de comunidade para o de sociedade, de comunitarismo para o de cosmopolitismo. Robertson, a este propósito, diz-nos o seguinte: “Embora devamos ser cautelosos com relação a exageros nesta questão, podemos dizer que os anos entre a Primeira Guerra Mundial e aqueles imediatamente após o fim da Segunda Guerra Mundial constituíram-se em um parêntese no pensamento social-científico (e modos ideológicos relacionados)”, pelo que “(...) não deve ser nenhum exagero afirmar que a longa guerra, que durou de 1914 a 1945, envolveu, parcialmente, o conflito ideológico sobre os méritos rivais da diagnose do passado com a prognose do futuro, conflito esse gerado nos debates sobre a transição da modernidade” que, “no final dos anos 40 possuía um quadro de referência quanto aos processos de longa trajectória de mudança societária, de certa forma, mais estreito que antes daquele parêntese, embora, em outro sentido, muito mais abrangente”.

os concretizar e os meios políticos, económicos e até militares utilizados pelas principais potências (que a viam como uma ameaça) no sentido de abortar o processo. De certo modo, se o século XX não pode ser compreendido sem a guerra – “A humanidade sobreviveu”⁶⁸. Contudo, o grande edifício da civilização do século XX [ou XIX?] desmoronou-se nas chamas da guerra mundial, quando as suas colunas ruíram. Não é possível compreender o século XX sem ela. Ele foi marcado pela guerra. Viveu e pensou em termos de guerra mundial, mesmo quando os canhões se calavam e as bombas não explodiam. A sua história e, mais especificamente, a história da sua era inicial de colapso e catástrofe devem começar com a da guerra mundial de 31 anos” (Hobsbauwm, 1996, p. 32) – também não pode ser compreendido omitindo as sucessivas Revoluções que nele ocorreram e os efeitos políticos, geográficos, demográficos, económicos e culturais delas resultantes (mesmo considerando, como o faz o autor que estamos a seguir, que elas foram, em grande parte, filhas da guerra...). Do mesmo modo que não podemos esquecer as várias contra-revoluções, sobretudo as de cariz fascista e totalitário (sobretudo empreendidas pela direita) e que assolaram toda a Europa na primeira metade do século e que podem ser percepcionadas, simultaneamente, como causa da II Guerra Mundial e como consequência das revoluções (resposta às). O colapso do liberalismo, que ocorreu nesse período um pouco por todo o mundo mas com particular acuidade nos locais onde parecia mais sólido e sustentado (Europa), constitui um outro dado extremamente importante para a análise desse período, permitindo perceber que as suas bases de sustentação são profundamente precárias e que, aos primeiros sinais de crise, parecem ser os aspectos políticos e axiológicos, ou seja, a democracia, os/a primeiros/a a ruírem e a colapsar. Como refere Hobsbauwm (1996, p. 117), “o liberalismo político efectuou uma completa retirada durante toda a Era da Catástrofe, movimento que se acelerou acentuadamente depois de Adolf Hitler se ter tornado chanceler da Alemanha em 1933.” Esta questão parece-nos absolutamente essencial para a época em que vivemos, pois o crescente número de países que têm vindo a adoptar a democracia como lema político do seu desenvolvimento e evolução, não significa, por si só, que tal constitua um dado intrinsecamente irreversível e, portanto, adquirido de uma vez por todas, como a história

⁶⁸ Apesar dos vaticínios em sentido contrário que foram proferidos por importantes personalidades da época e de que a imprensa de então fez eco, tal o impacto que o acontecimento teve em pessoas que não estavam preparadas o viverem, pois eram filhos do «século da paz». Como Hobsbauwm (1996) amplamente documenta, o século XIX, após a tentativa imperial de Napoleão terminada no seu início, poucas experiências traumáticas vivenciou e, em larga escala, pode-se afirmar que nenhuma. Por isso, ninguém parecia preparado para um evento de tal envergadura, tendo sido necessário inventar novas palavras para qualificar algumas das consequências mais relevantes da guerra, palavras que pudessem designar fenómenos completamente desconhecidos até então como “a expulsão e matança compulsórias em escala astronómica: «sem Estado» («apátrida») ou «genocídio»”(p. 59).

recente comprova. A compreensão desta questão e a sua tradução no plano da acção política concreta, constitui a única forma de que dispomos para evitar, de novo, a queda na barbárie que caracterizou a primeira metade do século XX⁶⁹. O colapso da URSS, que constituiu um dos factores determinantes para a destruição da ameaça dos fascismos e para a ‘reabilitação’ do capitalismo no pós-guerra (ainda que involuntariamente, pois a chamada «democratização do capitalismo» ocorrida no pós 1945 só pode ser compreendida como resposta ao que era considerado generalizadamente como ‘perigo comunista’⁷⁰) e que alguns autores associam com o esgotamento do liberalismo (Wallerstein, 2002), é uma outra dimensão a introduzir nessa análise às características do século XX e à sua herança. Por último, mas nem por isso menos relevante para a compreensão do século em questão e para a época em que vivemos, importa evidenciar a desacreditação da versão mais insidiosa e perigosa do liberalismo económico – o *laissez-faire* – que a «Era da Catástrofe» foi testemunha e permitiu registar. A este propósito e depois de acentuar que a acção dos economistas ilustrados da época, armados com “as cartas dos mares do século XIX, em que obviamente já não se podia confiar”, só estavam a piorar a Depressão, Hobsbauwm (1996, p. 109), refere o seguinte, que nos parece exemplar para a época em que vivemos: “Aqueles de nós que viveram os anos da Grande Depressão ainda acham quase impossível compreender como é que as ortodoxias do puro mercado livre, na época tão completamente desacreditadas, vieram mais uma vez a presidir a um período global de Depressão em fins dos anos 80 e 90, que, mais uma vez, foram igualmente incapazes de entender ou resolver.” Esta perplexidade é tanto mais relevante quanto se sabe o trágico desenlace da primeira experiência de *laissez-faire* que a

⁶⁹ Não é fácil descentrar a análise destes fenómenos do espaço geo-político em que nos encontramos, já que a tendência é polarizá-la nesse contexto. Quando afirmámos, com Hobsbauwm, que a primeira metade do século foi a mais negra da história e que a outra metade conheceu o maior período de prosperidade de que há registo histórico, é à realidade que podemos designar como uma parcela restrita do «ocidente» que nos estamos a circunscrever. Embora numa escala consideravelmente menor, não podemos omitir a barbárie que quotidianamente ocorre nos guetos das grandes metrópoles do mundo dito desenvolvido e rico; em todo o continente africano, que parece destinado a uma morte lenta por inanição e por doenças múltiplas facilmente curáveis e erradicáveis (sem esquecer as múltiplas guerras ditas locais ou regionais que permanentemente o assolam, quase sempre mantidas, quando não provocadas, pelo exterior rico); em múltiplas países da América do Sul, onde se “não tens nada para vender, morres”; no sudeste asiático, esventrado por sucessivas guerras de natureza imperialista, que só há poucos anos começou a experimentar uma experiência de paz e de algum desenvolvimento; na Índia, onde a miséria de meio bilião de «intocáveis» convive com a «Índia que brilha» dos grandes centros de inovação tecnológica, não raras vezes apresentados como a única face da Índia actual, etc.

⁷⁰ Existe, hoje, um elevado consenso sobre as razões que conduziram ao que Hobsbauwm designa por «Era do Ouro» e que é, provavelmente, mais conhecida pela expressão «Trinta Gloriosos Anos». A criação do Estado-providência, a afirmação crescente dos direitos do trabalho face ao capital, o aumento dos níveis educacionais das populações, a melhoria significativa dos níveis de saúde, etc., resultaram, entre outros factores igualmente importantes, do facto de existir uma ameaça chamada URSS. É deste modo, para além da importância decisiva que teve durante a II Grande Guerra no plano militar, que a URSS adquire um papel central no processo de recuperação da economia capitalista. É curioso constatar que o «perigo comunista» teve dois tipos de efeitos: logo após a Revolução Russa e tendo como pano de fundo a exaustão económica e social provocadas pela I Guerra, assistimos à «tolerância» liberal face à emergência e progressiva ascensão de forças totalitárias que rapidamente deixaram de controlar logo que tiveram condições para tomar de assalto o Estado (retirada e colapso liberal, na acepção de Hobsbauwm); depois de 1945 e face às calamitosas consequências do *laissez-faire*, que conduziu à Grande Depressão, o resultado foi o renascer do liberalismo, tanto económico como político, agora conduzido pela social-democracia (acção agora «tolerada» pelo capital que havia sido aprisionado nos estreitos limites da sua essência ao longo da primeira metade do século).

humanidade (Europa, principalmente) conheceu, “tendo terminado nas trincheiras da primeira guerra mundial” (Gray, 2000, p. 20) e culminado com a devastação provocada, primeiro, com a Grande Depressão, e, por fim, com a segunda grande guerra. A tudo isto acresce que “nos anos 80 e início dos anos 90, o mundo capitalista viu-se novamente às voltas com problemas da época do entreguerras que a Era do Ouro parecia ter eliminado: desemprego em massa, depressões cíclicas graves, o confronto cada vez mais espectacular de mendigos sem tecto com luxo abundante, entre rendimentos limitados de Estado e despesas ilimitadas de Estado” (Hobsbawm, 1996, p. 21), ou seja, grande parte das condições que geraram a mais exemplar «casa dos horrores» alguma vez construída na história da humanidade parecem estar a ser novamente reunidas, não sendo difícil imaginar uma reedição que, a acontecer, seria ainda mais catastrófica e devastadora do que aquela que todos conhecemos e a maioria, apesar de tudo, apenas dos livros. E isto é tanto mais importante quanto todos sabemos que a ideia de uma ‘democracia capitalista’ constitui um contra-senso, apesar da insidiosa propaganda que todos os dias nos invade destinada a fazer-nos acreditar na possibilidade de tal articulação. Tal como Gray (2000, p. 31) clara e insuspeitamente escreve, “A democracia e o mercado livre são rivais, não aliados”, invectivando-nos a isolar “as regras do jogo do mercado da deliberação democrática e da intervenção política.”

Os quatro aspectos que acabámos de referir – duas Guerras Mundiais, o surto revolucionário e contra-revolucionário por elas desencadeado, o recuo da política (enfraquecimento e colapso da democracia nos principais países europeus) e a reabilitação do (indevidamente designado por) *laissez-faire* no final do século –, apesar de centrais para a sua compreensão, não esgotam, longe disso, a história da «casa dos horrores» que foi o século XX.

No plano da guerra, como sabemos, ela não se esgotou em 1945. Em primeiro lugar, porque o fim da Segunda Guerra Mundial coincidiu com a capitulação incondicional do Japão ao cogumelo da bomba atómica, cuja utilização se deveu, apenas e de acordo como alguns historiadores, para evitar a perda de vidas do lado americano! Este ‘episódio’ tem de ser isolado do conflito mundial a que pôs termo por três razões fundamentais: por ter dado início a uma nova era no relacionamento internacional entre Estados (o período que veio a tomar a designação de Guerra Fria, para muitos considerada como a III Guerra Mundial, tese a que temos grande dificuldade em aderir mesmo no plano simbólico), pelo impacto devastador nas pessoas e no meio ambiente que ainda hoje se fazem sentir de um modo dramático e pela

consciência que a humanidade adquiriu face ao poder de autodestruição global que passou a deter. Esta consciência poderá estar na base do período de relativa paz mundial em que a humanidade viveu desde então, paz mundial entendida no sentido da ausência de um conflito bélico clássico que envolvesse as principais potências militares⁷¹.

Mas, se o espectro de uma confrontação mundial que, a acontecer, seria muito mais devastadora que todas as guerras anteriores e o risco de auto-destruição global seria máximo, não passou, até ao momento, disso mesmo (embora a ameaça permaneça e adquira continuamente contornos preocupantes, muito derivado da fragilização do arsenal nuclear da ex-URSS e da crescente influência que as máfias passaram a ter no conjunto da Federação Russa⁷²) - assumindo agora o homem, definitivamente, o papel do Deus (na forma de átomos de urânio e de plutónio enriquecidos⁷³) que o Iluminismo havia idealizado e que constituiu a grande “ruptura antropológica” (Boutinet, 1996) alguma vez realizada na história da humanidade -, nem por isso o mundo se viu livre dela. Quanto mais fastidioso for o processo de leitura da lista dos conflitos armados (guerras) ocorridos nos últimos sessenta anos no mundo, acrescido do número de vítimas directas e «colaterais, mais fácil se torna compreender que a barbárie, nas diversas formas que pode assumir, está por aí à solta e sem que se possa prever um fim próximo para o seu isolamento e completa erradicação. Começando pela Guerra Civil em Espanha (embora tenha ocorrido nos quatro anos imediatamente anteriores à eclosão da II Grande Guerra, não podíamos omitir tal facto histórico, não só porque constituiu a primeira experiência bem sucedida de derrube de um governo democraticamente eleito – de muitas que se lhe haviam de seguir ao longo do século e sempre com a direita como principal protagonista - mas porque, ainda hoje, se fazem sentir os seus efeitos, apesar do branqueamento que a direita - espanhola mas não só - sempre fez

⁷¹ Se a memória não nos traiçoa, apenas por uma vez a possibilidade de um confronto entre as principais potências militares pareceu iminente: estamos a referir-nos ao que veio a ser designado por «crise dos mísseis», quando a ex-URSS tentou colocar em Cuba, no início dos anos 60, um arsenal de mísseis nucleares.

⁷² A tese de que o poder na ex-URSS, praticamente desde a ascensão de Staline ao poder, foi sempre exercido através de um pacto com as máfias, não é nova (cf. Gray, 2000), restando saber o modo como este jogo se processa efectivamente e o seu impacto tanto na governação actual como noutras dimensões do chamado processo de globalização financeira.

⁷³ Tomando a bomba nuclear e o mundo como referências, a «Era do Ouro» - que constitui o período de trinta anos a seguir a 1945, e dado que este epíteto apenas se ajusta a uma parte pouco significativa do mundo, tanto em termos geográficos como populacionais (e mesmo aí correndo sérios riscos de inverter aquilo que muitos pensavam como irreversível) – deveria ser rebaptizada como «Era do Urânio». Do mesmo modo, a «globalização», que viria a adquirir enorme centralidade exactamente no fim da referida era, talvez devesse tomar a designação de «atômicação», pois este fenómeno é que possui, verdadeiramente, a capacidade de conceber o “mundo como um lugar único”, como um todo, e também de o destruir (é, no mínimo, cínica, a justificação da preservação do mundo e da paz com base na existência desse terrível poder a que, em boa verdade, nunca deveria ter sido possível aceder).

questão em se empenhar⁷⁴) e terminando na actualíssima Guerra Israelo-árabe num dos seus múltiplos matizes após a criação do Estado de Israel em 1948 (agora assumiu a configuração de invasão do Líbano, que não é inédita, pois já havia ocorrido em 1982 e com uma devastação tal que o país e a sua capital, em tempos considerada como a «Paris do Oriente Médio», nunca conseguiram recompor-se), pelo meio temos as seguintes e formidáveis guerras: Coreia, Vietname e, mais recentemente, Jugoslávia (ou Guerra dos Balcãs). Paralelamente, podemos referir as múltiplas guerras coloniais ocorridas em quase todo o continente africano (experiência que os portugueses conheceram particularmente bem durante cerca de treze anos – de 1961 a 1974 - e que só foi interrompida pela Revolução de 25 de Abril de 1974), das quais se poderá igualmente destacar, pelas atrocidades cometidas e número de vítimas, a guerra da Argélia. Guerras coloniais provocadas pela incapacidade das potências coloniais em perceber o desejo de independência dos povos e países submetidos ao seu domínio, nalguns casos, ao longo de séculos. Para se ter uma ideia da situação colonial no continente africano, importa ter em atenção que, “em 1939, apenas havia um país independente internacionalmente reconhecido”, passando rapidamente, após o segundo grande conflito mundial, para “cerca de cinquenta” (Hobsbawm, 1996, p. 339). No caso da Ásia e ainda segundo este autor, “o número de Estados independentes internacionalmente reconhecidos quintuplicou” no mesmo período, tendo o processo de descolonização um impacto igualmente importante em amplas regiões da América Latina. O século XX, tendo em atenção este movimento independentista mundial ocorrido no pós-guerra, também pode ser caracterizado como o século da descolonização, alterando radicalmente o mapa político do mundo e produzindo profundas modificações demográficas. Todo este movimento viria a constituir aquilo que, a partir do início da década de 50, passou a designar-se como «Terceiro

⁷⁴ Numa época em que, setenta anos depois da sua eclosão, o governo espanhol, finalmente, tenta restituir alguma verdade e dignidade ao passado mais trágico que o país viveu, é de registar que certos colonistas da imprensa colonizada que temos, alguns deles historiadores de profissão, venham condenar a iniciativa do governo espanhol em nome da desnecessária reabertura de cicatrizes e do conseqüente alimentar de fracturas que, em seu entender, estavam devidamente enterradas. Para quem, como o já acima citado (não pelas boas razões, certamente) Pulido Valente, está sempre pronto para condenar o PREC e tudo o que lhe cheire a socialismo, não se dispensando sequer de dar lições de história a colegas seus, colonistas, que ousaram escrever no sentido de defender a iniciativa a que nos temos vindo a referir, acusando-os de falsificar a história recente do nosso país ou de ignorância sobre a mesma, essa atitude é, em nosso entender, se não cínica, pelo menos caricata. No Público de 30 de Julho de 2006, o autor em questão abespina-se com um texto de Maria de São José (publicado na véspera!) por esta autora, partindo do exemplo espanhol, criticar o comportamento das autoridades portuguesas face ao fascismo que, pensávamos nós, fazia parte da experiência histórica contemporânea comum aos dois países. Mas estávamos enganados. Para o emérito historiador, com a autoridade que pensa possuir, afinal Portugal não viveu sob o fascismo (viveu sob um regime autoritário de inspiração católica) e é possível estabelecer diferenças claras entre o consulado de Salazar e o de Caetano. Quem é o revisionista da história, afinal? É comum ouvir-se dizer que a educação de uma criança começa uma geração antes da sua. No caso do autor em questão, pelo que julgamos saber, tal não parece aplicar-se, pois não terá aprendido rigorosamente nada com a experiência dos seus pais.

Mundo»⁷⁵ (Hobsbauwm, 1996, p. 352), se tomarmos como critério os índices de desenvolvimento global, ou ainda por «Movimento dos não-alinhados» saído da Conferência de Bandung, em 1955, se tomarmos como critério o seu posicionamento político face às duas superpotências (ou blocos político-militares) então existentes. Ainda neste continente parece-nos importante evidenciar as múltiplas guerras locais e regionais que, continua e persistentemente, nele ocorrem, muitas delas como resultado do modo como o continente foi dividido entre as diferentes potências e que não teve em conta as características dos diferentes povos autóctones (herança colonial e imperial), mas muitas outras devido a diferentes modos de conceber a independência, também eles resultantes de grupos de interesses determinados, quase sempre com apoios externos claros (ou não estivéssemos em plena «guerra fria»), e à ausência de uma tradição democrática (que muitos, de uma forma cínica ou simplesmente ignorante, afirmavam ser contraditória com o que afirmavam ser a natureza da maioria dos povos africanos). É claro que a maioria dos conflitos armados (muitos deles guerras civis) ocorreu (e ocorre, como no caso actual do Sudão e da Nigéria e até há bem pouco tempo em Angola) devido às riquezas naturais desses países, tais como o ouro, diamantes e petróleo, principalmente este último, que continuam a ser as principais razões da esmagadora maioria dos conflitos actualmente existentes.

Em síntese, podemos seguramente afirmar que, no amplo espaço que foi definido a partir da II Guerra Mundial como «Terceiro Mundo», são poucos os países que não experienciaram um conflito armado, seja com outros países por questões nacionalistas mal resolvidas ao longo dos anos (como referimos acima, decorrentes da herança colonial ou da imperial e, no caso da Europa, do processo de constituição dos Estados-nação ocorrido na segunda parte do milénio) ou sob a forma de guerra civil, muitos deles completamente (ou debilmente) conhecidos no ocidente. Como refere Hobsbauwm (1996, p. 353), quem se lembra (ou teve alguma vez conhecimento) das três seguintes guerras regionais: “a sino-indiana de 1962 [contemporânea da expulsão dos portugueses da Índia, que demonstraram não ter compreendido absolutamente nada com a queda do Império britânico naquele país], pela mal definida fronteira entre os dois países, vencida pela China; a indo-paquistanesa de 1965 (convenientemente vencida pela Índia); e o segundo conflito indo-paquistanês de 1971, resultado da separação do Paquistão Oriental (Bangladesh), que a Índia apoiou”? Como

⁷⁵ Hobsbauwm (1996, p. 352) refere que “o termo «Terceiro Mundo» foi inventado em 1952 (Harris, 1987, p. 18)” para designar o conjunto dos países que, na época, conquistaram o direito à independência e autodeterminação mas que se encontravam em situação muito precária em termos de desenvolvimento económico, industrial e social.

sabemos, os conflitos entre a Índia e o Paquistão, dois países detentores de arsenal nuclear, tendo Caxemira como centro, estão longe de encontrar o caminho da sua resolução (até porque estão suportados em ódios antigos e permanentemente invocados), reacendendo-se com uma espantosa frequência. Tomando o médio oriente como referência, sem falar no leque de revoluções que aí ocorreram um pouco por toda a região desde a década de 60 (Egipto, Síria, Líbia, Arábia Saudita, Iraque e Irão), e tomando apenas o exemplo de Israel, este país, desde a sua constituição, em 1948, trava uma guerra de grande envergadura (declarada por década, como refere Hobsbauwm (p. 353): “1948 (quando expulsou 700 mil palestinianos não judeus em resultado de uma ocupação que ultrapassou largamente o que fora previsto pela partilha britânica), 1956, 1967, 1973 e 1982.”.

No momento em que escrevemos este texto, encontramos-nos no início de mais uma dessas guerras cíclicas envolvendo sempre os mesmos protagonistas e cujo desfecho ninguém se atreve a prognosticar, dada a envergadura do movimento armado e da imprevisível reacção do mundo (e não apenas nem sobretudo do «mundo árabe») a mais um processo de invasão do Líbano e à chacina de populações indefesas que as televisões têm vindo a divulgar. Num artigo publicado no Público de 27 de Julho de 2006 e sugestivamente intitulado «Pode ser isto o princípio da Terceira Guerra Mundial?», David Bosco, editor principal da revista *Foreign Policy*, afirmava: “A compreensão de que actos pequenos mas violentos [está aqui a referir-se ao célebre assassinato em Sarajevo do arquiduque Franz Ferdinand e da mulher, ao qual é atribuído o papel de detonador da Primeira Guerra Mundial] podem desencadear uma conflagração global está impressa na consciência do mundo.” Esta, pensamos nós, é a questão central que atravessa o presente capítulo (e mesmo do trabalho globalmente considerado), pois (e retomando a frase de Adorno com que iniciámos este capítulo), a volumosa lista de conflitos armados que tiveram lugar em quase todo o mundo ao longo do século XX (alguns dos quais elencamos aqui) e que teimam em se perpetuar ao longo do presente século, parecem demonstrar à saciedade que tal consciência está longe de ser um dado adquirido, como podemos ver até no modo como os historiadores se dividem quanto à questão⁷⁶. Neste contexto, parece-nos que a célebre expressão «falsa consciência» é

⁷⁶ Veja-se, a este propósito, os artigos que Pacheco Pereira tem publicado no Público, que testemunham de um modo claro o quanto a ideologia se sobrepõe ao olhar científico e, sobretudo, ao sofrimento humano. Os argumentos utilizados para legitimar a acção brutal do poderoso exército israelita sobre populações inocentes e indefesas, nomeadamente os que se referem à guerra como a única forma de defender o Estado de Israel, parece-nos muito próxima do que podemos designar como eugenismo que, como sabemos, é das mais brutais formas de racismo. Os conceitos de «guerra justa» e de «guerra ao terrorismo» (constituindo este último uma clara contradição, pois não há guerra possível contra o terrorismo...), muito utilizados ultimamente, têm de ser objecto de um claro questionamento e ultrapassagem por todos os que possuem como lema a preservação da vida, não só porque sempre serviram para legitimar acções agressivas de todo o tipo como para justificar o injustificável: a destruição e a morte em grande escala sem que a consciência dos seus perpetradores seja

a única que permite compreender o modo insano como o mundo se tem vindo a comportar no último século. Referências à eventualidade de estarmos no início de uma Terceira Guerra Mundial (atribuídas por Bosco a Newton Gingrich, um dos mais representativos pensadores do chamado pensamento neoconservador americano), podem ter diversas leituras e, vindas de quem vêm, só nos podem inquietar, pois não encontramos quaisquer sinais que apontem nesse sentido. Como é possível pensar-se num cenário desse tipo quando existe apenas uma potência militar mundial digna desse nome e todos os outros potenciais candidatos se encontram colocados no mesmo bloco hegemónico? O que parece aqui em jogo é a criação de condições políticas para legitimar intervenções diversas em contextos que teimam (independentemente das razões invocadas ou não ditas) em se manter fora da órbita americana (ou do «Império», para utilizar o conceito de Hardt e Negri, 2004). A argumentação produzida por Bosco, embora não pretenda discutir a questão tal como a colocamos, pode servir de sustentação à referida tese: “Neste verão quente, quando o mundo assiste à violência no Médio Oriente, a consciência da fragilidade da paz é particularmente aguda. A carnificina no Líbano parece fazer parte de um surto de agitação mais amplo [As conclusões sobre esta questão e respectivas consequências, são, em nossa opinião, centrais para o modo como podemos conceptualizar o actual estado de confrontação naquela região]. O Iraque está a sofrer um dos seus meses mais sangrentos desde a invasão liderada pelos Estados Unidos em 2003. Militantes *taliban* estão a queimar escolas e a atacar aldeias no Sul do Afeganistão (...). A Índia, que possui armamento nuclear, ainda limpa os destroços de um enorme ataque terrorista que suspeita tenha sido cometido por militantes do rival Paquistão. O mundo está a abarrotar de armas, a Coreia do Norte e o Irão desenvolvem capacidades nucleares e a tecnologia de mísseis de longo alcance espalha-se como um vírus.” Após esta descrição aparentemente exemplar do que ocorre naquela região sensível para a segurança do mundo, entra no domínio da ficção, traçando um conjunto de cenários de evolução possíveis e cada qual o mais catastrófico. Apesar de partilharmos com o autor a totalidade das suas preocupações e parte da sua análise, a sensação com que ficámos é que existe uma espécie de subtexto que aponta para a legitimação de acções com as quais não podemos estar de acordo e que interpretamos como típicas do ideário neoconservador alcandorado nas cadeiras do poder em Washington, pois a origem do problema nunca é referida e o mesmo parece

minimamente afectada. O trabalho de Bauman (1998b) é um excelente exercício de análise ao modo como nos podemos tornar insensíveis, em certas condições, ao sofrimento humano em larga escala sem que qualquer problema de consciência ouse, sequer, ter a veleidade de se insinuar.

situar-se fora do conflito que aborda. A estratégia israelita e americana (e ocidental) no terreno nunca é questionada, parecendo que o problema se situa na alegada capacidade crescente de outros actores de fabrico e aquisição de armamento (se a têm, a quem a devem? Se, numa análise superficial, não teríamos grandes dúvidas em subscrever grande parte do texto em questão, uma análise mais aprofundada parece revelar uma falsa base para a discussão dos problemas em análise, pois pensamos que ele omite uma questão para nós essencial: a da autoridade moral do ocidente quando está em discussão o uso da violência, o fabrico e o tráfico de armamento e sua relação com os interesses do capital global.

Num texto polémico quanto interessante, Isabel do Carmo⁷⁷ (2006), escreve o seguinte: “As imagens de destruição do Líbano trazem-nos à memória (mas a quantos? – pergunta essencial, pensamos nós) essas dilacerantes descrições de Sebald na História Natural da Destruição⁷⁸ onde corajosamente nos fala do não-dito: a destruição das cidades alemãs, a morte em massa dos civis, praticada pelos bombardeamentos dos aliados, neste caso os ingleses, quando a guerra já estava ganha, mas as bombas já estavam feitas e não podiam ser desperdiçadas.” Embora num outro contexto, mas nem por isso justificável seja por que argumentos for, o bombardeamento de Hiroshima e Nagasaki com bombas atómicas, configura, a nosso ver, a mesma situação. Com o premir de um único botão exterminam-se duas regiões inteiras, cuja escolha teve a ver única e exclusivamente com critérios de *eficácia* e *eficiência* (não se pense que são termos típicos da pós-modernidade; pelo contrário, são o mais claro testemunho da modernidade no seu melhor, tal como o Holocausto o havia sido alguns anos antes), isto é, atingir o objectivo perseguido com o menor custo possível de meios humanos e materiais e no mais curto espaço de tempo⁷⁹.

⁷⁷ Recorde-se que esta médica e escritora foi, em tempos, membro de uma organização considerada como terrorista em Portugal, o Partido Revolucionário dos Trabalhadores – Brigadas Revolucionárias, sendo presa já depois de 25 de Abril por pertencer às Forças Populares 25 de Abril, que desencadearam uma série de atentados terroristas contra pessoas e bens. Foi, portanto, uma clara adepta da violência armada mesmo quando, em nossa opinião, ela não tinha qualquer tipo de justificação (a não ser a velha questão ideológica...).

⁷⁸ Para uma adequada identificação da obra em questão, ver bibliografia. A propósito do bombardeamento de Dresden, são bastantes os trabalhos cinematográficos que nos dão conta da chacina desnecessária de civis que aí ocorreu. As bombas então lançadas não podiam ter como destinatários Hitler nem o seu Estado-Maior, que todos sabiam bem protegidos num *bunker* em Berlim. Então, qual a motivação e necessidade de tal acto. A obra dos Pink Floyd, *The Final Cut*, editado em 1982, constitui uma referência artística acerca de tal acontecimento, com a vantagem de trazer à colação a educação e a sua responsabilidade em tais actos de horror gratuito.

⁷⁹ “Precisão, rapidez, clareza, conhecimento dos arquivos, continuidade, discrição, unidade, estrita subordinação, redução do atrito e dos custos materiais e pessoais – tudo isto é levado a um grau de optimização na administração estritamente burocrática... A burocratização oferece acima de tudo a possibilidade óptima de realizar o princípio das funções administrativas especializadas de acordo com considerações puramente objectivas... O desempenho ‘objectivo’ de um negócio significa basicamente um desempenho segundo *regras mensuráveis* e ‘sem consideração com pessoas’.” Este excerto fomos encontrá-lo em Bauman (1998, pp. 33-34), que o utiliza a partir de um trabalho de H:H. Gerth e de C. Wright Mills (orgs.), intitulado *From Max Weber* (Londres: Routledge & Kegan Paul, 1970, pp. 214-215).

4.1. A Racionalidade Moderna (Modelo Racional Burocrático) e a Guerra

A análise sociológica do holocausto produzida por Zygmunt Bauman (1998b, especialmente pp. 19-47) e a sua conceptualização como um dos produtos mais genuínos da modernidade (o império da razão iluminista, agora sob a forma de razão burocrática, exemplarmente descrito e analisado por Max Weber, autor que na obra de Bauman em questão é inteligentemente questionado - embora nunca citado directamente, o que constitui, num autor como Bauman, no mínimo, uma curiosidade), merecia ser, em nossa opinião, objecto de estudo obrigatório no campo da sociologia da educação, pois o conhecimento da modernidade e dos seus mais profundos significados (particularmente o período da modernidade que dá pelo nome de século XX) é condição essencial para evitar a queda permanente na barbárie que tem vindo a caracterizar o mundo na época contemporânea. Só deste modo, através de um trabalho cuidado, necessariamente lento, mas metódico, e que só a educação pode realizar, é que pensamos ser possível “imprimir na consciência do mundo” a ideia de inviolabilidade da vida humana e a sua necessária preservação a (quase) todo o custo (onde não poderá caber o da guerra, seja ela designada como «justa» ou como outra coisa qualquer que vise a sua justificação e legitimação).⁸⁰

Tanto o Holocausto como o bombardeamento atómico de Hiroshima e Nagasaki, apesar das divergências de opinião que sobre isso podemos encontrar, mesmo entre historiadores⁸¹, podem ser explicados, se aceitarmos a sugestão de Bauman (1998b), através do referido paradigma da razão moderna (racionalidade burocrática) e que tem vindo a fazer escola, particularmente desde os anos 80, no campo da gestão, ameaçando colonizar (à imagem do

⁸⁰ A este propósito ver, para além do notável trabalho de Hobsbawm (1996), no qual a história do século XX é identificada com a guerra, um texto de Atilio Boron (2004), que recolhemos da revista electrónica *Resistir.info*, e no qual o autor reflecte acerca dos possíveis significados que os conceitos de «guerra justa» e de «guerra contra o terrorismo» podem assumir na época em que vivemos.

⁸¹ O diálogo que Bauman estabelece com Lucy S. Dawidowicz a partir da obra desta autora *The Holocaust and the Historians* (1981) é bastante elucidativo sobre os diferentes modos de interpretar os mesmos fenómenos, situação que Bauman trabalha noutras obras e que designa por «hermenêutica pluralizadora», em oposição a uma «hermenêutica singularizadora». Enquanto a primeira permite a discussão e negociação de pontos de vista, a segunda só pode conduzir à ruptura (presume-se que violenta, dado que a primeira “prenuncia um «ser voltado para o texto»” e a segunda “«um ser voltado para o assassínio»” (1998, p. 248). Note-se, contudo, que a questão da ideologia do analista ou do historiador é aqui omitida como um importante analisador, pois ela é que se encontra na base do segundo tipo de hermenêutica. Após este parêntese e voltando ao debate sobre as diferenças que supostamente existem entre o holocausto e o bombardeamento atómico de Agosto de 1945, Bauman (1998b, p. 254), depois de qualificar o trabalho da autora em questão como “abrangente” mas também “partidário” no modo como avalia “o tratamento que o Holocausto recebe dos historiadores (...)”, refere que ela “objecta contra a comparação do Holocausto a outros morticínios, como a aniquilação de Hiroshima e Nagasaki” do seguinte modo (e cita): “o propósito do bombardeio foi demonstrar o superior poderio militar da América; não foi motivado pelo desejo de exterminar o povo japonês”. Depois de considerar que a observação da autora é “evidentemente verdadeira”, Bauman prossegue na sua crítica quando afirma que a autora, a partir daí, “deixa de perceber um ponto importante: o extermínio de duzentos mil japoneses foi concebido (e executado) como um meio eficaz pretendido para atingir o objectivo estabelecido: foi, com efeito, produto da mentalidade racional para a solução de problemas.”

que ocorre com a sua aparentada economia) todos os sectores da sociedade⁸². Na sua explícita preocupação em tentar compreender, sociologicamente, o Holocausto (dado que as «teorias» mais divulgadas do fenómeno sempre o apresentaram, quase invariavelmente, ou como o produto de mentes perturbadas, perversas e assassinas, como “um crime horrendo perpetrado por gente iníqua contra inocentes (...), um mundo dividido entre assassinos loucos e vítimas indefesas (...), um mundo [em que] os assassinos assassinavam porque eram loucos⁸³, cruéis e obcecados por uma ideia louca e depravada”, ou como o culminar de um longo processo de anti-semitismo que varreu a Europa nos últimos quinhentos anos e cujas raízes podem remontar ao nascimento do cristianismo) e, por extensão, o bombardeamento atómico de Hiroshima e Nagasaki, Bauman (1998b, pp. 9 e ss.) afirma-nos que as referidas explicações vulgares acerca daqueles genocídios não podem estar correctas, esses fenómenos não podem ter constituído apenas “uma interrupção do curso normal da história, um câncer no corpo da sociedade civilizada, uma loucura momentânea num contexto de sanidade”, aos quais só teriam acesso “os patologistas profissionais” (idem, p. 10). Pelo contrário, o autor em questão afirma igualmente que “o Holocausto (...) era um morador legítimo da casa da modernidade; com efeito, um morador que não poderia se sentir em sua casa em nenhum outro lugar” (idem, p. 37), sugerindo “que a condensação sem precedentes de crueldade que marcou os genocídios do século XX pode ter resultado da aplicação da administração e tecnologia modernas às tensões e conflitos pré-modernos não resolvidos” (Bauman, 1999, p. 275)⁸⁴.

⁸² As tentativas que certos sectores políticos, normalmente identificados com a Nova Direita, mas onde também cabem ilustres «socialistas» (muitas vezes designados como social-democratas ou trabalhistas) de impor às escolas este modelo de gestão, têm-se vindo a suceder ao longo das últimas décadas, primeiro nos países que inventaram o *laissez-faire*, depois um pouco por todo o mundo desenvolvido. Até ao momento, entre nós, o êxito de tal empreendimento tem sido praticamente nulo, mas sentimos que as investidas nesse sentido irão continuar nos próximos tempos, provavelmente tomando como base a negociação do Estatuto da Carreira Docente, a Avaliação do Desempenho e a famigerada questão da gestão profissional (pelo menos nas propostas do PSD para a Educação tais medidas encontram-se claramente defendidas e inscritas).

⁸³ Fundamentado num trabalho realizado por Kren e Pappoport [1980 (1994)], para quem “por critérios clínicos convencionais, não mais de dez por cento dos SS poderiam ser considerados «anormais» (facto que os autores confirmam através do testemunho dos sobreviventes acerca do comportamento dos SS), Bauman (1998b, p. 38 e ss.) afirma que “a maioria dos que executaram o genocídio eram pessoas normais, que passariam facilmente em qualquer peneira psiquiátrica conhecida, por mais densa e moralmente perturbadora.” A mesma «normalidade» encontra o autor nas estruturas organizacionais “que coordenaram as acções desses indivíduos normais no empreendimento do genocídio.” A partir daqui, Bauman conclui que a explicação tem de estar noutra lugar que não o comportamento patológico dos indivíduos e das organizações, ou seja, no seu modo de funcionamento e na moralidade (ou ausência de critérios morais - «invisibilidade moral socialmente produzida») dominante.

⁸⁴ No mesmo parágrafo, Bauman (idem, p. 275) afirma, preocupantemente, o seguinte: “Um choque dialéctico semelhante não deve ser levemente descartado sob as emergentes circunstâncias pós-modernas”. Como afirmámos acima, com base em Hobsbawm (1996), há cerca de três décadas que vemos ressurgir uma ideologia que muitos pensavam enterrada definitivamente (o *laissez-faire*), dado o processo de desacreditação a que fora sujeita ao longo da Era da Catástrofe. Do mesmo modo, o ressurgimento de ideologias nacionalistas, xenófobas e racistas não pode ser considerado como uma mera hipótese teórica na época em que vivemos (os sinais estão aí com bastante clareza). Por último, uma referência às ideologias gerencialistas, que nos surgem em quase todos os discursos políticos e económicos na actualidade, parecendo possuir um elevado grau de sedução (quem resiste a ser «eficaz» e «eficiente»?). Como sabemos, estes dois tópicos também fazem parte do léxico da burocracia, o que implica questionar a retórica neoliberal contra a burocracia, traduzida pela (aparente?) valorização do indivíduo, das competências individuais, da liberdade de iniciativa, da responsabilidade e responsabilização individuais. Se tomarmos como

A descrição pormenorizada que Bauman nos oferece acerca do modo como «tudo» terá ocorrido a partir do momento em que a frase «*Reich judenfrei*»⁸⁵ foi proferida e elevada a força de lei, leva-nos a revisitar, ao detalhe, todo o edifício da modelização burocrática da acção aplicada em toda a sua pureza, algo que nem no plano da teoria julgávamos possível. Desde a fase da deportação para outros países até à *Endlösung* (solução final), os procedimentos e os critérios de avaliação e conseqüente tomada de decisões, parecem corroborar, de um modo inofismável, a tese de Bauman⁸⁶. Para este autor (1998b, p. 37), a análise em questão não significa “que a ocorrência do Holocausto foi *determinada* pela burocracia moderna ou pela cultura da racionalidade instrumental que ela resume; e, muito menos ainda, que a moderna burocracia *tem que* resultar em fenómenos do tipo do Holocausto “ (itálicos no original). Também sabemos que nenhuma organização, no contexto do seu funcionamento regular, utiliza um manual de procedimento burocrático tal como a recontextualização operada por Bauman pode fazer crer. No entanto, todo o processo (desde o que Bauman designa por “superação da piedade animal” até à “produção social da invisibilidade moral”) parece ter ocorrido sob uma metódica observância das características do modelo burocrático tal como Weber o definiu, todo ele facilitado pela estrutura militar, profundamente hierarquizada, encarregue de o executar. Se aliarmos a tudo isto a dimensão ideológica, que foi persistente e meticulosamente inculcada em todo a estrutura e na própria nação (será isto o que muitos

referência o modo dominante de funcionamento dos Estados modernos e das organizações, com particular ênfase nas organizações públicas, o que verificamos é uma elevada correlação entre a centralização das decisões essenciais e a ausência de autonomia nas periferias, cabendo-lhes apenas praticamente um poder de execução, sempre propenso a uma acção desprovida de julgamentos morais. Para uma crítica aprofundada do gerencialismo, ver Lima (1992, 1994 e 1997).

⁸⁵ Desde o pronunciamto deste princípio até à «solução final» decorreu cerca de uma década, demonstrando que esta última não estaria prevista desde o início da ascensão nazi ao poder e que terá resultado, em última instância, da necessidade que a burocracia sentiu de se desfazer de uma situação extrema que não havia previsto (desde a ideia inicial de deportação dos judeus para a Áustria, impossibilitada pela anexação, até ao genocídio metódico, parece que surgiram outras possibilidades, tais como a criação de uma «judiaria» na Polónia, depois na Rússia - após a sua ocupação - e até em Madagáscar, se aceitarmos os argumentos que Bauman nos propõe).

⁸⁶ Na verdade, a tese em questão começou por ser defendida por Raul Hilberg (1983) e Richard L. Rubenstein (1978), particularmente este último, quando a apresentou num simpósio sobre *A sociedade ocidental depois do Holocausto*, realizado em 1978, pelo Instituto para o Estudo dos Problemas Sociais Contemporâneos. De acordo com o próprio Bauman (1998b, p. 29), “Rubenstein queria descobrir se as coisas de que temos conhecimento hoje mas que Weber naturalmente desconhecia poderiam ter sido previstas (pelo próprio Weber e pelos seus leitores), pelo menos como uma possibilidade, a partir do que Weber sabia, percebia ou teorizava. Ele achou ter uma resposta positiva para a questão (...): que na exposição que Weber faz da burocracia moderna, do espírito racional, do princípio da eficiência, da mentalidade científica, da relegação de valores ao reino da subjectividade, etc., não foi registado qualquer mecanismo capaz de excluir a possibilidade dos excessos nazistas; que, além disso, não havia nada nos tipos ideais de Weber que requeresse a definição das actividades do Estado nazista como excessos.” A este propósito, Rubenstein, ainda de acordo com Bauman, refere o seguinte: “«nenhum horror perpetrado pelos profissionais médicos ou pelos tecnocratas alemães foi inconsistente com a visão de que os valores são inerentemente subjectivos e que a ciência é intrinsecamente instrumental e livre de valor», o que terá levado à consideração, por parte de alguns participantes no referido simpósio, de que Rubenstein estaria a associar Weber ao nazismo e assim a “ameaçar a memória” daquele clássico da sociologia. A análise que Bauman produz a partir deste debate (certamente acalorado, o que traduz a impossibilidade de uma sociologia neutra e com grandes dificuldades em se distanciar do campo das ideologias) é que Gunther Roth (sociólogo weberiano que terá reagido face à tese em discussão), para além de ter evitado discutir a essência da tese de Rubenstein, não terá sabido aproveitar “a possibilidade de considerar seriamente as «consequências imprevistas»* do crescente domínio da razão que Weber identificou como atributo central da modernidade e para cuja análise deu uma contribuição das mais essenciais.” A essência deste debate, que ocorreu há quase três décadas, parece-nos pouco difundida e discutida, sendo importante não só aprofundá-la como generalizá-la aos diversos modos de conceber a acção humana.

*Em relação a esta questão já apresentámos acima um determinado modo de utilização do conceito, tanto por Menger e Hayek (tomando Amartya Sen, 2003, como orientação) como por Beck (2002), sem esquecer o contributo de Santos (1994) para a problemática em questão.

autores designam por «cultura»?), temos os ingredientes que permitem explicar o «êxito» de todo o empreendimento. É neste sentido que Bauman refere que, se o modelo burocrático não pode ser considerado como determinante para a ocorrência do Holocausto, nada nas suas regras impede a emergência de tais fenómenos, antes parecendo legitimá-los. E, neste ponto, o autor em questão vai mais longe, ao afirmar “que não há nada nessas regras que desqualifique como impróprios os métodos de ‘planeamento social’ usados no Holocausto ou, mesmo, como irracionais as acções a que serviram. Sugiro, ademais, que a cultura burocrática que nos capacita a ver a sociedade como objecto de administração, como uma colecção de tantos ‘problemas’ a resolver, como ‘natureza’ a ser ‘controlada’, ‘dominada’ e ‘melhorada’ ou ‘refeita’, como um alvo legítimo para o ‘planeamento social’ e no geral como um jardim a ser projectado e mantido à força na forma planeada (...), foi a própria atmosfera em que a ideia do Holocausto pôde ser concebida, desenvolvida lentamente mas de forma consistente e levada à conclusão.”

4.2. A Guerra tem sido a nossa «sina». «Será o nosso destino?»

Chegados aqui, que inferências podemos retirar do que temos vindo a expor? Em primeiro lugar, que estamos perante um conjunto de desafidores contributos para a compreensão de fenómenos marcantes da nossa história contemporânea que importa divulgar e discutir, procurando demonstrar aquilo que de mais bestial pode existir em cada um de nós e na espécie humana em geral. Em segundo lugar, perceber que a possibilidade de emergirem acontecimentos deste tipo, desta ou de qualquer outra magnitude (o tamanho e o alcance não nos parece ser determinante) parece em estado de latência permanente, capaz de emergir logo que as condições ambientais o permita (veja-se o tipo de comportamento dos militares americanos, a começar pelas altas patentes, em Guantánamo e em Abu Grahib e que ciclicamente vemos relatado na imprensa). Por último, e apesar da quantidade de «informação» disponível sobre os horrores que a humanidade foi capaz de produzir no último século, ela ainda não terá contribuído para que pudesse ser transformada em «conhecimento» generalizado (um dos indicadores desse conhecimento adquirido poderia ser o reconhecimento da crescente improbabilidade de novas situações de barbárie da envergadura das ocorridas) e muito menos num «saber» de experiência e reflexão feito (cujo indicador mais fidedigno poderia ser a diminuição drástica do número de conflitos armados, traduzindo, deste

modo, a consolidação de uma consciência global efectiva sobre a problemática, único antídoto «eficaz» à barbárie)⁸⁷.

“O mundo está em paz há sessenta anos.” Esta ideia tem sido bastante difundida entre nós e até mesmo historiadores conceituados têm contribuído para que se estabeleça como uma verdade inquestionável (passe o pleonasma, pois «verdade» significa isso mesmo, isto é ser única, sem possibilidade de réplica ou questionamento), quando definem os «Trinta gloriosos anos» como a «Era do Ouro». Se reduzirmos o mundo à Europa, à Oceania, ao Japão e ao Norte do continente Americano⁸⁸, talvez aquela expressão se possa aplicar (tendo como critério apenas o espaço geográfico em que a «guerra» teve lugar). Ora, desde 1945, não encontramos uma só década onde não tenha ocorrido, pelo menos, um conflito armado de grande envergadura. Anos 50: Coreia; anos 60 e 70: Argélia e Sudeste Asiático (no nosso caso, a Guerra Colonial); anos 80: guerras Soviético-Afegã, anglo-argentina e Iraque-Irão; anos 90: Primeira Guerra do Golfo e Guerra dos Balcãs; primeiros anos do século XXI: Segunda Guerra do Golfo (invasão do Afeganistão e Iraque) e Segunda Invasão do Líbano por Israel. Tudo isto sem ter em conta os inúmeros conflitos locais e regionais (a alguns deles já nos fomos referindo ao longo deste texto), as revoluções, as contra-revoluções e as várias guerras civis e de independência (Sudão, Somália, Burundi, Ruanda, Etiópia, Eritreia, Angola, Moçambique, Sri Lanka, Timor, Aceh, Tibete, Nepal, Nicarágua, São Salvador, Honduras, etc.) que marcaram (algumas delas continuam a ser uma realidade trágica) de um modo indelével a história do século XX e ameaçam perigosamente pautar as características do século há pouco iniciado.

⁸⁷ Neste último período utilizamos uma tipologia proposta por Jean-Marc Monteil (1983) e destinada a analisar o modo de funcionamento dos sistemas de formação. Este autor parte do princípio segundo o qual todos os sistemas humanos são abertos e que, para poderem funcionar, necessitam permanentemente de proceder a trocas energéticas com o meio. A informação seria, então, concebida como o nível mais comum de qualquer sistema, sem a qual não poderia funcionar. A sua transformação num nível superior dependeria do modo como fosse capaz de circular no interior do sistema (quanto melhor fosse essa circulação, tanto em quantidade como em qualidade, melhor seria o conhecimento e sabedoria produzidos). Para Monteil, enquanto a informação é transmissível o conhecimento já não o é, sendo inscrito no património individual de cada elemento do sistema. A combinação entre o conhecimento produzido e a qualidade da informação tratada é que poderá originar o saber estabelecido, codificado (para utilizar uma ideia que fomos buscar a Michael Polanyi, 1966), isto é, a sabedoria colectivamente apropriada que, de novo, estaria em condições de ser transmitida como...informação. Independentemente do grau mais ou menos elevado de plausibilidade da tipologia em questão, nomeadamente o estatuto nela atribuída à informação que, apesar de essencial para o funcionamento dos sistemas, nos aparece aqui carregada de uma elevada neutralidade, ela parece-nos importante para introduzir no actual debate sobre as competências, bem como no debate mais amplo sobre o modo como nos educamos ou formamos. A distinção entre *conhecimento formalizado* e *conhecimento tácito* que Polanyi nos propõe parece-nos possuir um elevado potencial explicativo para o campo da educação – mais adiante, quando trabalharmos a questão das «competências» voltaremos a esta ideia.

⁸⁸ Os EUA e, de certa forma, toda a parte norte do continente americano, não testemunham *in loco* qualquer tipo de guerra ou de confronto armado após o fim da Guerra Civil Americana (século XIX). A única experiência traumática com grande impacto físico e psicológico, que nos recordemos, foi o recente ataque às Torres Gémeas, em Nova York. Mesmo nas duas grandes confrontações mundiais os EUA foram poupados à devastação física das suas cidades e respectivas estruturas, tendo vencido essas guerras em todas as dimensões que quisermos considerar. Neste sentido, a utilização do critério geográfico com central na abordagem da problemática da paz, só poderia concluir pela ausência dos EUA nos conflitos até agora existentes. É evidente que esta ausência de uma experiência devastadora no seu solo tem consequências no modo como os americanos concebem a guerra, podendo ser um factor explicativo para o modo como se comportam perante a mesma, legitimando o unilateralismo, que constitui a característica definidora da política externa americana.

Se “o velho século não acabou bem”, o novo dificilmente poderia ter começado pior. Curiosa e sugestivamente, o mundo que se convencionou designar, até há pouco tempo, por «Terceiro Mundo» é aquele que sofre contínua e repetidamente os horrores da guerra em tempos de paz! Esta constatação deve obrigar-nos a interrogar as razões que estão na base dessa situação, pois dá a ideia que a guerra é, cada vez mais, um produto sujeito às regras do mercado, nomeadamente à «teoria da vantagem comparativa»: uns países especializam-se na sua produção e conseqüente exportação e outros tornam-se «especialistas especialmente especializados» na sua importação e consumo (curiosamente, trata-se de países em que grande parte da sua população sobrevive com menos de um dólar por dia...). A guerra, para além dos interesses clássicos que sempre serviu (a consagrada máxima de Clausewitz, 2003, da “continuação da política por outros meios”), parece agora possuir uma nova função: “a promoção do livre comércio por outros meios” (Bauman, 2001, p. 19), sendo ela mesmo uma indústria e um comércio que, para se manterem enquanto tal, têm de possuir um mercado, viver da oferta e da procura e do necessário *marketing* para estimular esta última.

Uma das principais conseqüências das *políticas* produzidas a partir do chamado «Consenso de Washington», pomposamente designadas como de «ajuste estrutural» - desregulamentação do trabalho e liberalização do comércio e do capital financeiro -, para além do aprofundamento continuado das desigualdades entre países (que são as maiores jamais registadas), tem sido a crescente “visibilidade do Terceiro Mundo no Primeiro”, dando a ideia de que “não é mais o Norte que mostra ao Sul seu futuro de desenvolvimento, mas exactamente o contrário, o Sul mostra ao Norte o seu futuro de crise” (Kurz, 2005). Os significados desta situação, que pensamos constituir uma realidade indesmentível (apesar da enorme capacidade que a Nova Direita tem vindo a demonstrar em manipular as estatísticas, apresentando-nos situações paradisíacas quando a vida real teima em nos demonstrar, continuamente, as portas do «inferno» para um número cada vez maior de pessoas⁸⁹), podem

⁸⁹ A leitura dos Relatórios Anuais das Nações Unidas sobre o desenvolvimento (PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) é particularmente elucidativa quanto a esta questão. Perante os ‘factos’ neles insertos, qualquer argumento utilizado no sentido de os ‘falsificar’ (ou desconstruir) teria de ser bastante bem fundamentado. Ora, o que acontece com a retórica neoliberal é exactamente o contrário dessa argumentação sólida e, contudo, é ela que continua a influenciar os modos dominantes de conceptualizar o mundo e, conseqüentemente, de produção política. Quais as razões deste paradoxo? O poder dos meios de comunicação social e o modo como se encontram controlados pela ‘nova classe capitalista transnacional’ (Santos, 2001) pode ser uma das principais fontes que permite explicar tal situação paradoxal. A submissão dos governos nacionais às imposições das organizações internacionais tais como o FMI, o BM e a OMC, entre outros, parece constituir outra hipótese explicativa. A capitulação da social-democracia, que ocupou as cadeiras do poder de Estado nas últimas décadas nos países centrais e foi a principal executora das políticas neoliberais em curso desde há três décadas, não pode ser considerada como despcienda para a compreensão deste fenómeno. A incapacidade que a comunidade científica no campo das ciências sociais tem vindo a revelar no sentido de ‘pensar a sociedade’ (Beck, 2002) de um modo crítico e transformador pode ser um outro factor explicativo para a situação. E este último afigura-se-nos particularmente importante, pois é dele que depende, em grande medida, a educação das novas gerações e a sua capacidade de intervenção crítica (à imagem do que ocorreu nos EUA nos anos sessenta e que ficou consagrada na literatura neoconservadora como «contracultura» - Kristol, 2003).

ser múltiplos, importando elencar alguns factores que nos parecem inquestionáveis quanto à probabilidade de se virem a transformar nas novas bases da conflitualidade - global, local ou regional - ao longo do século XXI: o desemprego em massa que todas as cartas teimam em anunciar (de acordo com Hans-Peter Martin e Harald Schumann, 1998, o século XXI apenas necessitará de 20% da força de trabalho actual, situação que tem levado sociólogos como Beck e Gorz a defenderem novas formas de conceptualizar o trabalho no actual século); a crescente insegurança urbana que se faz sentir em todas as grandes metrópoles do mundo desenvolvido, que tem vindo a conduzir à proliferação contínua, simultaneamente, de guetos e condomínios privados, sendo estes últimos, muitas vezes, mantidos à custa do erário público; os contínuos e crescentes fluxos demográficos de populações em busca de melhores condições de vida que, apesar dos enormes obstáculos colocados pelos principais países desenvolvidos, não cessam de ocorrer, com todos os efeitos que facilmente se podem inferir⁹⁰. Estes três factores, com toda a panóplia de «consequências associadas» (mas aqui facilmente percebidas), só por si, têm vindo a transformar a vida de milhões de pessoas do chamado Primeiro Mundo, criando autênticos *apartheids sociais* (à imagem do que todos conhecemos em algumas cidades brasileiras, como o Rio de Janeiro e São Paulo, mas também em Nova York, Los Angeles e Paris, onde podemos sempre encontrar duas cidades numa ou *no going zones*, que são os novos sinais de trânsito pós-modernos). Nestas, como noutras grandes cidades, vive-se uma espécie de guerra civil permanente (embora não declarada), onde milhares de pessoas perdem a vida e outras são assaltadas, violadas e sujeitas aos mais diversos tipos de violência, física e psicológica. Ao mesmo tempo que a ideologia oficial neoliberal prega a doutrina do Estado mínimo, não tem qualquer pejo em reclamar (e criar, efectivamente) um Estado penal e até um Estado-prisão⁹¹.

A descrição que Gray (2000) nos faz da situação americana é bastante elucidativa acerca da referida e insidiosa “visibilidade do «Terceiro Mundo» no «Primeiro»”, ameaçando

⁹⁰ O que se passa actualmente nas fronteiras entre o México e os EUA, assim como nas da UE com a África, ilustra bem o entendimento que os países de destino possuem acerca da livre circulação de pessoas, que devia ser uma das dimensões constitutivas do conceito de sociedades abertas, cosmopolitas e livres que a propaganda oficial continuamente veicula: a miséria, a fome, a prisão e a morte são as únicas escolhas que grande número dos que tentam passar essas fronteiras apenas para terem acesso a melhores condições de vida possuem, caindo muitas vezes nas garras de traficantes sem escrúpulos. A hipocrisia é a palavra que melhor se adapta a esta situação, quando todos sabemos que os sectores da agricultura, da construção civil e dos serviços de limpeza e remoção de lixos urbanos deixariam de funcionar sem esse fluxo migratório que, por isso mesmo, continua a ocorrer apesar das restrições (a consulta das discussões que actualmente ocorrem no Congresso dos EUA são perfeitamente elucidativas do que se passa neste domínio).

⁹¹ Um bom título para um qualquer trabalho sobre a problemática transformação societal a que temos vindo a assistir nas últimas décadas poderia ser: «Do Estado de Bem-estar ao Estado Penal e Securitário» (este título foi-nos sugerido pela leitura de Bauman, 2005, dedicado exclusivamente à problemática da exclusão social, ao que o autor designa por máquina de produção de lixo humano, de descartáveis, em que a actual sociedade se transformou).

de uma forma clara não só muitos dos estilos de vida «realmente existentes» mas, sobretudo, os imaginados, ou seja, as expectativas e ambições de uma vida melhor. A confirmar-se esta tendência (para muitos, assustadora quanto irreversível), uma das consequências mais prováveis (para além do colapso de um dos mais poderosos *slogans* que tem vindo a sustentar a «democracia» americana ao longo do século XX, o «american way of life», ameaçando arrastar consigo toda a estrutura ideológica em que assenta), será a obsoletização da anterior categorização dos Estados saída da Conferência de Bandung, isto é, a clássica divisão entre «mundos». Se tal situação irá permitir emergir aquilo que alguns autores têm vindo a designar por cosmopolitismo global⁹², é uma incógnita, mas a inevitabilidade de novos arranjos na estrutura internacional, tais como a emergência de blocos político-económicos que confrontem a «tríade» actualmente existente, parece mais do que provável.

4.3. A «Guerra Civil informal» e a Emergência do «Estado-prisão»

“A grande encarceração americana”. É deste modo que Gray (2000, p. 138) nos dá conta da magnitude de um dos fenómenos (quicá o fenómeno) que melhor caracterizará os EUA neste início de século (apesar dos dados em que suporta a sua análise se reportarem à primeira metade dos anos 90, dadas a natureza e as causas do fenómeno, é nossa convicção que, uma década depois, só pecarão por defeito): as políticas securitárias e de controlo (e suas consequências para a sociedade no seu todo), profundamente influenciadas por uma ideologia racista e classista. Decidimos concluir este capítulo deste modo por duas razões fundamentais. Primeiro, porque estamos convencidos que a sociedade americana, dada o estatuto de «modelo»⁹³ que assumiu em todos os domínios que quisermos considerar (mesmo

⁹² A propósito deste conceito, cf., entre outros, Beck (1998 e 2002), Held (1997) e Held & McGrew (2003). Em relação à questão da reclassificação da divisão entre Estados de acordo com o seu nível de desenvolvimento, o exemplo proporcionado pelo Estado Indiano de Kerala pode ser paradigmático de uma certo modo de conceber a referida reclassificação. É um dos mais pobres do mundo, mas com um dos índices de desenvolvimento humano mais elevado, de acordo com o Relatório das Nações Humanas para o Desenvolvimento de 2003. Uma consulta no Google ao sítio do Governo permite-nos uma leitura global acerca do Estado em todas as suas dimensões que deixa qualquer país desenvolvido a anos-luz de distância, o que revela um elevado grau de integração mundial e de transparência dos negócios do Estado.

⁹³ Existe, hoje, um elevado grau de consenso quanto à influência americana no que vulgarmente se designa por globalização, seja ela económica ou cultural, política e social. Como Gray (2000, p. 121) refere, “o *laissez-faire* global é um projecto americano”, embora para aplicação exclusiva fora das suas fronteiras, sendo o Consenso de Washington (e as instituições de Bretton Woods reformadas de acordo com esse objectivo) o modo privilegiado de o impor. «Modelo», no sentido aqui utilizado, pretende significar não uma prática modelar que devamos seguir mas uma imposição unilateral ao nível global de uma visão do mundo particularista (o «universalismo iluminista» no seu melhor por parte de quem tem vindo a afirmar, pela voz dos seus ideólogos de serviço – os neoconservadores de turno –, não só a sua inadequabilidade, mas sobretudo o seu colapso). A este propósito, Gray (2000, p. 123), refere que “os quarenta anos que se seguiram ao fim da segunda guerra mundial foram ocupados por um conflito global entre duas ideologias iluministas – o liberalismo e o marxismo soviético”, qualquer uma delas com origem no mais profundo “âmago da «civilização ocidental».” E este autor vai ainda mais longe nesta questão, quando afirma que “o conflito [entre elas] não foi um choque entre o Ocidente e o resto do mundo”, mas “uma desavença na família das ideologias ocidentais”, considerando que “o colapso soviético não foi uma vitória do Ocidente”, mas “a ruína do regime ocidentalizante mais ambicioso

naqueles em que ninguém gostaria de ser visto no topo da escala), poderá ser aquela “onde o futuro se revelará mais cedo” (Beck, 2002). E isto, apesar de Gray (2000, p. 124) nos advertir que “A América de hoje não está a desbravar um caminho que todas as sociedades irão seguir.” Em sua opinião, antes “está a afastar-se de outras culturas «ocidentais» devido ao extremismo das suas experiências na engenharia social do mercado livre e à intensidade dos movimentos fundamentalistas que essas experiências evocam.”⁹⁴ E esta situação, considerada pelo autor em questão como a principal causa dos dramáticos problemas enfrentados pela maioria da população americana (até agora pensados como típicos do chamado «terceiro mundo»), prende-se com a natureza da ideologia que comanda esse frenesi «experimentalista» – o *Iluminismo*. A conclusão a que chega parece-nos decisiva para o futuro próximo, se vier a comprovar-se a tese de que as várias ideologias emergentes no século XIX são filhas de um mesmo pai (o iluminismo) e, afinal, não passam de andamentos (ou variações) de um mesmo tema (o liberalismo), tal como Wallerstein (2002) e, de certo modo, Kristol (2003), nos sugerem: “Como outras ideologias do iluminismo, a utopia do mercado inspira nos seus seguidores um menosprezo sobranceiro pela história”, ou seja, pela cultura, pelo mundo físico e social e pelas pessoas, numa palavra, pela humanidade, concebida apenas como instrumental aos desígnios de quantos se concebem como imortais (pelo menos em termos de classe). Wallerstein (2003, p. 47) aprofunda esta ideia, quando escreve:

“Longe de representar o triunfo do liberalismo, e menos ainda do conservadorismo renovado [Nova Direita], essa reacção difusa contra o Estado, ao deslegitimar as estruturas estatais, solapou⁹⁵ uma coluna essencial do sistema mundial moderno, o sistema dos Estados, uma coluna sem a qual a acumulação permanente de capital não é possível. A celebração ideológica da chamada globalização é, na realidade, o canto do cisne do nosso sistema

deste século.” Se tivermos em atenção a demolidora crítica de Horkheimer e Adorno ao iluminismo (que também podemos encontrar, actualmente, em Robert Kurz), que foi por eles designado por totalitário, estaremos em boas condições para compreender a natureza do modelo de «globalização hegemónica» que o neoliberalismo encerra e que os EUA corporizam e tentam impor ao resto do mundo.

⁹⁴ Neste particular, pensamos que o autor em questão poderá estar a lavar numa certa contradição, que releva do interesse que manifesta no seu livro em analisar os três principais Estados-nação que têm vindo a servir de laboratório, no interior do chamado «Primeiro Mundo», desta segunda edição do *laissez-faire* de matriz anglo-saxónica: Estados Unidos da América, Inglaterra e Nova Zelândia (ficando apenas a Austrália de fora das suas preocupações analíticas). Esta situação e aquela que resulta da acção conjugada do FMI, BM, OMC, BCE e BID* (entre outros), que os ex-países socialistas, alguns países do Sudeste Asiático e toda a América Latina amplamente documentam, parece demonstrar uma certa generalização (naturalmente imposta) da referida reengenharia social em curso, embora as suas consequências variem de acordo com a história de cada país e com o grau de robustez das suas estruturas (económicas, políticas e culturais).

* Banco Interamericano de Desenvolvimento

⁹⁵ A ideia de que o Estado-nação está em vias de colapsar ou, pelo menos, perder a centralidade que vem desempenhando desde o século XIX, isto é, como instituição por excelência da modernidade e do liberalismo político, está longe de ser comprovada empiricamente. É certo que tem vindo a perder certos poderes no campo da regulação política, nomeadamente na área da economia e, mais especificamente, no domínio das taxas de juro do capital e no da fixação do valor da moeda (apesar disso, com impactos diferenciados de acordo com o poder de cada Estado, e nada garantindo que tal situação seja irreversível), mas vem reforçando o seu poder noutras áreas, como a da justiça e da segurança, que aqui nos interessa analisar de um modo particular.

histórico. Entramos na crise desse sistema. *A perda de esperança e o medo* que a acompanha são ambos partes da causa e do sintoma principal dessa crise⁹⁶.”

A utilização do itálico na parte final da citação deve-se ao facto de pensarmos que aqueles sentimentos assinalados por Wallerstein permitiriam esclarecer adequadamente a análise que Gray efectua ao modo como a sociedade americana tem vindo a evoluir nas últimas décadas, sob o auspício do que designa por falso⁹⁷ *laissez-faire*. “Para a maioria dos Americanos”, afirma Gray (2000, p. 131), “a margem de segurança sobre a qual vivem nunca foi tão estreita desde os anos 30”, sendo «ansiedade» o adjectivo que o autor utiliza para melhor qualificar a nova doença que parece invadir a sociedade americana, propagando-se a um ritmo semelhante ao que terá ocorrido na época da Grande Depressão. Os melhores indicadores desta situação podemos encontrá-los, simultaneamente, no modo como as classes médias americanas têm vindo a ser afectadas pela referida engenharia do mercado livre e nas políticas de justiça e securitárias adoptadas, emergindo estas últimas cada vez mais como resultado de um «compromisso» tácito entre os governantes e as referidas classes médias⁹⁸. Segundo este último autor, estas classes “estão a redescobrir as condições da insegurança económica sem posses que afligia o proletariado do século XIX” que, embora considerando os necessários problemas que uma comparação deste tipo naturalmente coloca, traduzem uma imagem global de uma maioria da população que, mesmo sem disso ter consciência, tem efeitos decisivos no modo de transformação da sociedade. Os índices de

⁹⁶ A confirmar-se, esta tese (fim do liberalismo, aqui concebido como sinónimo de iluminismo) seria um indicador poderosíssimo do processo de transição sistémica que muitos autores (entre nós, Boaventura de Sousa Santos) vêm assinalando insistentemente desde meados da década de 80, embora em bases que poderíamos designar como abstractas. Neste sentido, estaríamos numa fase de procura de novas bases teóricas, ideológicas e culturais que permitissem estabelecer novas bases de inteligibilidade à acção humana. Será isto que Beck (2002) designa por «nova ilustração» e «nova reforma» que, segundo este autor, se tornariam indispensáveis para «pensar, de novo, a sociedade»?

⁹⁷ Baseado em K. Polanyi (2000, p. 172), para quem “a economia *laissez-faire* foi o produto da acção deliberada do estado”, enquanto “as restrições subsequentes ao *laissez-faire* se iniciaram de maneira espontânea”, levando-o mesmo a afirmar “que o *laissez-faire* foi planeado [e] o planeamento não”, Gray (2000) reafirma esta tese para evidenciar o carácter intervencionista do Estado Americano na sua economia enquanto postula a liberalização para todas as outras. Mas esse intervencionismo, ao contrário do chamado protecçãoismo saído de Bretton Woods, vulgo Keynesianismo, apenas tem como alvo salvaguardar os interesses dos grandes grupos económicos, reduzindo-lhes a carga fiscal, subvencionando as exportações, limitando as importações (falsa liberalização face ao chamado Terceiro Mundo) e liberalizando os despedimentos. Apesar da retórica neoliberal acerca da Estado mínimo, existe hoje um elevado consenso (mesmo no interior desse bloco ideológico) sobre o papel do Estado nas sociedades actuais: no caso dos países em desenvolvimento, este não pode ser promovido e alcançado sem a intervenção de Estado, e, no dos países desenvolvidos, basta atender à evolução do gasto público ao longo do século XX para se ter uma ideia acerca da importância do Estado na promoção do desenvolvimento. De acordo com Boron, 1999, citando *The Economist* de Setembro de 1997, “Pese a las tan proclamadas «reformas neoliberais», entre 1980 (época en que se lanzaron los programas de ajuste y los planes de austeridad fiscal) y 1996, el gasto público de las 14 naciones más avanzadas de la OCDE subió del 43,3% del PBI al 46,1%. A propósito do papel do Estado nas sociedades actuais, Santos (2001), apresenta-nos uma perspectiva que confirma a tese de Polanyi e os desenvolvimentos produzidos por Gray, contribuindo assim para o referido consenso a que aludimos acima.

⁹⁸ O seguinte excerto da obra de Gray (2000, p. 131) traduz bastante bem, em nossa opinião, esse «compromisso»: “Uma das tarefas de um dirigente político é encobrir as escolhas que uma sociedade já fez. No caso de Clinton tem sido gerar a ilusão de que uma sociedade que adopta como único valor indiscutível a escolha individual pode assegurar a necessidade humana de estabilidade. Clinton tem-no feito conluando com o público americano a fim de manter a auto-ilusão de que uma *política de lei e ordem* (itálico nosso) pode substituir as instituições sociais que os mercados livres já destruíram.” Este, pode ser um modo privilegiado para podermos compreender a política penal e de encarceramento que já faz parte do «american way of life» que, deste modo, adquire novos significados.

desemprego, a precariedade laboral (traduzida pela contratação a prazo ou sem qualquer prazo, que conduz à ausência de vínculos pessoais e organizacionais e obriga a uma extrema mobilidade e diversificação das fontes de rendimento), o colapso da família⁹⁹, o individualismo radical e obsessivo e a ausência de laços de residência estáveis, são factores que, articulados, facilmente poderão provocar os referidos sentimentos de insegurança e medo evidenciados por Wallerstein e Gray, restando saber de que modo irão provocar as inevitáveis transformações sociais que certamente irão ocorrer e quais os significados que poderão adquirir.

A segunda razão para nos focarmos na experiência norte-americana descrita e analisada por Gray prende-se com a necessidade de desmistificar uma das maiores falácias do neoliberalismo e segundo a qual só com o crescimento económico é possível promover o bem-estar geral. O autor que temos vindo a seguir, a este propósito, escreve o seguinte: “É importante notar que estas ansiedades não são um efeito colateral da estagnação económica [nem de qualquer depressão, o que impede qualquer comparação com a década de 30]. Bem pelo contrário. No decurso dos últimos vinte anos a economia americana tem estado quase sempre em contínua expansão. A produtividade e a riqueza nacional têm crescido regularmente. (...) Como na Inglaterra em meados do período vitoriano, a libertação dos mercados na América do fim do século XX produziu uma expansão espectacular” (p. 132). A grande contradição que o autor assinala e que também é visível um pouco por todo o mundo desenvolvido, é a que se prende com a estagnação ao nível dos rendimentos do trabalho. Mesmo para aqueles que viram os seus rendimentos aumentar, viram concomitantemente aumentar a insegurança e o risco, parecendo dar razão a Bauman (1998a, p. 247), quando afirma que “Por numerosos motivos, a restauração da certeza moderna não aparece nas cartas”, sugerindo-nos que, provavelmente, o aumento da liberdade individual acarreta consigo o aumento dos riscos, da responsabilidade e da incerteza. Também Stiglitz (2002) sugere que uma das principais tarefas das sociedades actuais que privilegiem o bem-estar e

⁹⁹ A família, como sabemos, constitui um dos temas privilegiados da retórica conservadora, sendo mesmo objecto de encíclicas papais e programas evangelizadores cíclicos promovidos pela igreja católica. Já acima nos referimos ao discurso do actual Papa acerca desta problemática que, em nosso entender (e sem qualquer surpresa), parece pouco (ou nada) apostada em colocar a questão do modo mais adequado. Gray (2000, p. 133), refere-se a esta problemática do seguinte modo: “O aumento do risco económico que acompanha as mutações do capitalismo na América nos fins do século XX ocorre numa sociedade na qual as famílias são mais frágeis e mais fracturadas do que em qualquer outro país.” Depois de referir que “em 1987, a duração média dos casamentos americanos era de sete anos”, interroga-se: “Em quantos lares americanos as famílias tomam juntas as refeições? Quantos filhos vivem na mesma cidade e no mesmo bairro que os pais? Se um americano perde o emprego, poderá contar com o apoio de uma família alargada, como acontece com os Italianos e os Espanhóis na Europa?” E conclui: “as famílias americanas estão mais fracturadas do que as de qualquer país europeu.” Como se vê, não são os casamentos homossexuais e a adopção de crianças neste contexto familiar, nem o uso de meios anti-concepcionais que se encontram na base das dificuldades que a instituição «família» tem vindo a passar. Daí que se exigisse um outro olhar para a sociedade e para a família por parte de uma das instituições que primeiro se terá globalizado e que maiores responsabilidades tem no domínio da coesão social.

não a acumulação selvagem do capital seria a distribuição adequada do que já existe, mesmo que a expansão económica ocorra a ritmos mais baixos do que os considerados como satisfatórios. Mas o que Gray (2000, p. 135) nos diz (e o citado Atilio Boron também refere) é que a insegurança e o risco têm vindo a ocorrer (o desemprego, o emprego precário, etc.) em paralelo com uma criação de riqueza nunca antes atingida: “Os Estados Unidos são a única sociedade avançada na qual a produtividade tem aumentado estavelmente ao longo das últimas duas décadas, enquanto os rendimentos da maioria – oito em cada dez – estagnaram ou caíram. Tal agravamento da desigualdade económica não tem precedentes históricos.” Então, quais as razões para este paradoxo?

A mudança nas prioridades dos Estados (nomeadamente o americano) no que às políticas sociais diz respeito, associada a políticas fiscais amigas dos detentores de altos rendimentos e das empresas, talvez permita dar uma resposta satisfatória àquele aparente paradoxo. Em relação a esta última questão, o banqueiro e comentador financeiro Felix Rohatyn, citado por Gray (2000, p. 137), não podia ser mais explícito: “O que está a acontecer é uma enorme transferência de riqueza dos trabalhadores menos qualificados da classe média americana para as mãos dos detentores de capital e de uma nova aristocracia que recebe grandes proveitos sob a forma de acções”. Em síntese, o que está ocorrendo na sociedade americana é a adopção de uma política orientada para a acumulação de capital em detrimento da sociedade no seu conjunto, provando à sociedade que a interpretação radical do alegado postulado da «mão invisível» só produz decadência, insegurança, medo, pobreza e miséria (nem a teoria dos vasos comunicantes parece aplicar-se). Um dos sintomas mais evidentes do que temos vindo a descrever prende-se com o já referido fenómeno do encarceramento a que a população americana tem vindo a estar sujeita nas últimas décadas. De acordo com Gray (2000, p. 138), embora “as taxas de criminalidade Americanas sempre [tenham sido] mais elevadas do que na maioria dos países europeus”, “o que é novidade é o recurso a uma política de encarceramento maciço, em substituição dos controlos comunitários enfraquecidos pelas forças do mercado desregulado. Ao mesmo tempo, os americanos ricos estão, em número crescente, a afastar-se da co-habitação com os seus concidadãos, recolhendo-se a propriedades comunitárias muradas (cerca de 10% da população vive hoje em prédios ou condomínios com guardas privados).” No outro lado da moeda de uma sociedade em que o “vencedor leva tudo” pode ser encontrada a seguinte inscrição: “Nos finais de 1994, mais de 5 milhões de americanos [metade da população portuguesa!] viviam sob uma

forma ou outra de restrições legais (...), dos quais 1,5 milhões estavam efectivamente encarcerados. (...) Um em cada 193 americanos adultos estava preso, o que corresponde a 373 em cada 100 mil, números que no início da era Reagan eram de 103 por cada 100 mil” (Gray, 2000, p. 138), isto é, em apenas três lustros a taxa de encarceramento quadruplicou!¹⁰⁰

O elevado desemprego, o emprego precário¹⁰¹, os baixos salários¹⁰², as políticas fiscais e as políticas de desregulamentação laboral (flexibilidade), associadas ao aumento acentuado da criminalidade¹⁰³ (furtos, homicídios e violações, muitos deles relacionados com o tráfico e consumo de droga), à elevada taxa de encarceração¹⁰⁴, ao aumento substancial da despesa

¹⁰⁰É de notar que este encarceramento maciço não ocorre ao acaso, possuindo uma poderosa e visível marca classista e racista. Como Gray (2000, p. 138) refere, “a probabilidade de um negro ser preso é aproximadamente 7 vezes superior à de um branco. Um em cada sete negros esteve preso em qualquer altura da sua vida”, sugerindo que “as desigualdades de raça e classe estão agora interligadas nos Estados Unidos de modo semelhante ao que acontece nalguns países sul-americanos (está a referir-se ao Brasil, sobretudo)”. Um dos argumentos recorrentes do neoconservadorismo americano na sua investida contra a segurança social é a de que esta, em vez de contribuir para a emancipação das pessoas as torna crescentemente dependentes. Por outro lado e no caso das famílias negras, Kristol (2003), explicitamente ancorado nas interpretações que efectua de Tocqueville, afirma que as políticas sociais são as principais responsáveis pelo monoparentalidade dominante nessas famílias (quando não pegam as teorias racistas primárias, que atribuem a uma causa biológica os «estereótipos» com que costumam representar os negros, outras minorias e as classes sociais que qualificam como indigentes, então surgem as explicações assistencialistas como poderosos sucedâneos teóricos). O artigo publicado em 1971 e intitulado “Segurança Social: a melhor das intenções, o pior dos resultados” (2003, pp. 59-65), constitui o exemplo acabado da forma como o neoconservadorismo iluminado tem vindo a construir o seu argumentário ideológico. O que espanta nesse argumentário não é a inteligência com que é construído (adjectivo que o próprio neoconservadorismo costuma utilizar para qualificar o conjunto de barbaridades que tem vindo a inventar para justificar o injustificável: o crescente empobrecimento das populações e o aumento das desigualdades, mesmo nos países desenvolvidos), mas o cinismo e a arrogância (pois ignorância não é com certeza) que dele transparece.

¹⁰¹ A questão do desemprego nos EUA, a ter em conta o relato de Gray, pode ser considerada como outra das grandes mistificações produzidas pela propaganda da Nova Direita. Lemos, recorrentemente, na imprensa que vamos tendo, que o desemprego nos EUA é bastante baixo (cerca de 4%) e que as oportunidades de emprego são apreciáveis, haja quem queira trabalhar. Sem levarmos em linha de conta as fortes restrições à emigração que ciclicamente aí ocorrem nem as taxas de encarceração que se verificam (“mais de um milhão de pessoas, que estariam à procura de emprego se as políticas penais americanas fossem semelhantes às de qualquer outro país ocidental, estão presas nos EUA – p. 134), Gray, baseado em estatísticas do Departamento Americano de Emprego (US Bureau of Labour) aponta-nos uma taxa de “cerca de 10% da força de trabalho desempregada (perto de 13,5 milhões de pessoas), incluindo nesse número 4,5 de trabalhadores em tempo parcial que querem trabalho a tempo inteiro e trabalhadores que têm sem sucesso procurado emprego nos últimos doze meses.” Na mesma época, Jeremy Rifkin (1995) refere que, nos EUA, 90% das vagas oferecidas, em 1993, eram de tempo parcial, sem direitos de seguro e de pensão incorporados. [Esta mesma tendência pode ser encontrada em todo o «Primeiro Mundo», inclusive entre nós, principalmente desde o início do novo século, confirmando os efeitos da desregulamentação em curso após o «Consenso de Washington» - a leitura de Martin & Schumann (1996) é particularmente esclarecedora desta realidade.]

¹⁰² “Os salários semanais médios de 80% dos trabalhadores americanos, compensados do efeito da inflação, caíram 18% entre 1973 e 1995, de 315 dólares para 258 dólares por semana. Ao mesmo tempo, entre 1979 e 1989 a retribuição anual dos presidentes das empresas americanas aumentou 19%, ou dois terços após impostos. Luttwak* nota que, de acordo com algumas das melhores avaliações, o património de 1% das famílias americanas mais ricas, que detinham 31% da riqueza total privada em 1983, correspondia a 36% da riqueza da nação em 1989” (Gray, 2000, p. 136). Esta situação, de acordo com o mesmo autor (baseado em vários estudos americanos), resulta da combinação da desregulamentação do trabalho e da política de tributação, que passou a sobrecarregar os rendimentos do trabalho e flexibilizou os rendimentos de capitais e os lucros das empresas**.

* Edward Luttwak, *The Endangered American Dream*, Nova Iorque e Londres, Simon & Schuster, 1993, p. 163.

** Robert H. Frank e Philip J. Cook, *The Winner-Take-All Society*, Londres e Nova Iorque, The Free Press, 1995.

¹⁰³ “A taxa americana de encarceramento desenvolve-se em paralelo com a proporção de crimes violentos. (...) Em 1993, a proporção de homicídios masculinos era de 12,4 em cada 100 mil, quando na União Europeia era de 1,6 e no Japão era menos de 1 (0,9). Em 1994, 0,98 em cada 100 mil japoneses eram vítimas de homicídio, em comparação com 9,3 americanos, enquanto para as violações os números eram 1,5 no Japão e 42,8 nos EUA. No que respeita aos assaltos, havia 1,75 casos por 100 mil habitantes no Japão e 255,8 nos EUA. (...) O assassinio de crianças é particularmente comum nos EUA. Cerca de três quartos dos assassinios de crianças no mundo industrializado ocorrem nos EUA. Entre os vinte e seis países mais ricos do mundo, os EUA têm de longe as maiores taxas de suicídio infantil e de homicídios e outras mortes relacionadas com armas de fogo.” Um outro dado relevante é o que se prende com as expectativas de vida de uma criança à nascença em múltiplas zonas dos EUA: “Um bebé nascido em Xangai em 1995 tinha menos probabilidade de morrer no primeiro ano de vida, maior probabilidade de aprender a ler e uma esperança de vida dois anos mais longa (até aos 76 anos) do que um bebé nascido em Nova Iorque” (p. 140).

¹⁰⁴ “A taxa de encarceramento nos EUA no fim de 1994 era quádrupla da do Canadá, quádrupla da da Grã-Bretanha e catorze vezes as do Japão. Apenas a Rússia pós-comunista tem uma percentagem maior dos seus cidadãos atrás das grades. Na Califórnia, cerca de 150 mil

com as polícias e as prisões¹⁰⁵ e ao desenvolvimento rápido do negócio (ou indústria?) da advocacia¹⁰⁶, tudo conjugado, estabelece o quadro que Gray (2000) nos oferece da sociedade americana (mas também do conjunto dos países que enveredaram pela experiência do *laissez-faire*, todos eles de expressão anglo-saxónica: Nova Zelândia e Grã-Bretanha, sobretudo Inglaterra) dos anos 90. Em épocas anteriores e noutros contextos culturais e políticos, estaríamos perto de uma situação de forte convulsão política e social. A razão por que tal convulsão ainda não ocorreu nos Estados Unidos da América constitui uma das mais intrigantes incógnitas do nosso tempo e à qual só os neoconservadores, mesmo contrariando todas as evidências empíricas, parecem oferecer uma resposta: apesar de todas as dificuldades, dizem, “o capitalismo liberal sobrevive e lá vai andando. Sobrevive porque a economia de mercado do capitalismo funciona, porque promove o crescimento económico e permite a cada indivíduo melhorar a sua condição, ao mesmo tempo que vai fruindo de um grau de liberdade sem precedentes”, embora exista nessa “sobrevivência algo de tristonho, um quase sonambulismo” (Kristol, 2003, p. 133). A explicação para esta última frase está, de acordo com Kristol (2003, p. 244), no facto do liberalismo americano ter sido criado por pessoas vulgares (“que não foram devorados pela revolução e que morreram nos seus leitos”) e destinado a pessoas vulgares, centrado no *prosaico* e não no *épico*, no *sensu comum* e não em *utopias*, certamente mais românticas e mobilizadoras de certos espíritos (que qualifica ora como intelectuais ora como loucos), mas que não colhem junto das grandes massas. Entre nós também temos candidatos a figurar na galeria dos notáveis do neoconservadorismo, quando nos apresentam a seguinte «prosa» sem corarem pela colagem textual de que dão

peças estão presas. A população da Califórnia na cadeia é agora oito vezes superior à de 1970. Excede a da Grã-Bretanha e a da Alemanha juntas” (Gray, 2000, p. 138). Esta situação é tanto mais grave quanto os números da criminalidade na Grã-Bretanha têm vindo a aumentar dramaticamente desde a instauração das políticas de «lei e ordem» de Thatcher: de 1,6 milhões de crimes participados às polícias galesa e inglesa em 1970 passou-se para 5,6 milhões em 1992. “Contudo, o Levantamento dos Crimes na Grã-Bretanha (British Crime Survey) de 1992 sugeria que o número real era cerca de três vezes superior ao oficial” (p. 46). Uma conclusão fundamental a retirar destes números, de acordo com estudos consultados por Gray (p. 47) é a de que “existe uma clara correlação entre os mercados livres e as políticas de «lei e ordem», sabendo-se, igualmente, que “o aumento do recurso ao encarceramento para a resolução de problemas sociais tem-se revelado não só ineficaz como ruinosamente dispendioso.” Tudo isto parece configurar a tese de Bauman (2005) segundo a qual as sociedades actuais parecem apostadas na produção de lixo humano e respectiva remoção, transformando-se, assim, em enormes prisões.

¹⁰⁵ Numa época em que a retórica do Estado Mínimo («menos Estado, melhor Estado») constitui a bandeira dos principais Estados do chamado mundo desenvolvido, que a impõem sem hesitar a todo o mundo por via das chamadas políticas de ajuste estrutural concebidas, executadas e fiscalizadas pelo FMI, é espantosa a facilidade com que a Nova Direita lança mão dos recursos do Estado para financiar as suas políticas de lei e ordem e os processos de criação e manutenção dos condomínios e fortalezas privados. No caso da Inglaterra, “as despesas públicas dedicadas à aplicação das leis cresciam sustentadamente entre 1978-79 e 1982-83, enquanto os gastos com as forças policiais cresciam perto de 25% em termos reais. (...) Pode afirmar-se que a tendência global, durante a era de Thatcher, foi de crescimento de todas as formas de crime e de todos os tipos de gastos do Estado na execução da lei – uma tendência observada na experiência neozelandesa e na América de Ronald Reagan” (Gray, 2000, p. 47).

¹⁰⁶ O nascimento e desenvolvimento do chamado Estado-Prisão nos EUA tem contribuído para o florescimento contínuo do negócio da advocacia, detendo este país cerca de um terço de todos os advogados do mundo, sendo a ratio advogados/população certamente superior à dos médicos e outros profissionais de acção social, o que traduz as prioridades decorrentes das opções políticas concebidas pela Nova Direita e implica um determinado tipo de desenvolvimento que não surge espontaneamente.

provas: “(...) a democracia é o governo dos homens banais, o governo que dispensa os heróis e iluminados, antes serve a todos” (Fernandes, 2006). Não será esta uma das formas que o iluminismo pode tomar, quando pretende impor-se universalmente a todas as culturas e situações? Será isto que muitos querem significar quando utilizam a palavra «globalização», isto é, a imposição ao mundo das suas crenças e modelos, aos quais atribuem um valor universal? Como afirma Gray (2000, p. 154), “A fé contemporânea americana de que é uma nação universal implica que todos os humanos nasceram americanos e tomaram outra nacionalidade por acidente – ou por erro. De acordo com esta fé, os valores americanos são, ou serão em breve, partilhados por toda a humanidade¹⁰⁷. No século XIX, a França, a Rússia e a Inglaterra reivindicavam o estatuto de nações universais. Hoje, ainda mais do que no passado, este é um conceito perigoso.”

O maravilhoso mundo anglo-saxónico de inspiração neoliberal e neoconservador, construído no último quartel do século XX e que tem vindo a ameaçar todo o mundo de um modo «insidioso» e até brutal, é-nos revelado em toda a sua extensão por Gray, que, não por acaso, fez parte da equipa de conselheiros de Margareth Thatcher (isto é, parece ter feito o percurso inverso, em termos de reflexão e posicionamento intelectuais sobre a sociedade em que vivemos, ao de Kristol; não sendo, portanto, um perigoso ou lunático marxista nem um liberal no sentido americano do termo), sendo por isso uma testemunha adequada para validar a crítica contundente que formula na sua obra, simultaneamente a uma ideologia e a uma identidade. Uma ideologia que concebe o mercado livre, o individualismo radical e obsessivo e a desigualdade como princípios estruturantes do mundo construído à sua imagem e semelhança. E aqui surge a questão da identidade: a crença de que a América é a nação escolhida por Deus para realizar os seus elevados desígnios. Estranhamente, as pessoas e as suas necessidades vitais parecem ausentes, tanto da ideologia como da identidade, pois se uma enorme massa se encontra encarcerada, na pobreza e na miséria e a maioria numa situação de crescente insegurança, medo e ansiedade, não constitui motivo suficiente para operar uma mudança radical no modo de pensar[-se] e de pensar o mundo, provavelmente só uma tragédia humana de proporções assustadoras poderá operar essa transformação. A este propósito e no sentido da afirmação do que designa por «comunidade política», Bauman (1998a, p. 252), apresenta-nos o seguinte parágrafo, que consideramos como exemplar: “A redução nas liberdades dos excluídos nada acrescenta à liberdade dos livres; ela diminui uma

¹⁰⁷ Compare-se esta afirmação com a de Samir Amin (2005) e que acima reproduzimos no final do ponto três deste capítulo.

boa parte da sua *sensação* de estar livre e da sua capacidade de *se deleitar* com as suas liberdades. A estrada dos cortes do bem-estar pode levar a toda a parte, menos a uma sociedade de indivíduos livres.¹⁰⁸ No que se refere às necessidades dos livres, esta é, em geral, um beco sem saída. Ela distorce o equilíbrio entre os dois lados da liberdade: em algum lugar ao longo dessa estrada, a alegria da escolha livre se estiola, enquanto o medo e a ansiedade ganham força. A liberdade do livre requer, por assim dizer, a liberdade de todos.”

Mais adiante, o autor em questão clarifica o sentido que atribui à liberdade e ao modo de a construirmos, afirmando que “a liberdade individual precisa de protecção colectiva”, mas não na acepção neoliberal, que passa pelo encarceramento (remoção do lixo humano e até da sua incineração) e “pelo despedaçamento de todas as redes protectoras colectivamente tecidas” (p. 253). A expressão «Holocausto social», sugerida por Boron (1999) para descrever a situação provocada pelo que designa por “globalização neoliberal” e que se expressa “en cruentos procesos de desintegración social y en la fractura de las redes colectivas de solidaridad que, en un pasado no muy lejano, colaboraron eficazmente a mejorar las condiciones de existencia de grandes sectores de nuestras sociedades”, parece-nos um modo particularmente adequado para descrever (e chamar a atenção para) a realidade em que milhões de pessoas já vivem em muitos lugares do mundo e que ameaça propagar-se generalizadamente e sem qualquer controlo.

¹⁰⁸ Aldous Huxley já nos havia oferecido no seu «Admirável Mundo Novo» uma perspectiva assustadora de uma humanidade completamente alienada. O filme «O Homem Demolidor», interpretado por Sylvester Stallone, Wesley Snipes e Sandra Bullock mas de cujo realizador não nos recordamos, constitui uma outra forma de representar a sociedade (americana) do futuro próximo (década de 30), “na qual é proibido praguejar, fumar, usar sal, ser pobre, trocar fluidos, beber álcool, dizer palavrões e ter filhos sem uma licença” (Thomas Friedman, 2000, p. 303) e quem não cumprir com estas regras é morto ou passa a ser proscrito e a «viver» no sistema de esgotos da nova Califórnia, constitui uma outra forma de nos apresentar o homem alienado perfeito da globalização. Mas não é um homem livre, mesmo com as políticas securitárias e sanitárias adoptadas.

5. A Sociologia e os Direitos Humanos: a Liberdade como «Destino»?

O que temos vindo a afirmar até aqui parece fornecer um sentido acrescido ao desafio que Michael Burawoy (2006, p. 6) e colaboradores têm vindo a colocar à Sociologia, no sentido de esta se transformar no que designam por *Public Sociology for Human Rights* e que sintetizam do seguinte modo: “Expanding catastrophes, whether genocid, civil war, military occupations, hurricanes, global warming or earthquakes [vítimas da utopia do mercado livre auto-regulável, acrescentaríamos nós], calls for a public sociology for human rights, built on a professional sociology that refuses to compartmentalize or decontextualize the sources of suffering.”

Como é evidente, a designação acima, principalmente a última parte (como já tivemos oportunidade de referir acima, quando trouxemos à colação Marx em A Questão Judaica), é potenciadora de discussões intermináveis, necessitando, por isso, de uma explicitação adequada de modo a ultrapassar, simultaneamente, o domínio do senso comum e do abstracto. E isto, porque a problemática dos direitos humanos, tal como Thomas Paine (1791)¹⁰⁹ a definiu em fins do século XVIII, apesar de ter constituído uma resposta liberal ao conservadorismo da época, personalizado em Edmund Burke, encontra-se na actualidade transformada numa abstracção apropriada pela ideologia do senso comum e, sobretudo, pelo neoconservadorismo. Num texto bastante desafiador e estimulante sobre esta questão, Kurz (2003) começa por referir-se à referida apropriação ideológica do conceito de «direitos do homem» nestes termos: “Foi sempre em nome de princípios ideais que foram postos exércitos em marcha, que se mataram homens, se devastaram países e se destruíram cidades. A mais recente potência mundial e os seus vassalos não fogem à regra: no Iraque, junto com porta-aviões, tanques e helicópteros de combate, foi mais uma vez mobilizada a ideia dos direitos do homem como legitimação aos olhos do mundo.” Depois de referir que, neste domínio e no plano dos princípios, não encontramos qualquer diferença entre aquilo que afirmam Noam Chomsky e George W. Bush, os que fazem a guerra e os que se lhe opõem – “As bombas caem em nome dos direitos do homem; e é em nome dos direitos do homem que se socorrem e consolam as vítimas”-, sugere-nos que o problema só pode estar na definição de «homem» implícita à utilização retórica do princípio em questão. Para este autor, o «homem», na sociedade que designa como “produtora de mercadorias”, só pode ser um «sujeito de

¹⁰⁹ Esta referência está fundamentada na Wikipédia.

direito» se for um «ser capaz de ganhar [«fazer»] dinheiro»: “A capacidade de participar numa relação de direito está, assim, ligada à de participar, numa forma ou de outra, no processo de valorização do capital. Segundo esta definição, o homem tem de ser capaz de trabalhar, tem de ter qualquer coisa para vender¹¹⁰ (no limite até os órgãos do seu corpo). A sua existência deve preencher o critério da rentabilidade. É esta a condição silenciada do direito moderno em geral e, por conseguinte, também dos direitos do homem.”

Esta condição (não-dita, mas praticada) referida por Kurz, que pode ser traduzida pelo conceito de «homo economicus» típico do liberalismo económico do século XIX e que parece recuperado na época actual, transporta-nos para o conceito de «homem descartável» ou «redundante» típico da «modernidade líquida»¹¹¹, onde também cabe a noção de precariedade tal como Bourdieu (1999) no-la apresenta. Como refere Bauman (2005, p. 20), “ser «redundante» significa ser extranumerário, desnecessário, sem uso. (...) Os outros não necessitam de você. Podem passar muito bem, e até melhor, sem você. Não há uma razão auto-evidente para você existir nem qualquer justificativa óbvia para que você reivindique o direito à existência. Ser declarado redundante significa ter sido dispensado *pelo facto de ser dispensável* – tal como a garrafa de plástico vazia e não-retornável, ou a seringa usada, uma mercadoria desprovida de atracção e de compradores, ou um produto abaixo do padrão, ou manchado, sem utilidade, retirado da linha de montagem pelos inspectores de qualidade. «Redundância» compartilha o espaço semântico de «rejeitos», «dejectos», «restos», «lixo» - com *refugo*. O destino dos desempregados, do ‘exército de reserva de mão-de-obra’, era serem chamados de volta ao serviço activo [na «modernidade sólida»]. O destino do refugo [na modernidade líquida] é o depósito de dejectos, o monte de lixo.” Este depósito são os guetos e, sobretudo, as prisões, como a descrição realizada acima parece confirmar. Neste contexto, “uma vez rejeitado, sempre rejeitado” (Bauman, 2005, p. 107), permitindo assim a transição da *era da reciclagem* para a *era da lacragem*, à imagem do ocorre com o lixo nuclear. É assim que o conceito de «Direitos Humanos» e de «sofrimento humano», patentes na proposta de Burawoy, pode ganhar conteúdo substantivo, pois são eles que, nesta ‘modernidade liquefeita’, se encontram no topo da agenda e prontos para ser abordados de um modo sério e

¹¹⁰ Esta expressão fez-nos recordar uma máxima muito em voga no Brasil e que tem vindo a servir como ilustração ao que Beck (1998 e 2000) designa por «brasileirização» do mundo: “Vende alguma coisa ou morre.”

¹¹¹ Estes conceitos foram retirados de vários trabalhos de Bauman, nomeadamente, *Modernidade Líquida* (2001) e *Vidas Desperdiçadas* (2005).

não como objecto ideológico de legitimação de políticas que lhe deviam ser estranhas.¹¹² A evolução da economia, dos direitos e da sociologia constitui a base em que Burawoy (2006, p. 7) sustenta a sua proposta, convicto de que “if human rights discourse has been corrupted by its use as an ideological weapon of a conquering state, can it also be turned against that state, can it provide the basis of a public sociology.” Este autor articula o que designa por “três ondas de desenvolvimento do capitalismo ou da idolatria do mercado” (fundamentado em Polanyi, 2000) com as consequentes gerações de direitos a que deram origem e com o modo como a sociologia respondeu nesses diversos contextos. Assim, ao *laissez-faire* novecentista respondeu, em sua opinião, a «sociologia utópica» e a emergência dos «direitos do trabalho»; ao capitalismo pós-primeira guerra foi a vez da «sociologia política» emergir, agora centrada nos «direitos sociais» e tendo o Estado como protagonista; por último, na actual fase de desenvolvimento do capitalismo (que, para Burawoy, constitui a terceira edição do *laissez-faire* ou neoliberalismo, concomitante com a demissão do Estado), a «sociologia pública», centrada na protecção dos «direitos humanos» e na defesa das comunidades locais, pode ser a resposta necessária e adequada aos problemas colocados por uma economia política autista e que possui como marca de água o desprezo pela humanidade.

A convicção de Burawoy está suportada no seguinte raciocínio: “If labor rights were won on the terrain of the economy and social rights on the terrain of state then human rights will be won on the terrain of self-organizing society. This succession of rights is an ascendant movement toward ever-greater universality – just as social rights include labor rights, so human rights include social rights as well as labor rights. The universality of rights is the reaction or counter-movement to the universality of markets.¹¹³ É um raciocínio lógico, optimista, mas que não se encontra inscrito nas cartas como garantido, cabendo-nos a tarefa de que não se venha a transformar num “trabalho de Sísifo”, o que implica “ultrapassar a

¹¹² No sentido de reduzir a ‘ambivalência’ (se aceitarmos a sugestão de Bauman, 1999, tal pretensão constitui uma impossibilidade; no entanto, é sempre importante explicitar os sentidos em que utilizamos as palavras, para que nos possamos entender) da expressão «direitos humanos», percebida como ambigua e, portanto, sujeita a ser objecto de apropriação ideológica (sendo assim neutralizada), Burawoy (2006, p. 6) avança com a seguinte clarificação: “In pursuing such a sociology of human rights we must not confound human rights with the rights of states and markets. We see how the US prosecution of the war against terror, in principle an eminently defensible human rights project, entails the sacrifice of populations in the United States, the suppression of genocid in Darfur, and the occupation of Iraq. The public defense of human rights becomes a cover for their violation. Indeed, human rights are the currency of contemporary international relations, and ideology of domination deployed by the United States, in particular, as a cover for wars and occupations as well as sanctions and hostilities. It has justified atrocities and interventions in Iraq and Afghanistan; it has been the alibi for sanctions against countries such as China and Cuba, although even here profits speak louder than human rights as US sanctions against China have been especially tame for fear of endangering lucrative trade agreements. Human rights have been the ideological advance guard of occupation and recolonization, whether for geopolitical or economic ends. It has been used to divide the world into good and evil; those nations defending human rights and those supporting terrorism.”

¹¹³ Parece-nos existir, nesta formulação, alguma proximidade entre os princípios constitutivos do «pilar da regulação» - mercado, estado e comunidade – tal como Santos (1996) os define.

forma paradoxal e negativa desta sociedade mundial, decidindo quem, no fim de contas, é um «homem» e, conseqüentemente, definindo também os direitos do homem” (Kurz, 2003).

“As fontes históricas de conflito social e político – divisões raciais, étnicas e religiosas [e de classe, acrescentamos nós] - abundam na América” (Gray, 2000, p. 143) e no mundo, desmentindo inequivocamente as teses do «fim da história» e do «choque das civilizações», restando saber como vão influenciar o curso da história. Quanto a esta questão – mudança social e seus sentidos - as opiniões não são muito diversificadas, todas se inclinam para uma enorme incógnita. Incerteza¹¹⁴, transição, desordem, caos, escuridão, nebulosa, nevoeiro, precariedade, são algumas das palavras que mais encontramos na literatura sociológica, política e histórica quando tenta reflectir sobre o futuro, ainda que próximo. Disso nos dão conta autores como Bourdieu, Bauman, Robertson, Wallerstein, Beck, Amin, Hobsbawm, Handy e, entre nós, Boaventura de Sousa Santos (entre outros). Convenhamos que não deixa de ser estranho o paradoxo (que o autor qualifica como desequilíbrio) assinalado por Santos (1996, p. 42), em sua opinião gerado pela ciência moderna, que constitui o aumento incomensurável da “capacidade de acção” e a correspondente diminuição da “capacidade de previsão.” De facto, e excluindo os economistas¹¹⁵, existe hoje uma notória cautela em formular previsões em todos os domínios científicos, principalmente no domínio das transformações sociais, agora que as crenças na inevitabilidade da história e do progresso estão desacreditadas e desmentidas pela própria história. De acordo com Robertson (1999, p. 77), “Entramos em uma fase daquilo que, nos anos da década de mil novecentos e noventa, nos parece ser uma grande incerteza global – tanto que a ideia de incerteza promete tornar-se globalmente instituída.” Neste mesmo registo se pronuncia Bauman (1998a, p. 251), quando refere: “Este mundo foi submetido, por muito tempo (e com toda a probabilidade continuará a ser submetido por longo tempo adiante) a um processo de completa e inexorável

¹¹⁴ São inúmeras as publicações que se têm debruçado sobre este tópico desde há duas décadas, acompanhando o sentimento crescentemente generalizado (e instalado) das limitadas capacidades humanas em prever o futuro (que se segue a um longo período de certezas que não conduziu a nada de auspicioso). O texto de Charles Handy (1999) é um dos mais divulgados entre nós e, curiosamente, um dos mais referenciados na literatura e no campo da gestão (vá-se lá saber porquê...). Nele, o autor oferece-nos uma perspectiva do processo de transição da fase da certeza para a da incerteza que nos parece adequada para a compreensão da época em que vivemos, que os novos gurus da gestão e os génios da economia que todos os dias nos invadem através da comunicação deveriam ler com mais atenção. Para Bauman (1998a, p. 247), “a restauração da certeza moderna não aparece nas cartas”, importando, pois, discernir acerca dos modos de enfrentar os desafios que tal condição coloca.

¹¹⁵ Esta classe profissional, sobretudo aqueles que se encontram próximos da ideologia neoliberal ou que com ela pactuam, tem-se dedicado quotidianamente à relevante tarefa de nos indicar os caminhos que temos de percorrer e que, em seu entender, conduzem à salvação. Normalmente, não conseguem acertar em uma única previsão que efectuam, mesmo quando o objecto se situa no curto prazo: seja ele a derrapagem orçamental, o tão famigerado défice das contas públicas, ou os défices gémeos, os cortes orçamentais e no investimento, seja a também famigerada retoma (que anda a ser anunciada há vários anos e que teima em adiar a sua chegada), seja ainda os ciclos económicos que teimam em não se oferecer com a regularidade que deviam ter, seja, por fim (mas não menos importante), a previsão de ganhos futuros após sacrifícios no presente, que poucos conseguem ver confirmados empiricamente.

«incertização»¹¹⁶ (o amplamente descrito «desaparecimento do emprego» é apenas uma dimensão, altamente sintomática do processo – e que exerce um enorme impacto psicológico, enquanto tende a ser projectada sobre a percepção de todos os outros aspectos da existência.” Apesar de tudo, tanto Bauman como Handy têm algumas certezas: a *ambivalência* e a *contingência*, concebidas como características essenciais de inteligir o mundo e de nele comunicarmos e a *liberdade individual*, entendida como princípio estruturante da acção humana. Mas tanto um como outro daqueles autores (aos quais poderíamos associar Amartya Sen¹¹⁷) reconhecem que é crucial delimitar conceptualmente aqueles dois tópicos (embora isso implique, necessariamente, questioná-los, o que introduz um problema de escala ou de grau na sua avaliação), para assim os introduzir num circuito comunicacional orientado por uma perspectiva democrática. Para Bauman (1998a, p. 248), não é a perspectiva do *consenso*¹¹⁸ que importa colocar no topo da agenda, mas a da *negociação*, no quadro de uma “hermenêutica pluralizadora”, isto é, de um “ser voltado para o texto” (por oposição a uma «hermenêutica singularizadora», isto é, de um “ser voltado para o assassinio”) que, na sua definição, é anti-totalitária, dado que “quem negoceia não mata”. Embora o termo do «negócio» possa induzir a existência de um determinado consenso, ele só poderá significar a afirmação dos dissensos e a possibilidade de continuarem a existir, o que supõe o reconhecimento da alteridade e a recusa de verdades universais (a *tolerância*, apesar dos problemas conceptuais que o autor lhe reconhece como intimamente associados, surge na argumentação de Bauman como um dos tópicos em torno do qual se poderá agir num contexto de incerteza mas também de liberdade; a *solidariedade* constitui a outra vertente a integrar de um modo inquestionável neste processo). A União Europeia, apesar das críticas que lhe têm vindo a ser formuladas, nomeadamente por parte de sectores da direita conservadora, quanto à sua incapacidade de resolução de conflitos internacionais devido à opção por um modelo de desenvolvimento que não contempla a vertente militar (alguns chegam mesmo a qualificar esta opção como egoísta, dado que transfere essa factura para os

¹¹⁶ Bauman, no sentido de explicitar o termo, diz-nos, em nota de rodapé, o seguinte: “ O termo «l’insécurité» foi cunhado por Jean-Luc Mathieu (ver seu *L’insécurité*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995).” Como não conhecemos o trabalho em questão, não podemos emitir uma opinião fundamentada sobre o modo como o termo é traduzido. Mas, à primeira vista, «insecurização» e «insegurança» talvez fossem as traduções mais adequadas para os termos em questão, apesar do neologismo do primeiro («incertização» também constitui um neologismo em português).

¹¹⁷ A proposta de Amartya Sen (2003), centrada na ideia de Desenvolvimento como Liberdade, parece-nos ser uma das mais consistentes que encontramos até à data, podendo constituir um importante documento de reflexão sobre o mundo que queremos e podemos construir.

¹¹⁸ “O consenso e a unanimidade – diz-nos Bauman (1998a, p. 249) – prenunciam a tranquilidade do cemitério (a «perfeita comunicação», de Habermas, que mede a sua própria perfeição pelo consenso e exclusão do desacordo, é outro sonho de morte que cura radicalmente os males da vida de liberdade); é no cemitério do consenso universal que a responsabilidade, a liberdade e o indivíduo exalam seu último suspiro.”

EUA), parece-nos constituir o modelo (necessariamente em construção) a seguir, ainda que a conclusão de Amin (2005, p. 89) – “A Europa será de esquerda¹¹⁹ ou não será” – tenha dificuldade em se afirmar. Num artigo que consideramos exemplar para fundamentar esta opção, Tavares (2006), após formular aquilo que, também em nossa opinião, poderia ser um importante avanço no sentido da resolução (para muitos impossível) do conflito Israelo-palestiniano) – a adesão de Israel, Líbano e Estado Palestino à UE – refere que, deste modo, “todos teriam de trocar as bombas pelos fastidiosos dossiês de Bruxelas: uma forma de resolução de problemas (e às vezes de não resolução) que dá mais dores de cabeça mas menos mortes inocentes. Teriam de resolver os seus diferendos de recursos naturais, nomeadamente de águas, nas instâncias comunitárias. Em vez de disputar soberania a três, iriam partilhá-la a 30. em troca teriam os seus emigrantes de luxo no Parlamento Europeu, um mercado alargado e, se desejassem, o euro.” Respondendo aos críticos acima aludidos, este autor refere que “investir na componente militar” e “falar a uma só voz” (deduz-se que alinhada por Washington) “seria um erro tremendo”, já que a “UE tem sido uma experiência histórica inédita, porque não é uma potência militar expansionista nem obriga todos a falar a uma só voz. Só entra quem quer e se esforça, e dá-se aos países pequenos e novos membros uma hipótese de navegar na sua indolente confusão institucional.” O «relativismo» que muitos poderiam identificar nas propostas que o “pós-moderno” Bauman nos tem vindo a apresentar, parece-nos aqui perfeitamente enquadrado teoricamente, permitindo compreender o significado de «hermenêutica pluralizadora» e aqueles outros de «ambivalência», «contingência», «tolerância» e «solidariedade», que o autor nos sugere como princípios estruturantes da acção humana futura. A proposta que Rui Tavares nos faz, provavelmente qualificada como utópica pelo neoconservadorismo reinante, não nos parece transportar o estigma que muitos autores têm vindo a colocar à utopia, pois ela só poderia vingar se todas as partes estivessem interessadas em se sentarem à volta de uma mesa e negociarem os seus termos – a violência iluminista não seria aqui chamada. O «prosaico», para utilizarmos uma expressão muito cara a Kristol, poderá ser a sua característica essencial, dada a simplicidade de que se reveste e a facilidade com que poderia ser executada. Mas, a cumprir-se, teria um significado que só poderemos qualificar como «épico», pois a democracia e o

¹¹⁹ Ser de «esquerda», para Amin significa uma opção “pelas culturas humanistas e democráticas avançadas” e não por qualquer cultura de violência, agressão e pilhagem que, na opinião deste autor, caracteriza o modo de agir americano.

desenvolvimento humano seria o seu destino (ao contrario da barbárie que a «guerra preventiva», seja lá contra o que for, continuará a significar).

“A liberdade é o nosso destino”, diz-nos Bauman (1998a, p. 251). E isso parece ser uma boa notícia, embora tal necessite de ser bem explicitado e melhor ainda trabalhado. Por outro lado, nem todos parecem compartilhar desta opinião, dada a fragilização da certeza e da segurança que esse *destino*¹²⁰ necessariamente comporta (como Bauman também assinala), o que coloca duas questões essenciais: a que liberdade nos estamos a referir e como construí-la? Como sabemos, o conceito de liberdade individual constitui um dos princípios (abstractos, embora) básicos do liberalismo político e económico, inscrito na Constituição Americana como estruturante da sua identidade. Os ideólogos neoconservadores (americanos mas também os que, não sendo americanos, gostariam de o ser ou gostariam que o fossem todos) não fazem um único discurso ou declaração públicos que não contenha tal princípio. Mas a liberdade que vemos instalada, efectivamente, no quotidiano pautado pela interpretação anglo-saxónica de liberdade é a liberdade dos *mais fortes, mais ágeis, mais velozes*, qual campeonato olímpico agora transferido para o plano do social, a liberdade em que o *vencedor-leva-tudo*, fazendo crer a todos os outros que, se se esforçarem, trabalharem arduamente¹²¹, demonstrarem capacidade de sofrimento e perseverança, poderão atingir os mesmos resultados (qual jogo de azar, em que todos participamos na esperança de sairmos vencedores mas a única coisa de que desfrutamos, para além da ilusão, é de uma compensação oferecida ao ritmo do condicionamento operante para que nos mantenhamos em jogo e não desistamos). Este conceito de liberdade é o que podemos encontrar na sociedade descrita por Hobbes, na qual todos lutam contra todos (que nem a metáfora da

¹²⁰ Para uma distinção entre *destino* e *sina* (fatalismo) ver Bauman (1999), *Modernidade e Ambivalência*, principalmente o último capítulo.

¹²¹ Esta ideia, central no neoconservadorismo internacional, encontramos-la recorrentemente nas páginas da imprensa indígena. Num texto igual a tantos outros e aos quais já nos vamos habituando (há mais de uma década que vem instilando, ininterruptamente, a ideologia neoconservadora entre nós, podendo ser identificado como uma espécie de guarda avançada dessa ideologia), significativamente intitulado “São assim os tempos”, publicado no Público de 24 de Junho, José Manuel Fernandes presenteia-nos com algumas pérolas definidoras dessa insidiosa ideologia. Começa por perguntar: “o que há de comum entre o fim da fábrica da GM e o de um salão de jogos em Lisboa?” A única resposta que dá é esclarecedora pelo vazio que comporta: “A globalização.” Mistura, propositadamente, tudo. Aquilo que está obsoleto (salão de jogos à moda antiga num espaço urbano apetecível pela especulação imobiliária), com uma fábrica de uma multinacional que resolve deslocalizar por razões que manteve ocultas, pois esse acto não se inscreve no processo clássico em que essa medida normalmente ocorre: transferência para locais onde a mão-de-obra é mais barata. Depois, como o referido salão de jogos vai passar a ser uma típica loja chinesa, provavelmente recuperando a sua nostálgica passagem pelas fileiras maoistas, resolve qualificar os chineses do seguinte modo: “(...) o que está bem vivo é o dinamismo da comunidade chinesa, a sua ambição irreprimível de enriquecer e a sua capacidade de trabalhar, trabalhar e trabalhar.” Deste modo passa uma esponja de cinismo sobre a história do operariado e campesinato portugueses ao longo do século XX, obrigados trabalhar de sol-a-sol ou a emigrar para o estrangeiro ou para as grandes cidades para poderem sobreviver. O seu problema nunca foi a recusa do trabalho, muitas vezes foi a falta dele, mesmo nas suas condições semânticas originárias, isto é, trabalho forçado. JMF, que certamente não trabalha tanto como tantas gerações de portugueses foram obrigadas a trabalhar, mas afere um rendimento que muitos desses trabalhadores só em sonhos a ele tem acesso, termina do seguinte modo: “Nesse mundo [que passou a funcionar como se não existissem fronteiras, segundo este autor] progredem mais os que mais inovarem, arriscarem e se empenharem. E é nele que estamos a ficar para trás.” Isto é o neoconservadorismo indígena no seu melhor, isto é, sem ideias originais, que se limita a reproduzir a prosa e as ideias de Kristol, Rumsfeld e Gingrich, entre outros, legitimando a competição desenfreada apresentando-a como liberdade.

selva consegue reproduzir adequadamente, pois aí existem regras que são conhecidas por todos os intervenientes e a liberdade é ditada pela necessidade de sobrevivência individual), conceito esse que só pode conduzir a uma definição de homem limitada, tal como Kurz refere e que acima reproduzimos. Na aceção de Bauman, o conceito de liberdade rompe, simultaneamente, com duas das versões mais difundidas ao longo do último século: a que afirma a necessidade de sacrificar a liberdade individual em nome do «bem comum» e a que, ao contrário, dá corpo ao individualismo egotista, obsessivo e radical, do neoliberalismo de raiz anglo-saxónico. Se “na política pós-moderna – diz-nos Bauman (1998a, p. 254-255) – a liberdade individual é o valor supremo e o padrão pelo qual todos os méritos e vícios da sociedade como um todo são medidos (...), [ela] não pode efectivamente ser atingida por esforços apenas individuais (...), [tendo de assentar na] ideia de que a liberdade de todo o indivíduo, e o livre desfrute dessa liberdade, requer a liberdade de todos; e que a liberdade de cada um precisa de estar assegurada e garantida pelos esforços conjuntos de todos.”¹²²

¹²² E Bauman (p. 255) conclui esta ideia da seguinte forma: “Para cada indivíduo livre estar livre do *medo* da privação e da falta de emprego, é necessário que todos estejam livres da *genuína* privação e da falta de emprego.” Este é um desafio central para a sociedade do século XXI e para o qual a ideologia da Nova Direita não tem nada a propor, sendo necessário apeá-la das posições que ainda ocupa nos principais lugares onde as coisas se decidem ou então mudar esses lugares, dando corpo ao conceito de «comunidades políticas» (1998a, p. 255) ou de «sub-política» (que Beck, in Beck, Giddens & Lash, 2000, pp. 22-23, nos sugere).

6. Da Incerteza da Transição Histórica à busca da certeza da erradicação da Barbárie

Para além das *quasi-certezas* referidas, pela leitura dos autores acima referidos, podemos dizer que existirá uma outra que se inscreve no mesmo registo, a de que nos encontramos num período (época) de transição. Isto é certo para todos os analistas, mas a direcção e os sentidos dessa transição é que ninguém ousa antecipar (não nos estamos a referir, como é óbvio, às propostas que alguns deles se atrevem a formular, como Ulrich Beck ou David Held, por exemplo, que, na qualidade de propostas, se inscrevem num outro registo e nada garante que venham a ser adoptadas ou a servir como referência para a acção; também não estamos a incluir neste domínio as ideias de autores que consideram não haver alternativas à chamada «globalização hegemónica», pois só conduzirão à continuação da guerra e da barbárie). É neste registo (o de alguma certeza quanto a estarmos a viver um período de transição, que o autor desejaria em direcção à ideia de socialismo à falta de melhor designação) que se tem vindo a inscrever Boaventura Sousa Santos que, desde meados da década de 80, vem escrevendo sobre esse processo de alegada transição societária. Esse processo, que designa por pós-modernidade (em seu entender um termo inadequado, “mas, à falta de melhor é um nome autêntico na sua inadequação”), fundamenta-o o autor em questão na situação de «vazio» ou de «crise» em que alegadamente vivem as sociedades mais desenvolvidas, sem saber para onde se dirigem e sem possuírem qualquer projecto que não seja a aposta, de novo, no princípio do mercado como forma de superarem o referido vazio. Este tese parece-nos muito próxima da que Bauman tem vindo a propor. Para caracterizar esta fase que Santos também designa como de “transição paradigmática”, U. Beck (1999 e 2002) sugere-nos a expressão «segunda modernidade», o que significaria uma era a construir com base nos princípios estruturantes da primeira modernidade mas que não teria tido possibilidade de cumprir (neste aspecto, aproxima-se muito da tese de Santos, mudando apenas a designação; Giddens, designa o período em questão como «modernidade tardia», à imagem de Habermas; para Beck, Giddens & Lash, sem prescindirem das suas teses pessoais, sugerem-nos a expressão modernização reflexiva, mas o tópico que tem vindo a dominar todo este debate e que ameaçou colonizá-lo dá pelo nome

dessa coisa difusa que tem vindo a ser designada por globalização que, parafraseando Fernando Pessoa, “é o nada que é tudo”¹²³.

De acordo com Hobsbauwm (1996, p. 542), “O século XX acabou com problemas para os quais ninguém tinha, nem dizia ter, soluções. Enquanto tateavam o caminho para o terceiro milénio no meio do nevoeiro global que os cercava, os cidadãos do *fin-de-siècle* só sabiam ao certo que acabara uma era da história. E muito pouco mais.” Ao contrário do século XIX, que “alimentou e treinou o século XX para ser um século-prodígio”, mas que não passou “de um jovem frágil, dado às maleitas e aos azares”, um adulto “com saúde precária” (Santos, 1996, p. 69) e um velho que parece não ter aprendido com a experiência e que acabou por morrer tão infeliz como nasceu, o século XX apenas parece ter legado ao século XXI a responsabilidade de gerir o espantoso poder de autodestruição das pessoas e do ambiente que as sucessivas ondas do mercado foi capaz de produzir. Poder esse situado no quadro de um enorme vazio axiológico e político (típico das eras dominadas pelo princípio do mercado, a chamada «mão invisível») que, como a história ensina, só pode gerar a guerra, a miséria, as doenças (muitas delas facilmente curáveis), a fome e o sofrimento (em grande medida gratuito). Numa expressão: tragédia humana. Este é o cenário actualmente existente em amplas regiões do planeta e que o século XXI vai ter de enfrentar. E se não quiser fracassar, isto é, “se a Humanidade quiser ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente”, pois “o preço do fracasso, ou seja, a alternativa para uma mudança da sociedade, são as trevas” (Hobsbauwm, 1996, p. 567). O grande paradoxo (para não dizer equívoco) que constituiu o século XX foi que ele teve tudo para cumprir as promessas que o «pai» e o «avô» (aproveitando a imagem que Santos, 1996, nos oferece) haviam colocado como centrais para a humanidade e que terá levado Marx (1975, p. 29) a afirmar que “a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver”. Até o optimismo épico que esta frase encerrava foi ‘dissolvido no ar’, retirando-nos aquilo que os séculos anteriores tão duramente conquistaram: a confiança na humanidade e na sua bondade, isto é, na sua capacidade de produzir um mundo melhor para todos.

Por tudo isto é que “não sabemos para onde vamos” (Hobsbauwm, 1996, p. 567) e que terá levado Wallerstein (2003, p. 49-50), primeiro, a renegar o tópico da utopia (reafirmando, deste modo, o vazio referencial a que aludimos) e, depois, a afirmar que “estamos passando por uma transição em que nosso actual sistema mundial, a economia

¹²³ Definição que Pessoa dá de mito em A Mensagem.

capitalista, estará se transformando em um outro sistema – ou em outros sistemas – mundiais. Não sabemos se essa mudança será para melhor ou para pior. E não saberemos até que cheguemos lá, um processo que pode demorar ainda uns cinquenta anos. (...) Sabemos, no entanto, que este período de transição será um período difícil para todos os que o vivenciarem. Será difícil para os poderosos; e será difícil para as pessoas comuns.” Apesar de reconhecermos que o século XXI não será fácil para ninguém, até porque a devastação do meio ambiente afecta-nos a todos (pelo menos tem um mérito potenciador de mudança), as nossas preocupações só podem centrar-se no efectivo sofrimento humano (e esse não passa pelas angústias decorrentes das subidas ou descidas de títulos em bolsa, das fusões e aquisições, da amplitude das margens de lucro, da competição entre grandes corporações capitalistas por quotas de mercado, etc., cujos efeitos são, normalmente, externalizados para os Estados e, sobretudo, para as populações, causando então o efectivo sofrimento a que nos referimos), dando sentido, deste modo, ao desafio colocado à sociologia por Bourdieu, Bauman e Burawoy a que acima fizemos referência.

Num texto publicado em 1993 por Kristol (2003, p. 362), num estilo e com um conteúdo inconfundíveis do campo ideológico de que é uma das referências mais relevantes, seja pelo autismo de que nos dá conta ou pela capacidade de falsificação da história que serenamente revela, afirma com toda a segurança: “Vem aí o «século conservador».” Sustentado no que designa por ressurgimento da religião na vida americana (e o consequente enfraquecimento do secularismo), dois dos principais pilares do que designa por conservadorismo e liberalismo, respectivamente (de novo a recorrente reclassificação conceptual operada pelos *opinion makers* americanos, que classificam tudo à sua imagem e semelhança¹²⁴), Kristol apresenta-nos um quadro do período 1870-1970, que designa por «século liberal», pintado com os tons mais carregados que pode encontrar. Em sua opinião, o aumento da criminalidade, das inúmeras patologias sociais que infestam a sociedade, do individualismo, do défice crónico das contas do Estado e a edificação do Estado-providência, constituem a marca de água da governação liberal durante o século que definiu. Ao operar o mais completo branqueamento da história que tivemos oportunidade de ler nos últimos anos (e que historiadores e jornalistas com lugar cativo na imprensa que temos parecem fazer questão de igualar, embora com alguns anos de atraso e decalcando os seus inspiradores

¹²⁴ Como todos sabemos, ser classificado como «liberal» nos EUA pode significar a prisão, constituindo sempre um poderoso insulto por parte de quem o profere. Em muitos Estados «ser liberal» é o mesmo que «ser comunista», podendo mesmo conduzir ao linchamento, sendo o ostracismo o destino certo. É com base neste modo maniqueista (e completamente inadequado face à realidade que todo o mundo conhece mas que só os americanos parece não se darem conta) de conceber o mundo que Kristol desenvolve toda a sua análise.

anglo-saxónicos do outro lado do Atlântico), tentam libertar-se a todo o custo e o mais rapidamente possível das grandes responsabilidades que todo o campo hoje designado por Nova Direita possui no estado caótico em que nos encontramos. Uma interpretação linear e descuidada do texto em questão (que é típica em muitos círculos americanos desde há décadas e que constitui a característica essencial das ideologias neoliberal e neoconservadora, razão da sua fácil apropriação pelo senso comum e pelos mais diversos tipos de populismo), permitiria aos sectores mais agressivos das sociedades actuais lavarem as suas mãos de toda a barbárie que caracterizou o século XX assim como a responsabilidade do capitalismo nesse processo. O «fim do liberalismo», que Hobsbawm (1996) implicitamente coloca e que Wallerstein (1999) explicitamente defende e discute, ambos solidamente fundamentados numa análise histórica séria, não pode ser colocado no mesmo plano analítico com o texto de Kristol, pois discutem questões que só na aparência são semelhantes. Se a hipótese que Kristol coloca tivesse alguma probabilidade de se aproximar da realidade, embora o crescente ressurgimento do fanatismo religioso em toda a América pareça constituir um importante factor a que devemos estar atentos (assim como o fenómeno do individualismo egotista e do populismo de direita – que Kristol, embora criticando, trata com grande tolerância e compreensão - emergentes com grande vigor após os consulados de Reagan e Thatcher), como adequadamente assinala Apple (2002a, 2002b, 2003), qualquer possibilidade de manter os poucos sinais de optimismo que nos restam em construir um mundo socialmente mais justo e mais benévolo para as pessoas e a natureza, corria sérios riscos de se desvanecer e poderíamos, então, seguramente afirmar: se o «século liberal» foi a barbárie que todos conhecemos, como será um «século conservador»?

Acompanhando o raciocínio de Santos (2001), adoptar acriticamente a hipótese que Kristol coloca seria o mesmo que aceitar que o *fatalismo* (e não a historicidade, entendida no sentido que Touraine lhe atribui) é que comanda o processo de transformação social, escancarando as portas à *utopia*¹²⁵ do livre mercado. O «Consenso de Washington» teve lugar em meados da década de 80 e os seus efeitos pareciam imparáveis e impossíveis de suster. É

¹²⁵ Apesar dos esforços de romper com as visões utópicas, levados a cabo por muitos intelectuais na actualidade, de que «Utopística» é o mais recente e significativo exemplo (o que, em nosso entender, corresponde a uma cedência inexplicável à retórica da Nova Direita), elas parecem apostadas em se vingarem. Em primeiro lugar, porque correspondem a uma tentativa de ocultação da mais insidiosa visão utópica alguma vez concebida – fazendo passar por «natural» aquilo que corresponde a uma construção social clara – e que dá pelo nome de mercado livre auto-regulável. Uma distinção importante entre as duas grandes narrativas utópicas em presença, em nossa opinião, tem a ver com o comportamento dos actores: enquanto a narrativa socialista se encontrava radicada numa crença ingénua mas generosa, na narrativa liberal, os seus defensores sabem perfeitamente os seus limites e têm consciência dos seus efeitos. Depois, porque pensamos ser impossível pensar a transformação social sem algo que a oriente, e esse instrumento estruturante da acção humana só pode ser uma visão antecipadora, mental, da realidade que queremos construir. Mesmo que a designemos por «utopia realista» (Boutinet, 1996, Santos, 1996, Singer, 1999, Meszaros, 2004, entre outros) ou simplesmente por «sonho», como escreve o poeta: “o sonho comanda a vida” (António Gedeão).

certo que já provocaram danos irreparáveis na natureza e irreversíveis para milhões de pessoas, mas parece-nos que a Humanidade já deu provas que pode alterar a situação. Contrariamente ao que muitos de nós pensavam, os mais pessimistas, a Nova Direita foi obrigada a inflectir muitas das suas políticas nos últimos anos, muito por força dos movimentos sociais que, um pouco por todo o mundo, foram emergindo. O «campo hegemónico», como Santos (2001) o qualifica, já deu claros sinais de ruptura (os exemplos de Stiglitz¹²⁶ – um perigoso liberal, na acepção americana do termo – e de Gray são paradigmáticos), oferecendo-nos peças exemplares de crítica à fúria devastadora dos mercados desregulados. A própria América Latina, palco das principais experiências de reengenharia capitalista, parece agora apostada em inverter o processo de estrutural e crónica dependência das políticas ditadas a partir de Washington e que costumavam premiar qualquer resistência com banhos de sangue, prisões e ditaduras militares (apesar do ressurgimento do fenómeno do populismo dito de esquerda em alguns países para o qual teremos de estar atentos). Esta tendência libertadora é visível no próprio campo da sociologia, que tem vindo a demonstrar uma enorme pujança crítica e reflexiva em quase todos os países dessa parte do continente americano. Daí que o esboço de teoria que o texto de Kristol constitui não passe disso mesmo e que o seu destino seja o caixote do lixo do iluminismo neoconservador.

O futuro é um livro em branco: será aquilo que quisermos que ele seja – ouve-se repetidamente. Este plural majestático, convertido actualmente num truismo, oculta uma realidade que nos parece indesmentível, a da desigual distribuição de poder na sociedade e, conseqüentemente, da desigual responsabilidade no processo de construção do futuro. Pela parte que nos cabe, o que tentaremos fazer é contribuir para que o futuro não venha a constituir-se como um sério recuo civilizacional: o passado recente e o presente em que vivemos estão cheios de sinais que indiciam claramente essa possibilidade. Como tentamos transmitir ao longo deste capítulo (e contrariando certas visões que afirmam que quando olhamos para trás o que encontramos é a nossa sombra), e dado que quando olhamos o futuro só vemos «escuridão», acreditamos que ele será tanto melhor quanto formos capazes de aprender com a história, fazendo nossa a afirmação de Alexis de Tocqueville: "Quando o passado não ilumina o futuro, o espírito vive em trevas." Um dos ensinamentos mais profusos que a história nos oferece é que a Humanidade (pelo menos a parte que está em melhores

¹²⁶ Keynes e Galbraith, para citar duas referências incontornáveis do pensamento liberal no século XX, assim foram qualificados por parte da imprensa conservadora americana, o que permite compreender o grau de cultura política que existe do outro lado do Atlântico

condições para tomar as decisões históricas) só inverte o seu rumo (apesar de Cassandra) à força da tragédia humana.

7. A Educação (e a Formação) e a Construção de um Projecto¹²⁷ de Sociedade Solidária, Cosmopolita, Internacionalista e, sobretudo, mais Humana

“Il n' est rien d' impossible à l' éducation: elle fait
danser l' ours.”
(Helvétius, 1758, p. 287)

Perante a tarefa ciclópica que a humanidade tem de enfrentar neste início de século – a de cumprir os desígnios mais nobres da modernidade e que esta foi incapaz de concretizar - , qual o papel da educação e da formação? A nossa convicção (e não poderia ser de outro modo), apesar da fobia que a actual sociedade global manifesta em relação ao longo prazo, é que é possível aprender de outro modo que não o da tragédia compulsiva, um modo necessariamente mais lento mas inovador e atractivo [que não é incompatível com o “«trabalho duro» do estudo disciplinado” defendido por Gramsci como essencial ao desenvolvimento do intelecto e do seu potencial formativo (Stoer, 1982, p. 21)]. Esse modo é a educação, orientada para e pela reflexão sociológica que, de acordo com Bauman (2001, p. 241), “é mais necessária do que nunca” na época em que vivemos.

Como tentaremos demonstrar no terceiro capítulo, sentimos que é importante romper com a perspectiva, que nos parece dominante no campo educativo, que separa a educação da formação, concebendo-as como campos específicos e autónomos, quando muito complementares. E isto, porque essa perspectiva nos surge como empobrecedora destas duas dimensões constitutivas do que designamos por campo educativo, cristalizando práticas que só têm contribuído para uma divisão do trabalho educativo que consideramos artificial, pouco orientado pela reflexão e sobretudo condicionado por lógicas que lhe são estranhas. É assim que recusamos os «mandatos» do controlo, da reprodução social e cultural e da socialização conformista a regras e ao poder instituído, normalmente atribuídos à educação (a escolar, sobretudo); recusamos também ora os «mandatos» da socialização profissional, ora os da «emancipação» abstracta, atribuídos sobretudo à formação profissional inicial e à formação contínua, respectivamente. Como facilmente se demonstra empiricamente, a maioria das

¹²⁷ Apesar das críticas que recentemente têm vindo a ser formuladas à figura do projecto, considerando-o como um modo privilegiado de “produção de refúgio humano” (Bauman, 2005) ou como um dos instrumentos modernos de difusão do universalismo iluminista, parece-nos possível a sua conceptualização como um dos modos de acção genuinamente democrático, se corresponder ao exercício da autonomia relativa que todos os actores (individuais e organizacionais) possuem, num contexto de acção em que a negociação assume um papel decisivo (a referida hermenêutica pluralista sugerida por Bauman). Num livro recente, Mia Couto (2005, p. 18) surpreendeu-nos com a seguinte afirmação: “Tornou-se comum a ideia que o desenvolvimento é o resultado acumulado de conferências, *workshops* e projectos. *Não conheço país nenhum que se tivesse desenvolvido à custa de projectos.* (...) Isto apenas ilustra a atitude apelativa que prevalece entre nós de que os outros (...) é que têm a obrigação histórica de nos retirar da miséria” (itálico nosso). Esta provocação parece-nos estimulante a vários títulos, pelo que voltamos a ela noutro espaço.

actividades desenvolvidas sob a designação de formação têm vindo a ser construídas em todo o mundo tomando como bases estruturantes a dimensão técnica (apropriadamente designada no mundo anglo-saxónico por «training»), o curto prazo e a adaptação ao trabalho (seja qual for o significado que esta expressão possa adquirir¹²⁸). Este confinamento da formação, que é contraditório com grande número dos discursos legitimadores que a acompanham, só pode ser empobrecedor das actividades que se realizam no seu âmbito, com consequências desastrosas para as pessoas e para o processo de compreensão das realidades sociais. Por outro lado, a redução da educação às aprendizagens disciplinares e, dentro destas, às consideradas como nobres pela ideologia dominante, retira-lhe a responsabilidade que a modernidade lhe atribuiu de formar cidadãos complexos e capazes de lidar com a complexidade, como Morin (1991 e 2002) tem vindo a defender.

A nossa resposta implica, pois, pensar a formação como uma das dimensões, que pode ser decisiva para o processo de constituição do indivíduo como ser genérico e, por analogia, como ser emancipado, do campo da educação. Isto, apesar das manifestas dificuldades que a educação, sobretudo a escolar, sempre revelou em cumprir as promessas que corporizou desde a sua emergência como uma das instituições mais relevantes da modernidade. É nossa opinião que a formação (concebida neste trabalho como o conjunto de actividades desenvolvidas fora do quadro da educação escolar) será tanto mais rica quanto for capaz de se articular com a educação escolar, influenciando-se mutuamente, como afirma Afonso (2001, p. 30) de um modo imperativo: “Cumpre-nos (...) estar criticamente precavidos para o facto de a recente valorização do campo da educação não-formal poder significar ou implicar a desvalorização da educação escolar. Por esta razão, a justificação da educação não-escolar não pode ser construída contra a escola, nem servir a quaisquer estratégias de destruição dos sistemas públicos de ensino, como parecem pretender alguns dos arautos da ideologia neoliberal.” Se continuar a ser vista de uma perspectiva que releva do imaginário e, como tal, em flagrante oposição à educação escolar, para além de contribuir para a referida “destruição dos sistemas públicos” de educação, transformando-a numa vulgar mercadoria sujeita às leis

¹²⁸ A propósito desta questão, que constitui uma das formas mais visíveis da influência da sociedade na educação escolar, Stoer (1982, p. 18) questionava esta relação entre educação e trabalho colocando em discussão uma das proposições centrais da chamada Pedagogia Freinet e, por seu intermédio, a perspectiva da educação socialista que pretendia corporizar, do seguinte modo: “(...) quando ouvimos os «professores Freinet» falar da necessidade de introduzir as crianças no «mundo do trabalho», devemos perguntar, mas que «mundo do trabalho?» Hoje, vinte anos depois, esta questão continua actual, particularmente no domínio da formação profissional, inicial e contínua, tendo levado Machado Pais (1998, p. 174-175) e Villaverde Cabral (2002, p. 57) a inverter os termos em que normalmente o problema se coloca. Para este último autor, “o que se verifica é o atraso das estruturas económicas relativamente à autonomia própria dos sistemas escolares modernos”, confirmando deste modo o que Machado Pais afirmou uns anos antes: “muitas vezes se tem falado de uma inadequação do sistema de ensino ao mercado de trabalho. No entanto, poucas vezes se tem falado de uma inadequação de sinal contrario... O que se passa é que o sistema produtivo, por continuar estruturado em moldes tradicionais, não tem respondido adequadamente aos desafios da modernização.”

da oferta e da procura (situação a que a formação parece já ter-se subordinado...), poucas possibilidades terá de se tornar um objecto instituinte. Como todos temos observado, ao mesmo tempo que produz um discurso crítico da educação escolar, tem vindo a assumir de um modo hegemónico o modelo a que diz opor-se e a transformar-se, quase exclusivamente, num exasperante “tecnicismo”, como Lucie Tanguy amplamente tem vindo a demonstrar (o texto publicado em 2001 constitui, em nossa opinião, um exemplar documento para discutir esta problemática). É fundamentados nesta perspectiva ‘tecnicista’, que a formação tem vindo a adquirir nas últimas décadas, que talvez devamos interpretar a frase de Helvétius com que iniciamos esta secção, embora sejam possíveis interpretações plurais da mesma e estejamos convencidos que não seria essa que o autor do século XVIII perfilharia. No entanto, e tomando como referência o poder que lhe é atribuído no adestramento de animais selvagens, só podemos concluir que estaremos em presença de um processo de «treino» intensivo, através de métodos hoje profusamente conhecidos através dos trabalhos da psicologia behaviorista (repetição e condicionamento), mas que não podem ser confundidos, em nossa opinião, com a educação em nenhuma das acepções em que pode ser tomada. Que saibamos, nenhum animal sujeito a esses processos (apesar das extraordinárias «performances» e «competências» que manifestam...) foi capaz de elaborar um sistema, ainda que primário, de valores e princípios orientadores da sua acção, nem a evidenciar qualquer esboço de crítica ao modo como as suas vidas se estruturam ou a criar um sistema de governação minimamente racional. Daqui se pode concluir que as potencialidades atribuídas por Helvétius à educação talvez se encontrem melhor consignadas ao que temos vindo a construir como formação (a expressão anglo-saxónica «training» poderá ter aqui um elevado potencial explicativo), cujas práticas se situam de um modo dominante no que se tem vindo a designar por «saber-fazer», ou seja, orientadas por uma ‘racionalidade instrumental e adaptativa’, como Claude Dubar (1991) evidenciou.

A democracia e o seu aprofundamento, no quadro do que temos vindo a defender ao longo deste capítulo, terá de ser o destino da humanidade sob pena de mergulharmos nas trevas, como Hobsbawm (1996, p. 567) explicitamente refere. A educação (e formação) poderão constituir a dimensão estruturante desta construção. Daí que a história da modernidade (últimos quinhentos anos) devia, em nossa opinião, ser objecto de estudo obrigatório em todas as escolas europeias, privilegiando os diferentes modos de construção e constituição dos Estados-nação, a emergência da economia como ciência e a economia de

mercado como invenção recente e profundamente estruturante das sociedades a partir do novecentos, o carácter do iluminismo tomado nas suas duas versões constitutivas e a sua importância para a compreensão do imperialismo contemporâneo, as tentativas de construção de impérios e as razões dos seus insucessos, o conjunto das transformações ocorridas em todos os domínios das sociedades modernas, evidenciando os movimentos (e as ideias) catalisadore(a)s bem como os reguladores (liberalismo, socialismo, marxismo, proteccionismo, mercado livre auto-regulável), os fenómenos de barbárie ocorridos no negro século XX (Era da Catástrofe, de acordo com Hobsbauwm, 1996), o trabalho e a sua importância para a construção da modernidade (as sociedades e as pessoas), numa época em que se encontra particularmente ameaçado pelo processo de desregulamentação e de deslocalização de empresas, e os processos de construção da democracia, cuja principal e decisiva contribuição foi dada após a II Guerra Mundial e que, em nossa opinião (fundamentada em autores como Hobsbauwm, Bauman, Gray, Stiglitz e Polanyi, sobretudo), se encontra seriamente ameaçada na época em que vivemos. Este trabalho sobre a história só tem sentido quando realizado no quadro de uma perspectiva crítica, o que coloca à educação e à formação a necessidade de se reinventarem radicalmente, tanto na forma como no conteúdo. As dimensões transmissiva e instrutiva, características actualmente dominantes no campo educativo, têm de ser questionadas e colocadas ao serviço das dimensões compreensivas e críticas.

Este programa educativo já faz parte integrante do nosso trabalho no domínio da sociologia da educação nas licenciaturas em ensino, tendo sido introduzido no ano lectivo de 2005/2006 e que certamente continuará a ser aprofundado. O próximo capítulo será dedicado a uma exploração de algumas das problemáticas que o constituem, na convicção de que os futuros professores têm de estar preparados para reflectir com os seus futuros alunos acerca dos principais problemas que os preocupam e afectam as suas vidas: preparação para a compreensão crítica do mundo social e sua transformação num lugar onde a humanidade se reconheça como espécie digna do planeta que lhe foi dado habitar e nele possa cumprir o destino que Ortega y Gasset lhe atribui: o direito a *viver bem*.

Capítulo II

«Globalização» e Conceitos Societais Básicos: Redefinições Contemporâneas¹²⁹

(As Globalizações, a Economia, o Trabalho e a Política: suas Mutações numa «Época de Transição»)

[A época em que vivemos, se bem que não seja completamente inédito, pode ser caracterizada por um modo de pensar totalitário que, inerente à sua natureza, a todos tenta subjugar, mesmo aqueles que crêem situar-se na crista da onda do pensamento dominante e que, portanto, vivem a ilusão de um poder que, aparentemente incontrolável, a todos ameaça com o espectro do «refugo», da «descartibilidade» e da «reciclagem». Isto, para além da ameaça, esta sim, verdadeiramente global, que esse modo de pensar coloca à vida no planeta, traduzida no modelo de desenvolvimento hegemónico concebido e adoptado pelos países centrais desde, pelo menos, o século XVIII.

No presente capítulo discutiremos o tópico «globalização», procurando desconstruir os usos sociais dominantes a que tem vindo a ser sujeito. A identificação das suas principais características e a defesa da tese segundo a qual a ideologia (neoliberal) é a sua dimensão estruturante, bem como da época em que vivemos, constitui a nossa principal preocupação.

As transformações que os campos da economia e do trabalho têm vindo a sofrer nas últimas décadas por efeito da «nova onda do mercado livre», associada à revolução microelectrónica em curso desde a década de 90, constitui o segundo tópico constitutivo deste capítulo. O processo de desregulamentação do trabalho, as diferentes formas que assume o paradigma da produção flexível, a deslocalização, o *outsourcing*, o desemprego e o trabalho precário (transformações comandadas pelo processo de emancipação do capital global que tem vindo a ocorrer nas duas últimas décadas), são os aspectos que ocuparão o centro da reflexão aqui produzida.

Numa época caracterizada pela performatividade individual, que a todos obriga a desempenhar um papel de actor em permanência, numa peça cujo final é sempre imprevisível e num palco cujo pano nunca se fecha, impõe-se uma reflexão contrastante com o outro lado desta ideologia individualista possessiva, egotista e radical: o globalismo.

A «repolitização» das sociedades (ou a “busca da política”, como designa Bauman este processo de reconquista de um papel desempenhado actualmente pela economia), concebida como um modo de reencontro da humanidade consigo mesma e um retomar do controlo racional sobre o seu destino, constituirá o elemento transversal da análise.]

¹²⁹ Título construído com base no programa de Sociologia da Educação e Profissão Docente, disciplina integrada nos Planos de Estudo de algumas Licenciaturas em Ensino da Universidade do Minho a partir do ano lectivo de 2005/2006

Introdução

“A ‘natureza humana possessiva’, o inevitável conflito dos indivíduos egoístas; a ‘mão invisível’ miraculosamente benfazeja e a não menos miraculosa ‘maximização das utilidades individuais’; o conjunto hierarquicamente ordenado das relações sociais na ‘sociedade civil’ e o Estado político correspondente, são os parâmetros absolutos cuja *continuidade* constitui o objectivo central da *estruturalmente apologetica* teoria liberal da transição.”

István Mészáros [1995 (2002, p. 525)]

Um dos mais importantes desafios, quiçá o maior, que se coloca à humanidade neste início de século é o de “pensar e questionar a sociedade” em que vivemos (para utilizar duas palavras que fomos buscar a Beck e a Castoriadis, respectivamente), levando até onde for possível¹³⁰ e desejável o processo descrito e conceptualizado por Marx e Engels no *Manifesto Comunista*, há já mais de cento e cinquenta anos: “a volatilização de tudo quanto é sólido e a dessacralização de tudo quanto é sagrado”. Este ‘pensar e questionar a sociedade’, de acordo com Amin (2005, pp. 71 e ss.), tem de revestir a forma radical¹³¹, levando até às últimas

¹³⁰ A expressão “levando até onde for possível e desejável” o processo de contínuo questionamento (racional sublinhe-se, entendido este termo no sentido que muitos têm vindo a atribuir à proposta habermasiana de acção comunicativa, apesar das críticas que muitos outros a têm vindo a submeter*) é aqui utilizada para evitar uma radicalização, que ainda não temos como óbvia e necessária, acerca do modo como nos devemos posicionar face ao conjunto de postulados constituintes da ideologia liberal, os quais estamos cada vez mais inclinados a exigir que sejam cabalmente cumpridos, isto é, levados até às suas últimas consequências sem hipocrisia e cinismo, características intrínsecas ao pensamento liberal desde a sua génese, embora, como sabemos, tomadas a partir de um ponto de vista abstracto e, portanto, destinadas a um uso meramente legitimador da dominação de novo tipo que o referido pensamento fez emergir. As questões do mérito, da liberdade individual, da igualdade de oportunidades, da justiça social, dos direitos humanos, sem dúvida alguns dos principais *slogans* liberais, devem ser objecto de uma agenda de questionamento e exigência de cumprimento exemplar e em termos absolutos. Tal como Boaventura de Sousa Santos (2000 e 2006) no-lo propõe, esses *slogans* têm de passar ao plano do concreto para que possam, efectivamente, ser objecto de cumprimento, cumprindo-se assim as principais promessas da modernidade oitocentista que, mais de duzentos anos e várias revoluções depois, continuam a permanecer numa galeria de notáveis pensamentos ferreamente vigiados e apenas visitados e admirados por uma imensa minoria.

* Bauman (1998a, p. 249), a este propósito, refere o seguinte: “O consenso e a unanimidade prenunciam a tranquilidade do cemitério (a ‘perfeita comunicação’, de Habermas, que mede a sua própria perfeição pelo consenso e exclusão do desacordo, é outro sonho de morte que cura radicalmente os males da vida de liberdade); é no cemitério do consenso universal que a responsabilidade, a liberdade e o indivíduo exalam seu último suspiro.” Esta interpretação de Bauman da teoria da acção comunicativa de Habermas, que já vimos igualmente formulada por outros autores tais como Giddens e Touraine, para citar alguns dos mais relevantes do pensamento sociológico da segunda metade do século XX, exactamente por ocultar a questão das relações de poder no quadro das relações sociais, parece-nos excessiva. Não vamos alongar este texto com esta controvérsia devido a questões de espaço, mas somos de opinião que a proposta de Bauman acerca do modo como devemos representar a realidade social na época em que vivemos, centrada no que designa por «ambivalência», «tolerância» e «contingência» (formulada a partir de uma crítica devastadora ao modo como as ciências sociais foram edificadas e desenvolvidas ao longo da modernidade), não é menos controversa porque, num certo sentido paradoxal e, num sentido inequívoco, plena de contradições. A afirmação da liberdade individual como desígnio inquestionável e incontornável e de uma «hermenêutica pluralizadora» não se afigura de fácil compaginação com as elevadas assimetrias de todo o tipo que, de facto, determinam o grau em que as primeiras se podem afirmar. E Bauman (1999, p. 306) tem plena consciência dessas contradições quando afirma que o programa liberal apenas possui uma função de legitimação das suas premissas, pois os princípios que postula não se encontram ‘universalmente disponíveis’, antes constituem um bem escasso, resultando daí que “a sua posse é evidência da superioridade daqueles que os possuem.”

¹³¹ Os sentidos que a palavra ‘radical’ pode assumir, nesta época em que a ambivalência parece constituir uma das suas características estruturantes, são múltiplos. A. Giddens (1997) apresenta-nos uma proposta que designa por ‘um quadro de referência para a política radical’, que viria a constituir-se como uma espécie de ensaio para a legitimação científica (pericial, para utilizar uma palavra do agrado do autor em questão) do que uns anos mais tarde seria designado por «Terceira Via» (expressão recuperada do léxico reformista no interior do movimento social-democrata de finais do século XIX). Década e meia após a publicação deste ensaio e sensivelmente o mesmo período de

consequências a crítica ao liberalismo e à ideologia que sempre o sustentou (e sustenta). Na opinião deste autor,

“O liberalismo constitui hoje um desafio¹³² grave para toda a humanidade, por ele ameaçada de autodestruição. Simultaneamente, o liberalismo mundializado forçosamente reforçará o domínio do imperialismo americano sobre o conjunto do planeta, subordinando a Europa e sujeitando, por métodos selvagens sem precedentes na história, o resto do mundo à pilhagem, sem excluir o genocídio, se necessário.”

Esta superação (que só pode ser concebida como) definitiva da ideologia liberal, que se tem vindo a tornar, de novo, globalmente hegemónica (no sentido gramsciano do termo) desde a década de oitenta “na sua forma mais extremadamente primitiva” (Amin, 1999, p. 92), qual cadáver que da ‘morte se liberta’ e a todos assombra com seu espectro, parece-nos uma questão essencial para influenciar o modo como o mundo se irá desenvolver nas próximas décadas e ao longo do século XXI. Esta convicção encontra-se fundamentada em toda a história contemporânea, conforme se pode observar em Hobsbawm (1996), que amplamente descreve e documenta o modo como o liberalismo, tomado nas diversas formas em que foi capaz de se apresentar, por acção ou por omissão, conduziu o mundo para a catástrofe e a barbárie, transformando o século XX num dos séculos mais negros da história da humanidade. O que nos leva a adoptar a perspectiva defendida por Amin¹³³ (e por muitos

‘ensaio social-democrata de inspiração reformista’ em quase todos os países europeus, já podemos aquilatar o alcance da ‘política radical’ giddensiana. Se, em teoria, éramos capazes de subscrever a totalidade da proposta de Giddens (apesar das sérias dúvidas que algumas das questões colocadas logo nos suscitaram), estamos hoje em condições de afirmar que a palavra ‘radical’ foi objecto de uma profunda «ressemantização» ou «ressignificação», tendo conduzido à banalização das diferenças entre esquerda e direita e à recuperação do conservadorismo como corrente potencialmente transformadora da sociedade. Se nos parece verdadeira a ideia segundo a qual todos somos, potencial e praticamente, conservadores, o mesmo não se poderá afirmar quanto ao reacçãoarismo, comportamento típico de todos quantos pretendem manter os seus privilégios de classe e a manutenção das desigualdades sociais. A fuga (permanente e sistemática) para a frente, que constitui a marca de água do capitalismo (que começou com a ascensão da burguesia no século XIX e se prolongou até à actualidade, com um breve episódio algo dissonante numa reduzida parte do globo e que foi designado por *Era Dourada*), exige uma resposta efectivamente ‘radical’ que não pode ser compaginada com qualquer tipo de reformismo, ainda que sob a designação de ‘política radical’.

¹³² Este ‘desafio’ é conceptualizado por Amin em torno de três eixos fundamentais: a “redefinição do projecto dos europeus (ou de alguns deles)”, a “restauração da solidariedade entre os povos do Sul” e a “reconstrução do internacionalismo dos povos”. Projecto europeu, solidariedade e internacionalismo contra-hegemónicos constituem, pois, a proposta de Amin para fazer face ao liberalismo renascido (e à ideologia em que se fundamenta). Se bem que as duas últimas questões nos pareçam reunir as condições necessárias para integrarem um efectivo programa orientado para a construção de alternativas efectivas de superação da ideologia liberal, a primeira parece-nos bastante frágil, como o próprio autor reconhece, dada a ligação umbilical existente entre os principais governos europeus e as principais teses neoliberais. Para além da experiência relativamente exitosa do que se convencionou designar como ‘modelo social europeu’ (que, como sabemos, não possui uma matriz homogénea, podendo ser identificadas várias formas de vida de acordo com o modo como se desenvolveu no pós-guerra em diferentes regiões), não são identificáveis quaisquer elementos que nos permitam afirmar estarmos perante um “projecto europeu”. No entanto, ainda de acordo com Amin, uma das formas que este projecto europeu poderá assumir será a sua afirmação contra a hegemonia liberal de matriz anglo-saxónica, traduzida na máxima segundo a qual “a Europa será de esquerda (...) ou não será” (Amin, 2005, p. 73).

¹³³ Por muitos considerada como ultrapassada e colocada na vitrina das «categorias zumbi» (Beck) da análise social que, em vez de contribuir para a superação dos enormes problemas com que crescentemente nos confrontamos, antes os agravam (estes críticos vão desde sociólogos tais como Giddens, Held e McGrew e até o próprio Beck, entre outros, para quem categorias como «classe», «família» e «Estado» deixaram de ser relevantes para a compreensão do mundo e das realidades que o constituem, até outros cientistas e actores sociais entre os quais avultam os economistas e os jornalistas, para quem não parece existir qualquer tipo de alternativa que não passe pela dominação capitalista pomposamente designada por «globalização», nuns casos, ou liberalismo, noutros, ou, mais vulgarmente, como «mercado livre»). As chamadas «questões sociais» que atravessaram a modernidade e que ajudaram a defini-la, curiosamente, mantêm-se actuais. Em vez de terem sido resolvidas ou atenuadas, como a própria modernidade no-lo prometeu, sofreram um sério agravamento nas últimas décadas, mesmo no interior do chamado Primeiro Mundo. Se estas «questões» não sofreram mudanças significativas, como poderiam sofrer os modos como a humanidade se lhes opôs, seja ao nível das formas organizativas ou no modo de as conceber e

outros autores contemporâneos¹³⁴), independentemente de considerarmos que se torna urgente construir um discurso que contribua para a emergência de uma teoria crítica que o legitime e credibilize, isto é, que lhe dê um sentido e uma capacidade de (re)mobilizar os diferentes actores sociais, particularmente aqueles que continuam a ser as vítimas privilegiadas do sistema de dominação que a todos subjuga de um modo mais ou menos explícito e inteligível, é o facto de termos vindo a assistir, particularmente nas duas últimas décadas, a uma clara intensificação dos modos clássicos de dominação de classe e a consequente pauperização de camadas crescentes da população mundial que lhe está associada. E o que é particularmente relevante é que este processo de restabelecimento dos modos mais ‘primitivos’ de dominação da humanidade tem vindo a ser protagonizado e legitimado por forças e ideologias que todos pensávamos ultrapassadas, o que terá levado Hobsbawm (1996, p. 109), a escrever, provavelmente impelido por um sentimento de perplexidade:

“Aqueles de nós que viveram os anos da Grande Depressão ainda acham quase impossível compreender como é que as ortodoxias do puro mercado livre, na época tão completamente desacreditadas, vieram mais uma vez a presidir a um período global de Depressão em fins dos anos 80 e 90, que, mais uma vez, foram incapazes de entender e resolver¹³⁵.”

conscientizar? É evidente que muita coisa mudou desde o século XIX e não podemos ser cegos a essas mudanças. Mas o modo como o sistema de dominação tem vindo a operar, para além do refinamento operado nos processos de legitimação dessa dominação, no essencial não mudou, dado que continuamos a viver no que Wallerstein designou como «sistema mundial».

¹³⁴ A lista destes autores, como se pode comprovar ao longo do primeiro capítulo deste trabalho, é bastante extensa. A título de ilustração, ver, entre outros, N. Chomsky (2000 e 2002), I. Wallerstein (1991; 1995; 1999; 2002; 2003), M. Cardoso (2002), P. Casanova (2002), P. Bourdieu (1998; 1999; 2003), D. Hursh (2006), A. Boron (1999; 2001; 2003). Um outro trabalho que nos parece essencial para a compreensão dos significados das políticas globais hoje hegemónicas, e que confirma muitas das teses de Hobsbawm, é “A Armadilha da Globalização”, de Martin & Schumann (1998). Embora publicado cerca de seis anos antes de “Globalização: a Grande Desilusão”, de Stiglitz, denuncia já e com particular rigor muitos dos problemas e das políticas por este último amplamente descrit(o)as e criticad(o)as. A esta lista não podemos deixar de acrescentar Boaventura de Sousa Santos, não por uma questão de nacionalismo saloio, mas pela elevada qualidade do seu trabalho, tanto no plano analítico como no da transformação social. As propostas que este autor nos apresenta, fortemente tributárias de Gramsci e da interpretação que produz deste autor (cf, entre outras obras, as publicadas em 1995, 2000, 2001 e 2002), têm condições para ser colocadas em igualdade de circunstâncias numa virtual e desejável mesa de negociações acerca do que poderá ser designado como «projecto europeu de desenvolvimento humano», concebido como uma resposta ao cenário mais-que-provável que o neoliberalismo tem vindo a conceber. A manifesta fragmentação que se vive no interior das ciências sociais, provavelmente resultante do facto de vivermos numa época de *transição paradigmática* mas também tributária da estrutura interna do campo (em que o individualismo constitui uma regra que a todos obriga e submete), longe de constituir um factor de *celebração entusiástica* (como Santos, 2006, no-lo refere), deve obrigar-nos a um esforço de articulação na acção no sentido da constituição de uma frente democrática mundial que permita a construção de alternativas sérias ao *pensamento único neoliberal*. A recente proposta que Timothy Garton Ash (Prospect, 2007) fez publicar nos principais jornais europeus e que o Público de 11 de Março intitulou como uma tentativa de encontrar uma narrativa comum para os próximos 50 anos, assente em princípios como *liberdade, paz, lei, prosperidade, diversidade e solidariedade*, parece-nos igualmente um bom contributo para o debate que o autor sugere e que nos parece importante iniciar urgentemente (até porque são visíveis as tentativas dos sectores mais conservadores da UE em retomar um debate acerca da chamada Constituição Europeia que, como vimos até agora, pouco mobilizou os europeus, sendo o seu potencial transformador praticamente nulo).

¹³⁵ E Hobsbawm acrescenta: “Mesmo assim, esse estranho fenómeno deve lembrar-nos a grande característica da história que ele exemplifica: a incrível memória curta dos economistas teóricos e práticos. Também nos dá uma vívida ilustração da necessidade, para a sociedade, dos historiadores, que são os memorialistas profissionais daquilo que [alguns d’] os seus colegas-cidadãos desejam esquecer.” Pensamos ser de toda a justiça acrescentar aqui os sociólogos (e acreditamos que Hobsbawm não teria qualquer dificuldade em reconhecer tal justiça), pois, como afirma Bauman (2001, pp. 237-238), comparando a função do poeta à do sociólogo, “O que a história faz corriqueiramente é um desafio, uma tarefa e uma missão para o poeta. Para elevar-se a essa missão, o poeta deve recusar servir verdades conhecidas de antemão e bem usadas, verdades já ‘óbvias’ porque trazidas à superfície e aí deixadas a flutuar.” Citando Milan Kundera, segundo o qual “os porta-vozes do óbvio, do auto-evidente e ‘daquilo em que todos acreditamos’ são *falsos poetas*”, Bauman escreve que “se não quisermos partilhar do destino dos ‘falsos poetas’ e não quisermos ser ‘falsos sociólogos’, devemos nos aproximar tanto quanto os

Com efeito, como poderiam essas ortodoxias entender e resolver um problema que está na sua natureza provocar sem que, convenientemente, estejam preocupadas em produzir, simultaneamente, o antídoto para os males que sabem resultar da sua acção? Como é comum afirmar nestas condições, sendo o problema só poderiam constituir-se como solução no quadro do que poderíamos designar como *homeopatia social*, situação que não faz parte da sua natureza que é, por definição, um permanente estado de instabilidade e de irracionalidade (o termo virulência também seria aqui apropriado, como no-lo propõem Karl Polanyi, 2000, Samir Amin, 2005 e Santos, 2006). Uma outra das suas facetas mais características pode ser inferida através do seu comportamento ao longo de todo o período histórico designado por Hobsbawm por *Era da Catástrofe*, período durante o qual, e face à clara e vertiginosa ascensão das forças mais totalitárias e desumanas que a modernidade produziu (a aceitar a tese de Wallerstein, 1995, todas as ideologias que emergiram com a modernidade foram geradas pelo mesmo ventre – o liberalismo –, o que o leva a afirmar que, de facto, apenas terá existido *uma única ideologia*, embora com diversos matizes e modos de se apresentar), “o liberalismo político efectuou uma completa retirada” de cena, “movimento que se acelerou acentuadamente depois de Adolf Hitler se ter tornado chanceler da Alemanha em 1933.” Não se pense que esta retirada de cena se deveu a um mero tacticismo (apesar deste ter ocorrido, traduzido pela expressão «esperar para ver», esperando retirar daí os dividendos adequados na luta contra o soviétismo que, desde 1917, empreendeu por todos os meios mas sem qualquer sucesso...); a explicação adequada só pode ser encontrada na incapacidade natural que a define para controlar os efeitos não desejados das suas políticas, garantindo, na pior das hipóteses, os dedos quando os anéis se encontram em perigo ou já se foram. Até porque o liberalismo económico pouco ou nada seria beliscado pelo cenário político que então se desenhava, o mesmo não acontecendo com a ascensão do «comunismo», que, no plano simbólico, constituía a principal ameaça aos seus interesses (tese que, na prática, veio a verificar-se como infundada...¹³⁶).

verdadeiros poetas das possibilidades humanas ainda ocultas; e por essa razão devemos perfurar as muralhas do óbvio e do evidente, da moda ideológica do dia cuja trivialidade é tomada como prova de seu sentido.” Uma sociologia concebida deste modo só pode ser vista como um contributo decisivo para o já referido pensar e questionar a sociedade de um modo radical, que só pode ter como bandeira o fim da barbárie, da miséria e do fatalismo liberal.

¹³⁶ A este propósito, veja-se a tese de Wallerstein (1995), defendida em várias das suas obras anteriores, e as posições que o grupo anarquista alemão Krisis, particularmente Robert Kurz, têm vindo a defender, segundo as quais o soviétismo não terá passado de uma forma particular de expressão do liberalismo e do capitalismo, assumindo a vertente do capitalismo de Estado, o produtivismo em massa (pautados por um tipo extremo de *taylorismo* e *fordismo*) e até a intensificação desumana do trabalho, embora legitimada pela sua glorificação. Este posicionamento parece-nos interessante e particularmente rico para compreendermos o modo complexo como o capitalismo se pode desenvolver mesmo em condições aparentemente adversas e no quadro de uma retórica que lhe é, aparentemente, hostil. Por outro lado,

Portanto, e ao contrário do que pensa Giddens (1999), não são o socialismo e o comunismo que constituem um espectro no mundo actual (embora esta palavra adquira, em Giddens, um significado completamente diferente daquele que encontramos em Marx e Engels no Manifesto Comunista, talvez de natureza mais dickensiana do que outra coisa); o espectro de facto ameaçador, este sim, de raiz marxiana, é a ideologia liberal, simultaneamente utópica e totalitária que, sabendo ser falsa, tanto nas suas premissas quanto nas respostas que é capaz de lhes dar (o conceito de má-fé, trabalhado por Fernando Gil, parece-nos aqui particularmente ajustado), teima em se impor com a ajuda de todos os fabulosos meios de que dispõe, mesmo sabendo que o seu «destino» só pode ser a destruição da sociedade, como Polanyi (2000) evidenciou, e, com os dados que já dispomos actualmente, da própria vida na Terra tal como a conhecemos.

Este ressurgimento do liberalismo numa das suas formas mais características e «virulentas» – o *laissez-faire* –, tem, certamente, várias explicações cujas origens terão de ser encontradas nos diferentes campos que compõem o conjunto das relações sociais. Factores políticos, económicos, culturais, demográficos, etc., devem ser convocados para ajudar a perceber como uma ideologia que foi responsável pela barbárie que assolou a primeira metade do século XX, como pensamos ter demonstrado ao longo do primeiro capítulo baseados em autores como Hobsbawm, Polanyi e Gray, que manteve (e mantém) uma parte significativa da população mundial numa situação de miséria quase absoluta¹³⁷ e que só não

permite, igualmente, compreender as teses marxianas do movimento social e da sua transformação. Nesta mesma linha, ver Chomsky (2002), que nos oferece um amplo conjunto de exemplos acerca do papel da ex-URSS, praticamente desde a sua fundação, na contenção dos movimentos sociais em diversos contextos (o esmagamento da sublevação grega, encabeçada pelo próprio Partido Comunista, que foi um dos exemplos mais expressivos do carácter colaboracionista de Stalin com as forças mais reaccionárias do ocidente, constitui apenas um entre muitos outros casos ocorridos ao longo da vigência do soviétismo; o pacto germano-soviético é o mais patético que se pode elencar, dado o modo como foi interpretado e rasgado por Hitler, mas o seu significado político não pode ser ignorado). As relações entre Stalin e os principais líderes das potências ocidentais (Inglaterra e EUA), que se encontram bastante bem documentadas sob diversas formas, são disso um amplo e sugestivo testemunho, o que contribui para credibilizar as teses dos autores acima referidos acerca do liberalismo entendido como ideologia única embora podendo apresentar-se sob diversas formas, de acordo com as conveniências hegemónicas. Por outro lado, também permite reconceptualizar o que se designou por «Guerra Fria»: será que aquilo que nos foi descrito como um confronto sistemático, ora sob a forma discursiva, ora sob a forma de uma guerra silenciosa e subterrânea travada nos mais diversos bastidores da política, da arte, da cultura, do desporto, etc., ora ainda nos diferentes e múltiplos conflitos armados que regularmente foram emergindo nos mais diversos pontos do globo, entre dois modos alternativos e irreconciliáveis de conceber o mundo social, não passou de um confronto de pontos de vista diferenciados mas com uma raiz comum? A ser assim, a tese marxiana que podemos designar por obstétrica, segundo a qual toda a sociedade possui dentro de si mesma o germen da sua própria transformação, estaria condenada ou, pelo menos, adiada sine die (a não ser que o referido germen seja outra coisa que não aquilo que constituiu o movimento comunista e operário ao longo do último século e meio). Neste sentido, a confrontação entre socialismo e capitalismo constituiu, apenas, uma etapa desse processo de transformação cujos contornos ainda não são passíveis de observação *a priori*, o que parece dar razão a Marx e, muito antes dele, a Aristóteles, quando este último refere que “só podemos compreender a natureza de qualquer coisa quando ela alcança – e supera – a sua maturação” (citação retirada de R. M. McIver, na apresentação do livro *A Grande Transformação*, de Karl Polanyi, 2000). Se compararmos esta frase com o afirmado por Marx no Prefácio à Contribuição para a Crítica da Economia Política, as semelhanças parecem-nos evidentes.

¹³⁷ De acordo com Sylvie Brunel, num artigo publicado na revista *Sciences Humaines* de Fevereiro de 2007, que utiliza dados divulgados pelo Banco Mundial em 2003, “O mundo mantém fortíssimas desigualdades. Para cerca de três dezenas de milhão de rendimentos milionários [necessariamente situados em diferentes patamares], corresponde, do outro lado da escala, 2,8 biliões de pessoas que, mesmo trabalhando, vivem abaixo do limiar de pobreza (dois dólares por dia ou menos para elas e suas famílias), encontrando-se 1,39 em situação de pobreza extrema (um dólar por dia ou menos). O mesmo relatório afirma que 600 milhões de crianças se encontram numa situação de pobreza absoluta, sendo que cerca de onze milhões morrem em cada ano antes de completar o primeiro aniversário. Cerca de 800 milhões de

teve consequências ainda mais terríveis porque foi contida pela conjugação das articulações, implícitas e explícitas, voluntárias e involuntárias, entre os diversos movimentos sociais e políticos emergentes no ocidente no pós-guerra e o que na altura se designou por «socialismo real» e que, na opinião de muitos (aos quais nos associamos), conduziu ao que se veio a designar como Estado-providência ou Estado de bem-estar social (talvez uma das formas de vida mais conseguidas que a humanidade também foi capaz de produzir durante o trágico século XX)¹³⁸. Daí que nos pareça deveras significativa e curiosa a atitude de muitos autores face ao socialismo, apressando-se, logo em 1989, em lhe fazer um funeral sumário, sem honras nem glórias, como se de uma praga a humanidade se tivesse libertado. Se é certo que a experiência do chamado «socialismo real» (a soviética, bem assim como as dos países do chamado bloco de leste, as da China e de muitos países do então designado Terceiro Mundo, nomeadamente aqueles que haviam lutado contra o colonialismo europeu) constituiu um profundo desastre em quase todos os domínios que quisermos considerar, não constituindo por essa razão qualquer exemplo modelar e o seu desaparecimento é de saudar, o mesmo não se pode afirmar das importantes experiências realizadas em muitos países europeus, nos próprios Estados Unidos, no Canadá, no Japão e na Oceânia nesse período. Se é certo que estas experiências não foram realizadas sob a bandeira do socialismo, seja em que versão o quisermos utilizar (embora a social-democracia europeia tenha nas suas origens muitos dos princípios estruturantes e constitutivos do complexo e heterogéneo pensamento socialista¹³⁹), tiveram a contribuição decisiva de muitos movimentos com ele identificados, tendo constituído

peçoas deitam-se todos os dias com fome.” Os números em questão, que até poderão pecar por defeito, são, com efeito, devastadores, revelando de um modo inequívoco as consequências do modelo de desenvolvimento adoptado ao longo do século XX e que ameaça perpetuar-se apesar desta devastadora denúncia de uma das mais importantes e insuspeitas instituições internacionais. Para além deste Relatório sobre o Desenvolvimento Humano de 2003, podem ser consultados outros documentos que confirmam estes números, nomeadamente o *Millenium Campaign* das Nações Unidas e o Relatório Para o Desenvolvimento Humano das Nações Unidas publicado no mesmo ano e intitulado “Um Pacto entre Nações para Diminuir a Pobreza”. Boaventura de Sousa Santos (2001, p. 39), apresenta-nos um quadro muito parecido com o acima descrito, embora suportado por dados recolhidos em finais da década de 90. Esta situação permite comprovar que as desigualdades globais correspondem a uma crise estrutural do “sistema mundial” que, como a expressão claramente indica, é endémica e intrínseca ao mesmo. As recentes evoluções positivas registadas nos números daqueles que terão superado a barreira da pobreza não nos podem sossegar e, muito menos, cair em análises apressadas que procuram justificar essas evoluções com a «globalização», pois elas estão claramente relacionadas com o balão de oxigénio que dá pelo nome de crescimento económico anormal verificado nos dois gigantes mundiais até agora adormecidos, a Índia e a China, que está longe de ser pacífico, consistente e consolidado.

¹³⁸ Para uma melhor fundamentação desta ideia, ver Amin (1999, pp. 116-117). Para este autor “En Occidente se crearon relaciones de poder significativamente favorables a las clases trabajadoras, sin precedentes en la historia del capitalismo. Estas nuevas relaciones de poder resultan un factor crucial para entender el «Estado del bienestar», así como el compromiso histórico entre el capital y el trabajo (...). He insistido en la crucial importancia del factor político, subestimado en los análisis dominantes, porque sugiere que el capital busco (naturalmente, es una forma de hablar) un compromiso con el trabajo.” La victoria de la Unión Soviética y de la revolución china crearon las condiciones internas e internacionales que favorecieron el desarrollo de los países del Este, pero también el de los occidentales, en la medida en que sirvieron de presión para que el capital aceptara el compromiso histórico socialdemócrata.” A acrescentar a estes aspectos, o autor em questão aponta o projecto de “modernização e industrialização das periferias” (o chamado Terceiro Mundo) como o terceiro factor a influenciar decisivamente o que designa por compromisso histórico entre o capital e o trabalho.

¹³⁹ A este propósito, ver o Manifesto Comunista, de Marx e Engels, onde estes autores nos apresentam uma tipologia do socialismo bastante complexa e que fundamentam: o socialismo reaccionário (que integra o socialismo feudal, o socialismo pequeno-burguês e o socialismo alemão ou «verdadeiro»), o socialismo conservador ou burguês e o socialismo e comunismo crítico e utópico.

um importante processo de melhoria das condições de vida da maioria das populações em todos os domínios da vida social, tendo mesmo adquirido o epíteto de *Era Dourada* ou de *(Trinta) Gloriosos Anos*. Neste período, em que se assistiu a “uma certa [mitigada] democratização da riqueza (Santos, 2001, p. 39), os ensaios realizados permitiram a materialização efectiva, para amplos sectores da população mundial, de muitas das promessas da modernidade, fazendo-nos acreditar que era possível construir, efectivamente, um mundo mais justo e mais humano, apesar da franca limitação geográfica em que ocorreram. Mas, como agora se pode constatar, não é da natureza do capitalismo acomodarse a uma situação de controlo ou de regulação duradoura. Dada a sua natureza predatória, que não parece satisfazer-se com pequenas margens de lucro, logo que sentiu as condições propícias para se emancipar das amarras a que fora sujeito durante o curto período de uma geração, rapidamente demonstrou a voracidade que o define, contrariando a ideia dos principais propagandistas da chamada «globalização» acerca da bondade do liberalismo económico e as teses daqueles que o pensavam definitivamente enterrado. Apesar das múltiplas provas dadas ao longo de todo o século XIX e primeira metade do século XX acerca da sua verdadeira natureza, ei-lo que volta a adquirir a força destruidora de outrora, triunfante e obstinado em recuperar o tempo perdido. O último quartel do século XX testemunha amplamente o que acabámos de afirmar, ocasionando crises particularmente graves que, de acordo com Stiglitz (2002), Gray (2000), Boron (1999) e Martin & Schuman (1998), entre outros e para apresentar um leque de autores que se situam em pólos ideológicos distintos¹⁴⁰, estiveram muito próximas de ocasionar uma catástrofe económica mundial da envergadura da ocorrida em finais da década de 20 (a chamada Grande Depressão). Os exemplos fornecidos

¹⁴⁰ Martin e Schumann (1998) apresentam-nos, ao longo de toda a sua obra, múltiplos documentos (entrevistas, artigos em jornais e revistas, livros e relatos de experiências concretas) que comprovam a heterogeneidade do que Santos (2001) designa por «campo hegemónico». Para além de Stiglitz e Gray, podemos aí encontrar nomes insuspeitos quanto ao seu posicionamento ideológico, todos situados no campo do liberalismo mais ou menos radical, que se manifestam claramente preocupados com as consequências da adopção da utopia do mercado livre auto-regulável (*laissez-faire*) por parte das principais organizações internacionais, tais como o FMI, o BM e a OMC, e os principais países do centro capitalista agrupados no G7 que, qual estratégia conspirativa, a impõem de um modo global. De entre os mais importantes refira-se os nomes de Alan Greenspan (até 2006 e durante mais de duas décadas presidente da Reserva Federal); George Soros (que se tornou multimilionário com base na especulação bolsista e é hoje um dos maiores filantropos mundiais e um dos principais críticos do sistema mundial), Edward Luttwak (“economista do Centro de Estudos Estratégicos e Internacionais, uma das fábricas teóricas conservadoras de Washington, passou de combatente da guerra fria a crítico acérrimo do rumo económico neoliberal, cuja consequência, o «turbocapitalismo», parece ser uma «piada de mau gosto»”, afirmando: “o que os marxistas afirmavam há cem anos, e que na altura era completamente falso, torna-se agora realidade. Os capitalistas enriquecem cada vez mais, enquanto a classe operária empobrece”); Stephan Roach (director económico do Morgan-Stanley; Conni Mack, senador republicano e, na década de 90, presidente da comissão económica do Senado norte-americano, entre muitos outros (para um adequado aprofundamento desta questão, ver Martin e Schumann, 1998, pp. 133-136). A recente publicação de Francis Fukuyama (2006), que constitui uma espécie de auto-crítica, ainda que não adequadamente explicitada, interpretação legitimada na crítica que opera ao neoconservadorismo de que foi um dos principais impulsionadores teóricos desde os anos 80, poderá ser aqui incluída como mais um contributo para a compreensão da forma como o «campo hegemónico» tem vindo a lidar com as consequências das políticas por si propostas e impostas ao mundo. Esta pléiade de destacadas personalidades que, ainda há bem pouco tempo, não tinham qualquer dúvida em influenciar as políticas que agora criticam, parecem, subitamente, preocupadas com a situação do mundo para a qual directamente contribuíram. A situação vivida no interior dos próprios EUA, que podemos ver bastante bem descrita na referida obra de Martin e Schumann e também em J. Gray (2000), aliada ao autêntico atoleiro em que as tropas americanas foram colocadas com a invasão do Iraque, talvez ajudem a explicar este novo posicionamento político-económico e social até há poucos anos impensável.

pelas políticas aplicadas, por imposição do FMI (e do Tesouro dos EUA), no Sudeste Asiático, na Indonésia e Filipinas, na Rússia e outros países do leste europeu, na América do Sul e no México, para citar apenas os países e regiões que mais fortemente sentiram os efeitos da chamada «Terapia de Choque» neoliberal, conforme os autores acima referidos no-los descrevem, são perfeitamente elucidativos acerca do carácter da ideologia liberal e do seu potencial destruidor da sociedade, como muito bem ilustrou (e avisou Karl Polanyi, 2000), e do mundo. Por isso, como tentaremos evidenciar com base em autores diversificados e em estudos realizados (embora constitua já uma evidência empírica os efeitos desta nova edição do *laissez-faire* iniciada nos anos oitenta), o liberalismo (desde o dito clássico até ao agora designado *neo*, passando pelo chamado liberalismo social-democrata, às vezes auto-designado como socialista, inspirado nas diferentes internacionais que se foram sucedendo desde finais do século XIX) é, por definição, associal, ademocrático, injusto, classista, racista e xenófobo não podendo constituir, por isso, qualquer alternativa para o desenvolvimento humano baseado na dignidade (em que a ideia de «trabalho digno» assume particular relevância e sentido), na justiça, na equidade, na solidariedade e no respeito pelo planeta, que constituem as premissas básicas para que a vida, todas as formas de vida, faça(m) sentido. Um desenvolvimento humano sem qualquer tipo de ambiguidade e de ambivalência, pois constitui um tópico concreto que não pode continuar a ser concebido, apenas, como uma abstracção e, sobretudo, como o produto da acção individual, numa conjugação feliz de vários tipos de capital que, diz-nos a propaganda oficial, estão aí disponíveis para quem os quiser possuir.

A sociologia (e os sociólogos) tem (têm) uma particular responsabilidade no processo de desocultação dos mecanismos em que a hegemonia liberal se tem vindo a fundamentar, introduzindo a necessária ruptura com o chamado ‘pensamento único’ acerca de tópicos tais como: liberdade, indivíduo e processo de individualização, democracia, economia e mercado, trabalho e realização pessoal. De acordo com Beck, em *Política na Sociedade de Risco*, citado por Bauman (2001, p. 240), “a sociologia é a resposta. Mas qual era a pergunta?” A questão à qual Beck pretende dar resposta é a edificação do que Santos, em várias das suas obras, tem vindo a designar como *democracia de alta intensidade*, ou seja, uma democracia “em que a simples liberdade formal de falar e aprovar decisões” (Bauman, 2001, p. 240) já não é suficiente, sendo necessário um crescente envolvimento da generalidade das populações nas decisões políticas que afectam as suas vidas. Mais adiante, este último autor define exactamente o papel que reserva à sociologia neste processo, começando por referir que ela

“é mais necessária que nunca”, pois “o trabalho em que os sociólogos são especialistas, o trabalho de trazer novamente à vista o elo perdido entre a aflição objectiva e a experiência subjectiva”, ou seja, “*o esclarecimento que tem por objectivo a compreensão humana*” (itálico no original). Esta tarefa, na época em que vivemos, ainda segundo Bauman (2001, p. 241) “tornou-se mais vital e indispensável que nunca”. É para este trabalho que, embora de uma forma modesta, pretendemos contribuir com esta dissertação, pois entendemos que a crítica ao «sistema mundial» e à ideologia que o tem vindo a legitimar é não só urgente mas decisiva para sustentar mais uma queda num abismo nunca antes experimentado dadas as condições de auto-destruição que a humanidade foi capaz de produzir nos últimos cinquenta anos e que a modernidade original jamais imaginou como possível.

O que acabámos de afirmar não pode significar uma desvalorização¹⁴¹ do papel de outras ciências sociais neste processo que, como é evidente ao longo de todo o primeiro capítulo, nos parece essencial, nomeadamente a história, as ciências da linguagem, a psicologia e, naturalmente, a economia¹⁴², apesar dos contributos que muitos especialistas neste domínio têm vindo a dar para a afirmação do que podemos designar como hegemonia neoliberal, traduzida pela expressão «globalização hegemónica», como Santos a tem vindo a designar, ou globalização neoliberal (ou globalismo, para utilizar uma expressão sugerida por Beck, 2002), ou seja, para a afirmação do «pensamento único», dimensão estruturante da ideologia neoliberal sobre a sociedade (categoria que, para muitos dos radicais situados nesse espectro político – certos conservadores, ultra-liberais e reaccionários -, é inexistente, isto é, não possui qualquer valor explicativo nem compreensivo). Se assim fosse, a questão da mudança ou da transformação sociais deixariam de ter qualquer tipo de sentido, dando, deste

¹⁴¹ Mesmo correndo o risco de entrar num domínio polémico e, de certo modo, propício a generalizações abusivas, pensamos que este processo de desvalorização das ciências sociais no seu conjunto e da sociologia em particular, constitui uma das características do modo como o campo científico se tem vindo a construir ao longo da modernidade, em que as chamadas ciências exactas sempre demonstraram alguma desconfiança face às ciências sociais (indeviadamente designadas por ciências do homem ou humanidades, pois todas as ciências são ciências da humanidade, são humanidades), auto-intitulando-se como nobres e deixando o atributo de plebeias a todas outras esferas do saber. Não será por acaso que ciências como a psicologia e a economia têm vindo a desenvolver esforços no sentido de se afastarem do estigma das ciências sociais, estabelecendo uma forte articulação com a estatística e com o que se tem vindo a designar, erradamente quanto a nós, como metodologias quantitativas. Como sabemos (e os especialistas dessas áreas também o sabem, sob pena de não serem dignos desse epíteto), esses esforços estão condenados ao fracasso, como a vida já amplamente demonstrou. No entanto, as consequências destas crenças (melhor, ideologias científicas) continuam a fazer-se sentir de um modo particularmente agudo para um cada vez maior número de pessoas.

¹⁴² Economia entendida aqui no sentido de “ciência das opções”, como a classifica Stiglitz (2002) e também Fukuyama (2006), ou seja, como um campo de compreensão acerca do modo como subsistimos, nos desenvolvemos e como potenciamos a humanidade no seu conjunto com os meios adequados a uma vida digna (aliás, o sentido que a economia sempre teve ao longo da história) e não como um dos seus derivados modernos, a economia de mercado, que rapidamente se assumiu como *a teoria económica* fundamental e à qual ninguém pode escapar. A este propósito ver Polanyi (1999 e 2000).

modo, plena legitimidade à «teoria do fim da história» cunhada por Fukuyama (1989 e 1992).

A este propósito, Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 47) refere o seguinte:

“Vivemos num tempo sem fulgurações, um tempo de repetição. O grão de verdade da teoria do fim da história está em que ela é o máximo de consciência possível de uma burguesia internacional que vê finalmente o tempo transformado na repetição automática e infinita do seu domínio. O longo prazo colapsa assim no curto prazo e este, que foi sempre a moldura temporal do capitalismo, permite finalmente à burguesia produzir a única teoria da história verdadeiramente burguesa, a teoria do fim da história. O total descrédito desta teoria não interfere em nada com o sucesso dela enquanto ideologia espontânea dos vencedores. O outro lado do fim da história é o *slogan* da celebração do presente tão cara às versões capitulacionistas do pensamento pós-moderno.”

Na mesma página, e em forma de nota, Santos afirma que a obra de Fukuyama é uma tentativa de estabelecer a “impossibilidade de renovação do sistema capitalista”, traduzindo, desta forma, “a incapacidade do Ocidente de se reinventar a si próprio”. Mais do que incapacidade, parece-nos que a qualificação mais adequada é a confusão que Fukuyama estabelece entre desejo e realidade, pois o autor é suficientemente culto para não perceber que a sua tese não pretende ser outra coisa que um poderoso anestésico dos movimentos sociais que sabe irão emergir num futuro não muito distante. No fundo, trata-se da mesma tese neoconservadora que estabelece o liberalismo como uma teoria *prosaica*¹⁴³, facilmente inteligível pelo cidadão comum, em contraponto com a natureza *épica* das chamadas grandes narrativas universais (de que, curiosamente, o liberalismo faz questão, permanentemente, de se distanciar..., apelidando-as de utópicas e totalitárias). Como muito bem evidencia Gomes (2006),

“o esforço principal de Fukuyama, que tem provocado grande repercussão, foi o de tentar elaborar uma linha de abordagem da história, indo de Platão a Nietzsche e passando por Kant e Hegel, a fim de revigorar a tese de que o capitalismo e a democracia burguesa constituem o coroamento da história da humanidade, ou seja, de que a humanidade teria atingido, no final do século XX, o ponto culminante de sua evolução com o triunfo da democracia liberal ocidental sobre todos os demais sistemas e ideologias concorrentes.”

De facto, o alegado carácter prosaico do liberalismo e da ideologia que o legitima, parece ser a pedra-de-toque da argumentação neoconservadora, como se pode comprovar amplamente no argumentário desenvolvido por Irving Kristol (2003) e ao qual já fizemos referência no capítulo anterior: a fácil compreensão dos seus princípios constitutivos e a dificuldade em os desconstruir, constituem, efectivamente, os dois factores evidenciados pelos dois autores em questão para demonstrar a superioridade (moral, intelectual, cultural e económica) do

¹⁴³ A este propósito ver I. Kristol (2003).

liberalismo (ou melhor: da economia de mercado livre e auto-regulável, que, não sendo exactamente a mesma coisa, constituem sinónimos quase-perfeitos no discurso neoliberal), modelo no qual a liberdade individual, a justiça social e o mérito pessoal - defendem - possuem as condições adequadas para se expressarem. Assim, a teoria do «fim da história» parece transmitir-nos a ideia de que todos devíamos dar-nos por amplamente satisfeitos com o nível de realização atingido pela humanidade neste último quarto de século, restando apenas aprofundar o modelo. Em nossa opinião, fundamentada em diversos autores, mas sobretudo em K. Polanyi (2000), mas também em J. Gray (2000), J. Stiglitz (2002) e Martin & Schumann (1998), esta tese mais não pode significar do que uma tentativa vã e tosca de manutenção da actual ordem social e do modo de dominação que lhe corresponde, ou seja, de manutenção do novo sistema de castas emergente sob a égide do «novo capitalismo». A este propósito (e também da realidade que actualmente se vive em Portugal sob a égide de um governo apoiado por um partido socialista!), num artigo intitulado «Sociedade de Castas», Rui Tavares (2007) escreve o seguinte:

“(...) o capitalismo, depois de algumas décadas de universalização de direitos, está a aproximar-se de uma sociedade de castas. Basta ver que a casta administradora, com as suas ramificações, não está sujeita às mesmas regras dos comuns dos mortais: nem regras salariais, nem de aposentadoria, nem de responsabilização, nem de democracia, nem sequer (em alguns países) de cuidados de saúde. As regras são diferentes na base e no topo: por isso é preciso congelar o salário de uns e fazer o que for preciso para motivar os outros.”

E este autor vai ainda mais fundo quando afirma (voltaremos a esta discussão mais adiante - a propósito do conceito de liberdade e de emancipação – a qual nos remete para a noção de *hegemonia* no sentido que Gramsci lhe atribui e também para a noção de *dominação*, agora no sentido em que Weber a define):

“(...) que esta transformação é consensual, como aliás se verifica sempre¹⁴⁴. Os cidadãos comuns podem não gostar dos resultados, mas não têm maneira de contestar os pressupostos: que é preciso gerir o estado como uma empresa (o que justifica as empresas municipais), que já não há dinheiro para manter os direitos sociais, que tudo

¹⁴⁴ Este texto, como iremos verificar mais adiante, coloca a nu uma realidade preocupante a vários títulos, dado que são estas novas «castas» que se apresentam na primeira linha para, através da *avaliação do desempenho* de milhares de trabalhadores (começa-se pela função pública e depois... é um faltar vilanagem...), decidirem quem se esforça, quem é melhor, quem tem mérito, quem é mais responsável e quem deve ser premiado ou, como se verificará ser mais comum, sancionado. Com base em pretensos critérios objectivos, de que a avaliação certamente se irá dotar, dado que realizada por reputados especialistas e, portanto, cidadãos acima de qualquer suspeita, a administração pública, primeiro, e as empresas privadas que ainda não foram capazes ou não quiseram antecipar a farsa em questão (a banca, os seguros, as multinacionais e outras grandes empresas há muito que já utilizam este expediente para aumentar os seus fabulosos lucros – ao mesmo tempo que diversificam os seus serviços e aumentam o número de balcões, diminuem o número de empregos e externalizam os custos daí decorrentes para um Estado ao qual exigem apoios múltiplos, diminuição dos impostos e da tributação dos lucros), depois, tudo em nome de uma prestação de serviços com crescente qualidade, de uma maior responsabilização social e de uma sociedade mais justa. Tudo excessos retóricos que, como o texto acima refere, ninguém parece em condições de contrariar. O parágrafo final do texto em questão parece-nos exemplarmente ilustrativo, até pela época a que se reporta. Diz-nos assim: “O Padre António Vieira lembrou no seu mais famoso sermão que basta um peixe grande para alimentar muitos pequenos, ao passo que são precisos muitos pequenos para alimentar um grande. Apesar do cuidado posto na metáfora, não surpreende ninguém que tenha tido de fugir de São Luís do Maranhão no primeiro barco disponível. O que surpreende mais é pensar que, provavelmente, nem os pequenos gostaram de o ouvir.”

isto se passa por causa de leis frias e incontroláveis como as da natureza. E quando qualquer destes lugares-comuns falha, os cidadãos sustentam-se pela ilusão de que talvez possam chegar ao topo, embora seja muito maior a probabilidade de qualquer um cair na pobreza sem qualquer protecção.”

De facto, parece difícil entender os pressupostos que se encontram na base da teoria do «fim da história» (afinal, a teoria que pretende legitimar a hegemonia da utopia do livre mercado, isto é, do neoliberalismo), tal como Hobsbawm (1996) referiu e de cuja perplexidade pelo facto já demos conta noutra parte deste trabalho. Mais do que consagrarem a *democracia liberal de tipo ocidental* como o mais perfeito modelo de sociedade que a humanidade foi capaz de conceber, o que causa ainda maior perplexidade é o facto de a elevarem ao estatuto de «solução final¹⁴⁵», isto é, parecem não vislumbrar qualquer possibilidade de vida para além da que o mercado é capaz de proporcionar. Esta situação, em nossa opinião (que, aliás, nunca deixamos de perfilhar desde que a ela aderimos ainda na adolescência), leva-nos ao encontro de Karl Marx [1859 (1975, p. 28) e do seu célebre Prefácio¹⁴⁶, quando afirma:

“A conclusão geral a que cheguei e que, uma vez adquirida, serviu de fio condutor dos meus estudos, pode formular-se resumidamente assim: na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura económica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral.”

Esta mesma opinião acerca do papel da economia, sobretudo a economia de mercado, nas sociedades capitalistas modernas vamos encontrá-la em Samir Amin (2005, p. 9) e também em Bauman (2001, p. 10), que não confundem o carácter da “estrutura económica da sociedade”, ou seja, “o conjunto das relações de produção” e “na produção” (como salienta, por sua vez, Santos, 2006) com o reducionismo operado pelos economistas liberais de todas as actividades sociais, políticas e culturais à livre empresa, às questões financeiras e ao lucro. O primeiro argumenta que “a eficácia social é confundida com a eficácia económica e esta com rentabilidade financeira do capital. Estas reduções em cadeia traduzem o domínio do económico, característico do capitalismo. O pensamento social atrofiado que daqui resulta

¹⁴⁵ Curiosamente (ou talvez não), os dados que levaram Fukuyama a concluir que a chamada democracia liberal ocidental corresponderia ao «fim da história» parecem ser os mesmos que levaram Marx [1859 (1975, p. 29)] a afirmar que “com esta organização social termina, assim, a pré-história da sociedade humana.”

¹⁴⁶ De *Contribuição para a Crítica da Economia Política*, onde expõe alguns dos princípios constitutivos da sua teoria e que têm sido objecto de inúmeras críticas, vindas mesmo de muitos que, tempos houve, que foram os seus principais defensores. Essas críticas reduzem-se, essencialmente, ao chamado determinismo económico ou economicismo que, dizem, caracterizaria a teoria económica de Marx. Na secção seguinte voltaremos a esta questão.

é extremamente «economicista.» Bauman, por seu turno, depois de referir que a forma adoptada pelo liberalismo para «derreter os sólidos» e «profanar o sagrado» [destruir as “lealdades tradicionais, os direitos costumeiros e as obrigações que atavam pés e mãos, impediam os movimentos e restringiam as iniciativas”], “deixava toda a complexa rede de relações sociais no ar – nua, desprotegida, desarmada e exposta, impotente para resistir às regras de acção e aos critérios de racionalidade inspirados nos negócios, quanto mais para competir com eles, conclui deste modo o seu raciocínio:

“Esse desvio fatal deixou o campo aberto para a invasão e dominação (como dizia Weber) da racionalidade instrumental, ou (na formulação de Karl Marx) para o papel determinante da economia: agora a base» da vida social outorgava a todos os outros domínios o estatuto de «superestrutura» - isto é, um artefacto da «base», cuja única função era auxiliar sua operação suave e contínua. O derretimento dos sólidos levou à progressiva libertação da economia de seus tradicionais embaraços políticos, éticos e culturais. Sedimentou uma nova ordem, definida principalmente em termos económicos.”

A vida aí está para, com o seu cortejo encabeçado pelas múltiplas e crescentes desigualdades, logo seguido pelos níveis de pobreza e de miséria que afectam cerca de metade da população mundial, pela sempre crescente injustiça social, pelas guerras que continuam a marcar o quotidiano de milhões de pessoas e por um individualismo egoísta que a todos desafia e ameaça), nos comprovar o verdadeiro carácter da pérola neoconservadora e neoliberal que dá pelo nome de democracia liberal ocidental. Como justamente refere Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 57),

“A economia de mercado, o mais recente heterónimo do capitalismo, transformou-se, nas últimas décadas, no substituto do contrato social, um substituto pretensamente mais universal por não distinguir entre zonas coloniais e não coloniais. Apresenta-se como uma raiz económica e social universal que obriga a maioria dos países a opções dramáticas e radicais, para muitos deles à opção entre o caos da exclusão e o caos da inclusão na economia mundial.”

A desconstrução¹⁴⁷ do que Chomsky (1999, p. 7) designa por “verdades duradouras”¹⁴⁸ (os novos sólidos da modernidade dita líquida?) terá de ser, pois, a tarefa essencial que se nos

¹⁴⁷ Termo cunhado por Derrida no início da década de 60, tem por função a crítica do discurso, tanto no domínio da linguagem como no da filosofia. Como é evidente, e como Marx no-lo referia nas Teses sobre Feuerbach, a interpretação das coisas do mundo social é uma tarefa crucial, mas não suficiente para promover a sua transformação (presume-se que de um modo racional, consciente). Embora não sejamos adeptos da Teoria das Consequências não Pretendidas da acção humana, tal como Hayek e Menger a formularam, também sabemos que não existem modos infalíveis de promover a transformação do mundo social, que estão muito dependentes das diferentes formas de o interpretar e dos interesses que estão subjacentes a essas visões do mundo. Por isso, a «desconstrução», embora não seja uma condição suficiente para promover qualquer tipo de transformação, pode constituir um precioso meio de a promover, dado que constitui uma das premissas da hermenêutica da suspeição instaurada por Marx (Santos, 1994). Esta tensão entre interpretação e transformação, que é passível de observação neste texto, podemos observá-la igualmente num texto recente de Santos (2006, pp. 26-27), que nos apresenta, ainda que sumariamente, a distinção entre o que designa por pós-modernismo celebratório e pós-modernismo de oposição. A desconstrução é-nos apresentada por este autor como uma das características da crítica do pós-modernismo celebratório, ao que contrapõe o que se designa por «teoria crítica pós-moderna», definida como “profundamente reflexiva mas imune à obsessão de desconstruir a própria resistência que ela funda”.

¹⁴⁸ Expressão cunhada por Anthony Lake, assessor de Segurança Nacional no tempo do primeiro mandato de Clinton aquando da apresentação pública, em 1993, do que a propaganda democrata designou por Doutrina Clinton (ver Chomsky, 1999, pp. 7-23). Nesta

coloca neste “tempo paradoxal”, para utilizar uma expressão que fomos buscar de empréstimo a Santos (2003, p. 25), onde a “ambivalência, a ambiguidade e a contingência” (como refere Bauman em várias das suas obras) parecem constituir os termos da matriz simultaneamente condicionadora e orientadora da acção humana em geral e da acção analítica em particular. Afinal de contas, parece que a dialéctica (o método dialéctico tal como Marx o define no Posfácio à segunda edição de O Capital, publicado em 1873¹⁴⁹) e o conceito marxiano de contradição continuam a inscrever-se no campo das ciências sociais com particular evidência e actualidade, ainda que as palavras utilizadas para descrever aqueles conceitos sejam outras. Como referimos noutros locais deste trabalho, fundamentados em Santos (2000) e Bauman (1998a), aquilo de que estamos a falar é de uma «hermenêutica de suspeição» ou de uma «hermenêutica pluralizadora», ou seja, de modos de interpretar (mas também de transformar) um mundo complexo, pleno de contradições e de obscenas desigualdades, incerto e imprevisível de acordo com valores tais como democracia, solidariedade, liberdade, dignidade humana, desenvolvimento individual, a não violência e o respeito por todas as formas de vida. Aqui encontramos uma possível base para o que podemos designar por *projecto comum da humanidade*, tarefa que urge concretizar sob pena de continuarmos a deixar livre o caminho para metanarrativas ocultas que, curiosa e perigosamente, até utilizam as mesmas palavras¹⁵⁰ para expressarem os seus propósitos

secção do trabalho em questão Chomsky desconstrói, de um modo claro e incisivo, as políticas que sempre caracterizaram as sucessivas administrações americanas, sejam elas democratas ou republicanas, desde a fundação daquele país até aos nossos dias, particularmente desde o início do século XX, quando Woodrow Wilson explicitou as coordenadas que viriam a orientar a acção americana no mundo. Num trabalho recentemente publicado, o insuspeito Fukuyama (2006) apresenta-nos um excelente documento acerca dos princípios orientadores da política externa americana ao longo do século XX, confirmando exactamente as críticas que Chomsky formula. A única (e decisiva) diferença entre estes autores, neste domínio, é que Fukuyama entende essas políticas como resultantes do «direito natural», podendo apenas variar a intensidade com que são aplicadas, variando de acordo com o modo como o que normalmente é designado por «interesse nacional» ou «segurança nacional» for representado pelos governantes de circunstância, ao passo que Chomsky as conceptualiza como directamente instrumentais (ou estratégicas) para a dominação americana do mundo. Apesar das críticas que Fukuyama formula às políticas da administração Bush (com as quais pretende distanciar-se da corrente neoconservadora que, alegadamente, tem vindo a influenciar aquela administração no campo da política externa e com a qual está umbilicalmente ligado – só quando a invasão do Iraque produziu os catastróficos cenários que muitos logo anteciparam mas que os neoconservadores se recusaram a aceitar, é que alguns deles começaram a abandonar o navio em vias de naufrágio...), algumas delas bem pertinentes (nomeadamente as que se prendem com o enfraquecimento e descredibilização das Nações Unidas, dos Estados-nação face ao processo de desregulação das relações económicas e políticas globais e com o «contorno da democracia» em nível global, que afirma estar a ser minada, p. 140), não deixa de reconhecer que “os Estados Unidos continuam demasiado grandes, ricos e influentes para poderem recusar grandes ambições na política mundial” (p. 153), aconselhando “ não um regresso a um realismo limitado, mas a um wilsonianismo realista que reconheça a importância para a ordem mundial daquilo que acontece dentro dos Estados e que melhor adequue as ferramentas disponíveis à prossecução de objectivos democráticos.” Eis aqui, de novo, a reafirmação da chamada “verdade duradoura” de que nos fala Chomsky...

¹⁴⁹ Karl Marx [1873 (1990, pp. 12-22)].

¹⁵⁰ Num périplo recente por terras da América do Sul (até há bem pouco tempo e durante cerca de um século consideradas como colónias da outra América), Bush declarou «guerra à pobreza» e proclamou a liberdade como destino. Já em 2003, depois de definir o «eixo do mal», também manifestou (e concretizou) a intenção de levar a democracia até onde ela nunca havia entrado (todos sabemos as consequências desta «guerra pela democracia» *made in USA*...). Quando as mesmas palavras são utilizadas por actores tão diferentes e com intenções manifestamente opostas e necessariamente contraditórias, algo está profundamente errado, o que nos coloca perante a urgência da «desconstrução» activa. A sociologia tem aqui um papel decisivo, assim como a educação, o que coloca a universidade moderna face a um dilema que sempre a atravessou e que só raras vezes assumiu como objectivo.

políticos (naturalmente, um problema de legitimação de intenções orientadas para a realização do oposto daquilo que afirmam). Ideias e propostas não faltam, pululando em todos os trabalhos dos autores de referência que quisermos considerar, continuando por explicar as razões por que permanecem, teimosamente, nas estantes das bibliotecas e, aparentemente, sem qualquer outra função. O momento da aproximação dos múltiplos contributos já existentes neste domínio parece ainda distante – pelo menos, não se vislumbram iniciativas orientadas nesse sentido, constituindo o Fórum Social Mundial a única, embora notável, excepção (no que às acções contra-hegemónicas diz respeito, pois no campo hegemónico a questão da unificação da acção e da sua centralização, apesar das múltiplas dissidências que continuamente vão ocorrendo desde que o neoliberalismo se tornou hegemónico e das tibiezas que o G7 e algumas instituições internacionais parecem revelar face à contestação de que são alvo quando se reúnem, estão desde há muito resolvidas).

É já um *lugar-comum* afirmar que o mundo de hoje é pleno de incertezas, palavra que tem vindo a ocupar um lugar de destaque em numerosas publicações no campo das ciências sociais. De acordo com Giddens (1997, p. 3) é um mundo que “não está submetido a um completo domínio humano – a essência das ambições da esquerda e, dir-se-á, o pesadelo da direita¹⁵¹”. Esta frase simples e aparentemente inócua, traduz, em nossa opinião, a opção deste autor, opção que já podia ser intuída através do título da obra em questão e também dos seus escritos de finais dos anos 90. Se é certo (parece paradoxal utilizar este termo quando se fala em incerteza...) que a crença ou “a prescrição iluminista de maior conhecimento, de maior controlo” (Giddens, 1997, p. 3) não aparece nas cartas que ditam o futuro, até porque o conhecimento não é neutro e está, assim, dependente dos diferentes modos de conceptualizar o mundo e dos interesses que os suportam, a queda num irracionalismo militante só pode significar o paraíso para os poderosos. Bauman (2001, p.

¹⁵¹ Neste período podemos encontrar o típico modo de pensar do político de direita, apesar de aparentemente travestido de discurso sociológico, tanto mais conveniente quanto legitimador do ponto de vista ideológico. Quando o autor se refere ao mundo, certamente que é o mundo social que se encontra aqui em questão. Assim sendo, o que significa a afirmação de que “não está submetido a um completo domínio humano”? Se esse mundo é o resultado de acções humanas concretas, então, é do domínio do humano que estamos a falar. Mas de um domínio que se encontra fora do controlo da maioria dos seres humanos, isto é, apenas uma pequena parcela tem o privilégio (o poder) de o influenciar decisivamente. E essa pequena multidão é, de facto, de direita, que o controla mesmo quando defende a desorganização, a desregulamentação e a privatização da esfera pública, pois sabe que só deste modo poderá manter o seu domínio e os seus privilégios (a expressão *incertezas fabricadas* proposta por este autor traduz bem a ideia que exprimimos). Como é evidente, percebe-se aonde o autor quer chegar, que é a descredibilização das teses marxianas inscritas no materialismo histórico. Se é certo que é cada vez mais difícil (e insensato) sustentar a tese segundo a qual o socialismo seria o modelo histórico que viria ultrapassar e substituir o capitalismo, processo que muitos se apressaram a antecipar para um futuro breve, assim como a tese do «sujeito histórico», nada autoriza que se apaguem as críticas marxianas ao capitalismo e à sua essência, que se mantêm actuais (o próprio autor, embora parecendo contrariado, reconhece isso mesmo, quando afirma a actualidade da crítica elaborada por Marx ao capitalismo industrial – Giddens, 1998, p. 12). Sabemos que grande número das acções humanas são imprevisíveis e resultam, como salientamos no primeiro capítulo, de acções não previstas previamente. Mas daqui a tomar como ajustada a teoria das consequências não intencionadas proposta por Hayek vai um longo passo que, como sabemos, muitos gostariam que fosse dado mesmo sabendo das suas consequências.

238), tomando como base um trabalho de Michel Maffesoli de 1997 (Du nomadisme: Vagabondages initiatiques), afirma que “o mundo que *todos* habitamos nos dias de hoje [é] um «território flutuante» em que «indivíduos frágeis» encontram uma «realidade porosa», sendo que a “esse território só se adaptam coisas ou pessoas fluidas, ambíguas, num estado de permanente transformar-se, num estado constante de autotransgressão.” Nesta descrição acerca do mundo social em que vivemos e das características dos indivíduos necessárias para a sobrevivência nas condições referidas, Bauman (p. 239) vai ainda mais longe, quando afirma que os indivíduos (vencedores? Vencidos? Apenas sobreviventes?) do moderno «mundo líquido», “acima de tudo, lutando para sobreviver no mundo dos nómadas¹⁵², precisam acostumar-se ao estado de desorientação perpétua, a viajar por estradas de rumo e tamanho desconhecidos, raramente olhando além da próxima curva ou cruzamento.” Aqui reencontramos as principais características que sempre acompanharam o capitalismo, ou seja, o curto prazo, o imediatismo, o egoísmo e a sobrevivência dos mais aptos, dos mais fortes, conforme se pode concluir do texto seguinte:

“«Indivíduos frágeis», destinados a conduzir suas vidas numa «realidade porosa», sentem-se como que patinando sobre gelo fino; e, «ao patinar sobre gelo fino», observou Ralph Waldo Emerson em seu ensaio «*Prudence*», «nossa segurança está em nossa velocidade». Indivíduos, frágeis ou não, precisam de segurança, anseiam por segurança, buscam a segurança e assim tentam, ao máximo, fazer o que fazem com a máxima velocidade. Estando entre corredores rápidos, diminuir a velocidade significa ser deixado para trás; ao patinar em gelo fino, diminuir a velocidade também significa a ameaça real de afogar-se. Portanto, a velocidade¹⁵³ sobe para o topo da lista dos valores de sobrevivência” (Bauman, 2001, p. 239).

Ao lermos este texto não podemos deixar de recordar o igualmente inquietante trabalho de Richard Sennett (2001), exactamente sobre o trabalho e as suas consequências no quadro do que designa por «novo capitalismo». As pessoas, o seu carácter, os seus valores e os seus modos de pensar são, em sua opinião, profundamente desafiada(o)s e transformada(o)s. E esta situação parece-nos que pode ser explicada e compreendida se atendermos ao modo como Bauman (2001, p. 239) conclui a ideia acima exposta:

“A velocidade, no entanto, não é propícia ao pensamento, pelo menos ao pensamento de longo prazo. O pensamento demanda pausa e descanso, «tomar seu tempo»,

¹⁵² Analogia construída com base num trabalho de Jacques Attali, *Chemins de Sagesse*, de 1996.

¹⁵³ Num trabalho publicado em França no ano 2000 (edição portuguesa de 2002), e intitulado, sugestivamente, *Um Mundo a Grande Velocidade*, Jean-Marc Salmon descreve o modo como o mundo se tem vindo a desenvolver desde há um quarto de século, qualificando a sociedade em que vivemos como *apressada* em resultado do que designa por uma fortíssima *aceleração* da História. Em sua opinião, a chamada *globalização* constitui um conjunto de processos orientados para uma transformação acentuada do mundo que pode ser tudo menos o referido «fim da história». A não ser que esta aceleração nos conduza directamente para um abismo do qual não exista qualquer possibilidade de retorno. Neste sentido, não estaremos perante uma metáfora celebratória de um modelo de desenvolvimento superior e insuperável, mas de uma expressão que só pode ser entendida na sua significação literal.

recapitular os passos já dados, examinar de perto o ponto alcançado e a sabedoria (ou imprudência, se for o caso) de o ter alcançado. Pensar tira nossa mente da tarefa em curso, que requer sempre a corrida e a manutenção da velocidade¹⁵⁴. E na falta do pensamento, o patinar sobre o gelo fino que é uma *fatalidade* (itálico nosso) para todos os indivíduos frágeis na realidade porosa pode ser equivocadamente tomado como seu *destino*¹⁵⁵.”

Uma outra expressão que tem vindo a ocupar um lugar privilegiado na literatura sociológica nas duas últimas décadas é a que nos diz vivermos numa *época de transição* (Wallerstein, 2003; Santos (1994; 1995; 2000; 2001; 2006 ...), transmitindo-nos a ideia de que estamos próximos de uma mudança global de grande envergadura, embora ninguém saiba como culminará nem quando. Daí a noção de *utopística* que o primeiro daqueles autores nos propõe para interpretar a época em que vivemos e o modo como devemos perspectivar o futuro. De acordo com Freeman & Louçã (2004, p. 15), “o tempo é tão misterioso como a vida: uns milhares de anos de esforços por parte da ciência e da filosofia não foram suficientes para desvendar os seus segredos e fazer-nos compreender a sua natureza e o seu movimento.” Não por acaso, o objecto da sua obra é “a época de transição em que vivemos” à luz das teorias e dos procedimentos clássicos utilizados para medir o que designam por ciclos económicos, uma noção que, a concretizar-se com êxito daria à economia e estatuto e o poder que, desde há dois séculos, vem reivindicando, embora sem o êxito que muitos dos seus representantes desejariam. Apesar disso, aqueles autores também nos avisam para o facto de que “a própria noção de transição apresenta dificuldades, especialmente nas ciências sociais e na economia: mudança, instabilidade, mutação e bifurcação são conceitos difíceis de medir e avaliar, em contraste com permanência, continuidade, linearidade e estrutura – mas história é transição, e as sociedades e respectivas economias existem apenas no tempo.” Deste modo, a noção de transição parece possuir um significado mais vulgar do que a ideia que normalmente associamos à palavra. Parece que, à imagem de cada um de nós, tudo parece ser (e estar) (n)um processo de transição e os seres

¹⁵⁴ Esta é a característica essencial dos «fora de projecto» e, de certo modo, dos «sem projecto» (expressões que fomos buscar a Boutinet, 1996), particularmente dos primeiros, que são a grande massa dos excluídos do banquete da modernidade e das suas promessas. Se a velocidade constitui, de facto, o atributo dos vencedores no mundo actual e do futuro, então a massa dos «fora de projecto», daqueles que não têm tempo para gastar com as tarefas relacionadas com o pensar (a contemplação, no sentido que Arendt, 2001, lhe atribui, a política, a reflexão, a liberdade..., as tarefas que definem o ser humano como tal).

¹⁵⁵ O autor estabelece aqui uma curiosa distinção entre *fatalidade* e *destino*, reencaminhando-nos para a ideia marxiana segundo a qual são os homens que produzem a sociedade, embora não em e nas condições escolhidas por si. Estas, constituem a fatalidade de que nos fala Bauman, que a distingue de fatalismo, que define como um erro de juízo que associa fatalidade com destino. A primeira pode ser objecto de transformação (alterando, desse modo, o destino) e o último, tomado como fim, constitui a resignação e a submissão. Para uma melhor compreensão da mensagem do autor, nada melhor que lhe dar a voz: “Tomar distância, tomar tempo – a fim de separar destino e fatalidade, de emancipar o destino da fatalidade, de torná-lo livre para confrontar a fatalidade e desafiá-la: essa é a vocação da sociologia. É o que os sociólogos podem fazer caso se esforcem consciente, deliberada e honestamente para refundir a vocação a que atendem – sua fatalidade – em seu destino” (Bauman, 2001, 240).

humanos, individualmente considerados, não são mais do que isso: seres de e em transição. Esta ideia pode ser deduzida do seguinte excerto da obra dos autores que temos vindo a seguir: “supõe-se que [Walter Inge, Deão da Catedral de S. Paulo] escreveu, na remota data de 1229 (...): «Quando os nossos primeiros pais foram expulsos do Paraíso, crê-se que Adão observou a Eva: “Minha querida, vivemos numa época de transição”».

Portanto, mais do que os tópicos da incerteza ou da transição, que se confundem com a história da humanidade, importa perceber que estamos num período de profunda instabilidade, turbulência e transformações que podem ser decisivas quanto ao futuro da humanidade, não só de um ponto de vista societal, mas sobretudo de um ponto de vista da sobrevivência da própria espécie. A fluidez e liquefacção de que nos fala Bauman (que o próprio autor reconhece ser a matriz da modernidade) e de que já Marx e Engels nos deram amplo testemunho no Manifesto de 1858, quando em fase de intensiva aceleração exigem o tal tempo para pensar que o primeiro daqueles autores qualifica como essencial para a tomada sensata de decisões decisivas (e de cuja escassez todos parecemos dar conta, menos aqueles que dele não necessitam, porque a sua utilização contraria os seus interesses – daí a luta sem tréguas dos neoconservadores aos intelectuais, que identificam abusivamente com a esquerda). Este tempo para pensar tem que ser um tempo de pensar em conjunto, de modo a estancar o processo de aceleração do tempo em que nos encontramos e a permitir que todos possam apanhar um veículo que já se encontra em forte andamento e que, por isso mesmo, ameaça aumentar o número dos excluídos (acreditamos, com Beck, 2000, que este movimento, dada a sua natureza, só pode aumentar o cada vez mais amplo contingente dos excluídos e dos pobres em geral¹⁵⁶). Num texto interpretado por muitos como concebido para

¹⁵⁶ Nos últimos anos tem vindo a ser utilizado, cada vez mais recorrentemente, um argumento que, a confirmar-se de um modo sustentado, teria profundas consequências no processo de legitimação do neoliberalismo (então, poderíamos afirmar, sem qualquer reserva: sejamos todos neoliberais!). Esse argumento, que só os ingénuos ou os ideologicamente alinhados (cegos ou convictos) poderão cair na tentação de acolher, diz-nos que a pobreza global tem vindo a diminuir desde o ano 2000, pela simples razão do elevado crescimento económico que ocorreu desde então. Os relatórios anuais do Banco Mundial constituem os principais documentos de referência neste processo de legitimação daquele argumento, logo secundados pela imprensa que temos. Não temos qualquer problema em aceitar o facto de que essa diminuição constitui uma realidade, mas temos de contextualizar o argumento e tentar perceber se essa diminuição resulta de um processo intencional (político) de superação sustentada do problema ou se, pelo contrário, é o resultado de um fenómeno localizado e desligado da famigerada equação crescimento económico (produção de riqueza) versus aumento do bem-estar generalizado. Como sabemos (através dos referidos relatórios do BM e também dos publicados pelas Nações Unidas – PNUD), a diminuição da pobreza global deve-se, fundamentalmente, a países como a China e a Índia, logo os dois países mais populosos do mundo, mantendo-se a crise estrutural do «sistema mundial» e com tendência clara para um forte agravamento, pois a pobreza tem vindo a invadir até as grandes metrópoles do mundo dito desenvolvido. Por outro lado, resta saber se as mudanças que têm vindo a ocorrer naqueles dois gigantes populacionais são sustentadas ou meramente conjunturais, pois parecem centrar-se em pilares bastante frágeis, tais como o tipo de crescimento económico (selvagem a muitos títulos, nomeadamente para o ambiente) que aí tem vindo a ocorrer e a salários extremamente baixos (aliados, no caso da China, a condições de sobre-exploração da mão-de-obra, só comparáveis aos primeiros estádios do desenvolvimento industrial na Europa e às situações sociais características de regimes ditatoriais). No caso da Índia, onde cerca de dois terços da população vive em situação precária muito por força do sistema de estratificação social (castas) adoptado e nada questionado, só é possível romper com a situação herdada pelo nascimento através da emigração. Conforme podemos ler em Friedman (2005, p. 505-506), mesmo uma educação adequada e elevadas expectativas sociais não parece fazer qualquer diferença para um «intocável» se permanecer na Índia: “Aqui, os seus nomes irão fazer sempre com que sejam vistos como ‘intocáveis’. No entanto, se forem para outro lado, e se forem realmente bem formados, com

nos demonstrar as virtudes da chamada «globalização», conforme se pode comprovar logo no prefácio à edição portuguesa escrito por João César das Neves¹⁵⁷, Friedman (2005) ofereceu-nos, igualmente, argumentos claros para fundamentar este processo de pauperização contínua de grandes massas populacionais que, sendo uma característica intrínseca ao capitalismo, tem vindo a intensificar-se nas duas últimas décadas. Das múltiplas passagens ilustrativas desse facto que podemos encontrar na obra em questão (assim como naquela outra publicada em finais da década de noventa e intitulada, curiosamente, *Compreender a Globalização. Entre o Lexus e a Oliveira*), escolhemos duas, por nos parecerem exemplares para demonstrar, em simultâneo, várias questões, nomeadamente: os limites e potencialidades da educação e da democracia num país (ou vários países, pois esta situação é comum a muitos países e regiões) profundamente marcado por um sistema de estratificação social extremamente rígido (numa época de forte intensificação dos processos de «volatilização dos sólidos», o sistema de castas parece possuir uma solidez, no mínimo, estranha...), o que coloca sob forte escrutínio o processo de livre escolha e de derrube de muros que muitos têm vindo a celebrar como a característica central do período pós-Consenso de Washington (talvez uma designação mais adequada para descrever a época em que vivemos e estabelecer umnexo de causalidade que permita a sua interpretação adequada, pois ela não surge *ex-nihilo* e tem responsáveis sociais), assim como os limites do crescimento

estudos adequados e gratiosidade social, poderão quebrar esta barreira.” Emigração compulsiva, desenraizamento e ausência de questionamento do sistema de estratificação social têm impedido, e irão continuar a impedir, a transformação das condições de vida de uma enorme massa populacional neste país, explicando assim a fraca sustentabilidade que o actual processo de modernização parece possuir, pois os seus objectivos não integram, explicitamente, o combate à pobreza e um mundo mais democrático, justo e solidário.

¹⁵⁷ Este autor, docente na Universidade Católica e envolvido, explicitamente, numa ‘cruzada’ contra o que designa por políticas orientadas para a destruição da família [que, como vários autores têm vindo a referir (cf. Sennett, 2001, entre outros) e todos podemos comprovar de um modo cada vez mais auto-experiencial, tem sido uma das principais vítimas do actual processo de «volatilização de tudo o que é sólido»], em vez de adoptar um posicionamento crítico face ao modo como o mundo tem vindo a ser empurrado para o que podemos designar por insustentabilidade do social (a este propósito, ver Beck, 2000), diz-nos o seguinte: “O livro que tem nas mãos pertence a um género raro. Trata-se de uma obra que se ocupa da globalização... mas que não diz mal dela! Isso é mesmo muito raro! Hoje, a globalização é geralmente tomada como destruidora dos povos, arrasadora de empresas, supercalamidade mundial, que pode transformar a nossa vida cómoda num inferno, que fica sempre mal definido. O habitual é ver a palavra «globalização» junta com expressões como «desastre», «miséria», «exploração». Assim, é surpreendente, e até um pouco refrescante, ver um livro que considera este processo como inevitável, natural e, até, saudável.” Várias perplexidades nos assaltam com a leitura das duas páginas do prefácio em questão. Em primeiro lugar, ficamos com a sensação que o autor não terá lido o livro ou terá apenas lido uma parte, aquela que se aproximava mais das suas convicções. A segunda prende-se com a ideia de que estaríamos perante um “livro raro”, pois “não fala mal da globalização”. Convenhamos que o autor deve ter problemas de memória ou de mobilização das referências bibliográficas disponíveis (pois não acreditamos que o problema possa estar relacionado com os hábitos de leitura), pois a raridade encontra-se, efectivamente, no campo de textos críticos e reflexivos sobre a problemática do mundo actual. Por último, uma palavra ao estilo do prefácio em questão: vulgar, como é típico de muitos dos textos que inundam a imprensa em geral e a económica em particular, embora com pretensões a figurar na galeria dos notáveis intelectuais que o neoliberalismo e o neoconservadorismo, particularmente este último (que constitui uma espécie de reserva e referência moral do primeiro), têm vindo a produzir nas últimas décadas com a preciosa ajuda de poderosas fundações ditas filantrópicas. Apesar da obra de Friedman poder ser vista por muitos como um precioso documento de celebração da «globalização» e até da Guerra de Ocupação do Iraque em nome da democracia (cf. A este propósito Mike Whitney, colunista da revista *Dissident Voice*, 2005), é nossa opinião que também nos permite um olhar, ainda que frágil, para o outro lado do que designa por globalização (seja lá o que esse termo possa significar), oferecendo-nos argumentos bastante sólidos para, tomando a liberdade como valor inquestionável, promover o desenvolvimento global através de uma séria vigilância à irracionalidade e imoralidade do neoliberalismo.

económico e sua frágil relação com a diminuição da pobreza. A propósito do amplamente propalado «milagre indiano» (hoje também se fala do «milagre chinês», parecendo certo que daqui a uns anos também se falará do «milagre brasileiro», ou indonésio ou até mexicano, se atendermos aos sinais actualmente disponíveis), ou melhor, do mito da *Shining Índia* (slogan utilizado pelo partido no poder, o Bharatiya Janata, BJP, nas eleições de 2004, de acordo com Friedman), pensamos ser importante evidenciar a falácia de que a expressão se reveste. Apesar de admitirmos que amplos sectores da população indiana têm vindo a melhorar as suas condições de vida nos últimos anos¹⁵⁸, parece-nos importante evidenciar que esse fenómeno pouco poderá ficar a dever-se ao crescimento económico, mas a outros factores tais como a educação básica, os cuidados de saúde e ao exercício de novas potencialidades (liberdades na opinião de Sen). Vejamos agora o significado da expressão *Shining Índia* através de um diálogo estabelecido entre Friedman e uma professora (também directora) de uma escola básica frequentada por filhos dos «intocáveis» e que se situa a menos de uma hora de “O enclave Dourado” (centro de alta tecnologia situado na baixa de Bangalore (caracterização que fomos buscar a Friedman):

“Esta coisa da ‘Índia Brilhante’ irrita pessoas como nós. (...) É preciso vir às aldeias rurais e ver onde é que a Índia está a brilhar. A Índia brilha muito bem nas revistas lustrosas, mas basta sair de Bangalore para ver que tudo o que se diz sobre a Índia reluzente é refutado... [Nas aldeias] o alcoolismo é comum e o infanticídio de crianças do sexo feminino e o crime estão a crescer. É preciso pagar subornos para se ter electricidade, água; é preciso subornar o avaliador fiscal para que avalie correctamente uma casa. Sim, as classes médias¹⁵⁹ e altas estão a descolar, mas os 700 milhões que

¹⁵⁸ Em boa verdade, este processo de melhoria das condições de vida a que amplos sectores da população indiana têm vindo a beneficiar nas duas últimas décadas não parece ser uma consequência directa daquilo que tem vindo a ser designado por «globalização neoliberal» ou «globalismo». Como fundamentadamente evidencia Sen (2003, p. 105) e tomando como referência que “A Índia é, evidentemente, muito diversificada em termos de desenvolvimento humano, tendo várias regiões (mais notoriamente Kerala) com níveis de educação, cuidados de saúde e reforma agrária muito mais elevados do que outras regiões”, o desenvolvimento humano em questão não parece decorrer primariamente do crescimento económico. Se essa relação parece ser positiva em alguns estados, sendo o Punjab o exemplo mais visível, conforme refere Sen, não deixa de ser relevante que, “apesar do bastante moderado registo do crescimento económico, Kerala pareça ter tido um ritmo de redução da pobreza de rendimentos mais rápido do que qualquer outro estado da Índia”, para logo acrescentar: “(...) o sucesso de Kerala na redução da penúria dependeu, em grande medida, da expansão da educação básica, dos cuidados de saúde e repartição equitativa da terra.”

¹⁵⁹ Friedman (2005, p. 213) refere que as classes médias indianas já atingem o fabuloso número dos 300 milhões, constituindo para este autor uma séria ameaça aos EUA (principal preocupação do autor, apesar das repetidas alusões ao processo de ‘derrube dos muros’ que, em sua opinião, constitui a globalização) e aos trabalhadores de todo o mundo ocidental no quadro do que designa por ‘nova divisão internacional do trabalho’. Mesmo que aquele número esteja próximo da realidade (e sem pretendermos diminuir o alcance político, social, económico e cultural que poderá revestir para o país e para o mundo), não podemos deixar de evidenciar que ele apenas corresponde a cerca de *um terço* da população indiana (e estamos aqui a referir-nos, apenas, à União Indiana, não incluindo aqui países como o Paquistão, o Bangladesh e o Sri Lanka, que costumam integrar o espaço por muitos designado por Sul da Índia, conforme se pode observar em Sen, 2003). Por outro lado, o critério utilizado por Friedman (2005, p. 414) para definir o conceito de classe média não é o rendimento *per capita* mas o que designa por *esperança*, um novo tipo de capital que resolveu inventar, tomando como referência uma alegada afirmação de um responsável chinês reproduzida por Jerry Yang (co-fundador da Yahoo!): “Onde as pessoas têm esperança, temos uma classe média.” Depois de referir que “a existência de vastas classes médias estáveis em todo o mundo é crucial para a estabilidade geopolítica”, conclui que aquele estatuto “é um estado de espírito, não uma declaração de rendimentos, [sendo] por isso que a grande maioria dos americanos se descreve sempre como sendo ‘classe média’, mesmo que, pelo que dizem as estatísticas de rendimentos, alguns deles não sejam considerados como tal.” A ideologia ao seu melhor nível poderia ser um bom título de um texto destinado à desconstrução das ideias aqui subliminarmente veiculadas, fazendo-nos lembrar as diversas campanhas publicitárias concebidas pelo Salazarismo (ou fascismo português) para manter a generalidade da população anestesiada face à pobreza que a invadia no quotidiano. Estamos a lembrar-nos da célebre «casa portuguesa» (recentemente utilizada por um grande grupo económico português como *spot* publicitário) e de slogans que ficaram para a história desse sinistro período

são deixados para trás, tudo o que vêem é tristeza, escuridão e desespero. Eles nasceram para cumprir o seu destino e têm de viver desta maneira. A única coisa que brilha para eles é o sol, que é quente e insuportável e muitos deles morrem devido ao excesso de calor. (...) O único 'rato' que estes miúdos alguma vez encontraram não é aquele que se encontra ao lado do computador, mas, sim, o verdadeiro" (Friedman, 2005, pp. 415-416).

Esta imagem da Índia, à semelhança do que ocorre com cerca de metade da humanidade (de acordo com os relatórios anuais acerca do Desenvolvimento Humano produzidos pelo Banco Mundial e pelas Nações Unidas), confirma-nos que o fosso entre os «muito ricos» e os «muito pobres» parece estar em fase de profunda consolidação (num quadro de incerteza global, repetido incessantemente pelos propagandistas de serviço, esta parece constituir uma permanente realidade, uma certeza inquestionável...), atraindo cada vez mais pessoas para o mundo da pobreza. E nem os números recentes publicados pelo Banco Mundial, que nos apontam para uma diminuição das pessoas em situação de pobreza absoluta na ordem dos 300 milhões (essencialmente chineses e povos da região do sul da Índia) nos deve autorizar, como vimos acima, a pensar que tal facto se deve à globalização e ao globalismo, isto é, à bondade e aos esforços do capital. A era em que vivemos, caracterizada pela instantaneidade das comunicações, pela agilidade nos processos de tomada de decisões, pela criatividade na produção de bens e serviços, pela constante fabricação de necessidades de consumo e pela complexidade das tecnologias existentes, cujo volume aumenta a cada dia que passa, implica pessoas ágeis, que aprendem rápido, competitivas e em permanente movimento e, por isso, individualistas (o tal modo de funcionamento que Bauman, 2001, equipara à patinagem sobre gelo fino, que só pode ser realizada a alta velocidade para que o velocista se possa manter em equilíbrio, ainda assim precário). Os comportamentos, os saberes, os meios, numa ideia, as condições que as pessoas têm de possuir para aceder ao «mundo plano» [que Friedman (2005, p. 413) reconhece, afinal, que não é plano e não sabe se alguma vez o será] são incomensuravelmente mais complexos e exigentes na época actual do que o foram em anteriores épocas de revolução e de crise. E isto, no quadro de uma revolução que afecta simultaneamente as relações de produção e na produção, pois a tecnologia permite libertar da produção directa e localmente referenciável crescentes sectores da população. De acordo com Martin e Schumann (1998), no século XXI apenas 20% da população terá acesso a um

tais como «beber um copo de vinho é dar pão a um milhão de portugueses» ou campanhas sobre as conservas de sardinha e sobre o «fiel amigo» com o objectivo, diziam, de desenvolver a indústria portuguesa e as pescas. Recentemente, temos a elucidativa e triste campanha centrada na aquisição de diplomas lançada por um governo apoiado pelo PS e que Nuno Pacheco (2007) qualificou exemplarmente como «tirem um diplomazinho, por amor de Deus»...

emprego, situação que, a confirmar-se, coloca sérios problemas sociais, políticos, económicos e culturais. Significa uma ruptura clara e explícita com a ideia de «sociedade de pleno emprego» emergente no pós-guerra mas apenas numa parte muito limitada do mundo (o mundo dito desenvolvido), tal como Beck (2000) nos desafia a encarar. A título de exemplo, imaginemos a situação descrita por Friedman (2005, p. 253) a propósito de um concurso para ocupação de postos de trabalho na área da tecnologia numa grande empresa do ramo, a *Infosys Índia*, e seus múltiplos significados: para um total de nove mil vagas a empresa recebeu cerca de um milhão de candidaturas! Se, por um lado, estamos perante um número elevadíssimo de candidatos a lugares escassos mas que exigem uma qualificação diferenciada, candidatos esses que emergem das referidas classes médias e que constituem uma fonte inesgotável de recrutamento (300 milhões é muita gente!), por outro, a sociedade parece incapaz de promover a sua integração massiva, o que coloca a questão da crise da sociedade de pleno emprego mesmo antes da sua emergência. Se associarmos a estes números aqueles que possam, eventualmente, romper com o rígido sistema de estratificação social por via do acesso à educação, a situação parece complexificar-se, originando uma crise de legitimidade de grande envergadura. O mesmo cenário parece estar a desenhar-se em todos os grandes países ditos em emergência, nomeadamente na China, Indonésia, Brasil e México, cujo ritmo de crescimento económico anual tem vindo a aumentar nos últimos anos e ameaça acelerar nos próximos, conforme no-lo refere o estudo da *PricewaterhouseCoopers* (2006) a que fizemos referencia no primeiro capítulo. Apesar destas tendências e dos esforços (mais formais que reais) das Nações Unidas para erradicar a fome e a pobreza ao longo da primeira metade do século XXI, uma coisa parece certa: mais de metade (provavelmente dois terços) da população da Índia e cerca de metade da população mundial continuará afastada da perspectiva de um desenvolvimento sustentado e sustentável, mantendo-se abaixo do limiar de pobreza, ou muito próximo dessa fronteira, curiosamente uma das mais poderosas barreiras que teima em se manter e aprofundar. Como refere a directora de uma escola básica entrevistada por Friedman,

“Os pais destes miúdos são trapeiros, assalariados e trabalhadores em pedreiras. Eles vêm de agregados familiares que estão abaixo do limiar de pobreza e provêm da casta mais baixa, os ‘intocáveis’, que supostamente estão a cumprir o seu destino e que devem ser deixados onde estão. Nós recebemos estas crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. Elas não sabem o que é beber um copo de água potável. Estão habituados a beber água imunda da valeta, se tiverem a sorte de ter uma valeta perto do local onde vivem. Nunca viram uma casa de banho, não se lavam... Nem sequer têm uma peça de roupa limpa. Primeiro temos de começar por socializá-las. Quando chegam aqui

pela primeira vez, correm lá para fora e urinam e defecam onde querem. [No início] não os pomos a dormir em camas, porque é um choque cultural” (Friedman, 2005, p. 415).

Este relato parece-nos esclarecedor quanto à situação social na Índia, permitindo-nos, por extensão, compreender o elevado grau de complexidade de que se reveste qualquer política orientada para a superação de um problema profundamente enraizado no mundo, seja no dito como subdesenvolvido, naquele em processo de desenvolvimento mais ou menos acelerado e mesmo no interior do mundo desenvolvido. E isto se existissem condições objectivas de vontade política global orientada para esse objectivo que, como todos sabemos, está longe de ser uma realidade, ainda que ténue, apesar dos discursos oficiais, das declarações mais ou menos enfáticas e de, pela primeira vez na história da humanidade, existirem condições efectivas (recursos) para adoptar esse objectivo e atingi-lo, efectivamente, num grau elevado. Pelo contrário, aquilo a que assistimos a partir da celebração do chamado Consenso de Washington aponta para uma direcção que nos parece diametralmente oposta, ou seja, as forças hegemónicas do «sistema mundial» (para utilizar uma expressão cunhada por Wallerstein e muito criticada sobretudo pelas correntes sociológicas próximas da social-democracia de raiz anglo-saxónica), alcandoradas nas ideologias do «fim das ideologias» e do «fim da história», imprimiram uma acentuada aceleração das transformações sociais, políticas e culturais por intermédio de políticas económicas orientadas pela utopia do mercado livre, rompendo assim os equilíbrios saídos de Bretton-Woods, impulsionados por Keynes e que, na opinião de Stiglitz (2002), terão salvo o sistema capitalista de um colapso quase certo e de consequências imprevisíveis. A queda de (quase) todas as barreiras – políticas, ideológicas, territoriais e culturais -, realizada sob a bandeira do capital (sobretudo financeiro que, como sabemos, adquire frequentemente uma dimensão especulativa nada compaginável com o crescimento económico e o desenvolvimento social), libertou toda a energia latente no interior do sistema, impulsionando-o na direcção da sua essência original e que havia sido contida dentro de limites razoáveis no período dos *trinta gloriosos anos*: o lucro imediato ou de curto prazo e obtido a qualquer preço – seja ele social, ambiental, político ou cultural. De acordo com Stiglitz (2002, p. 42), fundamentado em dados do próprio Banco Mundial,

“Um fosso cada vez maior entre os que têm e os que não têm lança para a pobreza mais negra um número crescente de pessoas no Terceiro Mundo, pessoas que vivem com menos de um dólar por dia. Apesar das sucessivas promessas de redução da pobreza feitas na última década do século XX, o número de pobres aumentou cerca de 100 milhões. Ao mesmo tempo, o rendimento mundial aumentou em média cerca de 2,5 por cento ao ano.”

Nem os reais avanços produzidos neste domínio da luta contra a pobreza mundial alcançados pela China e, de um modo menos expressivo, pela Índia (constantemente propagandeados para nos transmitir a ideia do carácter benéfico da «globalização», constituindo o último relatório do Banco Mundial um perfeito exemplo desse esforço propagandístico) parecem suficientes para atenuar a disseminação da pobreza em países como a Rússia [que, na década de noventa, “assistiu a um aumento nunca visto da pobreza” (Stiglitz, 2002, p. 43), apresentando actualmente a impressionante cifra de 120 milhões de pobres e uma expectativa média de esperança de vida situada abaixo dos 60 anos!], todos os países do antigo bloco de leste e mesmo todo o mundo dito desenvolvido, o qual tem vindo a regredir de um modo até há poucos anos impensável¹⁶⁰.

O tempo de um novo Manifesto, ou de muitos Manifestos, como sugere Santos (1995 e 2006), tarda em chegar, embora já existam suficientes razões para os legitimar e excelentes documentos capazes de filiar esse trabalho de federação de esforços orientados para a construção de uma sociedade mais democrática, mais justa, mais livre, mais digna e mais solidária. Federar as resistências não adquire aqui o sentido leninista da criação de uma vanguarda iluminada, disciplinada e disciplinadora, simultaneamente includente como excludente dos dissensos, mas no sentido que Santos (2006) lhe atribui, de acordo com o conceito de *hermenêutica diatópica*, enquadrada pela ideia de *Nuestra América*. Assim, o conjunto das *liberdades* que constituem o lema das Nações Unidas¹⁶¹ podia ser um bom ponto de partida para um possível Manifesto dos Oprimidos (ou das vítimas da democracia liberal ocidental), construído e enriquecido com os contributos actualmente disponíveis no papel por múltiplos autores situados em diversos domínios do campo das ciências sociais. Os contributos de Amartya Sen, apresentados em *O Desenvolvimento como Liberdade* (2003) - ou as liberdades entendidas como pólos do desenvolvimento global, como pensamos que a

¹⁶⁰ Todos os dias, por uma questão de solidariedade com as vítimas da fome em todo o mundo, consultamos o *Hunger Site*, tendo deparado com um pedido de ajuda financeira do America's Second Harvest, The Nation's Food Bank Network, o qual revelava que 35 milhões de pessoas passam fome, em cada ano, nos Estados Unidos, facto que é impressionante, pois corresponde a cerca de 15% da população da América do Norte. Se aliarmos estes números àqueles outros que nos dizem que, só em Nova Iorque, existem cerca de 40 mil crianças em situação de pobreza absoluta, o panorama apresenta-se-nos como profundamente crítico.

¹⁶¹ No Relatório do Desenvolvimento Humano de 2000 (PNUD) podemos encontrar, logo na contracapa, a seguinte divisa:

“As sete liberdades:

- ausência de discriminação – pelo sexo, raça, etnia, origem nacional ou religiosa;
- ausência de medo – sem ameaças à segurança pessoal, tortura, prisão arbitrária e outros actos violentos;
- liberdade de pensamento e expressão, de participar na tomada de decisão e de criar associações;
- ausência de miséria – para gozar um nível de vida digno;
- liberdade de desenvolver e realizar o potencial humano de cada um;
- ausência de injustiça e de violações ao poder da lei;
- liberdade de ter um trabalho digno.”

referida proposta poderá ser melhor conceptualizada -, para além de aprofundarem o referido conjunto de liberdades apresentadas pelas Nações Unidas, permitem o estabelecimento de um roteiro de transformação global, subordinado aos campos social e político, articulando, deste modo, os diferentes interesses em presença. “Um quadro de referência para uma política radical”, que Giddens (1997) nos apresenta, apesar das dúvidas e críticas que posteriormente lhe foram dirigidas pelo facto de o ter subordinado ao que designou por «Terceira Via¹⁶²», parece-nos um contributo importante para o empreendimento em questão. E isto, porque tópicos como emancipação (que inclui os diversos tipos de liberdades que quisermos considerar), integrada no que designa por *política da vida*, solidariedades, democracia, política, Estado-providência e violência, constituem um «quadro» que não pode deixar de ser considerado como essencial para qualquer movimento orientado para o questionamento do mundo e sua transformação. Em *Para uma Terceira Via (1999)*, este autor retoma alguns destes tópicos, agrupando-os em torno da ideia de *democratização da democracia* no quadro do que designa por *social-democracia cosmopolita pluralista* orientada pelo que designa por *conservadorismo filosófico*. *O risco ambiental* surge nesta última obra num lugar de particular destaque, articulado com valores clássicos à esquerda e que nem sempre têm tido uma interpretação unívoca e consensual. Estamos a referir-nos a valores como liberdade, igualdade e responsabilidade. Uma outra proposta que gostaríamos de trazer à colação é a de Samir Amin (2005 e à qual já nos referimos algo detalhadamente no início desta Introdução). Em síntese, o autor em questão, num capítulo intitulado *O desafio do liberalismo hoje*, elenca três grandes desafios que a todos se colocam: o primeiro seria a “redefinição do projecto dos europeus (ou de alguns deles)” (aliás, uma das questões que, no último ano, tem vindo a adquirir uma enorme centralidade, como se verá de seguida); o segundo prende-se com a necessidade de “restaurar a solidariedade dos povos do Sul”, tese que estabelece uma forte conexão com uma das ideias centrais que Boaventura de Sousa Santos tem vindo a desenvolver desde meados da década de noventa e que recentemente integra o último trabalho publicado em língua portuguesa (2006); a “reconstrução do

¹⁶² Em *Para Uma Terceira Via* (1999, p. 31) Giddens parece reconhecer, quanto a nós de um modo explícito, que não existem, no mundo actual, alternativas ao capitalismo, pelo que cai, deste modo, no regaço dos fundamentalistas do mercado e também no dos neoconservadores e da sua teoria do fim da história. Apesar disso, e até para não utilizar a argumentação deste autor face a Marx e ao seu estatuto de clássico na sociologia (ver o seu texto de 1998, p. 12), somos de opinião que os contributos de Giddens para a sociologia são fundamentais, não podendo ser confundidos com a acção política do cidadão Giddens, independentemente de podermos considerar que as duas dimensões dificilmente poderão ser dissociadas, tal como Marx também demonstrou, mesmo em questões delicadas como as que se relacionam com a noção de *partido* que, como sabemos, só mais tarde é que adquiriu uma significação que veio até aos nossos dias. A este propósito, ver Marx e Engels (1971, p. 258), onde Marx afirma que “por partido eu entendia o grande sentido histórico que a palavra contém” e não “(...) uma «Liga» desaparecida há oito anos ou uma redacção de jornal dissolvido há doze.”

internacionalismo dos povos” constitui o terceiro desafio considerado fundamental para responder ao liberalismo neste início de século. A ideia de democracia cosmopolita, que David Held, Anthony McGrew e Ulrich Beck têm vindo a desenvolver (aos quais podemos associar outros autores de referência, tais como Giddens, Lash e Bauman) constitui mais um conjunto de contributos que teremos de considerar neste trabalho de reflexão prospectiva sobre o futuro mais conveniente a construir para todos os povos do mundo. Um outro contributo que não podemos desprezar neste processo é o de I. Wallerstein, nomeadamente o trabalho que publicou com o título de *Utopística*, independentemente do grau de discordância que possamos ter em relação ao mesmo e que nos parece constituir um certo retrocesso em relação a posições anteriores do autor. Os trabalhos de Boaventura de Sousa Santos, fundamentalmente aqueles que têm vindo a ser publicados desde finais da década de oitenta, parecem-nos incontornáveis. A ideia de *Nuestra América*, construída com base em leituras de textos de José Martí, que condensa princípios tais como emancipação, democracia participativa, solidariedade com o Sul (considerado do ponto de vista de uma cartografia especial: a que toma o sofrimento, a opressão e a humilhação como pontos cardeais de um projecto emancipatório), multiculturalismo, biodiversidade, conhecimentos rivais e direitos de propriedade e novo internacionalismo operário, constitui um precioso contributo, agora em português, para o debate em questão. Coincidindo intencionalmente com a celebração do 50.º aniversário do Tratado de Roma, Timothy Garton Ash publicou o «Prospect», um documento que propõe “que teçamos a nossa História com seis fios”, destinados a congregar os europeus em torno da ideia de Projecto Comum Europeu, ou seja, de um conjunto de valores comuns que permitam orientar a construção da Europa a partir deste início de século – a ideia de Manifesto parece-nos aqui uma evidência). Como referimos acima, os eixos em torno dos quais Ash propõe que se edifique o projecto europeu, são os seguintes: a liberdade, a paz, o direito (a lei), a prosperidade, a diversidade e a solidariedade. Como se vê, as pontes com todos os contributos referidos acima são por demais evidentes, restando, pois, definir as rondas negociais e estabelecer metas para a definição dos programas de acção, que não podem deixar de tomar em consideração muito especial os últimos desenvolvimentos acerca da problemática do aquecimento global que, tal como a pobreza, a miséria e o capital financeiro, constitui(em) os efectivos factores que possuem uma verdadeira dimensão global.

Tomando como referência esta enorme pluralidade de contributos (sociológicos e de outra proveniência disciplinar e pluridisciplinar) que temos hoje à nossa disposição, que se

caracterizam também por uma elevada fragmentação ideológica (apesar de grande parte desses contributos apresentarem diagnósticos acerca da condição e situação globais muito próximos, diferindo contudo nos modos de agir perante elas), não vemos outra possibilidade da teoria crítica poder emergir com um acrescido e novo vigor que não seja através do diálogo activo entre todas as perspectivas actualmente existentes, tal como Santos (2000, p. 27) nos convida a envidar através do que designa por «hermenêutica diatópica». Desconcertante, porque plena de uma multiplicidade de significações (ou de possíveis significações) decorrente de diferentes olhares e diferentes ancoragens ideológicas, políticas mas também sociológicas, essa pluralidade de modos de analisar e conceber a sociedade global em que nos encontramos integrados contém, simultaneamente, uma enorme potencialidade questionadora mas também uma problemática capacidade de catalizar energias transformadoras. Podemos dizer que estamos perante uma espécie de jogo de espelhos, sendo extraordinariamente difícil ao campo da crítica estabelecer uma ruptura distanciada com os campos sobre os quais se debruça, como se pode observar na tipologia que David Held e Anthony McGrew (2003) nos apresentam sobre os posicionamentos face ao fenómeno da globalização (Gráfico 1).

Ao lermos autores como Amin, Bauman, Beck, Giddens, Held, Robertson, Santos, Sennett e Wallerstein, entre outros, e para nomear apenas alguns dos que mais contribuíram para a reflexão que temos vindo a produzir ao longo deste texto, não podemos deixar de constatar um terrível sentimento de mal-estar, de desconforto intelectual e de um profundo vazio que ameaça paralisar qualquer tentativa de raciocínio positivo e capaz de proactividade. Esse sentimento, que nos invade de um modo tão brutal quanto insidioso e que ameaça conduzir a um beco sem saída qualquer tentativa de «pensar e questionar a sociedade» em que nos inserimos, resulta do facto desta nos ser apresentada como uma realidade incontornável, «fatal como o destino», à e da qual não podemos escapar.

Mesmo que essa realidade seja a tomada de consciência, também ela brutal e impiedosa, acerca da incerteza e da imprevisibilidade do mundo em que vivemos, ou seja, a tomada de consciência de que vivemos (sempre vivemos, de acordo com Bauman, apesar de ignorarmos tal «facto» ou de estarmos completamente convictos do contrário, isto é, na ilusão) na e com a *ambivalência*, na e com a *ambiguidade*, na e com a *contingência*. Como diria Hegel, a *liberdade é a consciência da necessidade*⁶³, o que, transportado para o plano que

⁶³ Ver Friedrich Engels, Anti-Duhring, 1887, Capítulo XI (Consultado em LCC, Publicações Electrónicas).

aqui nos importa e pensando interpretar adequadamente a mensagem que Bauman nos transmite, a liberdade seria, então, a consciência da contingência, da ambivalência e da ambiguidade como características essenciais das relações sociais, por oposição à classificação, ao racionalismo, ao universalismo, ou seja, a consciência da incerteza e da indeterminação nas coisas humanas por oposição à certeza, à razão, à busca de uma (única) lógica oculta nas relações sociais que sempre esteve aí para ser descoberta, restando apenas encontrar a chave para a ela aceder, ou seja, descobrir as suas leis, à imagem do modo como as ciências da natureza se constituíram.

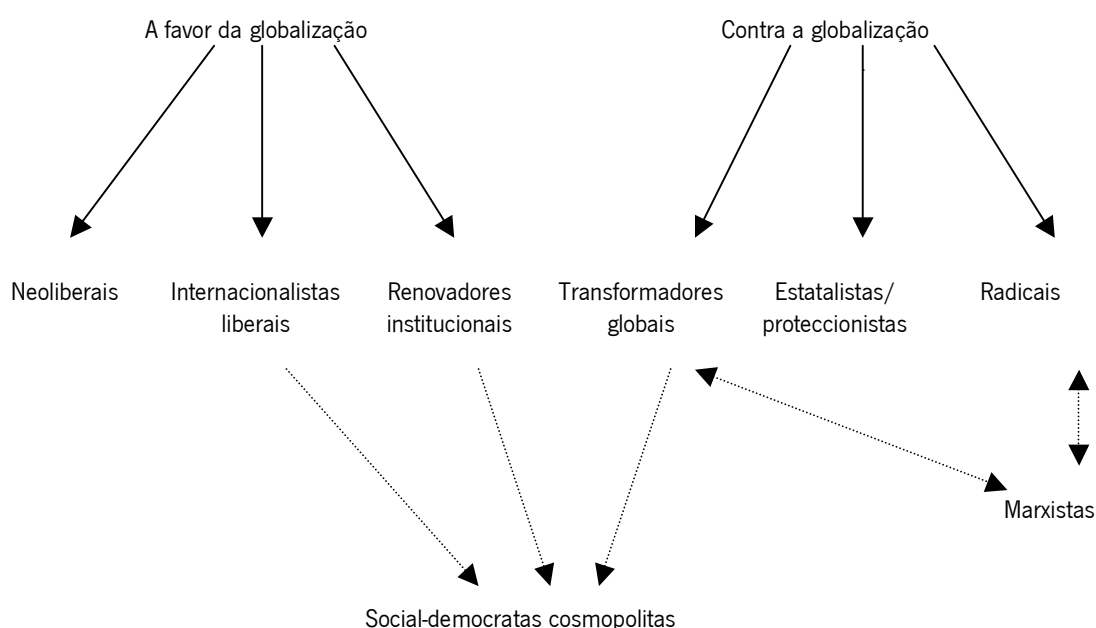


Gráfico 1: Variantes políticas da globalização ou variantes na política da globalização (Held e McGrew, 2003, p. 116)

“A clareza total significa o fim da história.” Esta frase, escrita por Bauman (1999, p. 19) a partir de Dilthey e Derrida, parece-nos eloquente quanto ao modo como as ciências sociais terão de passar a ser concebidas, não já para classificar e ordenar, para tornar simples o que é complexo, para tornar transparente o que é opaco, mas também para nos darem conta da condição humana tal como ela sempre foi mas que a modernidade, tomada por um impulso próprio da juventude quando começa a compreender o seu poder e que o interpreta como *eterno*, pensava estar em condições de ultrapassar e desmentir: uma totalidade que não pode ser fragmentada e, conseqüentemente, reduzida na sua complexidade constitutiva.

Apesar das diferenças que podemos encontrar em cada um daqueles autores (e são bastante significativas em muitos dos aspectos que têm vindo a abordar), parece-nos existir um ponto em comum entre todos eles: a época em que nos encontramos, se alguma coisa possui de certo, é que nada é certo, fazendo-nos lembrar a célebre frase do filósofo: «só sei que nada sei». Isto, apesar do «fim da história» ter sido já declarado e, com ele, o triunfo do capitalismo como a ordem mundial inquestionável, as desigualdades como necessárias ao desenvolvimento e à liberdade¹⁶⁴, o individualismo como filosofia de acção e a dominação como «*ethos*» hegemónico.

A tomada do Estado foi, durante muito tempo, o modo de conceptualizar a (possibilidade de) transformação social. A própria construção do socialismo não fugiu a essa regra e demonstrou, com os resultados que hoje todos conhecemos, que essa alegada transformação do Estado (pelo menos a sua tomada pelas forças que foram descritas como revolucionárias e como sujeitos da história) não foi suficiente para que testemunhássemos a transformação que os seus autores prometiam. Como Marx (1975, p. 29) referiu no já citado *Prefácio*, o que lhe valeu a colagem da metáfora obstétrica (Cohen, 2001) à sua teoria,

“uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade.”

Tendo em atenção o campo em que nos movimentamos (a nossa *fatalidade*, no sentido que Bauman lhe atribui), parece-nos que a universidade pode ter um papel importante neste processo de desconstrução dos discursos e práticas dominantes (hegemónicas) e naquele outro da produção de alternativas credíveis a ambos, apesar da *ambivalência* que Santos (2006, pp. 16-17) manifesta quanto ao poder (sobretudo da vontade, do querer) da

¹⁶⁴ Ralf Dahrendorf, 2006, num texto que temos grande dificuldade em classificar, mas que possui uma estética intelectual claramente neoconservadora, até pelo cinismo latente que evidencia, dá-nos este exemplar testemunho escrito acerca da relação entre liberdade e desigualdade que tem vindo a fazer escola nos últimos anos e à qual, em nossa opinião, até Bauman parece ter dificuldade em desconstruir e refutar: “A desigualdade acrescenta cor e variedade às sociedades; é uma das marcas de países vivos, flexíveis e inovadores. Não é, por isso, má em si própria, mesmo que os seus excessos devam ser limitados em nome da cidadania para todos. A exclusão social e o poder individualizado através da riqueza são sempre inaceitáveis. Mas, se queremos a liberdade, então as desigualdades sociais e económicas são um preço legítimo e necessário que temos de pagar.” A capitulação (através da legitimação das desigualdades) face à ideologia do capital parece-nos óbvia, ficando por explicar o modo como o reconhecimento das desigualdades (e as próprias desigualdades em si) se pode(m) transformar em liberdade(s). O reconhecimento das diferenças entre os seres humanos parece-nos inquestionável, seja em que nível as quisermos considerar. Mas essas diferenças não podem continuar a legitimar a apropriação individual, por parte de uns quantos, de uma parte substancial dos recursos do planeta e a destruí-lo de um modo que já pode ser inexorável. O conceito de «desigualdades justas», ao qual voltaremos mais adiante a propósito da ideologia das competências, constitui um dos mais poderosos instrumentos ideológicos concebidos pelo liberalismo, sendo a base da sua hegemonia, pois trata-se de um tópico que coloca uma enorme dificuldade à crítica, pois é visto como um dado natural. O campo da educação formal, pela sua natureza, é onde essa ideologia encontra maior expressão, pois está alicerçado na ideia de igualdade de oportunidades formal, na avaliação permanente do desempenho escolar e no mérito individual que decorre dessa avaliação. Deste modo, facilmente a vítima se transforma no principal culpado da situação em que é colocado, não sendo visível nesta situação qualquer tipo de cor.

universidade em realizar tal tarefa. Como refere este autor, a propósito do que designa por “dimensão institucional da produção de conhecimento”,

“A racionalidade cosmopolita, o pensamento alternativo de alternativas, a sociologia das ausências e das emergências e, enfim, a ecologia de saberes aqui propostos [cap. 2, 3 e 4] não implicam apenas novos conhecimentos. Implicam, mais do que isso, novos processos de produção de conhecimentos, e estes não podem prosperar nas instituições modernas que ao longo de dois séculos produziram e reproduziram a razão indolente, as monoculturas e o bloqueio das emancipações sociais. A mais importante dessas instituições é a universidade moderna.”

A *ambivalência* que referimos parece-nos evidente quando o autor em questão, logo de seguida, afirma: “Com isto não quero dizer que a universidade não possa ser reformada de modo a tornar-se mais hóstia aos novos processos de produção de conhecimentos. Pelo contrário, defendo essa possibilidade em *A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade (2004)*¹⁶⁵.” Mas, para que tal possibilidade se constitua numa realidade, refere ainda o mesmo autor, é necessário criar novas instituições que, em sua opinião, terão de ser, simultaneamente, “universidades e contra-universidades”, ideia que nos surge materializada numa iniciativa que designa por *universidade popular dos movimentos sociais* e que nos parece claramente congruente com o posicionamento do autor face à «globalização hegemónica», ao designar as acções críticas e transformadoras desse processo como integradas no que designa por «globalização contra-hegemónica». Apesar da controvérsia que é fácil de associar à designação deste *movimento*, aliás assinalada pelo autor, a UPMS é uma estrutura que funciona, em grande medida, pela acção de autores que exercem a sua actividade, primordialmente, em universidades modernas e em institutos de investigação «clássicos», como não poderia deixar de ser, dado que são essas instituições (e organizações) que possuem o monopólio da investigação, seja ela fundamental, aplicada ou de qualquer outra natureza. A associação a este movimento de uma multiplicidade de outras organizações e estruturas e a introdução de uma agenda que não é vulgar nas instituições clássicas (mas que teve a sua origem nelas) não lhe retira o carácter intelectual e elitista¹⁶⁶ que constitui uma das marcas de água da universidade moderna. Numa outra obra [Santos, 1994 (1996, p.163)] o autor em questão começa por afirmar que

¹⁶⁵ Esta ideia foi trabalhada pelo mesmo autor em *Pela Mão de Alice* (1994).

¹⁶⁶ O termo elitista não possui, neste texto, a conotação depreciativa que muitos lhe têm atribuído, pelo facto de transportar consigo a marca do estigma e da selecção social. Apenas quer significar a acção de uma parte significativa da sociedade (“os melhores de nós”, como diria Baptista Bastos) num projecto que, neste caso, visa a transformação da sociedade no sentido da inclusão e de uma vida melhor para todos. Apesar da expressão «democracia participativa», todos sabemos que o termo participação está sujeito a múltiplas interpretações e nunca pode significar, no actual estado de desenvolvimento das sociedades, um envolvimento generalizado das pessoas, o que só se consegue num grau elevado em situações de convulsão social generalizada.

“Um pouco por todo o lado a universidade confronta-se com uma situação complexa: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento das suas actividades por parte do Estado¹⁶⁷. Duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares. Aliás, tal impreparação, mais do que conjuntural, parece ser estrutural, na medida em que a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança.”

De acordo com este texto podemos concluir, também com a ajuda do autor que temos vindo a seguir, que a universidade (e, por extensão, todas as organizações educativas formais e também muitas não formais) se encontra imersa numa profunda crise estrutural que, por definição, coloca em questão todos os seus fundamentos. Se tivermos em atenção que a universidade, enquanto instituição, atravessou toda a modernidade sem que fosse significativamente afectada pelos inúmeros acontecimentos que alteraram profundamente as sociedades ocidentais, mantendo inalteráveis os seus fundamentos e as suas funções, demonstrando, assim, uma apreciável solidez institucional, a «tripla crise» que actualmente a caracterizaria (de hegemonia, de legitimidade e institucional, como Santos, 1996, pp. 165-166 a define) implica a assumpção de uma de duas possibilidades: ou a universidade tem condições para superar a tripla crise estrutural que a afecta, «vingando-se», mais uma vez, daqueles e naqueles que a criticam, reforçando e consolidando as suas funções e papéis tradicionais, ou, então, deixa de ser universidade para se transformar noutra coisa qualquer, passando a integrar a numerosa lista de «sólidos» que se «volatilizaram» e de coisas «sagradas» que se «dessacralizaram». Excluindo a realidade norte-americana, que nos parece um caso excepcional no domínio da educação superior (que combina os contributos da esfera pública com os da esfera privada que desafia o tradicional conceito de educação pública), os recentes acontecimentos ocorridos no domínio da educação superior no espaço da UE, conhecidos sob a designação de Declaração de Bolonha, associados ao claro processo de desinvestimento acelerado do Estado a que estamos a assistir, configuram um cenário que, se não for possível inverter no curto prazo, transformará a universidade numa espécie de prolongamento da educação básica e secundária profissionalizante, revelando que a superação das contradições claramente identificáveis nas suas funções, tal como a OCDE

¹⁶⁷ Esta afirmação, que hoje surge como amplamente confirmada no caso português, parece-nos, na altura em que foi escrita, como premonitória, apesar de se estar, então, a viver já os efeitos da abertura da «caixa de Pandora» do ensino superior (liberalização total), entre os quais avultava o grau de investimento neste nível de ensino. Em Portugal, como Campos (1999) escreveu, o Estado, na década de 90, investia mais no ensino profissional do que no ensino superior, tendência que já vinha de trás e que se aprofundou desde então, culminando agora no que podemos designar por claro e generalizado desinvestimento, ameaçando com o espectro da desertificação para muito breve.

(1987) as definiu¹⁶⁸ (Santos, 1996, p. 164), será realizada através do enfraquecimento (ou anulação) das dimensões relacionadas com a cultura (criação, aprofundamento e difusão), a investigação e a especialização, privilegiando (e assumindo) as dimensões técnicas, de treino profissional, de articulação (submissão) com/ao campo mais restrito da economia. É evidente que outros cenários são passíveis de ser desenhados a partir dos dados actualmente disponíveis, mas os sinais de que dispomos não apontam nesse sentido, pois a actual crise da universidade, decorrente de causas demográficas, económicas e políticas, sobretudo, parece apontar para a manutenção de um dos principais obstáculos ao seu desenvolvimento, sentido particularmente a partir da massificação a que a educação superior foi sujeita nos últimos anos, que é a difícil articulação entre as funções de investigação, ensino e gestão que caracteriza o modo de funcionamento da universidade portuguesa. Com menos pessoas e com responsabilidades cada vez maiores e mais complexas, os cenários não podem ser muito optimistas.

Mas a universidade (e a educação formal) também produziu importantes avanços no campo do conhecimento científico em geral e no das sociedades em particular, assim como permitiu aprofundar o desenvolvimento da democracia e da mobilidade social. O próprio conhecimento sobre a sociedade e os modos de a transformar emergiu, numa parte substancial, no interior da universidade. O período de profundas mudanças sociais que emergiu, durante a década de 60, sobretudo nos Estados Unidos da América e em França, comprova esse papel transformador que também cabe à universidade, pois foi no seu interior que ocorreu esse exemplar processo de «questionamento da sociedade» que teve um impacto que ultrapassou largamente o espaço geográfico dos países em que teve o seu epicentro. Duas décadas depois ainda se fazia sentir o seu impacto, apesar das políticas desenvolvidas por parte de muitos dos jovens revolucionários dos anos 60 terem deixado muito a desejar, particularmente quando se exigiam formas diferenciadas de pensamento político logo após a queda do muro de Berlim. O questionamento dos fundamentos das sociedades do centro capitalista mundial baseadas no compromisso histórico celebrado entre o trabalho e o capital, vulgarmente designado por Estado de bem-estar social teve duas grandes consequências: a liberalização do comércio e da economia em geral, com o conseqüente abalar dos fundamentos desse Estado e o fim do chamado socialismo real, que se mostrou completamente incapaz de responder aos desafios que as energias globais assim libertadas

¹⁶⁸ Para uma análise aprofundada desta questão das tensões que actualmente atravessam a universidade, ver Santos, 1994, principalmente o capítulo 8 e 2004.

passaram a colocar. Mas o que nos interessa aqui destacar é o ataque desferido à universidade e aos intelectuais pelas forças mais conservadoras da sociedade americana, agrupadas em torno da ideia de neoconservadorismo e que já vinham a constituir-se em poderosos *think tanks* desde há várias décadas. A expressão contracultura ou «cultura antagónica», esta última cunhada, de acordo com I. Kristol (2003, p. 119), por Lionel Trilling¹⁶⁹ para caracterizar a acção da escola e da universidade no processo educativo dos seus alunos, ou seja, um modo de criticar a sociedade capitalista e os seus valores. Para Kristol, “não é invulgar que uma cultura critique a civilização que a alimenta e que critique os fracassos dessa civilização quanto à perfeita concretização dos ideais em que se diz inspirar. (...) *Mas assumir um posicionamento adverso para com os próprios ideais? Isso não tem precedentes* (itálico nosso).” A preocupação dos neoconservadores face ao que designaram como rebelião dos estudantes – a contracultura - durante a década de sessenta pode ser caracterizada por uma enorme ambivalência. Depois de considerar que essa contracultura não foi racionalmente produzida por ninguém em especial, pois nasceu espontaneamente, de acordo com o que designa por espírito da época, não se percebe a razão do violento ataque aos intelectuais, considerados como um grupo identificado com a esquerda e em rota de colisão com o que designa por valores americanos (provavelmente as tais «verdades duradouras» de que nos fala Chomsky). Para Kristol, (2003, p. 147) “a contracultura que emergiu nos anos 60, nos Estados Unidos e em quase todas as democracias ocidentais, é certamente um dos acontecimentos mais relevantes do último meio século da civilização ocidental”, porque “reformulou os sistemas educativos, as artes, as formas de entretenimento, as convenções sexuais e os códigos morais. (...) A contracultura não foi «causada», nasceu. O que aconteceu teve origem na nossa cultura, não foi um fenómeno externo.” Os professores, os intelectuais e os artistas foram os principais responsáveis por esse fenómeno – afirma Kristol, para quem a “contracultura começou a recrutar prosélitos entre os elementos mais novos dos *campus* universitários”, tendo os professores sido “os últimos a perceber aquilo que se estava a passar” (p. 149). Assim sendo, e dado que os estudantes constituíram os principais criadores e impulsionadores do referido movimento, que nunca passou pelo controlo das escolas e das universidades (basta atender ao texto que temos vindo a seguir), até porque “bem instalados na ortodoxia humanista encarnada pela sua instituição, a universidade, os professores não davam crédito àquilo em que muitos dos seus alunos mais brilhantes acreditavam” e que, na

¹⁶⁹ Professor e crítico literário, membro do chamado New York Intellectuals, pode ser considerado como um dos principais impulsionadores do neoconservadorismo americano.

opinião de Kristol, dado que ninguém conseguia “formular, nem compreender as razões do seu descontentamento¹⁷⁰”, só podia restar uma explicação: “o humanismo secular, [graças ao qual] a universidade se tinha transformado numa instituição sem alma, desprovida de qualquer significado transcendente” (p. 150).

Esta incursão pelo pensamento conservador (que consideramos como fundamental para se perceber o modo de pensar de uma parte decisiva da ideologia hegemónica), e apesar da simpatia que possuímos em relação ao movimento que designa por «contracultura¹⁷¹» ou «cultura antagónica» (embora esta última expressão releve de uma realidade inexistente, pois devia implicar um conjunto de princípios explícitos que, segundo parece, estavam ausentes das formulações dos estudantes e do próprio movimento – no caso americano e a acreditar no autor em questão), pretende apenas introduzir a ideia que pensamos como central para que a universidade possa desenvolver a sua missão neste século. E aqui socorremo-nos, mais uma vez, de Boaventura de Sousa Santos (1994, pp. 193 e ss.), que nos *apresenta, no quadro do que designa por teses para uma universidade pautada pela ciência pós-moderna*, aquilo que podemos designar como os princípios essenciais que devem presidir à transformação da universidade para que possa responder aos desafios com que se tem vindo a confrontar nas últimas décadas. Numa outra obra (Santos, 2004), especificamente dedicada à universidade, o autor em questão retoma as suas ideias (e propostas iniciais) e agrupa-as em torno do que designa por *Reforma Democrática e Emancipatória* ou, num outro registo discursivo, por *Globalização Contra-hegemónica da Universidade*. Não vamos aqui deter-nos na análise na especialidade das referidas teses (onze) nem nos conteúdos que traduzem a proposta constante no último trabalho referido. Interessa-nos, tão só, fixar a ideia que o autor nos transmite acerca da necessidade de subordinar o processo de mudança da universidade ao que podemos designar por *lógica de projecto*¹⁷². Para Santos (2004, p. 55), o projecto que designa por

¹⁷⁰ Para Kristol (2003, p. 150), essa incapacidade de compreender as razões pelas quais se batiam devia-se à pouca instrução dos estudantes, que rotulou de tipicamente americana, por oposição aos estudantes franceses, “mais bem educados e intelectualmente mais sofisticados, que em 1968 estiveram à beira de fazer uma revolução.”

¹⁷¹ Curiosamente, um exemplar notável da crítica conservadora em Portugal – Vasco Pulido Valente – propunha, recentemente nas páginas do Público, a construção de um movimento que designou por «contracultura». Não acreditamos que não tenha lido Kristol, pelo que achamos, no mínimo, que se trata de um atestado de ignorância à direita portuguesa, em torno da qual pretende desenvolver um movimento como o descrito.

¹⁷² O tópico do projecto, ainda fortemente tributário de uma auréola simbolicamente carregada de um valor intrínseco positivo, tem vindo a sofrer, nos últimos anos, uma crescente contestação que podemos classificar como multirreferencial e que vai desde a sua vulgarização e naturalização até à sua conceptualização como instrumento de exclusão social, passando pela recusa em o conceber como a figura mais adequada para conceber e orientar mudança e a transformação sociais. No primeiro caso, veja-se o texto de Boutinet (1996) e a sua análise ao que designa por *derivações (ou patologias) da prática projectual*; em relação à segunda forma de conceptualizar o tópico em questão, ver

“globalização contra-hegemónica da universidade enquanto bem público significa especificamente o seguinte: as reformas nacionais da universidade pública devem reflectir um projecto de país centrado em escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país em contextos de produção e de distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionalizados e cada vez mais polarizados entre processos contraditórios de transnacionalização, a globalização neoliberal e a globalização contra-hegemónica. Este projecto de país tem de resultar de um amplo contrato político e social desdobrado em vários contratos sectoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da universidade como bem público.”

Como sabemos, o «espírito da época» em que vivemos não aponta nas direcções que Santos nos apresenta, não só porque “o contexto global é hoje fortemente dominado pela globalização neoliberal” (Santos, 2004, p. 56) mas também pelo facto de não existir qualquer tradição entre nós de produção contratualizada (negociada) de políticas (devido ao excesso de centralismo que sempre caracterizou o Estado português e que, contraditoriamente, tem vindo a aumentar nos últimos anos (apesar dos excessivos discursos autonómicos e da consagração constitucional da autonomia universitária). Por outro lado, “a questão do projecto nacional” é uma dimensão “que os políticos dos últimos vinte anos não querem em geral enfrentar, quer porque ela é uma areia na engrenagem da sua rendição ao neoliberalismo, quer porque a julgam ultrapassada enquanto instrumento de resistência.” E, logo de seguida, o autor em questão, conclui:

“A universidade pública sabe que sem projecto nacional só há contextos globais e estes são demasiado poderosos para que a crítica universitária dos contextos não acarrete a descontextualização da própria universidade” (Santos, 2004, p. 58).

A ideia de projecto aqui defendida é sensivelmente diferente da ideia de contracultura que acima referimos, embora os princípios orientadores de ambos os movimentos se intersectem. O questionamento radical do modo hegemónico de desenvolvimento que a todos quotidianamente interpela, a ruptura com a ideologia neoliberal (a ditadura do globalismo, na acepção de Beck) e com o discurso neoconservador (que embora distinto da ideologia neoliberal em questões sensíveis, tais como a tradição e a família, tem vindo, na prática, a constituir-se como uma das forças essenciais do que tem vindo a ser designado por «nova direita», ou seja, uma «coligação» pragmática que articula, aparentemente, posicionamentos divergentes no plano dos princípios, mas posicionamentos convergentes no plano da acção) e a afirmação de uma cultura democrática de novo tipo, na qual a participação efectiva constitua uma dimensão estruturante das práticas, parece-nos constituir o essencial do projecto de

Bauman (2005); por último, e para além de Bauman, ver Mia Couto (2005), onde afirma que não conhece nenhuma sociedade que tenha mudado com base na figura do projecto. Entre nós, ver J. A. Correia que, em várias das suas obras nos interpela face ao que designa por *projectocracia*.

transformação da universidade de modo a constituir-se como um poderoso meio de resistência às tentativas de domesticação da sociedade aos valores do mercado e do capital.

No último capítulo deste trabalho daremos particular atenção a estas questões, pois não podemos conceber uma análise aos efeitos da oferta educativa no campo da educação (no caso do nosso estudo trata-se de uma oferta de educação pós-graduada, em nível de Mestrado, construída pelo Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho), sem colocar na primeira linha analítica as características dessa oferta e os princípios que lhe subjazem (ainda que implícitos). Até lá, nos capítulos que se seguem, procuraremos fundamentar o modo como concebemos o ensino e a educação universitário(a)s tomando como referências as áreas do conhecimento da sociologia da educação, da administração educacional e das políticas educativas, para além de contribuir para a desconstrução e superação de alguns tópicos (e práticas construídas no seu âmbito) que têm vindo a fazer escola no campo da educação (escolar e não escolar). Esta fundamentação não terá a forma de ensaio, como gostaríamos, pelo que apenas sinalizaremos alguns dos principais tópicos, tais como a globalização, o trabalho, a individualização e a economia (deixando de lado questões como a pobreza, assunto que fomos abordando ao longo do texto, a soberania e o Estado-nação, a democracia e o multiculturalismo, entre outros), tomando como orientação as nossas concepções políticas, axiológicas e ideológicas.

1. A «globalização»: um tópico ideológico e o seu carácter totalitário

“Não foi a escovar a língua das funestas pompas que nos ensinaram, acima de todos, Garrett e, mais tarde, o ácido Eça?”

(Jorge Silva Melo, 2006)

1.1. Variações sobre (um) o tema

Falar de globalização, a atender ao extenso acervo de textos actualmente disponíveis sobre a questão (ou a não-questão?), é arriscarmo-nos a falar de tudo e, por isso mesmo, também de coisa nenhuma. De certo modo, estaríamos perante o conteúdo semântico da «definição» de mito que Fernando Pessoa nos transmite na *Mensagem*: “o mito é o nada que é tudo.” Daí o pequeno texto que escolhemos para iniciar esta secção do nosso trabalho e que nos parece traduzir, de um modo adequado, aquilo que, desde há três décadas, parece caracterizar as práticas discursivas dominantes: a utilização de certas palavras que rapidamente se transformam em emblemáticas e que possuem o «dom» de ser facilmente apropriadas pela maioria das pessoas, independentemente dos múltiplos significados, latentes ou manifestos, que normalmente comportam. Esta pluralidade de sentidos, que releva directamente dos interesses dos respectivos emissores, aqueles que têm voz e, conseqüentemente, o poder de influenciar os discursos e as políticas, pode ser explicada pela noção de «ambivalência», essoutro termo que tem vindo a ocupar uma grande centralidade em certos discursos sociológicos e que, como vimos antes (e de acordo com Bauman), constitui a característica essencial do tempo em que vivemos – uma espécie de fatalidade que importa conscientizar e assumir como dimensão estruturante da acção social (a ideia de acção comunicativa de Habermas, apesar das críticas que lhe têm vindo a ser dirigidas, alegadamente por não ter em consideração a questão do poder no contexto comunicacional, parece readquirir uma súbita centralidade¹⁷³).

¹⁷³ Noutro local deste trabalho já nos pronunciamos sobre esta questão, parecendo-nos importante reafirmar que a crítica em questão também nos parece aplicável ao conceito de *ambivalência* e à lógica subjacente à *hermenêutica pluralizadora* que Bauman nos propõe. Como se sabe, a negociação entre pontos de vista plurais, muitos deles necessariamente contraditórios e até antagónicos, constitui a dimensão chave daquele tipo de hermenêutica. Ora, a negociação, para ser efectiva, necessita de uma certa simetridade nas relações sociais que, como sabemos, está longe de existir no contexto das sociedades concretas em que todos existimos, implicando o aprofundamento da democracia em todas as suas dimensões e a conseqüente ultrapassagem da fase de *democracia de baixa intensidade* (Santos, 1995. 1996, 2006) que caracteriza a maioria das experiências democráticas actualmente existentes. Convenhamos que a época em que vivemos, dominada por uma racionalidade hiper-economicista, não é propícia à emergência de uma *racionalidade substantiva* como Weber (1993) a definiu, constituindo mesmo um profundo obstáculo ao que muitos autores têm vindo a designar por *democratização da democracia*.

A palavra globalização, a partir do momento em que, pela primeira vez, terá sido pronunciada, sensivelmente por volta de meados dos anos oitenta (mais exactamente em 1983 e logo no campo da economia, mais propriamente através de Theodore Levitt no seu livro *The Globalization of Markets*), rapidamente entrou no domínio da linguagem corrente, seja para designar uma coisa e exactamente o seu contrário, seja para justificar um acontecimento ou para explicar as reacções por ele provocadas, confundindo causas e consequências (e vice-versa), o que nos permite concluir, num primeiro momento, de que se trata de um *slogan* (à imagem de muitos outros que emergiram na mesma época, alguns dos quais serão objecto de análise nos próximos capítulos, sugerindo que estaremos perante uma estratégia consolidada de marcar e condicionar o modo como comunicamos e como nos expressamos sobre o mundo social, reforçando a ideia de que se trata de uma inovadora e eficaz forma de legitimação da dominação – trata-se de novas formas de garantir o consentimento dos dominados face à dominação, dando assim uma nova legitimidade ao conceito de hegemonia de Gramsci) que possui a particularidade de confundir, mistificar e ocultar, numa palavra, legitimar os poderes instituídos, mais do que esclarecer, catalisar vontades e empoderar os actores. A este propósito, Santos (2001, p. 56), não podia ser mais explícito acerca do carácter (ou da natureza, termo que este autor parece preferir para caracterizar sociologicamente o vocábulo e os usos a que tem vindo a estar sujeito) polissémico, ambíguo e ambivalente do tópico «globalização». Assim, e depois de esclarecer que

“A referência feita nas secções anteriores às facetas dominantes do que usualmente se designa por globalização, além de ser omissa a respeito da *teoria da globalização* [itálico nosso] que lhe subjaz, pode dar a ideia falsa de que a globalização é um fenómeno linear, monolítico e inequívoco¹⁷⁴,

conclui do seguinte modo (que, em nossa opinião, deveria obrigar a uma reflexão que permitisse a superação do debate que tem vindo a ser travado no campo, culminando, nomeadamente, pela recusa explícita do termo):

“Esta ideia de globalização, apesar de falsa, é hoje prevalecente e tende a sê-lo tanto mais quanto a globalização extravasa do discurso científico para o discurso político e para a linguagem comum. Aparentemente transparente e sem complexidade, a ideia de globalização obscurece mais do que esclarece o que se passa no mundo. E o que obscurece ou oculta é, quando visto de outra perspectiva, tão importante que a transparência e simplicidade da ideia de globalização, longe de serem inocentes, devem ser considerados dispositivos ideológicos e políticos dotados de intencionalidades específicas.”

¹⁷⁴ Para se compreender o significado desta ideia, veja-se o que acima referimos a propósito do prefácio escrito por João César das Neves ao livro de Thomas Friedman (2005), que consideramos como uma peça exemplar deste modo (claramente ideológico) de condicionar a opinião pública e de influenciar os discursos comuns, legitimado pelo que podemos designar por uma espécie de senso comum douto.

Nesta mesma linha de pensamento e mesmo antes de nos oferecer uma ampla visita a algumas das principais referências sociológicas que têm vindo a marcar o debate em questão nas duas últimas décadas, Fátima Antunes (2004, p. 49), após referir que “A análise das mudanças sociais contemporâneas está inevitavelmente marcada pela referência a processos de *globalização*”, e antes de afirmar que “No campo das ciências sociais, o debate vai já longo permanecendo, em larga medida, inconclusivo”, diz exemplarmente o seguinte:

“Termo vago e de valor explicativo quase nulo pela sua utilização indiscriminada como resposta (ou justificação) para as mais diversas situações ou opções aparece, no discurso social e político comuns, com uma carga ideológica e uma força simbólica que ecoam e sublinham a consciência difusa de uma condição envolvente da época que vivemos.”

Apesar destas posições de fundo que tanto Santos como Antunes explicitam de um modo claro, as consequências que daí retiram são, resumidamente, as seguintes: no primeiro caso, Santos oferece-nos o que designa por uma tentativa de formulação de uma *teoria da globalização* (mais adiante aprofundaremos esta questão); no segundo caso, a autora não hesita em realizar um aprofundado trabalho que qualifica como uma tentativa de análise ao que designa por “propostas de interpretação das complexas dinâmicas que marcam o mundo em que vivemos”, todas elas tomando como ponto de partida e de chegada o tópico «globalização», restringindo, assim, o processo de compreensão do mundo em que vivemos ao debate ocorrido, nas duas últimas décadas, em torno do tópico em questão. Face às inferências a que estes dois autores chegam sobre o debate em questão, que nos parecem legítimas tendo em atenção o modo como esse debate tem vindo a impregnar a generalidade dos discursos, comuns ou doutos, vulgares ou científicos, sem que sejam visíveis quaisquer consequências positivas para a vida das pessoas comuns, uma dúvida não pode deixar de emergir na mente de um qualquer leitor, particularmente se esse leitor procura encontrar respostas para a complexidade do mundo em que está obrigado a viver: que razões, que *razão* eventualmente desconhece, nos levam a alimentar um debate que sabemos (ou pensamos saber) condicionado pelas agendas hegemónicas e orientado para a ocultação do sistema de dominação e, simultaneamente, para a sua legitimação? Não seria mais adequado abandonar o termo à sua sorte e reencaminhar o debate numa direcção que permita desocultar o modo como o capitalismo (afinal, este sistema não continua a ser tutelar na actualidade e sob formas nunca antes experienciadas?) se tem vindo a desenvolver, particularmente a partir do último quartel do século? Será que a análise das transformações ocorridas e em curso nos campos da economia, do Estado, do mundo do trabalho e no das

relações sociais em geral, assim como as suas consequências políticas, sociais, económicas e culturais para a generalidade das populações tem vindo a ser acautelada com a centralidade que o tópico «globalização» adquiriu nos últimos anos?

Com efeito, a *globalização*, à imagem de um célebre *slogan* criado nos anos 70 para uma conhecida marca de automóveis, parece que “veio para ficar”, apesar da ausência de uma teoria que dê conta da multiplicidade de significados que actualmente a caracterizam. Como refere Bauman (1999, p. 7),

“A «globalização» está na ordem do dia; uma palavra da moda que se transforma rapidamente em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros. Para alguns, «globalização» é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, «globalização» é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afecta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo «globalizados» - e isso significa basicamente o mesmo para todos.”

De facto, basta olhar para o conjunto das publicações existentes que abordam a problemática em discussão para percebermos este posicionamento, ainda que implícito em muitas delas (pois assumem-na como uma espécie de *doxa*, isto é, “uma evidência não discutida e indiscutível”, de acordo com Bourdieu, 1997, p. 19), passando por aquelas que rejeitam a sua inevitabilidade mas que admitem a sua existência concreta, ainda que profundamente difusa, restando apenas teorizá-la. De certo modo, parece que estamos perante um fenómeno *natural*, à imagem dos movimentos de rotação e de translação da terra que, independentemente da nossa vontade, todos sabemos que exercem um efeito concreto no mundo físico e social. Se em relação aos chamados «ciclos económicos»¹⁷⁵ esta ideia de algo que se encontra para além da acção humana e que a comanda parece instalada (o que legitima as propostas dos economistas neoliberais, pois permite a imposição generalizada dos

¹⁷⁵ A problemática dos ciclos económicos, de curta ou longa duração, designados por ciclos de Juglar (nome do economista francês que, ainda no século XIX, terá sido um dos primeiros a interessar-se por esta questão, tendo referido que os ciclos de curta duração teriam uma amplitude de sete a onze anos) e de Kondratieff (economista russo do início do século XX, que identificou a duração dos ciclos de longa duração como possuindo cerca de 108 anos), respectivamente, tem sido objecto de múltiplos estudos desde que foi sugerida a sua existência, embora continuem a permanecer, no mínimo, como inconclusivos, apesar de terem entrado na gíria dos economistas como se de uma verdade absoluta se tratasse. Estas teorias foram construídas com base em indicadores provenientes das grandes economias europeias da época, ficando sempre por explicar a sua aplicação diferenciada conforme se trate de economias de grandes países ou de pequenos, de países centrais e países dependentes: será que os ciclos existem independentemente das economias concretas? Num trabalho curioso, que combina o modo de pensar característico da ciência moderna (no campo da economia) com o chamado conhecimento tradicional oriental, Domingues (2003) apresenta-nos uma visão pessoal acerca desta problemática dos ciclos económicos como se de uma extraordinária descoberta se tratasse, embora pouca recepção pareça ter merecido por parte dos economistas, pelo menos aqueles que se encontram de serviço nos media. Para além dos referidos movimentos que a Terra efectua sobre si própria e sobre o sol, este autor apresenta-nos um outro movimento, o de *precessão* (que desconhecíamos), cuja duração será, de acordo com o autor, de 2160 anos, dando origem ao que designa por «ciclos civilizacionais». O trabalho deste autor pretende demonstrar uma perfeita articulação entre os três «ciclos», cujo conhecimento nos deveria permitir um melhor ajustamento, adaptação, das nossas vidas (individuais e sociais) às leis naturais que regem o nosso planeta e que condicionam a actividade económica e civilizacional. Num outro trabalho dedicado a esta problemática, especialmente centrada na análise dos ciclos longos de Kondratieff, que articula a economia com a história no sentido de, aprendendo com o passado, permitir-nos conceber mais adequada e racionalmente o futuro (admitindo claramente que a economia nada nos pode dizer quanto ao futuro, contrariando assim as teses neoliberais assentes num contínuo e selvagem crescimento económico como factor de riqueza do mundo), ver Freeman & Louça (2003). A este propósito, ver também Wallerstein (2002 e 2003), onde o autor faz uma ampla utilização do conceito de ciclo longo para explicar as tendências de evolução do mundo nos próximos cinquenta anos.

«modos adequados de agir», do «pensamento único» ou, o que vai dar no mesmo, da pomposamente designada *teoria económica*), ela parece agora instalar-se com este carácter de *imperativo categórico* com o tópico «globalização», apesar do aviso sensato que Bauman (1999, p 7) nos faz:

“Todas as palavras da moda tendem a um mesmo destino: quanto mais experiências pretendem explicar, mais opacas se tornam. Quanto mais numerosas as verdades ortodoxas que desalojam e superam, mais rápido se tornam cânones inquestionáveis. As práticas humanas que o conceito tentou originalmente captar saem do alcance da vista e são agora os ‘factos materiais’, a qualidade do ‘mundo lá fora’ que o termo parece ‘esclarecer’ e que ele invoca para reivindicar sua própria imunidade ao questionamento. A ‘globalização’ não é excepção à regra.”

A sua força parece advir de um amplo conjunto de factores que, todos reunidos, lhe emprestam uma solidez tal que, no quadro de permanente fluidez e efemeridade em que vivemos pareceria impensável ao observador mais atento e lúcido. De facto, qualquer um pode utilizar a palavra sem correr qualquer risco de confrontação séria, pois em termos de rigor ela deixa tudo a desejar, até porque essa dimensão não parece constituir-se como uma preocupação estruturante por parte de quase todos os que a ela (e dela) se socorrem. Por outro lado, parece ter sido transformada numa espécie de «papão», tal e qual o da nossa e de todas as infâncias que nos antecederam, agora aplicada ao comportamento económico, político, social e cultural que, se não nos «portarmos bem» (seja lá qual for o significado do comportamento que esta expressão pode encerrar, como se pode observar no clássico dilema hebraico-cristão plasmado nos diálogos entre o Pinóquio e a sua consciência em forma de grilo), seremos severamente punidos¹⁷⁶. Uma outra razão que pode explicar este inusitado protagonismo de uma palavra (que diria, hoje, Almada Negreiros acerca deste fenómeno, quando estava convencido – mas não terá convencido – que “as frases que hão-de salvar a humanidade já estavam todas escritas, só faltava uma coisa – salvar a humanidade”? Ou, então, a salvação da humanidade não passará pelas frases e muito menos por palavras avulsas como aquela de que nos ocupamos aqui, embora ambas sejam importantes para que

¹⁷⁶ Este posicionamento não significa que não reconhecamos o papel e a importância da moral e, por extensão, dos juízos morais, nas coisas humanas, pois estamos convictos que, mais uma vez com a ajuda de Bauman [1995 (2007, p. 13), “Somos, por assim dizer, inelutavelmente – *existencialmente* – seres morais: por outras palavras, confrontamo-nos com o desafio do Outro, com o desafio da responsabilidade pelo Outro, enquanto condição de *existir para*. Mais do que decorrer de um ordenamento social e de uma aprendizagem pessoal, esta «responsabilidade por» delinea a cena primitiva a partir da qual emergem os ordenamentos sociais e a instrução pessoal, que remetem para essa cena primitiva tentando redefini-la e administrá-la.” Este “estatuto «primitivo» da moral”, de acordo com Bauman, pode ser identificado no seguinte: “(...) muito antes de nos ensinarem e aprendermos as regras de comportamento adequado socialmente construídas e promovidas, e muito antes de sermos exortados a seguir certos modelos de preferência a outros, estamos já numa situação de *escolha moral*.” Articulando esta ideia com a razão que nos levou a escrever esta nota, o que se encontra na base da moral implícita à ideologia neoliberal e, de certo modo, à ideologia que a precedeu e lhe deu forma – a liberal – é uma ameaça concreta e permanentemente accionada de punição a quem se atrever a desafiar o mercado, ou melhor, os interesses estabelecidos de uma casta de privilegiados que, como sabemos, não podem ser identificados com o conceito de mercado, que não tem qualquer responsabilidade sobre o modo como tem vindo a ser representado pelos novos gurus da economia.

esse processo ocorra...) poderá residir no desgaste que outras palavras igualmente fortes foram sujeitas ao longo dos últimos dois séculos, demonstrando hoje pouca capacidade de atracção e mobilização, assim como um fraco potencial explicativo e compreensivo (as famigeradas categorias *zombie* que, de acordo com Beck, 2002, pertencem ao passado e nada nos poderão oferecer no domínio da explicação e compreensão da época em que vivemos). Está o autor a referir-se a tópicos como *família, estado-nação, sociedade nacional, classe e capitalismo*, por um lado e entre outras, ou a dicotomias tais como *capital/trabalho, ricos/pobres, indivíduo/sociedade, opressores/oprimidos, esquerda/direita*, entre outros. Apesar da crise por que passam todos aqueles tópicos que alimentaram todos os grandes debates ao longo da modernidade, será que tal nos autoriza a colocá-los na galeria da história, qual peça de um qualquer museu de história social, em nome de propostas tais como *socialdemocracia cosmopolita* (Held e McGrew, 2003), *Terceira Via* (Giddens, 1999b), *Via (ou Política) 2 ½* (Touraine, 1999) ou *Trabalho Cívico* (Beck, 2000)? Isto, sem menosprezarmos o valor e o interesse que todas aquelas propostas efectivamente possuem, restando apenas aos seus autores definirem as suas políticas de alianças e aceitarem constituir-se como participantes implicados no que podemos designar por fórum mundial contra o *globalismo* (na acepção de Beck, 2002, com a qual concordamos) e a ditadura que ele encerra e preconiza, ainda que em nome de uma (falsa) ideia de liberdade (mais adiante desenvolveremos esta ideia).

A autêntica máquina trituradora de valores e de instituições que o capitalismo (industrial, primeiro, e o capitalismo concorrencial e monopolista, depois) inaugurou, fundamentalmente a partir do século XVIII, como adequada e magistralmente Marx e Engels descreveram e analisaram no *Manifesto do Partido Comunista*, parece estar longe de um qualquer fim, ao contrário do que esses mesmos autores (e muitos outros depois deles, progressistas ou conservadores) apressadamente prognosticaram¹⁷⁷. As ciências sociais em

¹⁷⁷ É evidente que, à distância de um século e meio, todos podemos identificar as limitações e contradições de um texto como o Manifesto em questão. Os próprios autores, aquando da publicação posterior do texto em algumas das línguas de referência na época, foram os primeiros a reconhecer a necessidade de revisão de partes substantivas do mesmo (ver os prefácios das diversas edições do Manifesto em Marx e Engels, 1992). No entanto, que interpretação podemos atribuir à ideia de Marx segundo a qual o capital, de acordo com a lógica que o caracteriza, só pode caminhar no sentido da sua destruição e do modo de produção em que emergiu como central (e, consequentemente, da própria sociedade, como Polanyi, 2000, demonstrou de um modo insofismável)? E aquela outra segundo a qual “uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter” (a metáfora obstétrica), ou seja, que as mudanças sociais de grande envergadura não são planeáveis por um qualquer centro de decisão? Provavelmente, muitas das questões colocadas no documento em questão, assim como noutros textos dos autores referidos, só agora começam a adquirir relevância social e sociológica, pois permitem constatar que aquelas ideias fundadoras do que hoje se designa erradamente por marxismo apenas possuem um sentido explicativo acerca da natureza do capital e do movimento social que produz. Com base nesse conhecimento não é possível estabelecer um plano racional de superação das contradições próprias do movimento social, mas pautar o modo como todos nos devemos relacionar com a fonte dos problemas que enfrentamos.

geral e a sociologia em particular, dada a natureza do objecto a que se dedicam, dificilmente poderiam escapar a essa voracidade que caracteriza o capitalismo, parecendo igualmente apostadas em inovar sistematicamente, no caso vertente no domínio dos símbolos com que todos somos obrigados a comunicar. Hoje, à imagem de um qualquer objecto de consumo corrente que, quando chega aos hiper-mercados ou centros comerciais já está obsoleto e em vias de substituição por outros que alegadamente lhe serão superiores, também as ciências sociais parecem invadidas por este vírus do efêmero e do supérfluo, do rapidamente descartável porque do mesmo modo tornado inútil, dando assim azo a uma inédita proliferação de termos e de conceitos que parecem ultrapassar largamente a ideia de «imaginação sociológica», permitindo que adquira corpo e significado a ideia segundo a qual o acto de baptizar não é sinónimo de (bem) conceptualizar¹⁷⁸.

Como referimos acima, ninguém parece imune à palavra «globalização», o que se confirma pela atenção que os mais reputados sociólogos e outros cientistas sociais lhe têm vindo a dar ao longo das duas últimas décadas, parecendo confirmar, por via disso, a ideia que Beck (2002, p. 22) nos transmite, segundo o qual estamos perante uma palavra que, para além da ancoragem que o autor opera ao mundo da publicidade (com todos os significados que esta ancoragem pode transportar, nomeadamente a capacidade de transformar um produto desconhecido e muitas vezes de má qualidade num campeão de vendas, passando a possuir um valor inimaginável e impensável mesmo pelos seus autores...), parece inventada “para matar o sono à crítica mundial”, qual teorema destinado a desafiar e ocupar os matemáticos durante vários anos ou até séculos..., enquanto o mundo continua a girar, a pobreza a medrar, a violência e a precariedade a aumentar e a polarização da riqueza dos cada vez em menor número «verdadeiros cidadãos globais», como no-lo refere Bauman (1999). E tudo isto acontece, mesmo quando um dos principais responsáveis pela emergência do tópico com a centralidade que hoje possui no universo do pensamento sociológico, Roland Robertson, nos afirma que a «globalização» é um processo antigo, pelo menos com a mesma idade que um outro termo que também tem vindo a ocupar um lugar de relevo na literatura da especialidade: a modernidade¹⁷⁹. Deste ponto de vista, nada de novo, portanto, parece estar a ocorrer no mundo, a não ser as transformações que o processo de acumulação de capital,

¹⁷⁸ Esta construção foi-nos inspirada por uma expressão que ouvimos durante uma cerimónia de doutoramento na universidade em que exercemos a nossa actividade e produzida por Licínio Lima (e que citamos de memória, esperando estar a reflectir o mais exactamente possível o ocorrido e afirmado): “o candidato baptiza muito mas conceptualiza pouco.”

¹⁷⁹ A este propósito, ver o trabalho de Giddens [1990 (1998)], onde o autor discute o conceito de globalização tomando como referência o conceito de modernidade, em torno do qual constrói a sua proposta teórica.

agora em vias de total emancipação (por via das políticas adoptadas pelos principais centros de poder do mundo, facilitadas pela vertiginosa evolução das tecnologias colocadas à sua disposição), sempre exigiu logo a partir do momento em que se tornou central nas sociedades onde primeiro se revelou em todo o seu esplendor (para uns com uma dimensão eminentemente destrutiva, para outros eufemisticamente concebido como «destruição criadora»). Em nossa opinião, apesar da imbricação existente entre as diversas dimensões que constituem o que podemos designar como mundo social, tais como a cultura, a política, a economia e o social, no interior das quais se jogam as questões da dignidade, da identidade, do trabalho, do bem-estar, da liberdade, do poder, da igualdade, da democracia, etc., um factor parece-nos emergir com grande evidência para explicar a incapacidade que a humanidade tem vindo a revelar até à data para prover o que podemos designar como «bem-estar global»: a lógica incessante de acumulação que é intrínseca ao capital, como repetidamente Mészáros (2002, 2004 e 2005) tem vindo a afirmar e que, em nossa opinião, é completamente contraditória com o modo dominante de viver em sociedade, mas claramente compaginável com o modo de viver do individualismo egotista que a ideologia liberal fundou e que o neoliberalismo tem vindo a impor desde os anos oitenta. E se esta lógica pode prosseguir sem quaisquer tipo de entraves, sejam eles territoriais, políticos ou de outra natureza, como parece estar a ocorrer actualmente (talvez a face mais original do processo de globalização e que permite a sua utilização de um modo mais adequado), configurando a ideia que Bauman (1999, p. 15) nos transmite sob a forma de *Grande Guerra de Independência em relação ao Espaço*, e dado que essa lógica é eminentemente selectiva, traduzindo a imagem que o filme *os Imortais* consagrou e que se resumia ao *só um pode viver*, as «consequências humanas» dela decorrentes só poderão ser catastróficas. Um poder sem rosto, que «bate e foge», que aceita participar apenas nos custos infra-estruturais, porque lhes são convenientes, mas que recusa comparticipar nos custos sociais que engendra¹⁸⁰, externalizando os mesmos para entidades cada vez mais desapossadas dos meios para lhes fazer face (os Estados-nação, continuamente (auto)depauperados pela dinâmica em questão, os quais podem ser responsabilizados pela situação de generalização da irresponsabilidade social e ambiental assim gerada), conforme Bauman (1999) e Wallerstein (2003) evidenciam, alicerçado num

¹⁸⁰ A este propósito e para além de Bauman (1999), em que o autor apresenta e desenvolve esta tese, veja-se igualmente, o excelente trabalho de Martin & Schumann (1998) e o recente livro de Sennett (2007).

sistema hiper-competitivo de “recompensas em que o vencedor leva tudo”¹⁸¹ (Sennett, 2007, p. 43), que cava distâncias (sociais) à medida que quebra barreiras geográficas e políticas, como Bauman (1999) claramente evidencia, só pode ter como consequência a degradação contínua e rápida de todas as formas de vida que conhecemos. Eis, então, a face mais visível do actual modo de desenvolvimento do capitalismo, que alguns identificam com o que designam por «globalização hegemónica» ou «globalização neoliberal» (Santos, 2001), por «globalismo» (Beck, 1998, 2000 e 2002), por «vírus liberal¹⁸²» (Amin, 1999 e 2005), por «neoliberalismo» (uma multiplicidade de autores, dos quais destacamos, para além dos aqui referidos, Boron, 1999 e 2001) ou ainda por «sistema de reprodução sociometabólica do capital» (Mészáros, 2002, Antunes, 2003).

Chegados aqui, e antes de nos determos (ainda que de um modo breve) nas contribuições de alguns dos autores que mais se têm destacado na abordagem da problemática aqui em discussão, parece-nos importante reafirmar a ideia que nos orienta no interior da mesma (apesar de pensarmos que ela terá ficado clara ao longo do texto) e que, no essencial é esta: a «globalização», seja lá qual for o significado que lhe quisermos atribuir, a existir como realidade, só pode ser concebida como consequência do processo de desenvolvimento histórico em que o capital e o processo de acumulação que lhe é intrínseco assume um papel central, e nunca como causa, como parece que tem vindo a ser, ainda que implicitamente em certos círculos, conceptualizada e utilizada. Daí que, como escreve Touraine (1999, p. 39),

“Não serve de nada recorrer à ideia confusa de globalização para esconder os malefícios de um capitalismo selvagem, cada vez mais financeiro e que ameaça o crescimento económico, os esforços de recuperação de muitos países e o aumento de aspirações durante muito tempo afogadas na ausência de esperança.”

Tal como Touraine, defendemos que “esta posição não é o [meu] ponto de chegada: é, pelo contrário, o [meu] ponto de partida”, acrescentando o autor em questão aquilo que qualificamos como essencial para a compreensão do mundo em que vivemos e o modo como tem vindo a transformar-se nas últimas três décadas: “(...) sabe-se que não é em torno da condenação do liberalismo que hoje em dia se organiza o debate político e intelectual. O muito liberal Tony Blair não pensa de maneira de nenhuma que o mercado resolve todos os

¹⁸¹ Expressão cunhada pelo economista Robert Frank, 1995, e que tem vindo a ser popularizada por diversos autores que, como Friedman, 2005, parecem descurar o verdadeiro significado e alcance social e humano do processo.

¹⁸² Esta expressão encontrámo-la, com uma significação muito idêntica, em Karl Polanyi [1944 (2000)].

problemas da sociedade, à semelhança do centrista brasileiro Fernando Henrique Cardoso ou do governo chinês.”

E Touraine (1999, p. 40) conclui esta ideia do seguinte modo exemplar, fazendo-nos recordar o célebre, ainda que relativamente pouco divulgado e estudado, texto de Polanyi (2000):

“O triunfo do capitalismo é tão dispendioso e tão insuportável que, de todos os lados, se procura sair da «transição liberal». Mas há remédios piores do que o mal; outros são inoperantes. Procuremos a boa saída.”

A “boa saída” do liberalismo preconizada por Touraine (1999, p. 65), que não vamos analisar aprofundadamente neste espaço apesar de a subscrevemos (pelo menos ao nível das suas ideias nucleares), centrada no que designa por “reconstrução da nossa capacidade de acção política” e que passa, entre outros aspectos, pela construção de um novo “sistema de controlo da economia” (p. 41) e pela “formação de novos movimentos sociais” que privilegiem a defesa dos mais fracos e dos que sofrem particularmente os efeitos devastadores da nova edição do «laissez-faire» liberal [nestes pontos podemos encontrar uma forte convergência com o essencial das propostas que Boaventura de Sousa Santos, em várias das suas obras (1995, 2000, 2001 e 2006, entre outras) nos tem vindo a apresentar], parece-nos, para já e no que ao tópico «globalização» diz respeito, que a utilização indiscriminada a que tem vindo a ser sujeito só pode configurar que se trata de uma “ideologia das forças dominantes, de todos os que sonham com sistemas de comunicação cada vez mais eficientes, que destruam à sua passagem todas as subjectividades, protecções sociais, memórias colectivas e projectos pessoais” (Touraine, 1999, p. 52) (até parece que estamos a visitar o Manifesto do Partido Comunista...¹⁸³), tentando criar a ideia generalizada (falsamente consensualizada) de inevitabilidade do modelo de desenvolvimento centrado no mercado, ou seja, de uma sociedade global assente na utopia do livre mercado auto-regulável, a famigerada «TINA», expressão consagrada por Margareth Thatcher (à qual fizemos referência no primeiro capítulo) e rapidamente adoptada pela generalidade da imprensa (económica, mas também a generalista, nomeadamente aquela, e é a maioria, que se encontra na dependência dos

¹⁸³ A dificuldade está em seleccionar as passagens do texto em questão para comprovar o seu paralelismo com o trecho de Touraine que nos transportou na sua direcção. Daí que decidimos seleccionar a seguinte, por nos parecer que cumpre exactamente a função de, mais de século e meio depois, restituir com fidelidade aquilo que tem vindo a ocorrer nas últimas décadas: “A burguesia, onde ascendeu ao poder, destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas. Rasgou sem compunção todos os variegados laços feudais que prendiam o homem aos seus superiores naturais e não deixou outro laço entre homem e homem que não o do interesse nu, o do insensível ‘pagamento em dinheiro’. Afogou a sagrada reverência da exaltação devota, do fervor cavalheiresco, da melancolia sentimental do burguês filistino, na água gelada do cálculo egoísta. Revolveu a dignidade pessoal no valor de troca, e no lugar de um sem-número de liberdades legítimas e estatuidas colocou a liberdade *única*, sem escrúpulos, do comércio. Numa palavra, no lugar da exploração encoberta com ilusões políticas e religiosas, colocou a exploração seca, directa, despuorada, aberta” (Marx e Engels, 1982, p. 109).

grandes interesses e grupos económicos), obtendo igualmente fortes apoios no campo da sociologia e também junto de muitos intelectuais, alguns deles com um passado pautado pela resistência a ditaduras mais ou menos musculadas. Conforme refere Boron (1999),

“No discurso dos intelectuais e técnicos ligados à hegemonia do capital financeiro internacional, o neoliberalismo erige-se na única alternativa. Fernando Henrique Cardoso sintetizou com a sua cartesiana clareza o novo sentido comum da época ao dizer que ‘fora da globalização não há salvação; dentro da globalização não há alternativas’.”

A ideia original de globalização, como se aludiu acima, surge intrinsecamente associada ao campo restrito da economia, pois a primeira obra¹⁸⁴ de referência que utiliza o termo de um modo explícito aborda a problemática da «globalização dos mercados» (Levitt, 1983, in Waters, 1999, p. 67), afirmando-a como “uma realidade generalizada”, sugerindo-nos um processo eminentemente caracterizado por um movimento permanente de expansão de mercados antes localizados ou, na melhor das hipóteses, regionalizados. Note-se que esta constatação havia sido claramente descrita por Marx e Engels no Manifesto e por Marx, tanto no *Capital* como nos *Grundrisse*, essencialmente, como muitos autores têm vindo explicitamente a reconhecer, independentemente do seu posicionamento político e ideológico. Neste sentido, para estarem actuais, àqueles autores só lhes faltou designar o processo que observavam como «globalização»! Só que, para compreenderem a natureza e especificidades do processo em questão – a expansão rápida e selvagem do capital, seu processo de acumulação e a correlata submissão aos seus desígnios do mundo e dos seus recursos -, qual teria sido a utilidade da «descoberta» de tal palavra? Mesmo hoje, a sensação com que ficamos quando nos debruçamos atentamente sobre a questão, é a de um enorme vazio conceptual, parecendo dar razão, mais uma vez, a Touraine (1999, p. 29) quando este autor se interroga quanto ao “Que resta da ideia de globalização” quando colocada perante o que designa por “observações de bom senso?”. E a resposta é curta e incisiva:

“Nada. Decisivamente, não passa de um espantinho ideológico. Agitando-o, procura-se convencer-nos de que, sobre a ruína dos projectos integrados de desenvolvimento nacional do pós-guerra se instalou um novo conjunto global, isto é, ao mesmo tempo económico, social e internacional. Pretender-se-ia fazer-nos acreditar na passagem da sociedade estatizada para a sociedade liberal e da substituição da economia planificada pela economia de mercado. (...) A realidade é o contrario do que afirma essa ideologia. *Passámos, na realidade, de modelos nacionais integrados para uma situação internacional em que as diferentes dimensões da vida económica, social e cultural explodiram e se separaram umas das outras.*” (itálico no original)¹⁸⁵.

¹⁸⁴ Para um melhor compreensão das origens do tópico, ver, entre outros, Waters (1999).

¹⁸⁵ Na opinião de Touraine (1999, p. 30), o antagonismo do tópico «globalização» deve-se, em larga medida, à acção do que qualifica como extrema esquerda, o que o leva a escrever que “Foi de facto a extrema-esquerda, mais do que a direita, que difundiu a ideia de globalização. Procurava justificar, em nome da impossibilidade de criar novas formas de controlo social da economia, a manutenção das formas tradicionais de economia administrada.” Apesar de polémica, esta opinião de Touraine não nos pode deixar indiferentes, pois todos sabemos

No sentido de reforçar esta dimensão claramente ideológica que parece pautar o debate que tem vindo a ocorrer sobre a globalização e que, a confirmar-se, a reduziria ao já referido «espantalho» de Touraine, parece-nos importante incorporar aqui o contributo de Boron (1999), quando nos refere que “No discurso neoliberal predominante sobre a globalização há muito mais de fantasia apologética do que uma análise sóbria e objectiva dos capitalismos ‘realmente existentes’”. Por isso, o autor em questão convida-nos a “distinguir os mitos das realidades”, tarefa que considera essencial nos “tempos de confusão que nos tocaram viver”, pois

“a manipulação ideológica a que o conceito de globalização se presta é de tal natureza que conduz as suas vítimas a crer que os seus efeitos e consequências são obra de cegas forças impessoais, a mera «secreção natural» de uma ordem económica global onde não existem estruturas, classes, interesses económico-corporativos nem assimetrias de poder que cristalizem em relações de dependência entre as nações.”

Sem pretender desvalorizar o já extenso acervo bibliográfico acerca da problemática aqui em discussão, que consideramos como um valioso património da humanidade, só possível pelo também vertiginoso crescimento das ciências sociais em geral e, fundamentalmente, da sociologia ao longo das últimas décadas, optámos, nesta secção, por interrogar o tópico em questão a partir do nível em que ele mais vezes nos surge, isto é, do nível mais geral e, simultaneamente, mais comum em que normalmente é tomado, seja no contexto da economia, da política oficial e mesmo no contexto académico, onde nos surge mais vezes do que gostaríamos completamente naturalizado. Por isso, decidimos terminar esta secção com o autor (e o texto) com que a iniciámos, por nos parecer adequado para sintetizar criticamente muito do que tem vindo a ocorrer nos debates que tomam a globalização como núcleo central argumentativo:

“(…) E continuo abespinhado quando ouço padrões da cultura insistir nesta língua engomada com que à seringa foge o rabinho, língua-de-nada-dizer e tudo manter no lugar, ignorância e poder, latinório desta sacristia laica, as ‘assimetrias’, os ‘públicos’, os ‘indicadores’, a ‘*formação*’, a ‘internacionalização’, o ‘*contexto*’, o ‘equacionar’, a ‘*inovação*’, o ‘*projecto*’, a ‘*transdisciplinaridade*’, só neblina, nevoeiro, ou será já poeira com o Verão que temos” (Melo, 2006).

“Limpar a nossa língua de funestas pompas”, na área do social em geral e na educação em particular (pelo simples facto de constituir a nossa área de acção privilegiada), constitui uma tarefa fundamental, pois são campos onde a ambivalência e a idiossincrasia encontram

que existe um certo modo de estar no campo da esquerda que apenas tem como função alimentar e servir, precisamente, os interesses que diz combater. Na opinião de Touraine, “A abertura mundial da economia e a defesa dos interesses sociais adquiridos conjugaram-se assim logicamente, uma vez que convergiram na marginalização e até por vezes na exclusão das categorias menos protegidas”, concluindo que “foi menos a situação económica do que a situação social que encorajou a difusão em massa de uma ideologia capitalista que convém tanto ao conservadorismo social de direita e de esquerda como aos *golden boys* da finança.”

um terreno extraordinariamente fértil. Essa tarefa implica não só evitar usá-las em vão (leia-se: indiscriminadamente e acriticamente) mas também desconstruir os seus significados ocultos, sujeitando-as a um rigoroso escrutínio crítico. Ora, o campo académico, que deveria ser um espaço privilegiado para o exercício desse escrutínio, tem vindo a revelar-se bastante permeável às recorrentes modas discursivas que integram as agendas hegemónicas. Tópicos como *autonomia*, *currículos alternativos*, *currículos flexíveis*, *competências*, *projecto*, *análise de necessidades*, *mediação*, entre outros, e tomando como referência apenas a última década, constituem preciosos exemplos dessa permeabilidade acrítica que caracteriza uma parte significativa dos actores académicos que, entre nós (mas não só), continuam confundindo agendas pessoais com agendas externas e vice-versa (o conceito de *intelectuais hegemónicos*, cunhado por Giroux e Aranowitz, 1992, ainda que tentem apresentar-se como *intelectuais críticos* e até como *intelectuais transformadores*, parece-nos bem utilizado nesta circunstância). O tópico globalização não foge a esta regra, dado que polarizou os debates ao longo das últimas décadas, estando por fazer o balanço dos seus efeitos na educação que entre nós se pratica.

1.2. Globalização e alguns dos seus sentidos dominantes

As últimas duas décadas foram extraordinariamente prolíxas na abordagem do tópico globalização, levando mesmo Waters (1999) a qualificar os anos noventa como a década da globalização. Se, como o autor em questão refere, até 1994, no catálogo da Biblioteca do Congresso “apenas 34 publicações incluíam este vocábulo, ou uma palavra sua derivada, nos seus títulos”, a realidade actual “atingiu os cinco dígitos”, entre livros, artigos científicos e outros textos, para já não falar do uso que a imprensa lhe tem vindo a dar. Ninguém parece escapar a esta pulsão. Seria, certamente, mais fácil identificar e listar os autores de referência no campo da sociologia (e já nem falamos na economia, no jornalismo e noutras ciências sociais) que não possuem, pelo menos, um texto consagrado ao tema da globalização do que o contrário. Como explicar, então, esta súbita polarização num tópico (ou problemática?) que, passado tão pouco tempo sobre a sua emergência conscientizada, já é considerado mais como uma poderosa ideologia (Touraine, 1999) do que como uma realidade incontornável e à qual só temos que nos adaptar da melhor forma que formos capazes, como se uma catástrofe natural se tratasse?

A resposta a esta questão¹⁸⁶ pode ser formulada de múltiplas maneiras, tantas como as perspectivas políticas e sociológicas actualmente disponíveis. Recorrendo, de novo, a Waters (1999, p. 1), um dos factores com mais poder explicativo poderá ser o facto de que “a maior parte dos sociólogos (...) parece aceitar que este processo está realmente em curso”, não havendo mesmo grandes controvérsias sobre a questão, a não ser acerca do modo como a conceptualizar, isto é, “através da adaptação das antigas teorias marxistas ou funcionalistas” ou através da “construção de uma nova argumentação”. A segunda opção parece-nos constituir aquela que maior receptividade teve no interior dos diversos círculos intelectuais, constituindo assim uma explicação plausível para a explosão editorial acima referida e à qual assistimos a partir da segunda metade da década de noventa e que parece agora estancada ou até esgotada. Os sociólogos mais preocupados com a cultura e aqueles que, de uma forma ou de outra, se encontravam próximos das teorias marxistas, uns por antecipação, outros por reacção, podem ser considerados como os principais responsáveis pela emergência e

¹⁸⁶ Marx (1993, p. 37), a propósito do que designa por “A Questão Judaica”, refere que “a formulação de uma questão é a sua solução”. No caso vertente, não estamos assim tão certos, pois a mesma já impregnou toda a sociedade que é capaz de se expressar nos locais onde as coisas se costumam decidir, isto é, nos chamados órgãos de comunicação (ou de dominação?) social e nas universidades. No entanto, e dado que o carácter transcendental que o tópico em questão chegou a adquirir parece ultrapassado ou em vias de o ser, talvez o questionamento sucessivo a que o mesmo tem vindo a ser sujeito constitua o reconhecimento da tese de Marx.

posterior centralidade do tópicos em questão, parecendo dar razão a uma ideia que Waters (1999, p. 1) nos transmite e que, de certa forma, nos responsabiliza (enquanto sociólogos) de um modo particular perante o mundo, reafirmando a importância que a sociologia possui para o processo de mudança social: “Esta preocupação pode ser atribuída à circunstância de as teorias sociológicas da mudança terem implicado, quase sempre, a universalização [mas não a globalização, acrescentamos nós] dos processos que elas próprias explicam”. Crença e ciência, assim associadas, parecem constituir, pois, as duas fontes de legitimação do tópicos em questão, restando saber o papel que o amplo conjunto de factores económicos, políticos, sociais e culturais desempenhou neste processo.

Uma viagem às origens talvez nos ajude a compreender melhor a questão, identificando os factores que contribuíram decisivamente para que a palavra globalização passasse a colonizar todos os discursos e, deste modo, a condicionar as formas de conceptualizar o mundo e a problemática da mudança social. A convicção sobre este procedimento encontra-se fundamentada, curiosa e surpreendentemente (mais uma vez...) em Aristóteles¹⁸⁷ que, de acordo com MacIver (2000, p. 9)¹⁸⁸, pensava que “só podemos compreender a natureza de qualquer coisa quando ela alcança – e supera – a sua maturação¹⁸⁹.”

De acordo com este tipo de raciocínio, o termo globalização só emerge como “conceito *top-model*”¹⁹⁰ após um longo processo de maturação das relações sociais globais, identificadas em primeiro lugar no contínuo processo de esbatimento das distâncias entre lugares outrora desconhecidos e muitas vezes considerados como inacessíveis ao comum dos mortais (a experiência portuguesa dos descobrimentos¹⁹¹ confirma esta última questão, sendo o caso

¹⁸⁷ Na segunda parte desta dissertação, aquando da discussão que efectuaremos a propósito do conceito de *lugares-comuns*, é em Aristóteles que também vamos encontrar a fonte primária para a sua compreensão, dando assim corpo a uma frase bastante repetida e cuja origem não estamos em condições de identificar e que diz: após os filósofos gregos, nomeadamente Aristóteles e Platão, a filosofia ficou completa, restando-nos a tarefa de reconstruirmos as nossas representações do mundo de acordo com variações dos temas e problemas identificados e trabalhados por esses autores clássicos (integrando na lista todas as grandes escolas do pensamento clássico, desde os pré-socráticos até aos epicuristas).

¹⁸⁸ Este autor surge-nos na Apresentação do livro *A Grande Transformação*, de Karl Polanyi.

¹⁸⁹ Todos sabemos a importância que os clássicos gregos tiveram na educação de Karl Marx. Dai que não nos deve espantar que o seu pensamento político, económico e sociológico seja profundamente influenciado pelos clássicos gregos. Na frase de Aristóteles acima transcrita é possível encontrar profundas semelhanças com uma das teses mais relevantes do pensamento de Marx e inscrita no Prefácio à Contribuição para a Crítica da Economia Política e que noutra local deste trabalho já tivemos oportunidade de transcrever: “uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter.”

¹⁹⁰ Expressão utilizada por Estêvão (2003) a propósito do tópicos «competências» (mais adiante, na secção dedicada a esta problemática, daremos mais atenção à questão).

¹⁹¹ Palavra que a história dos povos «descobertos» não utiliza, preferindo os termos «conquista» e «colonização», dando razão à ideia que Howard Zinn e Donald Macedo (2007) nos transmitem e segundo a qual a história é contada, quase invariavelmente, de acordo com o ponto de vista dos vencedores, configurando um quadro do que designam por «mentira generalizada e institucionalizada» no processo de ensino da história a sucessivas gerações, influenciando assim negativamente o processo de compreensão crítica do mundo e sua capacidade transformadora do mesmo.

mais divulgado a passagem do Cabo Bojador), isto é, da progressiva ultrapassagem de fronteiras territoriais e culturais por via da colonização de povos e continentes inteiros, logo seguidas pelo processo de transnacionalização do capital, inicialmente por intermédio do incremento das relações comerciais, logo seguido pela indústria e, por fim, pelas finanças e pelos serviços. O século XIX, em que o grande salto em direcção a um mundo «sem barreiras» para os interesses do capital (em todas as formas em que o processo de acumulação ocorre) teve lugar, também nos forneceu as primeiras formulações teóricas que permitiam explicar e compreender o processo recentemente designado por globalização. Waters (1999, p.) refere explicitamente esse facto quando nos diz:

“De todos os teóricos clássicos, Marx foi aquele que mais explicitamente se envolveu numa teoria globalizante da modernização. A globalização aumentou, em muito, o poder da classe capitalista ao proporcionar-lhe novos mercados. Na verdade, a descoberta da América e de novas rotas marítimas para a Ásia deram origem a um ‘mercado mundial’ para a indústria moderna.”

Esta ideia, como é evidente (embora os dados disponibilizados pelo autor não nos indique objectivamente a obra ou obras em que fundamentou a sua opinião, Waters vai buscá-la ao *Manifesto Comunista*, onde Marx e Engels [1848 (1982, p. 110), explicitamente, descrevem o movimento global então já em curso, movimento esse confinado ao que os autores designavam por ‘mercado mundial’ e que, em sua opinião, iria afectar todas as outras dimensões que permitem explicar o funcionamento das sociedades:

“A necessidade de um mercado em constante expansão para os seus produtos persegue a burguesia por todo o globo terrestre. Tem de se fixar em toda a parte, estabelecer-se em toda a parte, criar ligações em toda a parte.

A burguesia, pela sua exploração do mercado mundial, deu uma forma cosmopolita à produção e ao consumo de *todos* os países.” (itálico nosso)

Mesmo em aspectos considerados hoje como uma das novidades do que muitos designam por processo de globalização, como o enfraquecimento (crise) do Estado-nação, já era uma questão descrita pelos autores do Manifesto, como se pode ver pelo seguinte trecho:

“Em lugar da velha auto-suficiência e do velho isolamento locais e nacionais, surgem um intercâmbio generalizado e uma dependência generalizada das nações entre si. E tal como na produção material, assim também na produção espiritual. Os produtos espirituais de uma nação tornam-se bem comum. A unilateralidade e estreiteza nacional vai-se cada vez mais tornando impossível, e das muitas literaturas nacionais e locais forma-se uma literatura mundial” (Marx e Engels, 1982, p. 110).

Como sabemos, também Weber e Durkheim (embora outros autores do novecentos pudessem ser trazidos à colação para ilustrar esta consciência acerca do global e da sua articulação com o local) construíram teorias que apontavam na direcção de uma clara ultrapassagem do espaço nacional, nomeadamente através dos conceitos de racionalização

burocrática e de diferenciação, respectivamente, mas e contrariamente às posições dominantes no campo sociológico, também somos de opinião que a referência mais evidente neste domínio terá de ser encontrada em Marx e também em Engels, apesar das críticas de reducionismo e determinismo económicos que continuamente são difundidas aos autores em questão (sobre esta questão nos pronunciaremos na secção seguinte com mais pormenor).

No seu texto mais difundido acerca da problemática em questão e, considerado por muitos, como o seu texto seminal sobre a questão e também do que se pode designar hoje como sociologia da globalização, Robertson [1990 e 1992 (1999, pp. 34-35 e 2000, pp. 88-89)]¹⁹² apresenta-nos o que designa por “modelo mínimo de globalização” no quadro de uma tentativa de “mapeamento da condição global” que, pela importância que lhe atribuímos para o processo de conceptualização do tópico em questão também decidimos transcrever aqui, apesar da sua extensão e do facto de ser amplamente conhecido. Assim, e tomando como referências o indivíduo (com propensão do masculino) e o Estado-nação (considerando este como um produto do próprio processo de globalização), por um lado, a humanidade em geral e o sistema internacional de Estados (p. 34)¹⁹³, articulados entre si através de um conjunto de relações necessariamente complexas, Robertson apresenta-nos uma proposta de conceptualização da globalização cujas raízes situa no século XV, legitimando assim a ideia segundo a qual “a globalização é a consequência directa da expansão da cultura europeia através do planeta, por via do estabelecimento da colonização e do mimetismo cultural”, estando igualmente “intrinsecamente ligada ao modelo de desenvolvimento capitalista na medida em que este se ramifica pelos domínios político e cultural” (Waters, 1999, p. 3). Globalização, como se poderá comprovar pela proposta de Robertson, inclui, então, categorias analíticas até agora conceptualizadas como portadoras de uma autonomia relativa, quer do ponto de vista analítico como político, tais como capitalismo, modernidade, modernização, Estado-nação e colonialismo, constituindo esta ‘tutela’ conceptual a principal razão para que o

¹⁹² Apesar de podermos estar a induzir, com este modo de referencialização do autor, diferentes textos, na verdade trata-se do mesmo, ainda que publicado em duas obras distintas.

¹⁹³ Waters (1999, p. 41) apresenta-nos a seguinte interpretação acerca do que designa por “relativizações e ligações fenomenológicas” que a proposta de Robertson induz e que, em nossa opinião, ajuda a interpretar a mesma:

“- o próprio indivíduo (1) é definido como um cidadão que pertence a uma sociedade nacional (2), em comparação com os desenvolvimentos noutras sociedades (3), e como um exemplo da humanidade (4);

- uma sociedade nacional (2) mantém relações problemáticas com os seus cidadãos (1) em termos de liberdade e de controlo, vê-se a si própria como membro de uma comunidade de nações (3) e deve conferir direitos de cidadania individual por oposição a direitos da humanidade em geral (4);

- o sistema internacional (3) está dependente da renúncia da soberania por parte das sociedades nacionais (2), estabelece padrões para os comportamentos individuais (1) e proporciona ‘análises sobre a realidade’ das aspirações humanas (4);

- a humanidade (4) é definida em termos de direitos individuais (1) que estão previstos nas disposições sobre cidadania das sociedades nacionais (2) e que são legitimados e reforçados através do sistema internacional de sociedades (3).

tópico globalização se encontre sob forte suspeita ideológica, pois que, para além de se transformar no “tudo que é nada” põe-se a jeito para uma utilização generalizada e vazia de conteúdo, constituindo assim um sério obstáculo à compreensão da complexa realidade em que somos chamados a viver. E isto, independentemente da pertinência daqueles quatro pontos de referência em torno dos quais, segundo Robertson e também Waters, constroem a matriz do que designam por globalização. A questão que importa sublinhar é a ênfase que estes autores (incluímos aqui Waters pelo facto deste autor não se limitar a interpretar Robertson, mas a adoptar a sua perspectiva e a enriquecê-la) dão ao que designam por «lógica própria» da globalização, que seria “inexorável”, afectando (determinando?) inevitavelmente as dinâmicas internas das diferentes dimensões que a constituiriam (a velha questão do todo que é mais do que a soma das partes que o constituem).

Vejamos, então, como Robertson [1990 (1999, p. 34-35)] nos apresenta o processo de faseamento da globalização¹⁹⁴:

*“Fase I – a fase embrionária, que durou na Europa a partir do começo do século XV até metade do século XVIII. O crescimento incipiente das comunidades nacionais e a decadência do sistema ‘transnacional’ medieval. Acentuação dos conceitos de indivíduo e das ideias em relação à humanidade. A teoria heliocêntrica do mundo e o começo da geografia moderna; a difusão do calendário gregoriano*¹⁹⁵.

*Fase II – a fase incipiente, que se estendeu – principalmente no que se refere à Europa – desde a metade do século XVIII até à década de 1870. Mudança brusca em direcção à ideia de estado unitário homogéneo; cristalização de conceitos em relações internacionais formalizadas, de indivíduos padronizados como cidadãos e um conceito mais concreto de humanidade [género humano, na tradução de 2000]. Aumento acentuado de convenções e de agências destinadas à regulamentação e à comunicação internacional e transnacional. Início do problema de ‘admissão’ de sociedades não-europeias na ‘sociedade internacional’. Tematização do problema em torno do nacionalismo-internacionalismo*¹⁹⁶.

¹⁹⁴ Waters (1999, pp. 42-43) reproduz este mapeamento, embora lhe acrescente alguns «episódios» e mantenha o olhar anglocêntrico do processo, pois omite, tal como Robertson, o papel dos países ibéricos no desencadear do processo de colonização (ou europeização) do mundo que agora é concebido como o início do termo globalização.

¹⁹⁵ Como se vê, a ausência de qualquer referência aos descobrimentos ibéricos e aos colonialismos com eles desencadeados, bem como ao cisma da Igreja Católica e à emergência do protestantismo dele decorrente (nem parece que o texto foi escrito por um reconhecido estudioso da religião e um dos principais defensores da cultura como factor explicativo da globalização) são aqui bem patentes e nem as referências à geografia e à cartografia do mundo permitem iludir a questão de fundo; a ausência de referência à economia, nomeadamente ao capitalismo mercantil que veio a ter uma importância decisiva para a emergência do processo de modernização ainda não concluído em grande parte do globo na actualidade, também nos parece um dado a reter. O facto de esta segmentação do processo de globalização ser apresentado como “inevitavelmente resumida” não deve ocultar omissões que consideramos como relevantes para a compreensão adequada da história da humanidade, o que contribui para legitimar a referida suspeita ideológica que paira (sempre pairou e tende a agravar-se conforme os modos de recepção acerca do processo) sobre o tópico aqui em discussão.

¹⁹⁶ Também nesta se verifica uma ausência manifesta de referências ao campo da economia, o que nos parece tanto mais estranho quanto é precisamente em 1870 que se inicia uma fase única (até então desconhecida e cuja paralelo só podemos encontrar a partir de 1980) do desenvolvimento do capitalismo – o *laissez-faire*, que marcou decisivamente a primeira metade do século XX. A emancipação da economia, particularmente a sua dimensão financeira e comercial, em relação às outras esferas da vida social, à política e à cultura, nomeadamente, constitui, em nossa opinião, a dimensão essencial para a emergência da actual retórica em torno da globalização, como veremos mais adiante. A omissão da Revolução Francesa e do Iluminismo, com a consequente “ruptura antropológica” então ocorrida, com a elevação do homem a um estatuto igual ou superior a Deus no processo de determinação do seu destino, parece-nos constituir outra dimensão a evidenciar nesta periodização.

Fase III – a fase da descolagem (ou arranque) (1870-1925). Conceitos globais cada vez mais crescentes em relação a um ‘perfil correcto’ de uma sociedade nacional ‘aceitável’; tematização de ideias relacionadas com identidades nacionais e pessoais; inclusão de algumas sociedades não-europeias na ‘sociedade internacional’; formalização internacional e a tentativa de implementação de ideias em relação à humanidade. Aumento muito acentuado em número e rapidez das formas globais de comunicação. Início do movimento ecuménico. Desenvolvimento das competições internacionais – por exemplo, Prémio Nobel, Olimpíadas. Implementação da Hora Universal e adopção quase a nível global do Calendário Gregoriano. Primeira Guerra Mundial¹⁹⁷.

Fase IV – a fase da luta pela hegemonia, que se estendeu desde o começo da década de 1920 até à primeira metade da década de 1960. Disputas e guerras em torno dos frágeis termos do processo dominante de globalização, estabelecido no final do período de descolagem. Criação da Liga das Nações¹⁹⁸ e, em seguida, das Nações Unidas. Conceitos conflitantes de modernidade (Aliados *versus* Eixo), seguido, no seu auge, pela Guerra Fria (conflito dentro do «projecto moderno»). Natureza e prospecção do futuro da humanidade fortemente guiadas pelo Holocausto e pela bomba atómica. Cristalização do Terceiro Mundo¹⁹⁹.

Fase V – a fase da incerteza, que teve início na década de 1960 e manifestou tendências para a crise no início da década de 1990. Inclusão do Terceiro Mundo²⁰⁰ e intensificação da consciência global no final da década de 1960. Descida na lua²⁰¹. Acentuação dos valores «pós-materialistas». O fim da Guerra Fria e o visível crescimento do problema dos «direitos»; difusão do acesso aos armamentos nucleares e termonucleares. O número de instituições e movimentos globais cresce rapidamente. Rápida aceleração nos meios de comunicação global. As sociedades enfrentam, cada vez mais, problemas de multinacionalidade e de polietnicidade. Os conceitos (individuais) se tornam cada vez mais complexos em relação ao género, ao sexo, e às considerações étnicas e raciais. Os direitos civis se tornam uma questão global. Sistema internacional mais fluido – fim da bipolaridade. Preocupação com o género humano como comunidade de espécie bastante acentuada, sobretudo através dos movimentos ambientais. Crescimento do interesse na sociedade civil mundial e na cidadania mundial, apesar de «revolução étnica». Consolidação do sistema global da media, incluindo as rivalidades nisto inerentes. O islamismo como movimento desglobalizador/reglobalizador. Encontro Mundial (Eco 92) no Rio de Janeiro.

Como facilmente se pode comprovar através desta periodização (é o próprio autor quem nos guia nessa direcção), são os períodos III e V que constituem os pontos centrais para a emergência do conceito de globalização, provavelmente porque os acontecimentos neles ocorridos permitiram o necessário amadurecimento de uma condição até há pouco intuída mas agora plenamente conscientizada. E o que terá ocorrido nessas fases que terá impulsionado o mundo numa direcção inédita através de um processo que o autor em questão

¹⁹⁷ No seu livro *Globalização [1992 (2000, p. 89)*, Robertson desenvolve melhor esta fase, sendo particularmente nítidas as referências analíticas acima descritas e que, em seu entender constituem os quatro pólos constitutivos da globalização. As ausências que referimos nas notas anteriores mantêm-se, evidenciando um quadro teórico exclusivamente voltado para aspectos de natureza política e cultural, denotando uma intencional desvalorização da dimensão económica.

¹⁹⁸ Este tópico surge-nos na fase III na publicação coordenada por Featherstone, publicada dois anos antes.

¹⁹⁹ O texto aqui transcrito refere-se à publicação autónoma de Robertson [1992 (2000)], que nos surge mais completa e explícita. O «New Deal» e os acordos de Bretton Woods, assim como a «Grande Depressão» e a criação da CEE, aspectos centrais para a compreensão da história recente da Europa e do mundo são aqui manifestamente omitidos.

²⁰⁰ Expressão retirada da publicação posterior, em 1992.

²⁰¹ Mais importante do que a descida na lua, em termos da intensificação das relações internacionais e da própria Guerra Fria, talvez o primeiro voo pilotado em torno da órbita da Terra merecesse estar aqui referenciado.

concebe como possuidor de uma autonomia geral e de uma «lógica» própria? [Deste modo, a globalização “[actuaria] com relativa independência em relação aos processos estritamente sociais e a outros processos culturais convencionalmente estudados”, constituindo o sistema global algo “mais complexo e culturalmente mais rico do que o simples resultado de processos de origem basicamente intra-sociais (contra a opinião de Luhmann) ou mesmo o resultado de um sistema interestados” (Robertson, 2000, p. 90)]. A resposta, para este autor, está naquilo que designa como «problema da ordem global», isto é, um modo de conceber e analisar o mundo para além das sociedades nacionais e das relações superando assim o objecto tradicional da análise sociológica: as sociedades nacionais, colocadas sob a égide do Estado nacional. Para que tal empreendimento possa ser realizado com sucesso, o autor em questão afirma que se torna necessário, por um lado, “evitar o reducionismo ao operar com as dimensões analíticas do processo de globalização” e, por outro, superar as teorias dos sistemas mundiais modernos, cuja centralidade dos factores políticos e económicos rejeita, catalogando-os como “modelos relativamente simples de ‘política mundial’, apontando para as dinâmicas interdependentes da cultura global e para a situação problemática do factor cultural em grande parte da actual teoria dos sistemas mundiais” (Robertson, 2000, p. 92). A «cultura global» constitui, para este autor (e para todos quantos procuram encontrar um quadro explicativo do mundo actual que vá para além do que designam por mundo objectivo, isto é, aquilo que todos nós podemos observar e inteligir no quotidiano), o factor decisivo para a compreensão do mundo actual e das configurações que o caracterizam, constituindo as dimensões políticas e económicas (utilizadas, entre outros, por Wallerstein, autor privilegiado por Robertson como o negativo a partir do qual constrói a sua tese²⁰²) os pilares do que designa por análises funcionalistas, porque utilitárias e adaptativas (Robertson, 2000, p. 97).

Tentando responder à questão que acima formulámos, parece-nos que os factores que conduziram directamente à conscientização do fenómeno descrito sob o amplo manto que a palavra «globalização» encerra (o tal processo de maturação referido por Maclver) só parecem claramente evidenciados em dois momentos decisivos para o desenvolvimento capitalista do

²⁰² Não deixa de ser curioso que, na obra de Mike Featherstone [1990 (1999)], dedicada à problemática da «Cultura Global», apenas um autor nos surge num registo claramente dissonante e esse autor é precisamente Wallerstein, parecendo aqui integrado não pelos seus contributos para a problemática em discussão, mas para servir de ponto de partida para o que podemos designar como ruptura em relação a um determinado modo, dito clássico, de produzir a sociologia. O diálogo directo estabelecido entre Roy Boyne e Wallerstein marca o tom e o clássico que Robertson efectua a partir daí não parece deixar qualquer dúvida quanto às intenções da obra: o estabelecimento de uma ruptura entre o «velho» e o «novo» modo de conceber a sociologia, entre as categorias *zombie* (tal como qualifica os conceitos de classe, família e Estado-nação, entre outras) e aquelas que, na opinião dos culturalistas, permitem uma nova forma de compreender e explicar as sociedades nacionais e a sociedade global.

mundo e que são: o período que se inicia na década de 1870 (descrito por Polanyi como o período do *laissez-faire* e no qual ocorreu o que designou por *Grande Transformação*) e termina no fim da Segunda Guerra Mundial e aquele que se inicia com o chamado *Consenso de Washington*, estabelecido na primeira metade da década de oitenta do século passado. Esses factores, decisivos no entender de muitos autores, resumem-se ao processo de libertação do capital transnacional, entendido este nas múltiplas facetas em que normalmente se manifesta, face aos compromissos a que estivera submetido. Se, no caso da primeira edição do *laissez-faire*, face ao ineditismo do experimento social em questão – a emergência de uma economia de mercado em roda livre construída a partir de uma interpretação ligeira e apressada de autores como Smith e Ricardo (entre outros), mas sobretudo orientada ideologicamente (liberalismo político e económico) – se poderão compreender (e até tolerar) os seus efeitos devastadores nas sociedades nacionais onde primeiro se fizeram sentir e, posteriormente, em quase todo o mundo (conduzindo a duas Grandes Guerras Mundiais e a um colapso económico sem precedentes, como já salientamos ao longo do primeiro capítulo deste documento, baseados em Hobsbawm, sobretudo, mas também em Polanyi e Gray), a experiência social acumulada desde então deveria ter sido suficiente para impedir uma reedição do *laissez-faire* dos anos oitenta²⁰³, apelidada pelos seus promotores e defensores como uma «revolução» de novo tipo²⁰⁴, legitimada pela ênfase colocada na liberdade individual e na democracia²⁰⁵. Chegados aqui, parece óbvio o reencontro com o Marx do 18 do Brumário (1982, p. 417) e a famosa ideia segundo a qual “todos os grandes factos e personagens da história universal aparecem como que duas vezes (...): uma como tragédia e a outra como farsa.” A consciência acerca de um mundo cada vez mais interconectado e interdependente, a chamada «compressão do espaço-tempo» definida por David Harvey (1989) como a

²⁰³ Os textos de Keynes e seus colaboradores são exemplares quanto ao exacto significado da ideologia do livre mercado, mas as suas teses só alcançaram uma dimensão hegemónica devido ao longo período de guerra, que colocou as principais potências da época numa situação exangue, e ao colapso económico de fins da década de 1920. Mesmo assim, ainda antes da II Grande Guerra, já um conjunto de intelectuais conservadores e ultra-liberais «conspiravam» contra o Keynesianismo antes mesmo da sua emergência como modo de regulação da economia de mercado. A este propósito, ver Dixon (1999, especialmente pp. 2-3), que nos retrata o modo como o movimento hoje designado como neoliberal (para alguns autores, nomeadamente latino-americanos, a qualificação como pós-liberal seria mais adequada, pois entendem que o neoliberalismo constitui uma não-ideologia e uma não-teoria económica) teve o seu início, se desenvolveu e se tornou hegemónico a partir do último quartel do século XX.

²⁰⁴ «Revolução» que, para além de outros méritos (políticos, económicos, sociais e culturais), possuía um apresentado como totalmente original: o fim da «revolução clássica», caracterizada pelo fenómeno da rebelião das massas e a consequente tomada do Estado por uma nova classe emergente. A teoria do «fim da luta de classes», associada à teoria do «fim das ideologias», era um processo agora concluído com o «fim da revolução», fechando-se assim um ciclo explicativo do processo de mudança social que tinha como consequência o «fim da história» e o princípio da felicidade generalizada a toda a humanidade. Só nos restaria, agora, esperar que a felicidade chegasse, pois se Roma e Pavia não se fizeram num só dia, também a felicidade eterna demoraria o seu tempo. Como diria Keynes “A longo prazo, estaremos todos mortos” (Stiglitz, 2002, p. 308).

²⁰⁵ Na secção seguinte daremos particular atenção a esta relação entre mercado livre auto-regulável, liberdade e democracia, onde argumentaremos que, em vez de uma «correspondência positiva» entre eles o que efectivamente ocorre é a colonização dos dois últimos ao primeiro, o que, a suceder, significa um perigo imediato para as pessoas, a sociedade e o mundo, de difícil reversibilidade.

característica dominante da época em que vivemos, ou seja, a consciência acerca e da globalização (traduzida e condensada por uma palavra apenas, independente dos múltiplos significados passíveis de lhe serem associados), pelos vistos, só ocorre de um modo generalizado quando a «farsa» emerge. Alguns de nós (os «melhores de nós», como diria Baptista Bastos, numa expressão considerada por alguns como elitista e por outros como vanguardista, mas que nós interpretamos apenas como o reconhecimento necessário e justo da acção de resistência a todos os tipos de totalitarismo, assim como de internacionalismo convicto, que muitos homens e mulheres levaram a cabo ao longo da história, colocando até as suas próprias vidas em jogo), há muito que pensavam e agiam globalmente, como todo o trabalho de Marx claramente exprime. Como refere Chomsky (2000, p. 19) “as doutrinas [neoliberalismo] não são novas e as hipóteses básicas encontram-se longe das que animaram a tradição liberal desde o iluminismo”, o que confere maior significado à ideia de «farsa» para qualificar as políticas hegemónicas a partir dos anos 70. De acordo com este autor (Chomsky, 2000, p. 19), “O consenso neoliberal de Washington é uma listagem dos princípios orientadores do mercado, concebida pelo governo dos Estados Unidos e pelas instituições financeiras internacionais, as quais se encontram fortemente dominadas por ele, e por eles implementados sob formas variadas – para as sociedades mais vulneráveis, frequentemente como severos programas de ajustamento estrutural.” Ora, este «consenso», como no-lo referem múltiplos autores (felizmente já tantos e relevantes que torna desnecessária uma referência particular), foi estabelecido no aconchego (bastante sugestivo, aliás) de sumptuosos salões ricamente decorados e situados em cidades-símbolo do capitalismo mundial: Washington, onde se situam as sedes das principais instituições públicas internacionais, tais como o FMI e o BM, Nova Iorque, Chicago, Los Angeles, Genebra (onde está instalada a sede da OMC), Seattle e Davos (estas últimas palco de momentos decisivos no processo de desaceleração do movimento irracional em direcção a um mercado livre global dito auto-regulável). As descrições de alguns destes locais, que podemos encontrar nos textos de Martin & Schumann (1998), Stiglitz (2002) e Dixon (1999), são exemplares para percebermos o contexto em que são tomadas as decisões que afectam a vida de milhões de pessoas em todo o mundo. Daí que estranhemos que a tese da *Teoria da Conspiração*²⁰⁶ para qualificar o modo

²⁰⁶A este propósito, Stiglitz (2002, p. 30) refere o seguinte: “O leitor não encontrará aqui [no livro] provas evidentes de uma terrível conspiração perpetrada em Wall Street e no Fundo Monetário Internacional para tomar o planeta de assalto. Não creio na existência de tal conspiração. A realidade é mais subtil.”

Após passarem em revista os desabaços de alguns distintos e ideologicamente insuspeitos governantes mundiais (Jacques Chirac, que qualificou todo o sector financeiro como condenável e a casta dos agentes de câmbio como a «sida da economia mundial»; John Major, que

como os interesses hegemónicos tomam as suas decisões não receba muitos apoios, nem mesmo daqueles que possuem uma perspectiva crítica e até de clara oposição ao neoliberalismo ou, se quisermos, ao pós-liberalismo (embora seja necessário fundamentar melhor este conceito). Apesar de percebermos o que esses autores querem significar, desde logo o facto de não estarmos perante um conjunto de organizações secretas cujos membros e líderes são desconhecidos e que se encontram com o objectivo de tomar um qualquer poder, derrubar um governo ou preparar uma revolução, um golpe de estado ou o assassinato de alguém incómodo, sendo algumas dessas organizações entidades públicas, isto é, “criadas [e mantidas] com dinheiro dos contribuintes de todo o mundo”, mas que “não prestam contas directamente nem aos cidadãos nem àqueles cujas vidas afecta” (Stiglitz, 2002, p. 49), não podemos deixar de assinalar que o comportamento dos burocratas de serviço (normalmente economistas ou advogados cuja única missão é servirem de «comissários políticos»²⁰⁷ ao serviço do Tesouro americano e dos grandes interesses económicos que constituem a única razão de existência do primeiro) nessas instituições se encontra muito mais próximo das práticas comuns a qualquer organização mafiosa do que por aquilo que devia ser a imagem de marca de uma organização política, pública ou privada, caracterizada pela transparência, democracia, prestação pública de contas, responsabilização e bem comum. Afinal, foi para cumprir esta última função que tanto o FMI como o BM foram criados no âmbito dos acordos de Bretton Woods, no sentido de promoverem a estabilidade económica e o desenvolvimento humano, respectivamente²⁰⁸. Também para nós é evidente que a tese da «conspiração» parece

lamentou o facto de os acontecimentos nos mercados financeiros se desenrolarem «a uma velocidade e assumirem dimensões que os colocam fora de qualquer controlo dos governos e das instituições internacionais»; Lamberto Dini, antigo primeiro-ministro italiano e também presidente do banco central de Itália, afirmou que não se pode «permitir aos mercados minarem a política económica de todo um país; Michel Camdessus, presidente do FMI na altura da chamada «Operação Peso Shield, destinada a evitar o colapso da economia mexicana nos inícios dos anos 90 e que passou para a história da economia política como a mais descarada e inédita – até pela envergadura de que se revestiu, pois só o Plano Marshall para a Europa a superou – operação de saque de fundos dos países doadores a favor de uma opulenta minoria de investidores/especuladores, no fim dessa operação terá confessado: «o mundo está nas mãos desses tipos» - os especuladores financeiros pomposamente designados por mercado financeiro internacional ou por «rebanho electrónico», na expressão feliz de Thomas Friedman, 2000), Martin & Schumann (1998, p. 56) escrevem o seguinte: “Mas esta suposta conjura não o é de facto. Não estamos aqui perante um cartel de banqueiros ávidos de lucro. Não existe qualquer sociedade secreta reunindo-se em salas clandestinas para enfraquecer a moeda de determinado país ou para fazer subir as cotações de determinada bolsa. *O que se passa nos mercados financeiros respeita uma lógica que pode em grande parte ser reconstituída; e essa evolução foi provocada pelos próprios governos dos grandes países industriais* (itálico nosso, para enfatizar aquilo que já Polanyi, 2000, havia descrito de forma clara). Em nome do dogma económico do mercado livre e sem fronteiras, abateram sistematicamente, desde o início da década de 70, todas as barreiras que até então permitiam regular o comércio internacional dos fundos e dos capitais e que, conseqüentemente, o tornavam controlável. Aprendizagem de feiticeiro desamparados, queixam-se agora de já não conseguirem ter mão nos espectros que eles mesmos e os seus predecessores invocaram.

²⁰⁷ Esta expressão costuma ser utilizada por Chomsky para designar o papel de uma parte significativa dos intelectuais norte-americanos, sobretudo os professores e outros educadores, que «optam» por assumir uma posição conformista face aos poderes instituídos, excomungando a crítica aos valores dominantes, nomeadamente no campo da história e das relações exteriores, do seu trabalho quotidiano.

²⁰⁸ Stiglitz (2002, p. 49), tem a seguinte expressão, simultaneamente amarga quanto irónica: “Keynes daria uma volta no túmulo se visse o que aconteceu ao seu rebento.” De facto, “Fundado [o FMI] na convicção de que os mercados funcionavam mal com bastante frequência, defende agora a supremacia do mercado, com um fervor ideológico.”

mais conveniente ao campo dos interesses hegemónicos do que ao campo dos amplos interesses do vasto campo dos dominados e oprimidos, pois seria estratégica para a desresponsabilização política dos Estados hegemónicos e dos políticos que dão forma às políticas ditas neoliberais. Por isso, deve ser veementemente rejeitada, apesar do intenso tráfico de influências e corrupção que lhes está subjacente e mesmo de actividades conspirativas de grande envergadura, todas elas com consequências trágicas para as populações delas objecto (são globalmente conhecidas as acções levadas a cabo pelos EUA para derrubar governos legítimos e para destruir qualquer tipo de oposição ao que consideram ser os seus interesses ou a sua segurança nacional, tais como a invasão de Cuba, da Guatemala, o apoio a Pinochet e aos inúmeros ditadores que reinaram pelo terror em quase todos os países da América Latina) e cuja sede de comando se encontra no coração da cidade de Washington²⁰⁹.

O carácter «antidemocrático» de organizações internacionais como o FMI, que Stiglitz (2002, p. 28) assinala claramente, associado ao modo como as decisões são formadas e tomadas - *“As decisões eram tomadas com base naquilo que parecia ser uma estranha mistura de ideologia e de má teoria económica, um dogma que às vezes parecia dissimular interesses específicos”* -, coloca-as numa zona cinzenta situada para além da linha de fronteira que separa a democracia do totalitarismo, invadindo perigosamente o espaço deste último e colocando a primeira numa posição de extraordinária precariedade (afinal, nos tempos que correm, tudo é precário e aquilo que não seja imediatamente funcional aos interesses estabelecidos é considerado descartável). Como refere este último autor (2002, p. 62), “os programas do FMI são geralmente ditados por Washington e elaborados durante curtas missões em que os seus membros trabalham os números nos Ministérios das finanças e nos bancos centrais e se instalam em confortáveis hotéis de cinco estrelas da capital”, tendo como critério exclusivo «os três pilares do Consenso de Washington: a austeridade orçamental, as privatizações e a liberalização dos mercados», independentemente das condições reais dos países em que serão aplicados.

²⁰⁹ A este propósito, ver os trabalhos de Chomsky (1999, 2000 e 2001) e Macedo & Zinn (2007), onde podemos encontrar inúmeras provas de actividades conspirativas concebidas e/ou patrocinadas pelos EUA contra pessoas e Estados que, no quadro de uma política externa americana concebida em torno da ideia de segurança nacional, desenvolvam acções e políticas consideradas como contrárias ou atentatórias dessa segurança (leia-se interesses nacionais). A história de todos os países latino-americanos a partir da segunda década do século XX está repleta de acções violentas perpetradas pelos EUA ou por eles apoiadas, embora sempre descritas como acções patrióticas e com o conveniente cortejo de heróis, o que levou Howard Zinn (2007) a qualificar o ensino da história nos EUA como uma enorme mentira, logo desde a fundação do mega-Estado em questão.

Em síntese, e apesar das inúmeras definições (e simétricas significações) que a palavra globalização é passível de adquirir, independentemente das críticas formuladas por Robertson (e outros autores situados no campo do que podemos designar por sociologia da cultura) ao que designa por reducionismo economicista na análise do fenómeno, é nossa opinião que o mundo em que vivemos não pode ser explicado à luz da proposta que o autor em questão nos apresenta. Se é certo que os *indivíduos*, as *sociedades nacionais*, o *sistema internacional de sociedades* e a ideia de *humanidade em geral*, concebidos de um modo dialéctico, constituem os principais níveis de análise sociológica, aquilo que define e orienta as relações sociais nos diferentes planos, isto é, os conteúdos dessas relações, é que nos parece essencial, encontrando-se bastante negligenciado em muitas das análises disponíveis sobre a globalização. Daí que, apesar de podermos ser rotulados como *zombies* por insistir em categorias analíticas ditas *zombies*, parece-nos que qualquer análise que prescindia dos conceitos de classe e de luta de classes, de trabalho alienado (cuja forma reactualizada de trabalho precário e escasso constitui a face mais visível do actual movimento de *laissez-faire*), de exploração, de miséria, pobreza e riqueza ostentatória, dignidade humana, justiça social e equidade, entre outros, está condenada, apenas, a legitimar aquilo que intencionalmente oculta. Como expressivamente refere Santos (2001, p. 34), foi o Consenso de Washington “que nos trouxe até aqui e é por isso sua a paternidade das características hoje dominantes da globalização”. De facto e apesar deste autor considerar que “nem todas as dimensões da globalização estão inscritas do mesmo modo neste consenso”, não tem dúvidas que “todas são afectadas pelo seu impacto.” É esta também a nossa opinião, pois trata-se de uma evidência empírica que é o «dinheiro», tal como Marx e Engels referiram no Manifesto e Marx n’ O Capital, que conduz o mundo; são as decisões dos bancos centrais dos países do centro capitalista, em articulação com as instituições internacionais por eles tuteladas que configuram a vida no planeta, situação tanto mais visível quanto o chamado mercado livre é chamado a desempenhar o papel de condução das políticas, submetendo «naturalmente» os mais fracos e potenciando os mais fortes. Mas isto não significa que sempre foi assim e que assim tenha de continuar a ser: a economia, na sua variante de mercado livre, foi uma descoberta recente na história da humanidade, possuindo cerca de dois séculos de gestação não linear e profundamente contraditória, conforme Polanyi (2000) bem evidenciou. Somente quando se emancipa da política e da sociedade em geral, como aconteceu nos dois períodos que referimos, é que ela se torna a mola propulsora das condições de vida no mundo,

submetendo aos seus desígnios tudo e todos, embora apenas uma minoria retire daí benefícios. Como salienta Santos (2001, p. 35),

“Os traços principais desta nova economia mundial são os seguintes: economia dominada pelo sistema financeiro e pelo investimento à escala global; processos de produção flexíveis e multilocais; baixos custos de transporte; revolução nas tecnologias de informação e comunicação; desregulação das economias nacionais; preeminência das agências financeiras multilaterais; emergência de três grandes capitalismos transnacionais: o americano, baseado nos EUA e nas relações privilegiadas deste país com o Canadá, o México e a América Latina; o japonês, baseado no Japão e nas suas relações privilegiadas com os quatro pequenos tigres e com o resto da Ásia; e o europeu, baseado na União Europeia e nas relações privilegiadas desta com a Europa de Leste e com o Norte de África²¹⁰.”

Num quadro como o descrito, onde os interesses de classe assumem claramente um papel decisivo na configuração das relações sociais globais, desde o modo como os indivíduos se representam e concebem a humanidade em geral, até ao modo como os estados nacionais se posicionam perante um contínuo processo de erosão dos poderes que os definiram como instâncias decisivas para a vida das populações que governam, passando por essa nova estrutura de regulação supranacional em que tiveram de delegar poderes substanciais, nomeadamente de natureza económica, a concepção de globalização mais vulgarizada (ainda que muitas vezes não dita de um modo explícito, mas que todos percebemos de um modo empírico) é aquela que no-la apresenta como um processo (ou fenómeno?) conduzido “por «forças anónimas» (...) operando na vasta «terra de ninguém» - nebulosa e lamacenta, intransitável e indomável – que se estende para além do alcance da capacidade de desígnio e acção de quem quer que seja em particular” (Bauman, 1999, p. 68). Como vimos acima, quando transcrevemos o modo como alguns dos actores mais poderosos (pelo menos na aparência) se posicionam face aos novos poderes emergentes na cena global (cf. Martin & Schumann, 1998), é esta perspectiva de que “ninguém parece estar no controlo agora” (Bauman, 1998, p. 66), isto é, que ninguém é responsável por aquilo que nos acontece, que parece dominante na actualidade, restando-nos apenas uma tarefa: adaptarmo-nos o melhor que soubermos e pudermos, individualmente falando, às novas condições que nos são

²¹⁰ Esta configuração do «sistema capitalista mundial», apesar de nos dar uma ideia aproximada acerca do modo como o mundo se tem vindo a estruturar no período pós-Consenso de Washington, parece-nos que se encontra em vias de profunda transformação. Como referimos no primeiro capítulo, existem hoje um conjunto de países emergentes, tais como a China, a Índia, o Brasil e a Indonésia que, a afirmar-se a tendência de crescimento económico que neles se tem verificado ao longo da presente década, em breve se transformarão em potências económicas incontornáveis, obrigando a uma reorganização das relações inter-estados e inter-blocos. Se, no caso da União Europeia, não restam quaisquer dúvidas quanto à sua afirmação enquanto instância supranacional (actualmente os países europeus que não a integram são praticamente residuais, restando saber o modo como a Rússia se vai posicionar face a este processo, pois tanto a Ucrânia como a Sérvia e a Albânia em breve serão admitidos como membros de pleno direito, muitas dúvidas existem quanto ao modo como os referidos países emergentes vão definir as suas políticas de alianças, assim como o conjunto dos países latino-americanos, incluindo aqui o México. Neste processo de constituição de blocos supranacionais no quadro do sistema capitalista, tudo parece por decidir, sendo as próximas décadas decisivas para a compreensão da sua evolução, como salienta Wallerstein (2003).

impostas mas que ninguém assume qualquer responsabilidade no processo, parecendo um processo natural de que só resta perceber as leis do seu funcionamento. A fórmula da série «Perdidos» parece-nos aqui adequada, pois as causas dos acontecimentos não estão directamente disponíveis, restando aos actores lutarem pela sobrevivência num contexto que lhes é inteiramente novo e regulado por forças que desconhecem. Como salienta Bauman (1998, p. 67), “o novo termo refere-se primordialmente aos *efeitos* globais, notoriamente não pretendidos e imprevisos, e não às *iniciativas* e *empreendimentos* globais” (itálicos no original). E esta ideia de globalização constitui, de acordo com este último autor, um dos principais pontos de ruptura com o Iluminismo e as ideias de universalismo, racionalismo e cientismo dele decorrentes, pois estes conceitos implicavam uma ruptura antropológica evidente (pois o homem passou a ser concebido como o responsável pelo seu próprio destino, em situação de superioridade em relação à divindade ou, pelo menos, em pé de igualdade com ela, como refere Boutinet, 1996), um novo modo de conceber as relações sociais, ao passo que a globalização, se bem que não constitua necessariamente um retorno ao modo de pensar típico das sociedades tradicionais, significa uma perda de controlo sobre os acontecimentos, restando-nos apenas sofrer os seus efeitos. De certo modo, este processo de globalização parece articular a capacidade intrínseca do sistema capitalista em «volatilizar tudo o que é sólido e dessacralizar tudo o que é sagrado», dismantelando todo o sistema de ideais edificado ao longo dos dois últimos séculos, com um retorno a um modo de pensamento eminentemente transcendental e metafísico que, embora de novo tipo, se consegue combinar com o antigo (daí uma provável explicação para a emergência de novas formas de religiosidade e para a afirmação de todas as formas de fundamentalismo religioso a que temos vindo a assistir).

Amartya Sen (2006, p. 169) interroga-se sobre este processo do seguinte modo: “A globalização é, realmente, uma nova maldição ocidental?” E dá a resposta, defendendo aquilo que poderíamos designar como a tese das três mentiras, trazendo-nos à memória uma anedota contada no Alentejo a propósito de Vila Nova de Milfontes. Do mesmo modo que esta terra não é vila, não é nova nem tem mil fontes, a globalização também não seria um processo novo, nem uma maldição e estaria longe de constituir uma invenção ocidental. Após demonstrar, com argumentos empiricamente comprováveis, a falácia de que se reveste a visão hegemónica sobre a globalização, este autor conclui que

“(…) a natureza dos resultados de mercado é muitíssimo influenciada pelas políticas de educação e alfabetização, epidemiologia, reforma agrária, facilidades de microcrédito,

protecção legal apropriada, etc., e, em cada um destes campos, há medidas políticas a tomar que podem alterar de forma radical o resultado das relações económicas locais e globais. É este tipo de interdependências que tem de ser compreendido e utilizado para alterar as desigualdades e assimetrias que caracterizam a economia mundial. A mera globalização das relações de mercado pode, por si própria, ser uma abordagem profundamente inadequada para o problema da prosperidade do mundo.”

A elegância com que Sen escreve não nos deve fazer perder de vista aquilo que é essencial, em nossa opinião, na sua mensagem, pois

“há provas consideráveis de que o capitalismo global se encontra tipicamente muito mais preocupado com os mercados do que, por exemplo, com o estabelecimento da democracia, a expansão da educação pública ou o reforço das oportunidades sociais para os explorados da sociedade” (Sen, 2006, pp. 183-184).

Uma nova ética global e um novo tipo de universalismo (ou iluminismo), tal como Beck (2002) nos desafia a procurar e, sobretudo, a inventar, parece-nos constituir uma direcção adequada quanto necessária para fazer face a esta “cultura que o novo capitalismo” (Sennett, 2007) tem vindo a implantar, com relativo sucesso, no mundo. A «ética da globalização», para utilizar uma expressão que fomos encontrar em Sen (2006, p. 194) e que em sua opinião tem vindo a emergir do conjunto dos protestos globais contra a globalização (entendida aqui sobretudo na dimensão económica e também como um fenómeno linear e direcção única), tem, de acordo com este autor (Touraine, 1999, também defende esta ideia), de ultrapassar a fase da denúncia, materializando-se em acções concretas que permitam aproveitar convenientemente o amplo conjunto de oportunidades potenciais que todos reconhecemos existirem actualmente no mundo (certamente em quantidades nunca antes atingidas), mas que tardam em se afirmar devido à resistência oferecida pelas classes dominantes, cada vez menos numerosas mas também mais poderosas. Se, como sugere Santos (2006, p. 182), “o discurso da globalização é, frequentemente, a história dos vencedores contada por estes”²¹¹, isto significa que existem múltiplas histórias alternativas que são sistematicamente silenciadas, o que remete o autor em questão para a ideia de «globalizações», emergentes através dos múltiplos movimentos localizados que, de quando em vez, conseguem fazer ouvir a sua voz. A tarefa dos movimentos sociais existentes e daqueles que os heterogéneos grupos «subalternos» certamente irão inventar e construir, não pode, em nossa opinião, circunscrever-se a uma dimensão ética, embora esta constitua a base de propostas alternativas à constituição de um mundo mais justo e digno para todos.

²¹¹ Num texto recentemente publicado entre nós, embora originalmente publicado em meados da década de 90, Donaldo Macedo (2007, p. 35) apresenta-nos uma expressão muito semelhante, quando escreve: “O ensino da História por parte dos vencedores depende, inevitavelmente, de uma pedagogia de grandes mentiras que dá origem à amnésia histórica.” É esta também a perspectiva defendida por Howard Zinn (2007), quando nos propõe uma forma alternativa de discutir a história e que define como “uma história popular dos Estados Unidos”, agora também contada pelos vencidos.

1.3. Globalização, democracia e liberdade

O discurso da «globalização hegemónica», expressão que Boaventura de Sousa Santos privilegia para se referir ao modo como os diferentes poderes instituídos têm vindo a influenciar o desenvolvimento global, transmitindo-nos igualmente a ideia de que existe um mundo muito mais amplo e complexo situado para além da realidade que esse discurso descreve e pretende impor, traduzido através da expressão «globalização contra-hegemónica» ou simplesmente pela palavra (conceito) «globalizações», surgiu desde o início legitimado por uma retórica que colocava as palavras «democracia» e «liberdade» no topo da agenda política. A leitura dos principais textos «pós-liberais»²¹² (mais conhecidos sob as designações de neoliberalismo e de neoconservadorismo que, pese embora a sua convergência no plano da acção económica e política, não podem ser consideradas como expressões sinónimas, porque constituem escolas de pensamento diferentes) publicados ao longo do século XX, desde Friedrich von Hayek, Carl Menger e Ludwig von Mises até Irving Kristol, Francis Fukuyama e Samuel Huntington, passando por Milton Friedman, para citarmos alguns dos principais defensores e divulgadores da nova vulgata do pensamento político-económico na actualidade, constitui uma prova clara do que afirmámos. A guerra no Iraque, apresentada ao mundo como «guerra preventiva» contra o terrorismo fundamentalista, foi desencadeada sob as bandeiras da democracia e da liberdade, sugestivamente intitulada como *Operação Liberdade Iraquiana*. O historial das operações militares desencadeadas pelos EUA ao longo de todo o século XX em todo o mundo (Europa incluída) revela-nos exactamente essa vertente cínica da política externa norte-americana, levada a cabo debaixo do *slogan* de *hegemonia benevolente* (Fukuyama, 2006, p. 85), que pretende dar a ideia que as preocupações do gigante são boas apesar do seu comportamento se poder assemelhar ao de um elefante numa loja de porcelanas.

²¹² Como referimos na secção anterior, existe hoje um conjunto de autores que defendem estarmos a viver uma época influenciada por aquilo que designam por «pós-liberalismo», expressão que pensamos ter sido cunhada por John Gray (1993) e que tem vindo a ser objecto de crescente recepção, nomeadamente por alguns círculos de pensamento latino-americanos. Este conceito baseia-se em duas ideias centrais: a primeira prende-se com o esgotamento do liberalismo enquanto sistema de ideias que emergiu no século XVIII e que culminou com a Revolução Francesa e com os iluminismos (continental e escocês). De acordo com esta ideia, o liberalismo terá sofrido o seu último estertor com a queda do muro de Berlim, como Wallerstein, 1995, claramente defende. A segunda ideia está fundamentada no facto do chamado neoliberalismo constituir uma autêntica ditadura do mercado livre (globalismo, no entender de U. Beck, 2002) e, deste modo, romper com os princípios identitários, fundacionais, da ideologia liberal. Não é por acaso que a concepção de liberalismo dominante nos EUA a identifica como uma ideologia de esquerda, tendo sido o neoconservadorismo a assumir a hegemonia do pensamento político norte-americano nas duas últimas décadas, sendo o neoliberalismo uma expressão pouco conhecida dos americanos, de acordo com Macedo e Zinn (2007). Neste sentido, o conceito de pós-liberalismo, apesar das reticências e, sobretudo, críticas que Santos (2006) coloca e desenvolve a todos os tipos de *pós* (embora não nos explique as razões que estão na base do seu uso tão intensivo nos seus escritos...) , e com as quais concordamos, parece-nos uma boa forma (antes de se inventar uma outra melhor) de designar o exacto conteúdo das propostas neoliberais, que nada têm a ver com os princípios liberais de oitocentos.

Um dos textos mais referenciados pelos autores neoconservadores no sentido de legitimarem a actual investida do capital e a sua incessante sede de acumulação é *O Caminho para a Servidão*, de Hayek. Este texto, que foi objecto de uma limitada recepção na altura em que foi publicado (1944: curiosamente, a mesma data do livro de Polanyi *A Grande Transformação* e que viria a ter um destino semelhante ao primeiro, embora por razões diferentes), viria a assumir uma importância decisiva cerca de três décadas depois no sentido de legitimar as políticas do livre mercado dito auto-regulável iniciadas por Nixon no início dos anos 70 (com a retirada do dólar do sistema internacional do padrão-ouro) e poderosamente desenvolvidas por Reagan e Thatcher na década seguinte. Hayek, convenientemente objecto de uma nobelização no campo da economia no ano de 1974, viria a ser o principal conselheiro de Thatcher para a economia, tendo agora a possibilidade de colocar em prática o conjunto de ideias que, laboriosa e persistentemente (e também principescamente pagas por reputadas fundações ditas filantrópicas, como Dixon, 1999, nos descreve de um modo claro²¹³), vinha a desenvolver desde a década de trinta. Num texto exemplar quanto ao modo como concebe a liberdade e a democracia, publicado em 1989 (*The Fatal Concept: The Errors of Socialism*), Hayek escreve o seguinte:

“A disputa entre a ordem do mercado e o socialismo²¹⁴ é nada menos que uma questão de sobrevivência. Seguir a moral socialista destruiria boa parte da humanidade do presente e empobrecia boa parte da restante. ...somos forçados a preservar o capitalismo por causa da sua capacidade superior de utilização do conhecimento disperso. [O capitalismo é] uma ordem económica insubstituível” (Hayek, 1989, pp. 7-9, in Mészáros, 2002, p. 190).

Intitulada por Mészáros como *A Arrogância Fatal*, esta obra constitui um poderoso documento legitimador do capitalismo em nome da liberdade [dos mercados que não das pessoas comuns como, falaciosamente, Kristol (2003) nos apresenta o que designa por essência da democracia americana edificada desde a sua fundação, isto é, um sistema de

²¹³ Para além deste autor, que nos oferece um relato pormenorizado e rigoroso acerca do modo como os interesses económicos mais poderosos do mundo se organizaram para produzir um discurso intelectual orientado para a legitimação da dominação capitalista, também Mészáros (2002, pp. 191-192) não deixa de se referir ao modo como poderosas instituições patrocinaram o extenso trabalho intelectual de Hayek, contribuindo deste modo, também, para a sua afirmação para além do mercado e das suas regras: “Naturalmente, o ‘mercado livre’ idealizado pelo autor de *A arrogância fatal* não existe em lugar nenhum. Nem em relação a sua *arrogância fatal*, altamente divulgada pelos interesses capitalistas. Pois, se por um lado o autor sucintamente descarta ‘os intelectuais em geral’ por sua relutância em abandonar o controle de seus próprios produtos a uma ‘ordem de mercado’, por outro ele é a última pessoa a permitir que o mercado seja o único juiz da viabilidade económica de seus próprios livros. Ao contrário, este sumo sacerdote do ‘mercado livre’ da ‘ordem ampliada’ do capital entrincheirada atrás dos batalhões ricamente encouraçados das mais reaccionárias organizações de propaganda do chamado sistema de «livre empresa», desde The Heritage Foundation, em Washington D. C., e do Institute of Economic Affairs, em Londres, até a Fundação Sueca de Livre empresa, em Estocolmo – todos actuando como generosos patrocinadores financeiros na publicação de sua obra completa: prática que Hayek, seus amigos e ricos promotores da «direita radical» sem dúvida condenariam com a maior indignação ideológica se ocorresse na esquerda.”

²¹⁴ [como se o socialismo que ele conhecia (não o sistema de ideias, mas o chamado «socialismo real») não fizesse parte integrante da ordem do mercado e não constituísse uma forma específica de capitalismo... Mas é o sistema de ideias que Hayek transforma em alvo, pois é ele que constitui, apesar de tudo, o maior obstáculo à dominação do capital.]

governo concebido e dirigido por pessoas comuns destinado a servir pessoas comuns]. Em sua opinião, que já escutámos vezes sem conta da boca de muitos acérrimos defensores do capitalismo mas também de muitos cidadãos comuns (o que comprova a elevada arte de comunicar dos ideólogos do mercado livre e o processo designado por Chomsky de «fabricação do consentimento» ou de construção da hegemonia no sentido que Gramsci lhe deu), “a única forma aceitável da racionalidade é a anarquia do mercado (...) que deve ser tratada como o referencial absoluto de toda a actividade económica, social e política” (Mészáros, 2002, p. 191). De facto, como todos podemos hoje comprovar (e também Hayek, se tivesse lido o texto do seu compatriota Polanyi com o rigor científico que nunca quis usar, pois a sua matriz de pensamento não era a ciência mas a ideologia e os seus indiscretos patrocinadores exigiam), o texto de Hayek aplica-se, em toda a sua extensão semântica, ao que ocorre em todo o mundo devido à hegemonia das políticas construídas com base nas suas «teses», o que terá levado Mészáros (2002, p. 191) a qualificar a sua “justificação sem limites” do sistema do capital como uma “lógica suicida invertida”, falsificando a história e a realidade de acordo com os interesses instalados e a ideologia que os suporta. Algumas passagens do texto em questão, evidenciadas por Mészáros, são extraordinariamente significativas do nível do pensamento do autor, o que, só por si, deveria transformar a atribuição do Prémio Nobel da economia numa espécie de farsa, não só porque as «ideias» em questão nada possuem de inédito como, por outro lado, estão imbuídas de um elementar senso comum (dado o estatuto de consagrado pensador pensamos que o prémio mais ajustado neste caso seria o «ignóbil» da economia, evitando assim a descredibilização da instituição e do instituto e da própria ciência em questão):

“Quando perguntamos o que os homens devem às práticas morais dos chamados capitalistas, a resposta é: suas próprias vidas.”

“O capital às vezes é impedido de fornecer tudo o que poderia para os que desejam aproveitar-se dele, porque os monopólios de grupos de trabalhadores organizados, ‘sindicatos’ que criam uma escassez artificial de seu tipo de trabalho, não permitem que outros façam, por salário mais baixo, o trabalho que recusam.”

“(...) embora essa gente [trabalhadores, o povo em geral, a ralé ou «a grande besta» de Alexander Hamilton²¹⁵] talvez se *sinta* [o itálico é de Hayek] explorada e os políticos

²¹⁵ Uma das expressões mais utilizadas pelos neoconservadores actuais para demonstrarem a superioridade da democracia norte-americana e, conseqüentemente, do país que a criou, é a de «país fundadores», estes sim os verdadeiros homens iluminados que fundaram o império moderno com base numa ampla visão do futuro e suportados por uma «revolução» realizada por pessoas comuns para ser desenvolvida por pessoas comuns. Muita da nossa imprensa que se auto-designa de referência presenteia-nos, com uma enorme regularidade, com editoriais e artigos de opinião especialmente encomendados a pensadores também eles ditos de referência, dedicados a esta retórica que faz parte constitutiva do modo americano de «fabricação do consentimento», isto é, de falsificação deliberada da história com o intuito de manter a «ralé» anestesiada. Os textos de Chomsky (2000) e de Macedo e Zinn (2007) são bastante esclarecedores a este respeito. A leitura de Chomsky (2000, pp. 45 e ss.) é exemplar para, descontando as devidas diferenças que resultam do facto de terem sido proferidas numa época muito distante, se compreender o conceito de democracia e de liberdade nos pioneiros da «democracia norte-americana» e,

possam brincar com esses sentimentos para ganhar poder, grande parte do proletariado ocidental e grande parte dos milhões no mundo em desenvolvimento devem sua existência às oportunidades que os países avançados criaram para eles.”

Como todos sabemos (através das experiências impostas em todo o mundo anglo-saxónico, América Latina, Rússia, Sudeste Asiático e, desde há cerca de meia década, em Portugal, com especial violência no actual consulado «socialista»), as críticas dirigidas por Hayek ao socialismo podem ser consideradas como *críticas-boomerangue*, isto é, aplicam-se exemplarmente às políticas neoliberais, pois em todos os locais onde foram impostas e continuam hegemónicas produziram (e continuam a produzir) desemprego, abaixamento dos salários, enfraquecimento significativo dos sindicatos, emprego precário, inseguranças múltiplas, competitividade selvagem e consequente quebra de laços entre os indivíduos (a «corrosão do carácter» e o diluir das solidariedades), pobreza e miséria, à imagem do que Polanyi (2000) havia descrito a propósito da primeira edição do *laissez-faire*. Para este último autor (assim como para Gray, 2000, filósofo conservador que conviveu muito de perto com Hayek durante o consulado de Thatcher, e para Stiglitz, 2002, antigo conselheiro de Clinton para as questões económicas e também antigo director do Banco Mundial, portanto, figuras insuspeitas quanto à sua filiação ideológica),

“Nossa tese é que a ideia de um mercado auto-regulável implicava uma rematada utopia. Uma tal instituição não poderia existir em qualquer tempo sem aniquilar a substância humana e natural da sociedade; ela teria destruído fisicamente o homem e transformado seu ambiente num deserto” (Polanyi, 2000, p. 18).

Não se trata aqui de discutirmos, de uma forma pretensamente neutral, as vantagens e desvantagens destes dois modos claramente antagónicos de conceber o mundo, pois a experiência acumulada já nos permite compreender a verdadeira natureza do mito do mercado livre auto-regulável, assim como algumas das suas consequências. A utilização da *liberdade* e da *democracia* como instâncias legitimadoras daquele modo de conceber a sociedade, não nos pode iludir quanto ao que se encontra, efectivamente, em causa no mito em questão, que é a liberdade de agir dos mais poderosos interesses em presença, que já perceberam que a democracia formal até pode ser um bom sistema político se os chamados representantes do povo se revelarem dóceis e diligentes perante as suas exigências,

simultaneamente, cotejá-la com o pensamento dito neoliberal hoje hegemónico: quando “o problema causado pela ralé em Inglaterra se espalhou às colónias rebeldes da América do Norte, os pais fundadores mais não fizeram que repetir, utilizando quase as mesmas palavras, o sentir expresso pelos britânicos «homens da melhor condição». Tal como um deles enunciou [aqui ficamos sem saber a quem o autor se refere, se a algum dos «pais fundadores» em particular ou a um qualquer membro da casta dos «homens da melhor condição»]: ‘Quando me refiro a povo, com isso quero significar que estou somente a considerar aquilo que ele tem de racional. Os ignorantes e vulgares não estão preparados para julgar sobre as formas [de governo], tal como são incapazes de tomarem as [suas] rédeas nas mãos. O povo é a «grande besta» que deve ser domesticada, conforme declarou o seu colega Alexander Hamilton.’ Exemplar!

normalmente ditadas desde Washington, a partir de três centros difusores (o departamento do Tesouro, o FMI e o BM) mas influenciadas pela alta finança e pelas grandes corporações que, como sabemos, possuem dimensões superiores à maioria dos actuais Estados nacionais; de outro modo, todos sabem que perante o dilema da escolha entre tolerar e manter uma democracia e perder alguns dos seus privilégios, ainda que se trate apenas de uma ténue ameaça, a escolha já está feita desde há muito: para além da *Era da Catástrofe* que, de acordo com Polanyi (2000), foi originada pelo colapso da economia de mercado sustentada no padrão-ouro internacional, veja-se o que se passou no Brasil, em El Salvador, Nicarágua, Cuba, Guatemala, Haiti e Chile (apenas para citarmos exemplos de países considerados pelos EUA desde a época de Monroe como pertencentes ao seu perímetro de segurança), onde os EUA não hesitaram em intervir, directa ou indirectamente, à luz do dia ou pela calada da noite da conspiração com os agentes mais tenebrosos dessas sociedades para anularem qualquer experiência democrática que fosse vista como potencialmente atentatória dos seus interesses, mesmo quando essas experiências resultavam de eleições democráticas ou constituíam meras manifestações de indignação e resistência face à opressão que ditaduras mais ou menos sanguinárias prosseguiam com o seu beneplácito e, em muitas situações, o próprio patrocínio (financeiro, logístico e técnico). Ao longo de todo o século XX, a história dos EUA confunde-se com o seu expansionismo imperial, submetendo a sua acção no mundo a um apertado critério nacionalista em que os interesses das suas corporações sempre estiveram na linha da frente do processo de tomada de decisões (até a sua participação na Segunda Guerra Mundial, que não temos dúvidas em qualificar como importante para o desfecho final, foi largamente orientada por esse critério). Como é evidente, antes dos EUA, também a Inglaterra, sede do anterior império que o mundo moderno conheceu, havia actuado desta forma, independentemente de ser considerada (e de se considerar) como a pátria da democracia parlamentar representativa. Para se perceber adequadamente o modo como os *interesses de classe*²¹⁶ dominantes operam no sentido de influenciar as instâncias políticas para a

²¹⁶ Um dos temas mais discutidos no interior da sociologia ao longo do último século, mas também no campo da política, muito por força daquilo que é considerado como um dos eixos centrais da teoria marxiana, é o que se prende com o papel da economia no modo como as sociedades se desenvolvem. Mais adiante deter-nos-emos sobre esta questão, importando desde já situarmos o problema da relação entre interesses de classe, economia e política. É para nós evidente que os primeiros jogam-se claramente no campo económico, mas não se confundem com ele, sendo potenciados através do modo como se relacionam com o campo político, pois é este que define a forma como as relações sociais ocorrem, legitimando umas formas de regulação em detrimento de outras, de acordo com os interesses dominantes. A questão que se coloca é a de saber se é possível o desenvolvimento e aprofundamento de uma democracia, entendida esta apenas no estrito sentido em que as liberdades essenciais de reunião, expressão e de voto são garantidas, no quadro de uma economia de mercado. Os últimos cinquenta anos da história das principais democracias mundiais parecia indicar tal possibilidade, mas a emergência cíclica do *laissez-faire* (o pós-liberalismo na versão hayekiana, segundo alguns autores) permite-nos colocar, mais uma vez, essa questão entre um enorme parêntesis. As políticas orientadas pelos interesses do capital, falsamente definidas como orientadas pelo mercado livre, antes de se transformarem em relações sociais de tipo económico, tiveram de ser decididas e conduzidas pelo poder político, como o já referido

perpetuação da situação que detêm, nada melhor que utilizar alguém que conhece por dentro o modo como esta relação tem operado ao longo dos últimos cinquenta anos. Estamos a referir-nos a Francis Fukuyama que, no seu mais recente livro (2006, p. 18), afirma o seguinte:

“O neoconservadorismo é uma de quatro abordagens diferentes da política externa norte-americana actual. [São quatro os princípios comuns ou linhas orientadoras que percorreram grande parte deste pensamento (desde os anos 40) até ao final da Guerra Fria: uma preocupação com a democracia, os direitos humanos e, de uma maneira genérica, as políticas internas dos estados; a confiança de que o poder norte-americano poderá ser usado para objectivos morais; um cepticismo em torno da capacidade do direito internacional e das organizações internacionais para resolverem problemas graves de segurança; e, finalmente, a percepção de que uma engenharia social ambiciosa conduz com frequência a consequências inesperadas e também com frequência trai os seus próprios objectivos²¹⁷ (p. 16).] Há, além dos neoconservadores, os «realistas» na tradição de Henry Kissinger, que respeitam o poder e tentam menosprezar a natureza interna dos outros regimes e as preocupações com os direitos humanos; os internacionalistas liberais, que esperam transcender a política de poder no seu todo e caminhar para uma ordem internacional baseada no direito e nas instituições; e aqueles que Walter Russel Mead designa como nacionalistas «jacksonianos», que tendem a adoptar uma perspectiva mais limitada, relacionada com a segurança e os interesses nacionais americanos, desconfiam do multilateralismo, e, nas suas manifestações mais extremas, tendem para o nativismo e o isolacionismo.”

Das quatro abordagens tipificadas por Fukuyama, todos podemos reconhecer na que o autor designa por «realismo kissingeriano», fortemente inspirado no chamado «realismo wilsoniano» do início do século XX e na chamada «doutrina Monroe» (que surgiu um século antes) como aquela que, efectivamente, melhor traduz aquilo que se pode designar por política externa norte-americana durante todo o século XX nas suas áreas de influência. É neste quadro que podemos interpretar os diversos modos de funcionamento da política externa em questão, que não parece sofrer alterações significativas com a alternância dos dois tradicionais partidos que sempre ocuparam a administração em questão. A este propósito,

Consenso de Washington permite exemplificar de um modo inquestionável. No caso da União Europeia, com a criação do Banco Central Europeu e da Zona Euro, alicerçadas no programa político-económico designado por PEC (Pacto de Estabilidade e Crescimento), ao qual os diversos países membros tiveram de se vincular através de *pactos de estabilidade e crescimento* nacionais, as políticas hegemónicas no interior da UE a partir de 1992 tiveram como preocupação exclusiva, apesar de retóricas discursivas que poderiam apontar para outras direcções, as políticas orçamentais (normalmente restritivas), o controle da inflação, a privatização da economia, a desregulamentação e a flexibilização do trabalho. As pessoas, as suas condições de vida, o emprego, a saúde e a educação, aspectos que deveriam ser centrais na condução das políticas públicas de Estados democráticos, passaram a ocupar espaço apenas em retóricas demagógicas e vazias de conteúdo, como as que preenchem os documentos da chamada Estratégia de Lisboa que, como sabemos, nunca será concretizada nos termos e nos tempos em que foi aprovada. Deste modo, e dado que os poderes políticos europeus parecem incapazes de se oporem à lógica do capital financeiro global e às pressões das grandes corporações multinacionais, o mundo parece caminhar na direcção que Polanyi identificou como responsável pela tragédia que assolou a Europa e o mundo a partir de 1914 e que só começou a ser estancada três décadas depois.

²¹⁷ As variações acerca dos diferentes modos tipificados por Fukuyama que têm alegadamente orientado, em seu entender, a política externa norte-americana constituem, em nosso entender, um modo de ocultar a natureza da hegemonia imperial dos EUA, pois todos eles correspondem a táticas políticas orientadas para a prossecução dos interesses daquele país desde há muito definidos. A tentativa do autor é tentar reduzir a acção da administração Bush a actos meramente individuais que não decorrem de qualquer filiação neoconservadora ou outra qualquer: a política externa norte-americana, conduzida por Bush, seria o resultado, apenas, de erros decorrentes do voluntarismo do seu autor e da respectiva administração. De facto, os direitos humanos, a liberdade individual e a democracia nunca foram prioritários para a acção política externa das sucessivas administrações norte-americanas ao longo de todo o século XX (a este propósito, ver Chomsky, 1999).

como refere Chomsky (1999, p. 13), referindo-se às políticas norte-americanas para a Europa de Leste, “[estas] foram as mesmas antes da Revolução Bolchevique e têm continuado sem alterações a partir de 1989²¹⁸.” Vejamos alguns exemplos da efectiva natureza da política externa norte-americana que Noam Chomsky nos apresenta e que, de um modo irónico, intitula por «verdade duradoura», glosando um discurso proferido por Anthony Lake, assessor de Segurança Nacional aquando da apresentação da Doutrina Clinton em Setembro de 1993. Partindo da ideia de Lake, segundo a qual “Durante a Guerra Fria nós [veja-se o modo como os democratas assumem toda a herança da anterior política externa] contivemos a ameaça global contra as democracias de mercado [note-se a confusão (intencional ou apenas fruto de ignorâncias múltiplas?) entre democracia e mercado, como se fossem realidades gémeas]: agora deveríamos de cuidar de ampliar o alcance delas”, (Chomsky, 1999, p. 7 e ss.) dedica-se a desconstruir, ponto por ponto, o significado efectivo destas palavras que, como sibilinamente faz notar, recebem o apoio incondicional de amplos sectores da direita, nomeadamente aqueles que se agrupam sob o manto do neoconservadorismo, para quem “os Estados Unidos têm de manter a sua «primazia internacional» em benefício do mundo, explicava Samuel Huntington, porque, caso único entre as nações, sua «identidade nacional está definida por uma série de valores políticos e económicos universais», particularmente «liberdade, democracia, igualdade, propriedade privada e mercados»; a promoção da democracia, os direitos humanos e os mercados são [sic] muito mais importantes para a política americana do que para a política de qualquer outro país». A análise crítica que Chomsky produz, orientada no sentido de confrontar as premissas discursivas comuns a ‘democratas’ e ‘republicanos’ com a realidade empírica (alertando-nos, desde logo, para a dificuldade que tal confronto comporta devido ao poderoso sistema de «fabricação do consentimento» característico do insidioso aparelho de propaganda e de «inculcação ideológica» existente), parte da constatação, também ela empírica, de que “o que estamos vendo em processo de evolução é uma mudança da «contenção» da ameaça dum democracia e de mercados que funcionam para uma campanha visando «fazer retroceder» (*roll back*) o que se avançou ao longo dum século de lutas frequentemente amargas” (p. 9).

²¹⁸ E Chomsky (1999, p. 13) vai ainda mais longe neste processo de desocultação do modo clássico de agir das sucessivas administrações americanas: “Sem uma ‘ameaça soviética’ Woodrow Wilson invadiu o Haiti (e a República Dominicana), desmontando o sistema parlamentar, porque este recusou-se a adoptar uma constituição ‘progressista’ que permitisse aos norte-americanos apossar-se das terras do Haiti, matando milhares de camponeses, restaurando virtualmente a escravidão e deixando o país nas mãos de um exército terrorista, transformado em plantação norte-americana e posteriormente em plataforma de exportação para ‘empresas de *ensamblagem*’, sob condições miseráveis. Depois de sua desafortunada e rapidamente encerrada experiência de democracia, o sistema tradicional foi restaurado com assistência norte-americana, no mesmo momento em que Lake anunciava a Doutrina Clinton, apresentando o Haiti como o exemplo primordial da nossa pureza moral.”

Aliás, e a título de parêntesis ilustrativo desta ideia, “a cultura do novo capitalismo” em fase de hegemonização global, para utilizarmos uma expressão de Sennett (2007), caracteriza-se exactamente do modo que Chomsky qualifica a realidade estado-unidense, como todos podemos comprovar através da ofensiva actualmente em curso entre nós, destinada a volatilizar tudo o que pensávamos como sólido, através de uma atomização inaudita dos indivíduos, obrigados agora a uma feroz competição inter-individual para se manterem no sistema, de uma sucessiva retirada de direitos desde há muito consagrados (que vai desde o sistema de apoios à maternidade, à assistência a filhos menores e a apoios nas despesas com o próprio funeral, até à educação, entre outros), ao aumento da idade de reforma mesmo para aqueles que possuíam um regime há muito estabelecido (agora todos passaram a saber o verdadeiro significado da expressão «direitos adquiridos»), à crescente precarização do emprego e das relações laborais e à conseqüente fragmentação destas últimas. Tudo isto na administração pública e em nome de uma melhor prestação de serviços ao público que, como facilmente se pode antecipar, não passa de mera retórica legitimadora do que constitui o objectivo supremo dos governantes, a saber: a edificação de um sistema que permita, rapidamente, diminuir as despesas do Estado com o pessoal. O medo, a insegurança, a competitividade selvagem por lugares escassos, a quebra de vínculos e de solidariedades constituem hoje as características dominantes desta cultura que o «novo capitalismo» procura rapidamente estabelecer, ameaçando com o espectro da «incompetência» e da descartabilidade (como refere Bauman, 2005, todos somos descartáveis e potenciais ocupantes de uma qualquer instancia de reciclagem, impossível, de um refúgio de novo tipo, o humano)²¹⁹.

No quadro da máxima estabelecida desde há muito (praticamente desde a sua fundação, mas com maior nitidez a partir do momento em que se transformou numa superpotência global, aliás a única no quadro da modernidade) e que se pode traduzir na expressão «*o que é bom para nós é bom para o mundo*» (embora este ainda não o saiba..., mas certamente saberá se não atender às «recomendações» de Washington, como no-lo refere explicitamente J. Stiglitz, 2002), cunhada por Henry Stimson que, de acordo com Chomsky (1999, p, 10) era secretário de guerra no fim da Segunda Guerra Mundial, o autor que temos

²¹⁹ Veja-se o que se está a passar com o processo de avaliação do desempenho dos funcionários públicos, sujeitos a objectivos, muitos deles irrealistas, para facilitarem o cumprimento, por via administrativa, de quotas superiormente definidas, levando à incomunicabilidade entre funcionários e à conseqüente ausência de partilha dos respectivos saberes, pois estes rapidamente se transformaram em potencial de poder (ainda que ilusório) no contexto de trabalho.

vindo a seguir, para além das já referidas experiências da Europa de Leste (que a última década do século XX²²⁰ amplamente comprovam e que têm na recente disputa em torno do «escudo de protecção anti-míssil» que os EUA querem instalar nas fronteiras com a Rússia a sua máxima expressão), apresenta-nos exemplos bastante significativos acerca do conceito de democracia e de liberdade de todas as administrações norte-americanas que quisermos considerar, a qual sempre impuseram à parte do mundo que integraram, unilateralmente, no que designam por «perímetro de segurança nacional» ou área de influência directa (na data em que Chomsky escreveu o texto que temos vindo a seguir ainda não tinham ocorrido os ataques às torres gémeas, a invasão do Iraque, a tal Operação Liberdade Iraquiana, nem a publicação do *Patriot Act* que, como os americanos têm vindo a aperceber-se, embora demasiado lentamente tendo em atenção a gravidade de que se reveste, restringiu sensivelmente os direitos, liberdades e garantias de toda a população). Exemplos como os do Brasil, Chile e praticamente toda a América Latina são de todos conhecidos, encontrando-se por explicar as razões que conduziram um dos países mais naturalmente ricos do mundo a uma situação de pobreza endémica onde dois em cada três brasileiros ou “vendem alguma coisa ou perecem”, para utilizar uma expressão de Beck. Mas todo o sudeste asiático também conhece bastante bem a bondade da potência hegemónica, assim como o médio oriente e todo o continente africano (este último por via das políticas do FMI e do próprio BM). Mas o mapa global de miséria e morte produzido, directa ou indirectamente, pelo Ocidente em geral e pelos EUA em particular, em que as palavras *liberdade* e a *democracia* são continuamente usadas como pano de fundo retórico para legitimar as suas acções, está longe de ser publicado e efectivamente conhecido de todos. Todas as tentativas para o desenhar, para além das inúmeras resistências que os múltiplos comissários políticos colocados nos locais estratégicos em todo mundo normalmente oferecem, têm deparado com um outro obstáculo: a dimensão da tela a utilizar. Apesar disso, pensamos ser de sublinhar os esforços desenvolvidos, em primeiro lugar por autores norte-americanos consagrados (dado que não será fácil levantar a voz quando se vive no «ninho da besta») e depois por um cada vez maior número de intelectuais de todos os cantos do mundo (dos quais gostaríamos de salientar Mia

²²⁰ A este propósito, veja-se a exaustiva descrição que Stiglitz (2002) faz da chamada «Terapia de Choque» promovida pelo FMI para a Rússia destinada a permitir a Rússia a prossecução do que foi pomposamente designado por processo de transição da Rússia para uma economia de mercado. Sob o lema do Consenso de Washington de liberalização, privatização e contenção orçamental, a «ajuda» do FMI permitiu a emergência de um conjunto de oligarcas que rapidamente se apropriou dos vultuosos empréstimos, integrados ou não no círculo das poderosas máfias, lançando na miséria absoluta amplas camadas da população e numa luta que muitos pensavam ultrapassada pela sobrevivência em condições extremas. Numa década, a esperança média de vida da população russa baixou dos 75 anos para os 60 anos e cerca de cento e vinte milhões de pessoas lançadas na pobreza.

Couto e a sua Carta Aberta ao Presidente Bush, que constitui uma preciosa peça de restauração de memórias muitas vezes estranhamente adormecidas) para denunciarem a verdadeira natureza – irracional e imoral (para estar em conformidade com a ideologia do mercado livre que lhes dá o único enquadramento semântico possível) – desta cruzada global realizada em nome de elevados valores que deviam ser universais, mas efectivamente colocada ao serviço de *interesses de classe* perfeitamente identificados. E a prova do que acabámos de afirmar é que nem os próprios países capitalistas centrais escapam a este processo que Mészáros (2002) designa por *sistema de reprodução sociometabólica do capital*, em que o lucro e a ganância tudo submergem. No seu texto *Neoliberalismo e Ordem Global*, que justamente subintitula como *crítica do lucro*, Chomsky (2000, p. 21), oferece-nos aquilo que podemos designar como uma pérola discursiva para se poder compreender aquilo que verdadeiramente motiva e orienta a acção dos poderosos no mundo em que vivemos. Num documento a que o autor teve acesso e que presume ter sido já objecto de «desclassificação», isto é, tornado acessível ao público, escrito por um tal Georges Kennan (qualificado por Chomsky como um influente planificador, presume-se que de intervenções «realistas» na América Latina), pode-se ler o seguinte:

“[deveríamos] «parar de discutir objectivos vagos e irreais como sejam os direitos humanos, a melhoria dos padrões de vida, a democratização» para nos «basearmos em estritos conceitos de poder», não «nos deixando embaraçar por frases feitas de índole idealista» acerca de «altruísmo e ajuda mundial».”

“Embora tais frases feitas caiam bem, ou até sejam obrigatórias, quando pronunciadas em público”, continua Chomsky (p. 21), elas encobrem o verdadeiro significado da acção que os arautos do livre mercado (ela própria uma frase feita que não tem qualquer tradução na realidade, a começar pelos países centrais e particularmente pelos EUA), efectivamente desenvolvem em todos os locais onde os interesses que representam sejam conceptualizados como ameaçados, como sejam os governos livremente eleitos da América Latina que ousem “mostrar-se sensíveis às pressões populares para que «sejam melhoradas as fracas condições de vida das massas» e para que o desenvolvimento se desenrole tendo em conta os interesses nacionais”, pois “essas tendências entram em conflito com a necessidade de «um clima económico e político favorável ao investimento privado», acompanhado do adequado repatriamento dos lucros, e com a «protecção das nossas matérias-primas» - mesmo quando localizadas algures.”

Numa outra obra, Chomsky (1999, p. 41), depois de analisar o que designa por Crise Económica Global, provocada pela libertação do capital financeiro desregulado ocorrida a partir dos anos 70 e estimulada exponencialmente a partir do Consenso de Washington²²¹, conclui que o mundo dos negócios deixou de precisar de mão-de-obra humana para obter os lucros fáceis a que rapidamente se habituou, originando um rápido processo de terciarização das condições de vida no próprio interior dos países centrais (fenómeno que Martin e Schumann, 1998, designam por *sociedade dos dois décimos*, onde apenas 20% da população terá possibilidade de desenvolver uma actividade profissional concreta e que Bauman, 2005, no seu ensaio *Vidas Desperdiçadas* designa por sociedade produtora de refugo humano, onde as pessoas, de repente, se viram transformadas em peças de uma engrenagem facilmente descartáveis e sem qualquer serventia, que nem sequer podem ser objecto de reciclagem para outros fins – os «supra-numerários»). As prisões, os guetos suburbanos, as favelas ou outros espaços existentes ou a inventar parecem ser os locais onde esses supranumerários estarão já a ser lançados de um modo que ninguém ainda parece ter uma noção aproximada quanto à gravidade que a situação reveste.

É a democracia, a liberdade e o próprio mercado (como oportuna e correctamente assinala Chomsky, 1999, p. 43) que se encontram sob permanente ataque e em risco de soçobrar exactamente pela acção de forças que as (o) utilizam como bandeira legitimadora. Tivemos ocasião de referir, ao longo do primeiro capítulo (p. 61), baseados em Bauman (1999a) o modo como o programa liberal sempre legitimou a utopia que encarna, nomeadamente a forma como se refere à liberdade, transmitindo a ideia, que sabe falsa, que se trata de um bem disponível em larga escala e, portanto, acessível a todos, desde que o desejem. Em caso de «optarem» por não exercerem a faculdade de serem livres, os actores transformam-se em culpados por tudo o que lhes acontece. Como adequadamente refere Bauman (1999b, p. 78), numa sociedade fortemente hierarquizada, estruturada em torno da propriedade privada e da segurança da mesma, como diria Marx²²², “o que é opção livre para

²²¹ De acordo com Chomsky (1999, p. 37), mas que coincide com as estimativas produzidas por outros autores e por todas as instituições financeiras internacionais ao ponto de esta matéria reunir já um amplo consenso (pecando eventualmente por defeito), cerca de “três mil milhões de dólares fluem diariamente” nas redes financeiras de todo o mundo. Antes do desmantelamento do sistema de Bretton Woods, “cerca de 90% do capital em trocas internacionais eram para investimento e comércio, e apenas 10% para especulação. Por volta de 1990, essas percentagens foram invertidas. Um relatório da Unctad estima que 95% desses capitais destinam-se actualmente à especulação.” Assim se percebem as situações de quase colapso económico em que o mundo esteve prestes a ser lançado durante a década de 90, quando enormes massas monetárias mudaram instantaneamente de sede e colocaram vários países à beira da paralisação (Malásia, Indonésia, Singapura, Coreia do Sul, Rússia e México, aos quais devemos associar o que costuma designar-se por efeitos colaterais em economias interdependentes).

²²² Marx, em A Questão Judaica (texto redigido em 1843), analisa criticamente a evidente (para nós) contradição existente entre dois institutos centrais da problemática dos Direitos Humanos tal como estes foram proclamados na França e nos Estados Unidos de oitocentos: a liberdade

alguns abate-se sobre [todos] os outros como destino cruel”, num processo que nos é constantemente apresentado como o resultado de forças invisíveis e anónimas mas que não é outra coisa que o produto, intencionalmente produzido e procurado, por forças sociais bem identificadas. Este processo, que Bauman (1999b, p. 78) designa como “de concentração de capitais, das finanças e todos os outros recursos de escolha e acção efectiva, mas também – talvez sobretudo – de *concentração da liberdade* de se mover e agir”, configura o que Victor Keegan, citado pelo mesmo Bauman e apoiado pelos dados de um dos Relatórios da ONU sobre o desenvolvimento humano, designa por «uma nova forma de roubo de estrada»²²³. Neste contexto, é óbvio que as forças hegemónicas (ainda) têm necessidade de legitimarem a acção objectiva que desenvolvem no sentido de preservarem e consolidarem o seu estatuto, tendo aprendido que tal é francamente possível no quadro de uma *democracia de baixa intensidade* se controlarem o processo de «fabricação do consentimento». O seguinte texto de Bauman (1999b, p. 79), aliado ao que já citamos no primeiro capítulo, parece-nos exemplar para descrever e desocultar o núcleo duro da ideologia neoliberal (ou pós-liberal, se quisermos utilizar a expressão de Gray):

“Como rezaria o folclore da nova geração de ‘classes esclarecidas’ geradas no admirável novo mundo monetarista do capital nómada, abrir represas e dinamitar todos os diques mantidos pelo Estado fará do mundo um lugar livre para todos. Segundo essas crenças folclóricas, a liberdade (de comércio e a mobilidade de capital, antes e acima de tudo) é a estufa na qual a riqueza crescerá mais rápida do que nunca; e uma vez multiplicada a riqueza, haverá mais para todos.”

De facto, a liberdade que todos vemos florir em todo o mundo é apenas a de uma minoria que pode «agir» e «movimentar-se» a alta velocidade (o tal processo de «concentração

e a propriedade. Para este autor “os chamados direitos humanos, os *droits de l’homme*, ao contrário dos *droits du citoyen*, nada mais são do que direitos do membro da sociedade burguesa, isto é, do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade.” E mais adiante, com o objectivo de desocultar o que efectivamente se encontra consignado na Declaração dos Direitos Humanos concebida por Thomas Paine (1791), Marx afirma a referida contradição insanável entre liberdade e propriedade: “O direito humano à propriedade privada, portanto, é o direito de desfrutar de seu património e dele dispor arbitrariamente (à son gré), sem atender aos demais homens, independentemente da sociedade, é o direito do interesse pessoal. A liberdade individual e esta aplicação sua constituem o fundamento da sociedade burguesa. Sociedade que faz com que todo o homem encontre noutros homens não a realização de sua liberdade [a liberdade entendida como «o direito de fazer e de empreender tudo aquilo que não prejudique os outros» (Pain, 1791)], mas, pelo contrário, a limitação desta. Sociedade que proclama acima de tudo o direito humano «de jouir et de disposer à son gré de ses biens, de ses revenus, du fruit de son travail et de son industrie”. Mas o autor em questão não se fica por aqui, analisando de seguida outro instituto da referida Declaração que tem vindo a assumir uma importância fundamental na actualidade, seja para definir as funções do Estado, seja para legitimar os privilégios de classe: a segurança que, de acordo com Marx, é o conceito social supremo da sociedade burguesa, o conceito de polícia, segundo o qual toda a sociedade somente existe para garantir a cada um dos seus membros a conservação de sua pessoa, de seus direitos e de sua propriedade”, constituindo o modo supremo de conservação do egoísmo e não da sua superação. Este texto de Marx parece-nos exemplar para compreendermos o mundo em que vivemos e também o estatuto do conceito de direitos humanos. Para Santos (2006) este tópico pode constituir um elemento central num projecto emancipatório, mas só em condições muito específicas que passam, nomeadamente, pela superação da sua vertente abstracta e no quadro de um debate cultural global que tenha em atenção as particularidades de cada cultura e evite o que designa por universalização de localismos que, no quadro da sua teoria sobre a globalização, rapidamente se tornariam globalizados, perdendo assim a sua dimensão instituinte e transformadora.

²²³ O título do texto em questão é, por si mesmo, extremamente sugestivo: «Highwat robbery by the super-rich», publicado em 22 de Julho de 1996 no The Guardian.

de liberdades» de que nos fala Bauman que, não sendo um processo inteiramente novo, possui uma característica inédita que, a tornar-se dominante, colocaria um quadro completamente novo na história da humanidade: o fim da interdependência das classes, que não o fim da luta de classes), os poucos que estão em condições de usufruir das propaladas oportunidades múltiplas oferecidas pela «globalização». Esta conclusão, parece-nos, é a única que pode ser extraída do seguinte excerto de Bauman (1999b, p. 80):

“A criação de riqueza está a caminho de finalmente emancipar-se das suas perpétuas conexões – restritivas e vexatórias – com a produção de coisas, o processamento de materiais, a criação de empregos e a direcção de pessoas. Os antigos ricos precisavam dos pobres para fazê-los e mantê-los ricos. Essa dependência mitigou em todas as épocas o conflito de interesses e incentivou algum esforço, ainda que débil, de assistência. Os novos-ricos não precisam mais dos pobres²²⁴. Finalmente a bem-aventurança da liberdade total está próxima.”

Uma das conclusões que podemos retirar desta análise de Bauman é que se trata de uma leitura potencialmente catastrofista (ou paradigmática, para utilizarmos uma expressão de Santos, 2001, e que nos parece, também, a mais adequada para nos relacionarmos com a realidade) da época em que vivemos, pois uma sociedade tão polarizada como aquela que o autor nos descreve só pode conduzir na direcção de uma qualquer tragédia, à imagem do que ocorreu no início do Século XX e que Polanyi (assim como Hobsbawm) descreveram de um modo exemplar. As ideias de Hayek, ao serem adoptadas como programa oficial da chamada globalização hegemónica (o Consenso de Washington é o exemplo perfeito do que acabámos de afirmar), pelo que temos vindo a constatar pela leitura dos vários autores que temos vindo a incorporar neste trabalho e também através da análise das políticas que têm vindo a ser adoptadas entre nós, particularmente nos dois últimos anos, só podem conduzir a um beco sem saída ou à queda em diversos tipos de abismo, de proporções inimagináveis. A governação de acordo com uma teoria cuja racionalidade objectiva é a da maximização do lucro e a manutenção dos privilégios de classe de uma cada vez mais abastada minoria só pode significar, parafraseando Kunstler (2006), um modo de agir sonâmbulo que ninguém parece interessado em interromper. A indesmentível polarização social a que temos vindo a assistir nos últimos anos, com todo o seu cortejo de consequências facilmente antecipáveis

²²⁴ Beck (1998a, p. 93), apesar de estar de acordo com o essencial das teses de Bauman que temos vindo a referir, chegando mesmo ao ponto de referir que nos encontramos no que designa por pós-sociedade do trabalho, pois que “o capitalismo destrói o trabalho”, é de opinião que a tese de Bauman da emancipação do capital e consequente polarização entre ricos e pobres à escala mundial é problemática, defendendo que “o primeiro mundo está contido no terceiro e quarto mundos, assim como o terceiro e quarto mundos estão contidos no primeiro”, no quadro do Estado-nação, sendo necessário “perspectivar o futuro da democracia para além da sociedade do trabalho”. Esta posição de Beck, que é um dos autores mais críticos do que designa por globalismo, só pode ser compreendida à luz do seu optimismo quanto à possibilidade de ultrapassagem das dificuldades por que passa o mundo actual, nomeadamente através da sua proposta de «trabalho cívico».

(com excepção para os fanáticos do livre mercado), conduzida directamente pelos Estados nacionais e impulsionada pelos mais poderosos (transformando o Estado-providência original em Estado-providência dos ricos, como bem evidenciam Chomsky (1999 e 2000) e Bourdieu (1999), tem vindo a ser concretizada, curiosamente, tomando por base o protecționismo. Para o primeiro daqueles autores, nenhum sector da economia americana teria subsistido desde a fundação até aos nossos dias sem o apoio directo do Estado, desde a indústria de armamento até à aviação civil, passando pelas indústrias do aço e do automóvel, protecționismo²²⁵ que teve o seu apogeu no consulado de Reagan, o presidente que, ainda hoje, é apresentado pela generalidade dos fanáticos neoliberais como um dos principais defensores do mercado livre auto-regulável. Na realidade, e no quadro do que Chomsky (1999, p. 25) designa por «assistência social para os ricos», “através dos gastos militares Reagan aumentou a participação estatal no PIB para mais de 35% em 1983, um incremento 30% superior à década anterior. A guerra das Galáxias foi vendida ao público como «defesa» e à comunidade empresarial como um subsídio público para tecnologia avançada.” Os exemplos ilustrativos das políticas protecționistas norte-americanas executadas pela governação de Reagan são múltiplos, como referimos acima, o que levou “o economista internacional em Washington, Fred Bergsten – que realmente advoga em favor do comércio livre -, [a referir] que o governo de Reagan especializou-se no tipo de «comércio gerenciado» (*managed trade*), que mais «restringe o comércio e fecha mercados», isto é, acordos de restrição voluntária de exportações (...) que é a forma mais insidiosa de protecționismo” (Chomsky, 1999, p. 26).

O outro lado desta história, que permite caracterizar estas políticas protecționistas dos interesses da única minoria privilegiada na história da modernidade – a casta que domina as grandes corporações multinacionais e as instituições financeiras globais – como «neoliberalismo de dois gumes» (Chomsky, 1999, p. 35), é-nos dado pelos seus efeitos na maioria da população de todos os países, com particular acuidade nos sectores mais indefesos, tais como os pobres e, de entre estes, as mulheres, as crianças e os velhos (que seremos cada vez em maior número muito, por força dos medos e angústias que percorrem

²²⁵ De acordo com o historiador de economia Paul Bairoch, citado por Chomsky (1999, p. 23), “a escola moderna de pensamento protecționista... nasceu com efeito nos Estados Unidos, que foram o «país padrinho e baluarte do protecționismo moderno.” Como é fácil de constatar, também a UE tem vindo a afirmar um modelo de relações exteriores no plano económico que já lhe valeu o epíteto de «muralha europeia», consubstanciando assim uma das dimensões subjacentes ao que tem vindo a ser designado por bloco económico (a chamada triade mundial constitui o paradigma actualmente hegemónico). Para além das barreiras físicas que têm vindo, paradoxalmente, a ser edificadas nos últimos anos com o objectivo de proteger os países ricos de fenómenos como a imigração, o terrorismo e as pandemias, também no plano económico essas barreiras continuam a existir e a reforçar-se, constituindo um dos principais factores de empobrecimento do chamado «Sul». As negociações de Doha, em curso já há alguns anos, têm esbarrado neste tipo de «protecționismo» económico que os países do «Norte» continuam a manter nos domínios do comércio, da indústria e de certo tipo de serviços, ao mesmo tempo que tentam forçar os países do Sul a aceitarem a liberalização dos seus mercados. Portanto, o que significa liberalização e mercados livres para os principais países do centro capitalista mundial?

as sociedades actuais e que resultam do modelo de desenvolvimento hegemónico adoptado pela generalidade dos países centrais. A título de exemplo do que acabámos de afirmar, o seguinte texto parece-nos esclarecedor:

“Uma comissão de alto nível dos Conselhos Educativos dos Estados e da ama tem sublinhado que ‘nunca antes uma geração de crianças foi menos sadia, menos atendida ou menos preparada para a vida do que seus pais na mesma idade’. É bem verdade que isso só acontece nas sociedades anglo-americanas, onde ‘um espírito anti-criança e anti-família’ tem dominado durante quinze anos sob a aparência do ‘conservadorismo’ e dos ‘valores familiares’ – um triunfo doutrinal que qualquer ditador admiraria” (Chomsky, 1999, p. 41).

Apesar do autor em questão referir que a situação descrita não tem paralelo noutros contextos e culturas, como a europeia e a japonesa, por exemplo, é nossa convicção que esse será o cenário do futuro se as políticas que têm vindo a ser adoptadas pelos diversos governos europeus não forem objecto de uma profunda contestação e resistência. O caso português, onde o Estado-providência entrou em crise antes mesmo de possuir uma consistência adequada (o que parece constituir uma espécie de sina, dado que é frequente, entre nós, emergirem movimentos de reacção sem que exista uma acção que a legitime, e isto desde a Reforma da Igreja, já lá vão cinco séculos), tendo em atenção que o conjunto das políticas actualmente em curso são, por um lado, comandadas pelo Ministério das Finanças, isto é, são decorrentes de políticas orçamentais extremamente restritivas, e, por outro, pelo Pacto de Estabilidade e Crescimento da UE (o Consenso de Washington europeu), encontra-se numa situação particularmente vulnerável a todos os níveis, desde uma população extremamente envelhecida a viver com pensões bastante baixas (dos dois milhões de pessoas a viver em situação de pobreza, estima-se que são os velhos que constituem o maior contingente), uma taxa de desemprego à beira de atingir os dois dígitos (barreira que a memória só encontra paralelo nos anos 50 e inícios de 60), uma estrutura produtiva muito centrada numa indústria ultrapassada e que é a principal responsável pela extinção de empregos em regiões outrora prósperas, um tecido empresarial muito tradicional e sem capacidade para absorver a crescente oferta de mão-de-obra cada vez mais qualificada e um Estado em processo de rápido emagrecimento, quando era o principal empregador em muitas regiões do país, directa ou indirectamente. Esta situação é passível de ser encontrada, em maior ou menor grau, em quase todos os países da Europa, com excepção dos nórdicos, da corda que outrora se designou por Benelux e, de certo modo, da Espanha, o que coloca em cima da mesa da discussão política em toda a Europa o problema da liberdade e da democracia.

A globalização, particularmente a partir da queda do muro de Berlim, foi-nos apresentada como o processo que iria transformar o mundo para melhor. A propaganda insidiosa a que todos fomos sujeitos desde então (e que parece continuar sob formas sempre mais imaginativas e que parecem possuir um estranho efeito anestésico) dizia-nos que a liberdade, a democracia e a prosperidade seriam o nosso destino. O futuro seria pautado pela quebra contínua de barreiras e de todo o tipo de muros entre os povos, mas aquilo a que temos vindo a assistir é exactamente o contrário. “O medo constrói cada vez mais muros” – diz-nos Margarida Santos Lopes (2007). No texto em questão, a autora afirma que “Do Iraque à Malásia, de Ceuta à Cisjordânia, do Botswana ao México, proliferam «barreiras de separação» e «vedações de segurança». Delimitam fronteiras e afugentam imigrantes, contrabandistas, terroristas, pandemias. Ainda há quem os veja como uma «brutal arquitectura da vergonha». Num mundo pós-queda do muro de Berlim, entusiasticamente celebrado no Ocidente (e, particularmente, por Reagan, que, pessoal e publicamente desafiou Gorbatchov a «derrubar o muro») como o fim de todas as barreiras e sinónimo de liberdade, o que levou Friedman (2005) a intitular o seu best-seller como *The World is Flat*, embora afirmando que “Eu sei que o mundo não é plano” e que qualquer tentativa de levantar muros e barreiras seria o pior que se poderia fazer no que designa (à semelhança de outros) por Era da Globalização, não deixa de ser caricato que sejam os próprios Estados Unidos o maior construtor de muros reais (e não imaginários) da actualidade.

E aqui devemos recordar-nos do que Hobsbawm (1996, p. 117) escreveu a propósito das consequências do *laissez-faire* de novecentos e do colapso económico que se lhe seguiu: “o liberalismo político efectuou uma completa retirada durante toda a Era da Catástrofe. (...) Tomando o mundo como um todo, havia talvez 35 ou mais governos constitucionais e eleitos em 1920. Até 1938, havia talvez 17 desses Estados, em 1944 talvez 12, de um total global de 64.” A ideia que importa evidenciar é que, mesmo no mundo actual, para além da democracia ainda não constituir o sistema de governação maioritário, ela está longe de ser uma referência cultural substantiva. E para isso muito tem contribuído o modo como, mesmo na Europa e no Ocidente em geral, temos vindo a discutir e a construir esta frágil figura da modernidade e do iluminismo, sendo a sua forma mais incipiente e banal aquela que tem vindo a recolher maior reconhecimento nos países que a adoptaram como modelo de governação. Por isso, em caso de crise económica profunda, não tenhamos dúvidas que a democracia e, com ela, as frágeis liberdades individuais (apesar de tudo ainda concebidas

mais no plano do abstracto do que do concreto), serão as primeiras a ser sacrificadas. Aliás, os elementos visíveis daquilo que Sennett (2007) designa por cultura do novo capitalismo, resultantes da “fragmentação das instituições” que fizeram a história da modernidade, em vez de produzirem um mundo mais livre e progressista parecem orientados para a construção de um novo tipo de condicionamento da liberdade, já não a «jaula de ferro» burocrática que Weber identificou no início do século XX, mas uma outra de um novo tipo, talvez mais difícil de identificar e de combater, porque construída no interior das mentes a partir da plasticidade das relações *em rede* que temos vindo a edificar, mas *sem rede* social de protecção, pois encontram-se marcadas pelo individualismo, pela competição selvagem e num contexto global nada propício ao pensamento sobre a acção e sobre o mundo. Sennett (2007, p. 19) sustenta que “a maior parte da realidade social moderna é ilegível para os que procuram descobrir o seu sentido”, o que, em sua opinião, “talvez seja o problema cultural fundamental” da época em que vivemos. Do mesmo modo que Bauman, Sennett pensa que “só um determinado tipo de ser humano pode prosperar em condições sociais instáveis e fragmentárias” (p. 17), que exigem “um «eu» orientado para o curto prazo, centrado na capacidade potencial [a ideologia das competências e da performatividade] e disposto a abandonar a experiência do passado” (p. 15). Nestas condições, a atomização dos actores só pode conduzir a um processo de erosão sistemático daquilo que o mesmo autor designa por «capital social», típico das pequenas comunidades mas também a base em que assentou o modelo social construído após a Segunda Guerra Mundial em muitos países europeus e conhecido por Estado-providência.

O panorama pessimista (e potencialmente trágico), em que o «espectro da inutilidade» ameaça tutelar todas as análises e orientar os cenários futuros, que todo um trabalho de inculcação ideológica que elege a meritocracia²²⁶, fundada num processo de aquisição

²²⁶ Este conceito terá sido criado, de acordo com Sennett (2007, p. 87) e com o testemunho do próprio, por Michael Young (1958), na sua obra *The Rise of the Meritocracy*. Apesar da leitura enviesada que certos autores, particularmente oriundos de um sector particular da gestão, teimam em produzir, Young denunciou, “em tons dramáticos” (Sennett, 2007) o processo de emergência de uma elite que ameaçava ocupar os lugares-chave do poder através do processo de selecção produzido pelos sistemas educativos, legitimando assim as novas desigualdades e transformando-as, para utilizarmos uma expressão de François Dubet (2004), em «desigualdades justas». O termo aqui em questão foi utilizado por Young com uma conotação claramente pejorativa, pois denunciava “uma situação social altamente perniciosa e discriminatória, que impedia o acesso ao sistema educativo e laboral por parte de gente altamente talentosa, capaz e inteligente, ao basear a selecção numa ideia abstracta de potencial em contraposição às capacidades e realizações reais (Peraza, 2002). De acordo com Sennett (2007, p. 87), baseado nos trabalhos de Michel Foucault sobre o papel do poder no processo de estruturação das sociedades, “um aspecto fundamental da meritocracia [que, em sua opinião, Foucault esclarece] é a negação de poder à grande maioria dos que caem sob o seu domínio.” A propósito do modo como o termo tem vindo a ser *ressemantizado* (termo que fomos buscar a Lima, 1994, mas que podemos encontrar sob a forma de *ressignificação* em diversos autores brasileiros) desde então e particularmente nas últimas décadas, adquirindo uma conotação positiva no quadro do sistema de classificação das pessoas que tem vindo a ser paulatinamente implantado no sentido de legitimar as desigualdades sociais, Young (2001) viu-se na necessidade de vir a terreiro para denunciar o que designa por apropriação indevida do conceito. Num artigo publicado em 29 de Junho de 2001 no *Guardian*, o autor em questão convida Tony Blair a abandonar o uso do termo, pois a utilização que dele faz é exactamente contrária ao seu sentido original. Por outro lado, as políticas blairianas, de acordo com Young, só confirmam as críticas às tendências que o autor vinha observando nos anos cinquenta e que o texto em questão satirizava, pois a sociedade inglesa

sistemática de sempre novas competências²²⁷, pretende ocultar, não pode impedir-nos de agir no sentido de o ultrapassar. É o próprio Sennett (2007, p. 18) quem no-lo afirma, ao mesmo tempo que desafia o povo americano a reagir perante uma situação que, em sua opinião, outros povos já provaram ser possível inverter. Não estamos tão certos deste último facto, até pela experiência que todos temos vindo a viver em Portugal e que ameaça estilhaçar rapidamente o sistema de relações sociais que começámos a edificar em Abril de 1974, mas não temos dúvidas quanto a este processo não ser o resultado de “um mandamento divino.” Antes, trata-se de uma construção social longamente amadurecida em amplos e luxuosos gabinetes pagos pelos contribuintes, como salienta Stiglitz (2002). Por isso, apesar da “nova economia ainda não passar de uma pequena parte da economia global” e o processo de “desmantelamento das grandes instituições” modernas ainda não constituir a norma no trabalho americano” e, sobretudo, no mundo, estamos convictos que “ela exerce certamente um grande impacto moral e normativo enquanto modelo avançado, para o modo como deverá evoluir a economia no seu conjunto.”

Como se vê, parece que a economia (pelo menos aquela que toma a designação de economia de mercado, alegadamente livre e pretensamente auto-regulável), apesar de tudo o que se disse e escreveu sobre o lugar que ocupa no conjunto das relações sociais ao longo de todo o século XX, é que irá continuar a definir que tipo de pessoas somos, o modo como nos relacionamos e como vivemos, isto é, o grau de liberdade que possuímos e o modo de a utilizarmos. Mas este tipo de economia só pode influenciar de uma forma tão determinante as

constitui um dos exemplos mais acabados do processo de polarização das desigualdades sociais legitimadas por refinados processos de avaliação do que tem vindo a ser designado por mérito, seja a partir dos exames e outras provas académicas, de testes psicológicos e, mais recentemente, das performances ou competências (também designadas por capacidade potencial).

²²⁷ Articulando a problemática das competências (ou capacidade potencial, ou talento, para utilizar as expressões que Sennett mobiliza para se referir às competências) com a da meritocracia, parece-nos importante referir, desde já, que, em nossa opinião, a primeira constitui uma forma actualizada de anteriores figuras amplamente utilizadas para legitimar as desigualdades que a modernidade produziu (de acordo com alguns, a modernidade sempre conviveu mal com as gritantes desigualdades que sempre produziu, o que a terá levado a inventar sempre novas formas de legitimação que permitissem um repouso mais ou menos estável da sua consciência atormentada, o que terá levado Marx a interpretar esse modo de agir como «falsa consciência»), tais como as de aptidão ou dom natural, que os testes psicológicos e os exames (fortes hegemónicas de avaliação) se encarregaram de legitimar. Como refere Sennett (2007, p. 65), “A economia das competências continua a deixar para trás as maiorias [como se isso não fizesse parte da essência do sistema que a produziu] e, para dizer as coisas de modo mais refinado, o sistema educativo produz um grande número de jovens instruídos para os quais é impossível arranjar emprego ou, pelo menos, em domínios para os quais não foram preparados. Na sua forma moderna, a proposta de Ricardo diz que a sociedade de competências talvez só precise de um número relativamente modesto de pessoas instruídas e talentosas – sobretudo nos sectores de vanguarda da alta finança, tecnologia de ponta e serviços sofisticados. A máquina económica talvez seja capaz de funcionar com proveito e eficácia apelando a uma elite cada vez mais reduzida.” Mas este reconhecimento parece-nos insuficiente para caracterizar o que, na essência, está oculto no tópico das competências, que nos parece tão insidioso (ou mais, pela sua possibilidade de ser aplicado a toda a população, ao contrário dos testes psicológicos de QI que, apesar de tudo, sempre constituíram uma actividade marginal ao sistema educativo) quanto o que se encontrava no termo inteligência (ou falta dela). O facto de podermos ser declarados incompetentes por intermédio de processos avaliativos que, na maior parte dos casos, são meros juízos de valor subjectivamente produzidos porque definidos de acordo com as relações de poder no interior das organizações, constitui um poderoso meio aniquilação individual. Como refere Sennett (2007, p. 87), “Os juízos sobre a capacidade potencial têm uma índole muito mais pessoal do que a avaliação dos resultados. Um resultado indica uma combinação do «eu» com circunstâncias sociais e económicas, sorte e oportunidades. Por outro lado, a capacidade potencial focaliza-se só no sujeito. O enunciado «careces de potencial é muito mais demolidor do que «meteste água», porque realiza uma afirmação mais fundamental sobre aquilo que se é. Implica a inutilidade num sentido muito mais profundo.”

nossas vidas se deixarmos que ela se emancipe das outras esferas da sociedade, como parece ser o caso actual. E isso, apesar de tudo, continua a estar nas nossas mãos, conforme escreve Bauman (2007, p. 200):

“A minha tese é que aquele ou aquela que se interroga sobre como foram possíveis os campos [de concentração: nazis, soviéticos e chineses (embora destes últimos não nos tenham chegado quaisquer designações, nem sabemos se terão existido com a mesma função e as mesmas formas, mas sabemos dos 80 milhões de vítimas da chamada Revolução Cultural – A Grande Marcha – e do regime de trabalho forçado a que o povo chinês foi sujeito ao longo das últimas quatro décadas e do qual ainda não conseguiu libertar-se de um modo efectivo e satisfatório)] não deve consultar os dados estatísticos relativos aos Sádicos, psicopatas ou perversos declarados ou encobertos, mas procurar noutra direcção e analisar esse curioso e assustador dispositivo moderno e inventado pela sociedade que permite a separação entre a acção e a ética, analisar o que fazem as pessoas daquilo que sentem ou daquilo que crêem, analisar a natureza do que colectivamente se faz dos motivos dos actores individuais.”

Chegados aqui, parece-nos importante um retorno a uma ideia que abordámos acima meramente de passagem e que podemos sintetizar através da palavra *ética* ou, se quisermos assumir um plano mais amplo de significação, a palavra *moral*. Defendemos, na pegada de autores como Bauman e Sennett, que esta dimensão das relações sociais tem de assumir uma função cada vez mais central no mundo em que vivemos, pois é ela que poderá permitir uma acção de contenção do actual movimento paranóico que o processo de acumulação de capital desencadeou a partir do último quartel do século XX. O carácter *imoral* do que tem vindo a ser designado normalmente por neoliberalismo (para outros, como vimos já, tratar-se-ia de «pós-liberalismo», posto que a relação entre as teorias que orientam a actual fase do desenvolvimento capitalista e as que constituíram o núcleo central do liberalismo é bastante débil ou até inexistente), do qual possuímos já bastantes provas [o aumento incessante das desigualdades, o desemprego crescente, o trabalho temporário e cada vez mais precário (não deixa de ser repugnante verificar que as empresas de trabalho temporário foram das que mais cresceram e lucraram nestes anos ditos de flexibilização laboral...), a falta de assistência na saúde (particularmente presente nos países anglófonos), a crescente mercadorização da saúde e da educação (tradicionalmente concebidos como bens públicos), a morte pela fome e por doenças facilmente tratáveis que afecta cerca de dois terços da população mundial, o crescimento económico à custa de formas de trabalho indignos, etc.), que tem vindo a ser objecto de constante denúncia por parte de um cada vez maior número de instituições mundiais, tem de nos obrigar a cerrar fileiras orientadas para a sua superação. A sua denúncia, como salientam diversos autores (Touraine, 1999, entre outros), não parece suficiente para alterar a situação, até porque as verdadeiras intenções das forças actualmente

hegemónicas nem sequer se encontram já ocultas, tendo sido claramente verbalizadas pelos seus mais proeminentes intelectuais e chefes políticos que adoptaram os princípios em questão. Impõe-se, portanto, como premente a emergência de um amplo projecto de educação, no qual a educação superior terá de ocupar um papel central (constituindo o nosso campo de acção e de análise neste trabalho), que permita construir sólidos alicerces para a superação deste modo perverso de conceber o mundo. Não podemos continuar abúlicos perante o programa totalitário em curso que, paradoxalmente, utiliza a liberdade e a democracia como bandeiras e a própria «extinção da humanidade» enquanto espectro ameaçador se não aceitarmos os critérios de «justiça» do que designam por livre mercado (que todos sabemos, como Chomsky, 1999 e 2000, claramente denuncia, só é para ser aplicado àqueles que não estão em condições de lhe oferecer resistência). De acordo com Mézáros (2002, p. 193),

“o âmago teórico da eternização da ‘ordem económica ampliada’ de Hayek nada tem de ‘altamente abstracto, especialmente difícil de ser apreendido’. Ao contrário, está construído em torno de uma tautologia perfeitamente singela: ele apenas afirma o facto incontestável, e singularmente pouco esclarecedor [e que não prova²²⁸], de que o imenso número de pessoas hoje existentes não sobreviveria materialmente se a economia necessária para a sua sobrevivência material não lhes tornasse possível sobreviver²²⁹. Mas, é claro, esta proposição ignora totalmente os incontáveis milhões que tiveram (e continuam tendo) de sofrer, e até de perecer, sob as condições da ‘ordem ampliada do capital’, além de não dizer absolutamente nada sobre a sua futura sustentabilidade – ou insustentabilidade, fosse lá qual fosse o caso. Em vez disso, o autor dessa *A arrogância fatal* extrai de sua afirmação central (com a autoridade de um dos habituais decretos falaciosos *ex-cathedra* hayekianos) a glorificação da tirania e da perversidade estruturalmente reforçadas das relações de mercado capitalistas, que, em sua visão, devemos aceitar – a não ser que sejamos favoráveis à extinção da humanidade.”

A imoralidade desta teoria surge-nos, como facilmente se pode demonstrar, de várias maneiras. Desde logo, por assentar numa base já gasta e segundo a qual devemos aceitar sacrifícios no curto prazo em troca de potenciais benefícios no longo prazo (segundo a doxa

²²⁸ Amartya Sen (2003, pp. 25-26), a propósito do chamado «problema populacional» que preocupava muitos pensadores do século XVIII, ao recordar-nos o debate entre as posições de Condorcet e as de Malthus sobre a questão, permite-nos provar exactamente o contrário do que a teoria de Hayek defende. “Enquanto o grande racionalista francês (...) esperava que as taxas de fertilidade baixassem com «o progresso da razão», pois uma maior segurança, melhor educação e mais liberdade na deliberação das decisões restringiriam o crescimento populacional, o seu contemporâneo Thomas Robert Malthus divergia radicalmente dessa posição”, defendendo “que «não há qualquer razão para supor que algo, a não ser a dificuldade de obter o tanto quanto adequado às necessidades da vida, poderia quer evitar que um grande número de pessoas se casasse mais cedo, quer impedi-las de criar saudavelmente famílias numerosas». E Sen conclui: “A comparação do mérito das duas posições diferentes – baseadas respectivamente na liberdade racional e no constrangimento económico da obra em questão – será efectuada mais à frente (a pesagem das provas, como defenderei, cairá mais para o lado de Condorcet).” Para além desta importante constatação, de seguida o autor apresenta-nos uma ideia que nos parece decisiva para desconstruir todo o argumentário hayekiano em torno da liberdade: “Mas é especialmente importante reconhecer que esta controvérsia particular é apenas um exemplo do debate, em matéria de desenvolvimento, entre *as abordagens pró e contra a liberdade*, que percorreu muitos séculos” (itálico nosso). Em nossa opinião, as posições de Hayek radicam claramente na matriz Malthusiana, pois os milhões de vítimas que o processo de acumulação capitalista tem vindo a produzir e a capitalizar são derivados do que o primeiro sustenta como consequências não intencionadas do mercado, alegando que seriam em maior número se a opção fosse o controlo dos mercados. As provas disponíveis dizem-nos exactamente o contrário, apesar de desconhecermos qualquer experiência concreta realizada sob o manto do mercado livre auto-regulável.

²²⁹ E aqui reencontramos uma célebre tese de Malthus, segundo a qual todo aquele que não possuir as condições materiais para prover a sua existência estará ao dispor da natureza, que se encarregará de ditar o seu veredicto (citação de memória).

dominante, este é o significado que a globalização possui, dado que as enormes potencialidades que alegadamente contém só podem almejar-se para lá do horizonte temporal do comum dos mortais). Esta falácia, como Stiglitz (2002) claramente desconstrói com base em Keynes («no longo prazo estaremos todos mortos»), não resiste ao confronto com a realidade que quotidianamente nos confronta, traduzida numa crescente polarização da riqueza nas mãos de umas centenas de milionários e numa acentuada pauperização do mundo que se encontra para além das fortificações dos novos condomínios fechados que, um pouco por todo mundo, vemos crescer à nossa volta²³⁰. Depois, como Mance (1997) claramente evidencia no que designa por «Quatro teses sobre o neoliberalismo», o actual modo de desenvolvimento do capitalismo baseia-se numa (1) “concepção do mundo imoral, em que usar e descartar pessoas em função de vantagens privadas se torna, no limite, o lema principal”, (2) “propaga uma ilusão, pois é impossível historicamente atingir os fins que propõe com os meios que preconiza, uma vez que estabelece um modelo formal de concorrência ideal impossível de ser realizado”, (3) preconiza um “modelo económico incapaz de enfrentar a crise do trabalho” que primordialmente origina e, por último, (4) “não garante equânimes condições objectivas para o exercício da liberdade de todos os indivíduos (...) sendo um projecto político excludente que favorece a realização ampla da liberdade da minoria (...) em detrimento do exercício objectivo da liberdade da maioria.”

Uma nova ética, fundada numa nova moral [será esta ideia que Beck (2002, pp. 195 e ss.), nos quer transmitir quando fala na necessidade de uma Segunda Ilustração (aliás congruente com o seu conceito de Segunda Modernidade) e de uma nova ética (que supere a actual ética protestante em claro processo declínio, como sugere Sennett, 2007)?], geradoras de novas práticas políticas que tomem as liberdades e potencialidades humanas num quadro efectivamente democrático, parecem-nos constituir as dimensões estruturantes para a edificação de um século aberto à humanidade, à dignificação do *ser* humano e à consagração da vida como um bem supremo. Apesar das enormes limitações que todos lhe reconhecemos, sobretudo porque se trata de um processo que, aqui sim, não produz efeitos no curto prazo,

²³⁰ Num exercício académico mas simultaneamente desafiante, porque resulta directamente da ideia que Sen (2003, p 13) nos transmite logo a abrir o seu livro – “Vivemos num mundo de abundância nunca antes vista e de uma espécie tal que dificilmente se poderia imaginar há um ou dois séculos atrás” - Bauman (1999b, p. 79), baseado no autor que qualificou o actual modo de acumulação capitalista como “a nova forma de roubo de (auto)estrada” (Victor Keegan), convida-nos a imaginar o seguinte cenário: “Se (como observou um crítico americano) os 358 [maiores bilionários globais que, de acordo com os dados de um Relatório da ONU sobre o Desenvolvimento Humano de meados da década de 90, possuem o equivalente à riqueza de 45% da população mundial!] decidissem ficar cada um com cinco milhões de dólares para se manter e distribuir o resto, praticamente dobrariam a renda anual de quase metade da população da Terra. E os porcos voariam.” Transpondo esta situação para a realidade em que nos situamos, uma década após o texto citado, aquilo que observamos é um acentuado aprofundamento do cenário da polarização da riqueza, que ocorre mesmo e sobretudo num quadro referido como de crise estrutural do sistema, ficando por explicar esta última ideia devido a termos assistido, ao longo dos primeiros anos da década em curso, a um dos maiores crescimentos da economia mundial registados na história!

pensamos que a educação pode ser um importante meio para o “questionamento da sociedade” em que vivemos e para o conseqüente processo de edificação das promessas da modernidade que temos de continuar a exigir, sob pena de nos tornarmos em *viajantes sonâmbulos* em direcção a um qualquer abismo.

2. A Economia como Ciência e como Campo: o Mundo a seus Pés

“Nada nem ninguém pode escapar à lei da oferta e da procura [ou à] ditadura do mercado mundial [por via da destruição de um] Estado viável e [d]a estabilidade democrática.”

(Hans-Peter Martin e Harald Schumann, 1998, p. 15)

2.1. A «anarquia» do mercado ou a hegemonia da «irracionalidade» enquanto modo de governação global

“A Economia é coisa do diabo?, interroga-se Giraud (1999), certamente preocupado em reabilitar uma ciência do social, caracterizada e definida por J. Stiglitz (2002, p. 36) e também por R. Sennett (2007) como a “ciência das opções”, na linha do liberalismo clássico, mas que, numa época [modernidade, mas com particular relevância para a ‘modernidade tardia’ (ou ‘segunda modernidade’, ou ‘alta modernidade’, ou ainda ‘pós-modernidade’, conforme a terminologia adoptada seja a de Beck, Giddens ou Bauman) em que somos chamados a viver] em que parece adquirir e assumir uma enorme centralidade e que, para muitos, só poderá conduzir à destruição desse social do qual emerge e afirma servir. Neste último sentido, independentemente do exagero de tal suposição, a interrogação em questão só pode ter como resposta um enorme assentimento. Muito à imagem da metáfora da criação da escola proposta por Adolphe Ferrière (que podemos encontrar em Nóvoa, 1988), também a economia, na sua versão liberal, isto é, a economia na sua versão de mercado, parece ter sido obra de uma mente demoníaca e perversa, que adopta o cinismo, ocultado por um poderoso sistema de «fabricação do consentimento» (muitas vezes sem concordância, como no-lo refere Chomsky, 2000, p. 47, fundamentado em Franklin Henry Giddings, sociólogo americano nascido em 1855 e um dos principais responsáveis pela introdução da sociologia nos estudos universitários), isto é, como um modo de “arregimentação da consciência colectiva” (Chomsky, 2000, p. 43), como critério de legitimação da dominação.

Apesar do domínio que o campo da economia de mercado tem vindo a exercer sobre todas as outras esferas da vida em sociedade, isto é, da condição humana em geral, o que terá levado muitos economistas a considerar que estaríamos perante a *única* ciência social digna dessa designação (a sua articulação com a matemática, nomeadamente com o domínio especializado da estatística, também teve como objectivo aumentar a credibilidade das suas

proposições, análises e consequentes prescrições), aquilo que todos podemos verificar no quotidiano é a enorme fragilidade²³¹ que demonstra na análise dos factos económicos, na sua fundamentação (mesmo *a posteriori* são mais os dissensos do que os consensos entre os economistas sobre questões aparentemente simples como as previsões dos défices, a execução orçamental, as subidas das taxas de juro, o crescimento económico e a evolução do emprego, entre outras questões, sejam elas quais forem, parecendo as conclusões relevar mais de análises ideológicas e/ou voluntaristas do que propriamente científicas) e, sobretudo, na sua capacidade de análise prospectiva, dimensão que continua a ser extraordinariamente enfatizada por muitos dos seus especialistas de serviço na comunicação (ou inculcação?) social. Não queremos com isto dizer que devemos julgar a economia pela incapacidade demonstrada e provada no domínio da prospectiva, pois estaríamos a lavrar na mais elementar demagogia e desonestidade intelectual, pois, como no-lo referem Freeman e Louçã (2003, p.15), “a economia é uma ciência de transição, que não tem significado fora do enquadramento histórico, uma vez que as economias são históricas por natureza.” Mas, como facilmente se torna evidente mesmo aos olhos de um leigo na matéria como nós, a economia, à semelhança de todas as outras ciências e, sobretudo, aquelas que têm vindo a ser designadas como sociais, não é uma ciência monolítica (e muito menos exacta), possuidora de um conjunto de leis claramente definidas e que se encontram facilmente disponíveis no mercado para nos fornecerem as direcções inequívocas a seguir. Continuando a seguir Freeman e Louçã (2003, p. 17), a vida em sociedade é caracterizada pelo que designam por evolução, e esta, após mais de um século de tentativas orientadas para o seu domínio e controlo, “passou a ser vista como um processo aberto, marcado pela surpresa, pela mudança, pela mutação, pela bifurcação, pela reacção e por crises” que, “desafiando o critério positivista, é imprevisível”, o que nos remete para o domínio da modéstia e consequente razoabilidade das análises científicas produzidas no campo, tendo claramente presente como referência que “a evolução evolui mas não aceita o destino.”

O que importa colocar sob uma forte suspeição não é a economia em abstracto, pois ela faz parte intrínseca da condição humana, sendo no seu domínio que se jogam alguns

²³¹ Também de Freeman e Louçã (2003, p. 17) recolhemos o seguinte e esclarecedor texto, que nos permite questionar o carácter hegemónico da disciplina científica em questão e, sobretudo, as pretensões arrogantes de muitos dos seus especialistas: “Afirmamos que os modelos de equilíbrio geral, que ainda prevalecem na teoria económica dominante, são completamente incapazes de explicar as revoluções tecnológicas e as mudanças sociais dos dois séculos passados.” Perante isto, como interpretar as sucessivas intervenções de reputados economistas do nosso burgo em programas televisivos e em artigos de opinião afirmando-nos, aparentemente sem quaisquer hesitações, que o caminho a seguir é o da contenção dos salários, da flexibilização laboral, da precarização do trabalho, dos cortes nas prestações sociais, no aumento da idade da reforma e, para contrabalançar, um crescente apoio às empresas, uma diminuição das suas contribuições líquidas, da tributação dos lucros, etc.?

(talvez os mais básicos) dos principais factores que permitem a sobrevivência da espécie, nem a própria economia de mercado em abstracto (invenção recente na história da humanidade que possui extraordinários méritos mas, como qualquer outra coisa que quisermos considerar, quando em excesso, transforma-se num factor extremamente nefasto e até letal), mas aquela economia de mercado que tem pretensões a ser uma ciência exacta e, mais do que isso, natural, à qual nenhum mortal pode escapar, transformando as sociedades num enorme mercado global (nem o universo parece estar a salvo desta voracidade, pois até já os planetas passaram a fazer parte da carteira de negócios de agencias imobiliárias...). Por isso, e só por isso (que é capaz de ser quase tudo), o banco dos réus da história é-lhe perfeitamente ajustado, nunca podendo deixar de estar sujeita a um severo escrutínio social.

Para nos apercebermos um pouco melhor do que temos vindo a referir, parece-nos importante trazer para o debate o contributo crítico de Chomsky (2000, pp. 25-26) a partir da análise de um artigo publicado pelo Royal Institute Of International Affairs de Londres, da autoria de Paul Krugman, especialista no domínio da economia do desenvolvimento, que nos transmite a ideia da fragilidade múltipla de uma ciência que tem vindo a ser utilizada (por economistas mas também por políticos, sobretudo situados no que tem vindo a ser definido por espaço político-ideológico de centro-direita) para tutelar o mundo, constituindo assim uma espécie de antecâmara do totalitarismo que necessariamente provocará se aceitarmos como destino as suas profecias. Assim (apesar da extensão do texto, parece-nos importante transcrever o seu conteúdo na íntegra), Chomsky, refere que:

“Primeiro, o conhecimento sobre o desenvolvimento económico é muito limitado. Por exemplo, nos Estados Unidos, dois terços do aumento do rendimento *per capita* não tem explicação. De igual modo, as histórias de sucesso verificadas na Ásia seguiram vias que seguramente não estão em conformidade com o que «a ortodoxia dominante apelida de solução para o crescimento», conforme salienta Krugman. Ele recomenda «humildade» na formulação da política e prudência no que respeita a «generalizações abusivas».”

[Aqui podemos encontrar Stiglitz (2002, p. 95), que desfere um demolidor ataque às políticas impostas pelo FMI aos países em dificuldades económicas que, segundo o autor em questão, são sempre as mesmas, independentemente dos contextos onde serão aplicadas, o que nos remete para o Consenso de Washington e os três pilares em que assenta: *a austeridade orçamental, as privatizações e a liberalização dos mercados*. De acordo com este último autor “o problema é que muitas destas políticas tornaram-se fins em si mesmas, e não meios de gerar um crescimento mais equitativo e sustentado. Deste modo, foram levadas demasiado longe, demasiado depressa, e excluíram outras, que eram necessárias.” A este

propósito, citando Auguste Comte e a sua célebre frase glorificadora do imparável conhecimento humano - «savoir pour prévoir, prévoir pour pouvoir» - Bauman (2007, p. 171), após desconstruir o sentido mais explícito da expressão – a capacidade infundável de fazer coisas [o *homo faber* de Hanna Arendt (2001), o *homem produtor* do primeiro estágio da modernidade e agora em fase de declínio em favor do *homem consumidor*, de acordo com Sennett (2007) e Bauman (1999b)] em que “o sentido do conhecimento *está naquilo que se pode fazer com ele*: quanto mais se pode fazer, melhor é o conhecimento” -, refere o seguinte:

“Observe-se que o *pouvoir* - «ser capaz» - falha o objecto e, no mesmo lance, a substância. Não importa aquilo que fazemos, uma vez que somos capazes de o fazer; ou antes, sermos capazes de o fazer é uma razão inteiramente suficiente para o fazermos. O que importa é a dimensão, o excesso dos meios – os meios livres à espera de aplicação, e será decidido mais tarde que objectivos lhes podemos fixar. A técnica desenvolve-se porque se desenvolve, concluía Jacques Ellul. «Não há qualquer invocação de um fim; tudo o que há é a coerção de um aparelho colocado nas nossas costas que não tolera que a máquina se detenha». Os meios precedem os fins: é a disponibilidade dos meios que desencadeia a busca encarnçada de fins.”

«Podemos fazer!» Mas, com que fim? – Esta relação entre meios e fins, com uma clara dominância dos primeiros, é a característica do actual estágio da modernidade que, não sendo inédita, pois começou a ser trabalhada e desenvolvida no século XIX por via dos fisiocratas e dos utilitaristas, não deixa de assumir o carácter de «doxa» na época actual.]

“Em segundo lugar – continua Chomsky - , diz-nos [Krugman] que conclusões sustentadas por bases débeis são constantemente postas em evidência e proporcionam o sustentáculo da política: o consenso de Washington é um caso evidente.

O terceiro ponto refere que «a sabedoria tradicional» não é imutável, alterando-se com regularidade para pontos de vista diferentes, talvez até para o oposto do que por último tinha sido dado como adquirido – então, os seus defensores uma vez mais mostram-se cheios de confiança ao imporem a nova ortodoxia.

O seu quarto ponto evidencia que, retrospectivamente, é aceite de forma pacífica que as políticas económicas desenvolvimentistas não «serviram o objectivo que lhes foi fixado» e eram baseadas em «ideias perversas».

Por fim, Krugman nota que normalmente se «argumenta que as ideias perversas florescem porque são postas ao serviço dos interesses de grupos poderosos. O que sem dúvida acontece».”

A partir daqui Chomsky elenca um conjunto de experiências que, em sua opinião, confirmam plenamente os cinco pontos referidos por Krugman, transformando a vida de milhões de pessoas num inferno permanente, tais como os casos ocorridos na *Índia*²³² no tempo da colonização britânica (a chamada Colonização Permanente), onde a fome fazia a sua aparição ciclicamente, no *Brasil*, onde meio século de neocolonização americana

²³² De acordo com Amartya Sen (2003), a Índia, apesar de continuar a ser um país com profundas carências a todos os níveis e que afectam cerca de dois terços da população, após a independência de 1947 nunca mais conheceu a fome generalizada, por oposição ao que era a norma durante os anos de ocupação britânica, o que permite tirar conclusões claras acerca da bondade do mercado e a sua alegada função justicialista.

transformaram um dos países mais ricos do mundo num local onde mais de dois terços da população se encontra abaixo do limiar de pobreza, em toda a *América Latina*, com particular destaque para o *México*²³³ (onde poucos anos após os EUA terem declarado o descolar da economia mexicana em direcção ao paraíso do crescimento económico o país foi relançado numa espiral de pobreza, tendo estado à beira do colapso económico por acção dos chamados *global players* da especulação financeira) e nos próprios *EUA* onde, segundo o autor em questão (p. 28), “a desigualdade atingiu níveis desconhecidos há já setenta anos, bastante atrás dos outros países industrializados, tendo o mais elevado nível de pobreza infantil de qualquer sociedade industrializada, seguidos pelos restantes países de língua inglesa.” E nesta lista não podemos deixar de referir o que se passou no Sudeste Asiático (nomeadamente na Indonésia, Filipinas e Malásia), na Rússia (que esteve igualmente à beira do colapso) e um pouco por todos os países do antigo bloco de leste. Apesar disso, continua o autor que temos vindo a seguir (pp.28-29), “a imprensa dos negócios não encontra adjectivos suficientemente exuberantes para descrever o «deslumbrante» e «estupendo» crescimento dos lucros, ao mesmo tempo que admite também a existência de problemas para os ricos: em título, o *Business Week* anuncia «O problema do presente: que fazer com toda esta liquidez», dado que «vagas de lucro» estão a «submergir os cofres da América das corporações», e os dividendos estão em alta.”

No caso português também podemos encontrar este comportamento da imprensa, seja a económica ou a generalista, até porque toda ela se encontra nas mãos de grandes grupos económicos, não podendo reflectir outra imagem que não aquilo que os negócios permitem (daí que a designação, por Chomsky, de *imprensa dos negócios* para se referir àquilo que seríamos tentados a interpretar como económica nos pareça substantivamente preferível, pois permite uma compreensão muito mais adequada da situação). Ao longo desta ainda incompleta década, e parecendo abstrair (e até contrariar) o facto amplamente defendido pela generalidade dos economistas acerca da existência de ciclos económicos (neste caso os de curta duração, ou de Juglar, como referimos na secção anterior), o país não conheceu outra situação que não a crise permanente, sendo a retoma económica sucessivamente adiada apesar de permanentemente anunciada. Paradoxalmente, os lucros de alguns sectores, tais como a banca e os seguros em lugar de destaque, mas também a bolsa de valores, não deixaram de crescer, isto é, enquanto amplas camadas da população via os seus rendimentos

²³³ A propósito da experiência mexicana, assim como das ocorridas ao longo da década de 90 um pouco por todo o mundo, tais como na Rússia e no Sudeste Asiático, ver, entre outros, os excelentes trabalhos de Martin e Schumann (1998) e de Stiglitz (2002).

diminuírem (nalguns casos substancialmente, por via da queda no desemprego ou de falências ditadas pelas profundas alterações registadas na indústria tradicional e no comércio), os sectores mais vorazes da economia acumulavam lucros sem precedência, ao mesmo tempo que efectuavam operações pomposamente designadas de reestruturação ou *downsizing* (uma operação duplamente lucrativa, pois implica uma diminuição dos encargos com salários e, simultaneamente, uma valorização substantiva das cotações em bolsa; para além disso, esta operação ainda tem outros efeitos, que são normalmente menosprezados nas análises dos jornalistas dos negócios e que em jargão económico costuma designar-se por «externalidades negativas», ou seja, efeitos em terceiros, neste caso no Estado, que assim vê diminuir as contribuições para a segurança social e para a fazenda pública ao mesmo tempo que tem de suportar os encargos com o desemprego e outras prestações sociais, num cenário em que os lucros são cada vez menos tributados e os encargos do Estado crescentemente inflacionados²³⁴).

Perfeito! Nunca o acaso poderia originar um cenário tão bem edificado, como os principais sacerdotes ou profetas do mercado têm vindo insistente e persistentemente a defender ao longo de todo o século XX, alicerçados num vasto e (pelos vistos) eficiente aparelho de propaganda concebido com o patrocínio das grandes corporações globais e com a preciosa colaboração de políticos situados no amplo espectro do que tem vindo a ser designado, quanto a nós erradamente, por centro-direita. Chegados aqui temos de afrontar uma das principais questões que têm atravessado a análise sociológica desde a célebre formulação marxiana acerca das relações entre a economia e todas as outras dimensões constitutivas da sociedade, a cultura, a política, a justiça, etc., através das quais os actores constroem os seus modos de representação do mundo e, desta forma, adquirem uma determinada consciência social. De facto, parece-nos constituir uma evidência empírica, claramente fundamentada tanto por Polanyi (2000) como por Chomsky (1999 e 2000), que o papel do(s) Estado(s), isto é, da dimensão política, é central no processo de constituição da sociedade e, deste modo, também no processo de regulação da esfera económica. Mas reconhecer isto autoriza-nos a concluir que o *político* constitui uma esfera autónoma e, mais importante ainda, acima (tutelar) das restantes esferas sociais? Para esclarecer esta questão teremos de nos interrogar acerca do modo como as decisões políticas são tomadas e aquilo que as influencia, isto é, que tipo de relações sociais são determinantes para a formulação

²³⁴ Este fenómeno também se observa noutros domínios, sobretudo no do ambiente, onde os Estados são chamados a suportar os custos que a actividade empresarial origina e que, por todos os meios ao seu alcance, procura descartar.

daquilo que podemos designar como sínteses políticas, as quais podem ser observadas nas diversas formas que o Estado-nação tem vindo a assumir desde a sua génese e que são, simultaneamente, causa e efeito no processo de definição da sua identidade. Socorrendo-nos de um texto de João Rodrigues (2007), facilmente podemos verificar a tensão dialéctica que se verifica entre os diversos domínios que constituem as sociedades, tensão essa que tende a ser resolvida por meio da capacidade que os diferentes grupos de actores em presença demonstrem em influenciar as decisões políticas em questão a seu favor (e aqui reencontramos uma outra questão central dos debates políticos e sociológicos da modernidade – a luta de classes). O autor em questão diz-nos o seguinte:

“É o Estado que em larga medida institui a economia. O que se passa no sector privado é o resultado de decisões políticas, enquadradas por valores, que estabelecem as «regras do jogo» que influenciam quem se apropria do quê e porquê. (...) O mercado e a propriedade privada não são instituições de geração espontânea e a forma como são enquadrados pela comunidade política influencia o que se obtém nas «actividades privadas». É por isso que entre os países capitalistas temos situações variadas de desigualdade salarial. Em segundo lugar, o que se passa nas empresas afecta as capacidades, os recursos e o poder que cada um de nós detém fora do seu horário de trabalho. A concentração excessiva de dinheiro e de propriedade tende a converter-se em concentração de poder político, em capacidade para influenciar e moldar decisões que dizem respeito a toda a comunidade.”

Para este autor, “(...) o que se passa na economia, em toda ela, afecta o que somos capazes de fazer nas outras esferas da vida social”, parecendo aproximar-se de um modo inequívoco da tese marxiana apresentada no *Prefácio* de *Contribuição para a Crítica da Economia Política* (texto que reproduzimos noutra local deste trabalho) e que, ainda em vida do autor, já era objecto de crítica por parte de alguns sectores da sociedade da época, embora por razões diferentes das que viriam a pautar o debate ocorrido ao longo do século XX, particularmente na segunda metade. Na época de Marx a sua tese foi considerada válida para as sociedades modernas, mas não para as sociedades antigas e medievais. Agora, dizem muitos dos seus críticos, essa tese não passa de mero determinismo económico, porque reduziria o papel de outras instâncias de produção da vida social tais como a cultura, a política, o direito etc., a meros epifenómenos sociais. Na resposta a essas críticas e após uma referência crítica ao modo de pensar dicotómico que, em sua opinião, caracterizaria a forma dominante de pensar a realidade por parte dos economistas (que compara a certos teólogos) da sua época, Marx (1990, p. 98), em nota de rodapé (o que pode querer acrescentar algo mais à resposta em questão), escreveu o seguinte:

“Aproveito esta oportunidade para rejeitar, de forma breve, uma objecção que me foi feita por uma folha germano-americana quando da saída da minha obra *Zur Kritik der Pol.*

Oekonomie, em 1859. Ela dizia que a minha opinião de que um modo de produção determinado e as relações de produção que em cada caso lhe correspondem, em suma, de que «a estrutura económica da sociedade é a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas de consciência social», de que «o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral» -, tudo isso estaria sem dúvida certo para o mundo hodierno, onde dominam os interesses materiais, mas não para a Idade Média, onde dominava o catolicismo, nem para Atenas e Roma, onde predominava a política. Antes de mais, é estranho que alguém queira pressupor que estas maneiras de falar mundialmente conhecidas acerca da Idade Média e do mundo antigo teriam permanecido desconhecidas de quem quer que fosse. Será, pelo menos, claro que a Idade Média não podia viver do catolicismo nem o mundo antigo viver da política. Inversamente, é a maneira como uma e outro ganhavam a vida que explica por que razão a política, num caso, e o catolicismo, no outro, desempenhavam o papel principal. De resto, basta um pouco de familiaridade, p. ex., com a história da república romana para saber que é a história da propriedade fundiária que forma a sua história secreta. Por outro lado, já Dom Quixote expiou o erro de imaginar que a cavalaria andante era compatível por igual com todas as formas económicas da sociedade.”

Como facilmente se poderá deduzir a partir desta crítica, a economia²³⁵, para Marx, era concebida como a base material em que todos os outros aspectos se fundam, tendo por isso sempre desempenhado um papel central em todas as sociedades humanas, ainda que de um modo não imediatamente visível e explícito. Se o trabalho humano, exceptuando a *vita contemplativa* (Hanna Arendt, 2001) realizada por intermédio da participação política na *polis*, era uma tarefa realizada por escravos e a história sempre foi escrita pelos vencedores [do mesmo modo que “o discurso da globalização é a história dos vencedores contada por estes” (Santos, 2006, p. 182), isto é, *dos fracacos não reza a história*], a economia constituía a “história secreta” de todas as formas societais conhecidas, tornando-se uma esfera claramente emancipada apenas com a modernidade e com o advento do capitalismo, sobretudo na sua forma concorrencial (aspecto da sociedade burguesa que Marx saudou como revolucionário, assim como a libertação do trabalho e a própria concorrência, aspectos que muitos dos seus críticos e de alegados seguidores teimam em omitir, os primeiros, e a ocultar, os últimos). Ainda hoje, apesar de tudo o que temos lido e observado, não percebemos como uma tese tão clara e empiricamente tão fácil de verificar tem sido objecto de ataques tão demolidores que até Engels se viu forçado a adornar a célebre tese com “...em última análise...”, equiparando-se deste modo a Galileu quando disse, no processo de preservação da sua cabeça no local onde ela sempre deve estar, que “...ela [a Terra],

²³⁵ A utilização da palavra economia, como se sabe, pode adquirir diversas significações. Desde o modo como as pessoas, os grupos e as sociedades produzem a sua existência, o qual pode adquirir várias formas ao longo da história da humanidade, até ao campo científico especializado que começou a ser constituído no século XVIII e que, no quadro da forma «economia de mercado» tem vindo a tutelar todas as reflexões até à data, passando pelas diversas utilizações típicas do senso comum, a riqueza das significações é, como se vê, bastante grande. Para Marx e Engels, a economia política é concebida como uma ciência social da burguesia, pois emergiu ao mesmo tempo que o novo modo de dominação de classe se impunha, legitimando-se mutuamente, ao mesmo tempo que a economia era reduzida à sua forma de mercado.

contudo, move-se...” Afirmar isto não pode significar que todas as outras esferas não possam influenciar, e até de um modo decisivo, as características do desenvolvimento humano em geral e do desenvolvimento da economia em particular. Não será por acaso que o tipo de desenvolvimento humano ocorrido no quadro da modernidade, em que a ciência e a tecnologia emergem como centrais e com ritmos e consequências nunca antes atingidos na história da humanidade, só puderam emergir nesse quadro. Só quando as sociedades atingiram certas condições necessárias para permitir o desenvolvimento a que muitos hoje têm acesso, nomeadamente a nova divisão social do trabalho emergente após o renascimento e consecutivamente aprofundada após a Revolução Industrial, bem como as novas concepções acerca do Homem e do seu lugar no processo de produção das sociedades (a chamada ruptura antropológica que Boutinet, 1996, assinala como central para que a humanidade pudesse assumir-se como protagonista único ou, pelo menos, determinante na condução do seu destino), ou seja, só quando “a estrutura económica da sociedade” permitiu novas formas de consciência social é que todos pudemos assistir ao *boom* desenvolvimentista ocorrido nos últimos duzentos anos (embora em níveis muito diferenciados, de acordo com os contextos que quisermos considerar²³⁶).

As críticas ao materialismo histórico no seu conjunto e às teses expostas no citado Prefácio à Contribuição para a Crítica da Economia Política, como sabemos hoje, constituem uma das mais recorrentes formas de desacreditação não só do marxismo (como se por marxismo pudéssemos entender uma corrente sociológica e política homogénea de explicação, compreensão e transformação das pessoas e das sociedades, como a tentativa de identificação do soviétismo com Marx, as suas teses e o socialismo, entre outras simplificações abusivas contemporâneas, procurou estabelecer) mas também do próprio Marx e do conceito de socialismo. É certo que muitos aspectos das teses de Marx, alguns deles estruturantes da sua teoria, como a elevação da classe operária ao estatuto *de sujeito da história* e a única classe capaz de traçar o caminho certo em direcção a uma sociedade sem classes antagónicas, assim como a certeza de que o socialismo seria o modo de organização do sistema político e económico da sociedade pós-capitalista pretensamente em vias de

²³⁶ No caso português só a partir de finais da década de 60 e, sobretudo, após 1974, é que a maioria da população começou a sentir alguns dos efeitos do desenvolvimento típico das sociedades do capitalismo avançado, tendo-se mantido, até aí, uma sociedade rural em todos os domínios, ruralidade essa que era visível mesmo no interior das «grandes cidades». Até as colónias possuíam um nível de desenvolvimento e um grau de cosmopolitismo que a sede do império estava longe de imaginar. Portugal, mas também a própria Espanha (embora em menor grau), teve de efectuar uma viagem em direcção ao centro do que de melhor a modernidade produziu em apenas três décadas, com todas as vantagens e desvantagens de um processo complexo e bastante complexificado pelo facto de não possuir as estruturas económicas necessárias a suportar as formas políticas, culturais, jurídicas e sociais modelares a edificar.

exaustão e mais ou menos rápida superação (que Cohen, 2001, classificou como concepção obstétrica da história e que, em nossa opinião, só em parte é correcta, pois qualquer sociedade do futuro, para ser edificada, tem de utilizar muitas das estruturas da sociedade que a precedeu), foram desmentidos pela história contemporânea. À força de uma incessante repetição, entre outros, por uma parte significativa da comunidade científica das ciências sociais (que nessa cruzada não se importa de cair no que poderíamos designar por *politicismo* e *culturalismo*, formas isomórficas do alegado economicismo marxiano, como as teses que afirmam ser ora a cultura, nomeadamente a religião e os costumes, a base das transformações sociais, ora a política, que, conforme Polanyi evidenciou, constitui o modo objectivo de produção das referidas transformações), aliada a um outro tipo de vulgarização da teoria marxiana por parte de muitos que se afirmam como os seus mais fiéis seguidores, o resultado tem sido um continuado processo de negligência e obliteração de um dos mais valiosos patrimónios de questionamento e pensamento das sociedades modernas. Isto significa que muitas das críticas que vemos continuamente emergir, nomeadamente na imprensa mas também em textos académicos, parecem produzidas com base em fontes secundárias, isto é, críticas que prescindem claramente do adequado estudo dos textos originais. Ora, as evidências que a nossa época permitiu construir dizem-nos que a tese fundadora do materialismo histórico enunciada no texto acima referido, e já esboçada em *A Ideologia Alemã* (curiosamente textos produzidos antes dos anos 50, fase que é designada por alguns, muitos deles auto-intitulados neo-marxistas, como da juventude ou do primeiro Marx, querendo estabelecer uma ruptura no interior da obra que só tem uma razão de ser: o estabelecimento de contradições no pensamento do autor destinadas a aumentar a eficácia da desacreditação e, de seguida, ornamentar celebratoriamente as continuadas cerimónias fúnebres do génio, sucessivamente ensaiadas tantas vezes quantos os momentos de reacreditação), talvez esteja mais actual do que nunca. Agora, as críticas já não são formuladas tomando como referências o mundo antigo e a Idade Média, mas também a história da modernidade, ou seja, a história do capitalismo concorrencial, monopolista e financeiro, embora utilizando o que foi designado por «socialismo real» como suporte factual ou empírico, como se de um modo alternativo de capitalismo²³⁷ se tratasse esta singular e

²³⁷ Apesar de tentadoras, estas teses parecem-nos inadequadas, pois o modelo do soviétismo parece-nos mais próximo do que podemos designar por pré-capitalista do que por outra coisa qualquer, apesar do movimento industrial adoptado e do esforço desenvolvimentista empreendido. Apesar do soviétismo ter sido obrigado a relacionar-se com o resto do mundo na base do paradigma da economia de mercado hegemónica no mundo de então, ele parece melhor definido como um sistema anti-mercado, construído com base numa interpretação hegemónica no interior do movimento comunista acerca da ideia de socialismo proposta por Marx. A este propósito, Sen (2003, p. 128),

trágica experiência humana, a aceitar como correctas as interpretações de Wallerstein (1995 e 2003) e do Grupo Krisis, com particular destaque para Robert Kurz (o conceito de sistema mundial, cunhado pelo primeiro daqueles autores, parece-nos exemplar para fundamentar esta afirmação).

Voltando à actualidade da tese de Marx acima referida, atente-se no seguinte texto de Samir Amin (2005, p. 9):

“As «ideias gerais» que comandam a visão liberal que domina o mundo são simples e resumem-se nas poucas proposições que se seguem:

A eficácia social é confundida com a eficácia económica e esta com rentabilidade financeira do capital. Estas reduções em cadeia traduzem o domínio do económico, característico do capitalismo. O pensamento social atrofiado que daqui resulta é extremamente «economicista». Curiosamente, esta crítica – erradamente dirigida ao marxismo – caracteriza de facto o pensamento do capitalismo.

A expansão do mercado generalizado (o menos regulado possível) e a da democracia são decretadas complementares uma da outra. A questão do conflito entre os interesses sociais que se exprimem pelas suas intervenções no mercado e aqueles que conferem o sentido e o alcance à democracia política nem sequer é levantada. Economia e política não constituem duas dimensões da realidade social cada qual com a sua autonomia e operando em relações dialécticas; a economia capitalista efectivamente comanda a política, aniquilando o seu potencial criativo próprio.

A leitura dos trabalhos dos mais relevantes autores da sociologia contemporânea, independentemente das suas filiações no interior do campo, é exemplar quanto ao modo como a economia capitalista, articulada umbilicalmente com a hegemónica ideologia (neo ou pós) liberal, domina efectivamente todas as esferas da vida, apesar da maioria deles continuar a negar essa hegemonia. Todos nós sentimos, no quotidiano, que o nosso futuro imediato (mas também de médio prazo) é ditado pelas conclusões saídas das reuniões mensais do Banco Central Europeu que, quando decide aumentar as taxas de juro (em nome de alegadas pressões inflacionistas, sua única e exclusiva tarefa), provoca um conjunto de reacções em cadeia que se reflectem no que, a partir desse momento, passamos a comer, a vestir e a consumir do ponto de vista cultural, as viagens que (não) fazemos, os espectáculos que (não) vemos e os livros que (não) lemos. O custo do dinheiro que o país pede emprestado ao estrangeiro depende exclusivamente dos juízos que empresas de *rating* decidem publicar, condicionando todo um amplo conjunto de actividades económicas e de outra natureza que se encontram dependentes do preço do dinheiro nos mercados mundiais. Quando o Banco de Portugal (cuja existência temos cada vez mais dificuldade em compreender no quadro supra-nacional em que o país se integra) vem dizer que o país necessita de flexibilizar o trabalho e

escreve o seguinte: “(...) Michal Kalecki (grande economista polaco que regressou à Polónia, com grande entusiasmo, quando o regime comunista aí se implantou) comentava, em resposta à questão de um jornalista sobre a transição do capitalismo para o socialismo na Polónia: «Sim, fomos bem sucedidos na abolição do capitalismo; tudo o que agora precisamos de fazer é abolir o feudalismo.»”

diminuir os salários, com base em critérios de competitividade global que ninguém parece entender dada a crescente oferta de mão-de-obra barata a nível global, é, mais uma vez, a ciência económica (fazendo-se passar pela economia e assumindo-se como seu porta-voz preferencial) a influenciar decisivamente o modo como vivemos e nos desenvolvemos. Parece uma conspiração orquestrada não em locais ou câmaras secreto(a)s mas em sumptuosas salas de resplandecentes hotéis ou edifícios que se encontram para além de qualquer sistema de certificação da qualidade (não precisam de tal qualificativo, pois o seu acesso é completamente reservado e não apenas ao comum dos mortais...), conspiração escrupulosamente executada por diligentes funcionários principescamente pagos pelo erário público a soldo de interesses privados. Também este carácter conspirativo, apesar de induzido e explicitamente aventado por alguns desses autores (Stiglitz, 2002 e Martin & Shumann, 1998, entre outros), é rapidamente descartado, com o argumento de que se trata de políticas concretas «sugeridas» (estranho eufemismo para uma situação de imposição manifesta de acordo com os interesses dominantes) e adoptadas pelos governos dos diferentes Estados. A existência ou não de uma conspiração global do capital parece-nos aqui irrelevante, pois o que emerge dos textos dos autores acima referidos é que continuamos a viver um intenso e imprevisível conflito de interesses, agora a nível global, que é nem mais nem menos aquilo que Marx e Engels (1992, p. 106) designaram no Manifesto como luta de classes: se “A história de toda a sociedade até hoje é a história de lutas de classes”, então estará longe de se encontrar consumada, como alguns têm vindo a declarar com pompa e circunstância, embora os factos continuem a indicar que a realidade é algo muito mais complexo do que aquilo que se encontra nos manuais e textos escritos de acordo com a ideologia hegemónica.

Apesar da economia (que não a ciência, mas a actividade concreta de produção da vida material), entendida esta na sua forma de economia de mercado, parecer constituir a dimensão estruturante da vida no planeta na actualidade, é nossa convicção que tal só ocorre porque existe uma forte permeabilidade dos Estados às fortes pressões que o capital, sobretudo financeiro (embora seja difícil distinguir onde começa e acaba cada uma das formas que o capital pode assumir), ou seja, do conjunto dos interesses de classe hegemónicos em nível global. Em vez da «retirada do Estado», assinalada por diversos autores e que nos pretende transmitir a ideia do elevado processo de erosão a que, alegadamente, tem estado sujeito nas três últimas décadas, aquilo a que, efectivamente, temos vindo a assistir é a uma clara tendência para o Estado se colocar na primeira linha da defesa desses interesses,

constatação que está longe de constituir uma novidade, como Adam Smith (1999, pp. 302-303), já no seu tempo e apesar do incipiente desenvolvimento do Estado-nação à época:

“Sempre que a legislação procura regular os diferendos entre os mestres e os seus operários, é dos mestres que toma conselho. Portanto, quando a regulamentação favoreça os operários, ela será sempre justa e equitativa, o que nem sempre acontece quando é favorável aos mestres.”²³⁸

Daí a pertinência da conotação da ideologia actualmente hegemónica como *pós-liberal*, pois os princípios que lhe estão subjacentes (implícitos e explícitos) parecem-nos claramente longe daqueles que animaram os liberais dos séculos XVIII e XIX, como Chomsky (2000) adequadamente assinala. Como acima referimos, esta ideologia, designada por muitos como neoliberal [mas que outros têm vindo a designar por pós-liberal (Gray, 1993)] e que tem vindo a ser conceptualizada como a referência económica de uma ampla coligação de interesses agrupada sob a designação de *Nova Direita*, parece dever muito a um conjunto de intelectuais que, desde a década de 40, vêm elaborando as suas bases teóricas. E essas bases podemos encontrá-las, como já tivemos oportunidade de referir, em autores como Friedrich Hayek, Ludwig von Mises, Carl Menger, Georges Friedman e, mais remotamente, em Jeremy Bentham²³⁹ (talvez o autor clássico que mais influência teve para a elaboração da abordagem hayekiana, apesar de escassamente referido pelo autor em questão). Pode parecer estranho que não tenhamos colocado Adam Smith no rol dos potenciais inspiradores das políticas económicas actualmente hegemónicas. Apesar de tal poder parecer uma heresia, até pelo lugar que este autor ocupa no processo de (auto)legitimação das teses hayekianas (e até

²³⁸ Curiosamente, é nesta passagem que a ideologia actualmente hegemónica vai buscar a sua legitimação para a defesa do *slogan* «Menos Estado, melhor Estado», mais (re)conhecido pela ideia de Estado Mínimo. Como justamente assinala Amartya Sen (2003, p. 332), “Nas interpretações modernas da oposição de Smith à intervenção reguladora do estado, pode não haver um reconhecimento adequado de que a sua hostilidade a tal regulação está estreitamente ligada à sua interpretação de que essas regulações eram, na maior parte das vezes, orientadas para alimentar os interesses dos ricos.” Como o período consagrado pela expressão Trinta Gloriosos Anos, ou seja, o período pós acordos de Bretton Woods, o Estado (chamado erradamente como intervencionista ou proteccionista por parte dos sectores mais poderosos da sociedade) interveio no sentido de uma melhor distribuição da riqueza, colocando o capital numa situação em que se viu obrigado a contribuir intencionalmente (e não apenas sob a forma de «mão invisível») para o bem estar geral das populações, logo que o capital vislumbrou uma janela de oportunidade para romper com esse colete de forças em que permaneceu ao longo de três escassas décadas (e apenas numa parte muito limitada do mundo) não perdeu a oportunidade. Como é evidente, se não lhe opusermos resistência (que pode demorar, mas sempre ocorrerá), terá tendência a recuperar a sua forma «natural» de agir.

²³⁹ De acordo com Amartya Sen (2003, p. 138), fundamentado na correspondência estabelecida entre Bentham e Smith, apresenta-nos excertos do debate que ambos estabeleceram a propósito da problemática da intervenção do Estado na regulação dos juros. Sen escreve o seguinte: “A lógica intervencionista de Smith subjaz o argumento de que os sinais do mercado podem ser enganadores e que as consequências do mercado livre podem ser o grande consumo de capital, decorrente da busca privada de empreendimentos aventureiros ou não esclarecidos ou do desperdício privado dos recursos sociais. O que aconteceu foi que Jeremy Bentham censurou Adam Smith em longa carta que lhe escreveu em Março de 1887, defendendo que se deixasse os mercados em paz. É um episódio bem digno de registo na história do pensamento económico, este do chefe do intervencionismo utilitarista a dar lições sobre as virtudes dos dispositivos do mercado ao pioneiro mentor da economia de mercado.” Em nota de rodapé, Sen (2003, p. 333) escreve que “Smith não fornece quaisquer provas de ter ficado convencido com a argumentação de Jeremy Bentham, mesmo se Bentham tenha ficado convencido de ter provas indirectas de que persuadiria Smith a abandonar a sua posição anterior (Bentham convenceu-se de que «as atitudes» de Smith «relativamente aos pontos de discórdia são presentemente iguais às minhas»). Isso apesar de as edições subsequentes de *The Wealth of Nations* não introduzirem qualquer revisão da passagem que Bentham criticara.” Sen refere ainda que, na edição de 1976 da obra em questão, se encontram provas acerca deste debate, dando algumas indicações explícitas, provas essas que não conseguimos comprovar na edição portuguesa.

possui um Instituto com o seu nome que se dedica mais à defesa e promoção das teses do livre mercado auto-regulável em vez de promover o estudo adequado da obra do seu patrono), é nossa convicção actual (que resulta do estudo que efectuámos de parte da sua obra, completado por leituras de autores de referência no campo da economia que se reivindicam smithianos, como é o caso de Amartya Sen) que Adam Smith tem sido objecto de intencionais deformações da sua teoria de modo a legitimar aquilo que, se fosse vivo, seria um dos primeiros a rejeitar. Como refere Rodrigues (2007), “(...) não nos esqueçamos que foi Adam Smith que escreveu a *Teoria dos Sentimentos Morais*, onde afirmou que “a disposição para admirar e quase para adorar os ricos e poderosos e para desprezar, ou pelo menos para negligenciar, as pessoas pobres ou de condição humilde... é... uma grande e universal causa de corrupção dos nossos sentimentos morais”, concluindo o seu texto do seguinte modo, que consideramos exemplar por respeitar a memória e o pensamento do autor em questão: “E sem sentimentos morais a riqueza da nação pode estar em causa.” Com efeito, como interpretar, de um posto de vista smithiano, o seguinte texto de Hayek que fomos buscar a Mézáros (2002, p. 193-194)?

“[A ‘justiça distributiva’ é ...] «incompatível com uma ordem de mercado competitiva, com o crescimento ou mesmo a manutenção da população e da riqueza... A humanidade não poderia ter atingido, nem hoje manter, seu número presente sem uma desigualdade que não é determinada por, nem compatível com, quaisquer julgamentos morais deliberados. Normalmente, o esforço pode melhorar as oportunidades individuais, mas não pode por si só garantir resultados. A inveja dos que o tentaram, embora perfeitamente compreensível, trabalha contra o interesse comum. Portanto, se o interesse comum é realmente nosso interesse, não devemos ceder a esse traço instintivo muito humano, mas sim *permitir que o processo do mercado determine a recompensa*. Ninguém pode avaliar, senão pelo mercado, o tamanho da contribuição de um indivíduo ao produto total».”

Já utilizámos acima outros excertos igualmente elucidativos do modo de pensar hayekiano, que é o mesmo modo de pensar do capital, cuja racionalidade exclusiva é o lucro, e, por extensão, o modo de pensar e de agir das classes dominantes. A prova mais eloquente da insidiosa teoria em questão está na rejeição explícita de *julgamentos morais* (ou melhor, daquilo que, de acordo com Bauman (2007), é característico e distintivo da espécie humana – a moral -, afirmando que todo o ser humano, antes de tudo o mais é um ser moral por excelência) acerca das desigualdades que, sendo geradas pela «(in)competência» dos sujeitos demonstrada no quadro do jogo do mercado, não necessitam de qualquer outro tipo de justificação, encontrando-se perfeitamente legitimadas. Como todos sabemos, embora muitos teimem em não perceber este facto, não é possível verificar empiricamente a teoria de Hayek,

pois não existe qualquer experiência registada desenvolvida no quadro da ideologia do mercado livre²⁴⁰. Os ensaios realizados sob a sua retórica, como a experiência norte-americana sob a administração Reagan amplamente demonstra (cf. Chomsky, 1999 e 2000), pelo contrário, dizem-nos que estamos perante uma forma específica de *proteccionismo*: aquela que protege os interesses das grandes corporações através de inúmeras medidas políticas, tais como a baixa (ou até isenção) tributação dos lucros, a subsídição continuada (nalguns casos ao longo de quase um século) dos sectores mais ameaçados pela concorrência internacional (a cultura do algodão, as indústrias do aço, do automóvel e da aviação civil são alguns dos mais relevantes exemplos), o apoio principesco à indústria armamentista e aos potentados do sector farmacêutico e o apoio directo às empresas sob o manto de convenientes políticas explicitamente designadas de promoção ao emprego, entre outras. O que se encontra, efectivamente, em todos os países que adoptaram os princípios do Consenso de Washington é uma clara opção pelo que se pode designar por livre acção de certos mercados e de certos actores preferenciais, com total prejuízo de todos os outros potenciais participantes no mercado global, muitos deles transformados em vítimas inocentes. Trata-se de uma das mais grosseiras violações de um dos princípios mais relevantes da economia de mercado enunciados por Adam Smith e nunca cumpridos pelas várias potências do capitalismo industrial, monopolista e financeiro, ausência de cumprimento essa que se torna manifesta e expressiva em épocas de expansão do capital, como é aquela em que nos encontramos actualmente. Atente-se, então, no que Smith escreveu a propósito da concorrência:

“O interesse dos negociantes, no entanto, em qualquer ramo particular de comércio ou de manufactura, é sempre a vários títulos diferente, e mesmo contrário ao do público. Alargar o mercado e reduzir a concorrência é sempre o interesse dos negociantes. Alargar o mercado pode ser frequentemente muito concordante com o interesse do público; mas reduzir a concorrência tem de ser sempre contra este e pode apenas servir para permitir aos negociantes, acrescentando os seus lucros acima do que deveriam ser naturalmente, arrecadar para seu próprio proveito uma taxa absurda lançada sobre os seus concidadãos. A proposta de qualquer lei ou regulamento de comércio provinda dessa origem deveria ser sempre escutada com grandes precauções e nunca deveria ser adoptada antes de ter sido longa e cuidadosamente examinada, não apenas com o maior

²⁴⁰ Como em muitas outras situações, cada vez mais abundantes na época em que vivemos, a estratégia dos sectores mais conservadores (ou melhor, reaccionários, como no-lo propõe Chomsky, 2000) é produzir um conjunto de teses sem qualquer fundamento científico mas amplamente resguardadas por uma intencional parafernália de meios de propaganda adequados à sua divulgação, no quadro do que Chomsky designa por «fabricação do consentimento». Deste modo, grande parte das tarefas de todos aqueles que se dedicam a interrogar sistematicamente a sociedade no quadro de uma perspectiva humanista, democrática e edificante da condição humana é tentar falsificá-las, o que resulta quase sempre num esforço inglório pois não é tarefa fácil (pensamos que será mesmo impossível na maior parte dos casos, dada a natureza do campo em que nos inserimos) provar cientificamente aquilo que é do foro eminentemente ideológico. Os exemplos que poderíamos enumerar são múltiplos. Para além deste debate acerca da ideologia do mercado livre, os tópicos abordados neste trabalho tais como as «competências», a «análise de necessidades» e a «avaliação» são disso um perfeito testemunho, dada a forte familiaridade de que se revestem e à contaminação de que são alvo pelas diversas formas que o conhecimento de senso comum pode adoptar.

dos escrupulos, mas também com a mais desconfiada das atenções” (Smith, citado por Amartya Sen, 2003, p. 137²⁴¹).

Como em todas as histórias existe sempre uma moralidade, na história da economia de mercado na sua versão mais agressiva – o *laissez-faire* para os detentores do capital – a única moral válida é a que legitima o processo de acumulação do capital, normalmente expressa sob a forma da *meritocracia* nas várias formas em que ela se tem vindo a revelar (provas académicas, testes psicológicos de QI ou outros, avaliação individual do desempenho ou avaliação pelo mercado). Justificado desta forma, o lucro e a dominação de classe sobrepõem-se à miséria e à pobreza como critérios de justiça social, consideradas como desprezíveis mas, simultaneamente, como necessárias (como vimos acima quando trouxemos à colação o texto de Ralf Dahrendorf). Se associarmos a este tipo de moral a capacidade que os processos de auto-legitimação das desigualdades têm revelado para culpabilizar as vítimas pela situação em que se encontram, então a teoria hayekiana adquire a sua plena expressão. Como escreveu Hayek²⁴², citado por Mészáros (2002, p. 195),

“A preocupação com o lucro é exactamente o que possibilita o uso mais eficaz dos recursos. ... O nobre *slogan* socialista, *produção para uso, não para lucro*, que encontramos sob uma ou outra forma, de Aristóteles a Bertrand Russel, de Albert Einstein ao arcebispo Câmara do Brasil (geralmente, desde Aristóteles, com o acréscimo de que esses lucros são feitos ‘à custa de outros’), trai a ignorância de como a capacidade produtiva é multiplicada por diferentes indivíduos.”

E Hayek teve oportunidade de aplicar na prática os princípios que tão veementemente defendeu (e pelos quais foi principescamente recompensado, apesar de o ter sido fora do quadro do mercado livre, como Mészáros, 2002, ironicamente refere²⁴³), dado que foi um dos principais conselheiros do consulado conservador presidido por Margareth Thatcher que durou

²⁴¹ Decidimos utilizar esta citação de Adam Smith que Amartya Sen reproduz pelo facto de não termos conseguido localizar o mesmo através da leitura que efectuámos da obra em questão. O defeito pode ser nosso, mas também pode estar no modo como a tradução portuguesa do texto de Sen procede à referenciação das obras mobilizadas pelo autor (que nos apresenta bastantes erros, à imagem do que ocorre com a edição portuguesa de A Riqueza das Nações). O mais aproximado que conseguimos ler daquilo que o autor pensa sobre a concorrência foi o seguinte: “A concorrência entre os comerciantes não pode nunca prejudicar quer o consumidor, quer o produtor; pelo contrário, tenderá a levá-los a vender mais barato e a comprar mais caro do que o fariam no caso de todo o comércio estar nas mãos de uma ou duas pessoas” (Smith, 1999, p. 628). O que diria Smith das grandes corporações que governam o mundo nos dias de hoje? E do fenómeno da cartelização que continua a imperar no capitalismo actual? E do apoio fornecido pelos Estados às empresas nacionais para evitar a concorrência externa?

²⁴² A obra de Hayek analisada exaustivamente por Mészáros é *The Fatal Concept: The Errors of Socialism*, publicado em 1989. Curiosamente, numa época em que o Socialismo a que o autor se refere estava dando os últimos suspiros, o que torna o trabalho em questão destinado, essencialmente, a legitimar o processo de emancipação do capital que, na época, estava em vias de ocorrer. É com base em afirmações do tipo das que aqui se transcrevem que Mészáros cunhou o qualificativo de *A Fatal Arrogância* para se referir ao trabalho em análise mas também a toda a teoria hayekiana. De facto, considerar Aristóteles um socialista não lembraria a ninguém. Por outro lado, note-se a arrogância explícita do autor em questão quando tenta desacreditar alguns (talvez todos) dos grandes vultos do pensamento universal. Só lhe faltou uma referencia explícita a Smith, que talvez se compreenda pelo facto de tal contribuir directamente para a destruição da doutrina em que, falsamente, diz fundar a sua teoria.

²⁴³ “Se fosse possível levar a sério essas palavras – escreve Mészáros (2002, p. 194) -, hayek deveria ter recusado o rico patrocínio reaccionário de seus próprios livros, a recompensa politicamente motivada de seu prémio Nobel e a igualmente política recompensa representada pelo título de Companion of Honour recebido de Margareth Thatcher – nenhum dos quais «determinado pelo processo de mercado».”

cerca de uma década. E em que consistiu essa prática? Simplesmente na construção e consolidação de um modelo económico *proteccionista* dos principais interesses económicos e de classe, colocando o trabalho e tudo o que com ele se relaciona numa situação que, ao longo da modernidade, apenas obtém equivalência no século XIX. Nunca o liberalismo, com todos os seus equívocos, hesitações e interesses ocultos e até disfarçados, ousou levar tão longe os valores preconizados por Hayek e seus fiéis seguidores na governação de países como a Inglaterra (e, por extensão, todos os países que compõem o Reino Unido e até outros países do arco anglófono), até porque essa não seria a matriz do seu ideário.

Como uma leitura atenta de Adam Smith amplamente demonstra, nada nos seus escritos permitem retirar um apoio, minimamente que seja, à tese do livre mercado tal como Hayek e seus discípulos monetaristas têm vindo a defender, e muito menos à ausência de princípios e valores no processo de governação e no próprio processo de regulação da economia. Pelo contrário, são inúmeras as passagens que nos remetem de um modo inequívoco para a necessidade de regulação dos mercados, isto é, para uma acção «proteccionista» face aos aventureiros e especuladores, seja no campo do comércio, das finanças e dos juros sobre o empréstimo de dinheiro (como a polémica estabelecida com Bentham e acima referida traduz de modo inequívoco). Por outro lado, como se pode observar em todo o Livro V, são evidentes as preocupações de Smith em relação ao conjunto das actividades que devem ser consideradas como orientadas para o bem comum e que a actividade do mercado não tem nem pode ter em conta, tais como a defesa, a justiça e a educação (da juventude e de toda a população). Para nós é evidente que, sem negarmos o lugar de crucial importância que a economia de mercado (expressão que Smith, naturalmente, nunca utiliza, assim como a palavra capitalismo ou liberalismo) ocupa em Riqueza das Nações, a obra em questão tem sido objecto de leituras eminentemente ideológicas, truncadas, mesmo por parte de reputados economistas, pois apenas são valorizados os aspectos que, na opinião dos ideólogos da utopia do mercado livre, poderão sustentar as suas visões e perspectivas reducionistas. Como tivemos ocasião de escrever (Silva 2006) a propósito de um artigo de José Miguel Júdice de 7 de Julho de 2006 e sugestivamente intitulado “Viva o Capitalismo”, onde o autor celebrava uma iniciativa promovida por um conjunto de empresários ditos filantropos (banqueiros alguns deles) no campo da educação, afirmando que o Estado devia deixar de se preocupar com a protecção social, a saúde e a educação, tarefas que aqueles filantropos (e o que designava por sociedade civil) sabiam

desempenhar mais adequadamente se os libertassem de um contrato social ultrapassado e que toma como princípio estruturante que o capitalismo é um mal, estes arautos do livre funcionamento dos mercados não leram Adam Smith ou, então, só o leram com determinado tipo de lentes, necessariamente enviesadoras da realidade. A este propósito, e também porque constitui uma das passagens de Smith tornada mítica pelo liberalismo económico (ou liberalismo vulgar?) e consagrada como fundadora do capitalismo, mas que poucos leram e a maioria só terá fixado a expressão *'mão invisível'*, parece-nos conveniente reproduzi-la aqui para que possamos analisá-la no contexto em que foi produzida:

“Na realidade, ele [o indivíduo] não pretende, normalmente, promover o bem público, nem sabe até que ponto o está a fazer. Ao preferir apoiar a indústria interna em vez da externa, só está a pensar na sua própria segurança; e, ao dirigir essa indústria de modo que a sua produção adquira o máximo valor, só está a pensar no seu próprio ganho e, neste como em muitos outros casos, está a ser guiado por uma mão invisível a atingir um fim que não fazia parte das suas intenções. Ao tentar satisfazer o seu próprio interesse promove, frequentemente, de uma maneira mais eficaz, o interesse da sociedade, do que quando realmente o pretende fazer. *Nunca vi nada de bom, feito por aqueles que se dedicaram ao comércio pelo bem público.* Na verdade, *não é um tipo de dedicação muito comum entre os mercadores*, e não são necessárias muitas palavras para os dissuadir disso” (Adam Smith, 1999, p. 758).

Apesar da tentação, não vamos entrar aqui numa exegese do texto em questão, embora não possamos deixar de assinalar que nada do que aqui se encontra escrito autoriza a pensar-se que Smith teria em mente aquilo que muitos depois dele definiram como *laissez-faire* ou como mercado livre auto regulável. O que parece poder concluir-se daqui é uma enorme desconfiança e até um certo desdém irónico em relação aos negociantes, definidos como imediata e unicamente movidos pelo ganho (lucro pessoal), o que nos remete para a ideia de egoísmo como fonte da acção dos indivíduos em questão. Como nos faz notar Sen (2003, p. 263), “Adam Smith era profundamente céptico quanto à moral dos ricos – não há autor (nem mesmo Karl Marx) que tenha sido tão crítico das motivações dos economicamente bem situados em face dos interesses dos pobres. Em a *Teoria das Atitudes Morais*²⁴⁴, publicado em 1759 (dezassete anos antes de *A Riqueza das Nações*), Adam Smith afirma que muitos proprietários ricos buscam, «nos seus naturais egoísmo e rapacidade», apenas «os seus desejos vãos e insaciáveis». E, logo de seguida, Sen diz-nos que, “apesar disso, em muitas circunstâncias, outros podem beneficiar com as suas acções, desde que as acções de diferentes pessoas possam ser produtivamente complementares”, o que pensamos poder aplicar adequadamente ao conteúdo do excerto que acima reproduzimos. Portanto, e tendo

²⁴⁴ O título da obra em questão, em inglês, é *The Theory of Moral Sentiments*, não nos parecendo adequada a forma como nos surge traduzida neste excerto.

em conta o texto de Júdice acima referido, cotejado com o excerto de Smith, a celebração de actos conscientes dos ricos para melhorar as condições dos pobres não constituía motivo de louvor por parte de Smith (como também Sen nos faz notar), facto que talvez possa ser explicado pela sua pouca (ou nenhuma) filiação religiosa (o carácter moral da espécie só em certa medida pode ser articulado com a religião que, como actividade cultural específica, só se terá emancipado muito tarde na história da humanidade). É nossa convicção, aliás, que se esta expressão possuíse um elevado valor estruturante na obra de Smith ela não surgiria tão diluída no conjunto da mesma, como de facto surge, e sem qualquer indicação, estilística ou outra qualquer, a sinalizá-la²⁴⁵. O mesmo poderemos dizer daquela outra célebre passagem, propensa à sua utilização pelos pouco dados à leitura de obras extensas e muitas vezes áridas (como este trabalho de Smith poderá ser caracterizado por muitos), dado que se pode encontrar logo na página 95 (na edição original pode ser encontrada dentro das primeiras trinta), que diz o seguinte:

“Não é da bondade do homem do talho, do cervejeiro ou do padeiro que podemos esperar o nosso jantar, mas da consideração em que eles têm o seu próprio interesse. Apelamos, não para a sua humanidade, mas para o seu egoísmo, e nunca lhes falamos das nossas necessidades, mas das vantagens deles.”

Esta passagem, profusamente glosada para legitimar o mercado em todas as dimensões que o quisermos considerar, em nossa opinião, não tem nada de especial para além de enfatizar a natureza mercantil do processo, a troca e o seu mérito, o que está longe de esgotar (ou abranger) todo o conjunto das relações sociais. É evidente que esta ideia pode ser facilmente generalizada a todo o tipo de relações sociais, mas todos sabemos que elas não se esgotam na simples troca orientada pela obtenção do lucro, apesar de ser esse um dos objectivos centrais dos fornecedores de produtos e de serviços. Como também sugere Sen, este excerto apenas pretendia transmitir a ideia de que, para além da troca e das suas consequências mais imediatas – a obtenção de uma determinada vantagem que, aliás, é mútua e que nos parece pacífica à luz do actual desenvolvimento das sociedades e do modo como elas se têm vindo a estruturar desde os primórdios da história da humanidade e, particularmente, nos dois últimos séculos -, existem outras consequências não imediatamente visíveis e não intencionadas da actividade em questão, nomeadamente o bem-estar de ambas

²⁴⁵ Na edição portuguesa da obra, os editores colocam em notas à margem do texto aquilo que lhes parece constituir o essencial da sua mensagem. Curiosamente, em relação a esta passagem, tal como a célebre expressão, ela parece ter passado despercebida, *invisível*, apesar da notoriedade que possui. Para além disso, o índice das noções utilizadas pelo autor, colocado no fim do II Volume, coloca a expressão cerca de noventa páginas fora do seu lugar, o que também não deixa de ser um dado curioso (a acrescentar aos múltiplos problemas de tradução que detectamos, apesar de leigos nas duas matérias em questão, no inglês e na economia.

as partes. Aliás, como veremos mais adiante, esta situação viria a estar na base da chamada *Teoria das Consequências Não Pretendidas*, cunhada por Hayek e Menger, que provavelmente se inspiraram em ambos os trechos citados embora prefiram atribuir a paternidade da mesma a Smith («erro» intencional ou atitude intencional destinada a melhor legitimarem os seus interesses e ideologias?)²⁴⁶.

A leitura de Kristol (2003, pp. 262-301), num texto escrito em meados da década de 70 do século passado, permite-nos perceber, entre outras coisas, o modo ambivalente como Adam Smith tem vindo a ser recepcionado nos círculos de intelectuais conservadores norte-americanos, muito à imagem do que ocorre com o que designam por legado dos «pais fundadores». A celebração dos méritos de ambos é um facto que não pode escapar a quem lê estes autores norte-americanos (e também daqueles que se inscrevem no que tem vindo a ser designado por neoconservadorismo, mesmo que situados numa outra cultura ou nacionalidade, parecendo uma espécie de cassete – passe o carácter ultrapassado da metáfora – que todos repetem incessantemente). De facto, apesar da distância que nos separa em termos ideológicos e da discordância que mantemos face a muitas das suas teses, há coisas com as quais não podemos deixar de concordar com Kristol (2003, p. 281), nomeadamente quando ele refere:

“Ainda que seja muito mais agradável de ler do que *O Capital*, de Karl Marx, *A Riqueza das Nações* conheceu um destino semelhante. Não foram muitos os que leram cuidadosamente a obra, ou que chegaram mesmo a lê-la, mas quase toda a gente parece pensar que sabe o que é que ela diz «na sua essência».”

Talvez esta seja uma das razões principais para compreendermos o modo como muitos dos políticos da nossa e de outras etapas do processo de construção da modernidade fundamentam as suas decisões em matéria de políticas económicas, sociais ou outras, fazendo-nos duvidar da tese de Giraud (1999, p. 154), quando afirma que “os economistas já não têm hoje grande coisa a dizer aos príncipes”, dado que “estes frequentaram em geral as boas escolas e conhecem o suficiente de economia para saber o que poderiam fazer”, remetendo os economistas para um papel de “promotores de debates políticos sobre as opções económicas.” A afirmação de Kristol, aliada ao que Stiglitz (2002, p. 28) nos diz a

²⁴⁶ Imaginemos que, de repente, deparávamos com o seguinte texto: “Os nossos mercadores e industriais lamentam-se muito dos efeitos desfavoráveis dos salários elevados sobre a subida dos preços, que leva a que se reduza a venda dos seus produtos, tanto no país como no estrangeiro. Mas nada dizem sobre os efeitos desfavoráveis dos lucros altos. Mantêm o silêncio acerca dos efeitos perniciosos dos seus próprios ganhos. Só se queixam dos dos outros.” Será que os alegados seguidores de Adam Smith, que o celebram como uma espécie de divindade, se reveriam num texto como este? É por isso que a leitura e estudo deste autor nos parece importante, para podermos perceber o modo como a sua obra só em parte tem vindo a influenciar os destinos do mundo e as razões do silenciamento a que tem estado votado uma parte significativa da mesma (devido, provavelmente, ao modo como tem vindo a ser estudado e ao facto de muitos dos seus principais seguidores talvez não o terem lido). O excerto em questão pode ser encontrado em Smith, 1999, p. 229.

propósito do modo como as decisões políticas sobre a economia global são tomadas ao nível das instâncias centrais do poder político-económico – o governo norte-americano, o FMI e o BM - (“uma estranha mistura de ideologia e de má teoria económica, um dogma que às vezes parecia dissimular interesses específicos”, decisões tomadas com base em raciocínios que normalmente são desconstruídos logo no primeiro ano das universidades), permite-nos generalizar a proposta de Giraud a todos os sectores da sociedade, mas aos economistas em primeiro lugar, pois deviam ser os primeiros a estudar as referências fundadoras da economia de mercado e o modo como elas têm vindo a ser permanentemente reactualizadas ao sabor de modas e interesses conjunturais, mas também e, sobretudo, de classe. O texto que Kristol nos apresenta, não podemos deixar de assinalar, alia a inteligência a uma sólida cultura que harmoniza a política, a histórica, a economia, a filosofia e a sociologia para produzir um discurso denso e aparentemente coerente (excessivamente coerente, diríamos) destinado a legitimar um modo de conceber a sociedade liberal (americana, essencialmente, apesar dos fundamentos inegavelmente europeus que mobiliza) que só parece existir na sua mente e na de uma sociedade que teima em recusar realizar a análise crítica ao seu passado que seria legítimo esperar de uma sociedade que ocupa, há quase um século, o centro mais desenvolvido do mundo desenvolvido em praticamente todos os domínios. Daí, a dificuldade que oferece a qualquer olhar analítico, dificuldade essa que é agravada quando esse olhar é externo a uma sociedade que é um caldo cultural extraordinariamente complexo mas que parece identificar-se com valores aparentemente prosaicos e, portanto, facilmente manipuláveis pela generalidade dos sentidos comuns em presença. No que à análise das principais obras de Adam Smith diz respeito, a primeira nota que nos parece importante registar prende-se com o espectro, em nossa opinião, natural, da possível existência do que poderíamos designar por um «duplo Smith», à imagem do que alguns autores têm vindo a defender em relação a Marx (cf. Robert Kurz, 2005²⁴⁷). Se, no caso deste último, essa clivagem entre um Marx jovem e um Marx amadurecido (tese que Kurz rejeita) tem vindo a contribuir para uma certa separação das águas entre os diversos modos como o marxismo tem vindo a ser interpretado e vivido (o neo-marxismo, o marxismo ortodoxo, o marxianismo, etc),

²⁴⁷ Este autor apresenta-nos o que designa por Marx exotérico e Marx esotérico, trabalhando a partir daqui o que define como um Marx profundamente contraditório. A contradição, afirma Kurz está no modo como a luta de classes, conceito central ao processo de emancipação das classes oprimidas, se transformou num conceito funcional ao desenvolvimento do capitalismo, legitimando-o. As diferentes conquistas que os trabalhadores de todo o mundo foram alcançando ao longo de século e meio após a publicação do Manifesto, em vez de terem produzido uma sociedade livre da opressão e da exploração do trabalho pelo capital, produziu os instrumentos da sua perpetuação. Este autor chega mesmo a afirmar que a luta de classes acabou e, com ela, todo o potencial revolucionário do Manifesto, que não passaria de um mero documento histórico sem qualquer outro valor. A tese do «fim da história» não anda muito longe desta ideia, embora com argumentos diferentes.

originando diversas correntes de opinião que chegam mesmo a ser claramente antagônicas, constituindo deste modo, um interessante papel de fragmentação teórica que, aliado a outros factores, tem originado altos e baixos no modo como Marx e o marxismo têm vindo a ser estudados nas universidades. No caso de Adam Smith, a existência de um duplo seria, para muitos, a cereja em cima do bolo, pois permitiria mais facilmente atribuir ao Smith da *Teoria dos Sentimentos Morais* a responsabilidade por uma atenção mais moralista e humanista das coisas humanas, enquanto que ao Smith de *A Riqueza das Nações* estaria reservado o lugar mais sério e amadurecido do pensador que viria a fundar uma nova ciência e um novo modo de pensar: o liberalismo económico. Kristol (2003, p. 281 e ss.), num estilo claramente celebratório do autor e do seu legado, também nos induz nessa direcção, embora refreie rapidamente essas intenções, alegando que “(...) depois de publicar *A Riqueza das Nações*, procedeu a uma «revisão cuidadosa de *The Theory of Moral Sentiments*, mas a nova edição não evidencia alterações significativas em relação à anterior.” E continua: “Quer isto dizer que o próprio Adam Smith não descortinou qualquer contradição entre as duas obras.” Para concluir: “Mas quase todos os outros vêem, se não uma contradição declarada pelo menos uma clara diferença de tom, de ênfase e de perspectiva. E não se trata de nenhuma ilusão.” Como se vê, apesar dos círculos que nos convida a efectuar, Kristol não deixa de cair na referida tentação, apesar de, ao longo do texto, naturalizar a questão através de uma excelente argumentação orientada para o que Galbraith (2007) designaria por lógica inerente ao *poder condicionado*. De entre os múltiplos exemplos que poderíamos utilizar do texto de Kristol para ilustrar o modo como o discurso legitimador funciona (neste caso em relação a um autor e à sua teoria), aquele que nos parece mais sugestivo surge-nos construído a partir de uma citação que Kristol recolhe de um autor neoconservador americano, William Letwin, em que este último resume *A Riqueza das Nações* de um modo que, quem não tenha lido a obra e decida fazê-lo, poderá ser facilmente induzido a atribuir-lhe uma coerência que, em nossa opinião, não é fácil encontrar (o que as múltiplas interpretações que sobre ela têm dado à estampa parece confirmar). Pelo menos a coerência que as interpretações mais divulgadas da sua obra têm vindo a afirmar como dominante e quase exclusiva. Vejamos, então, o texto de Letwin, com o qual Kristol (p. 280) parece inclinado a concordar:

“A prova desenvolve-se em passos ordeiros. Para demonstrar que o mercado livre privado proporciona bons resultados, Adam Smith mostrou antes como ele tende naturalmente a colocar o preço das mercadorias no seu nível adequado (Livro I) e a orientar o capital para os usos que são mais benéficos para a sociedade (Livro II). Demonstra depois como são prejudiciais as tentativas do governo para introduzir

melhorias no funcionamento do mercado livre, quer se destinem a estimular o comércio, a manufatura ou a agricultura (Livros III e IV). Depois, e como a liberdade natural não pode ser equiparada à anarquia, explica quais são as coisas que os governos devem fazer porque têm de ser feitas numa comunidade civilizada e não podem ser empreendidas por privados em resposta a incentivos privados (Livro V).”

O autor que temos vindo a acompanhar, depois de afirmar que “enquanto pessoa, pouco há de enigmático em Adam Smith, [mas contudo] há nele muito de intrigante como autor de *A Riqueza das Nações*”, apesar de considerar que o “tema [é] claro”, constituir “um ensaio alargado do «sistema de liberdade natural» e possuir uma “estrutura persuasiva, límpida [e] notavelmente coerente.” Mas, logo de seguida, Kristol (2003, p. 281) sentencia que, “é muito menos [persuasiva, límpida e coerente] do que a totalidade [da estrutura] do livro, quando este é lido atentamente.” E isto, porque, no entender deste autor “a textura do pensamento de Smith não é inteiramente congruente com esta estrutura, suscitando vários problemas de interpretação.

Já vimos acima, através de algumas citações de Smith, assim como pela análise que da sua obra faz um reputado especialista da mesma, Amartya Sen (aliás, um autor que se reclama como smithiano e que, por isso mesmo, nos empresta uma imagem aproximada do que poderia ser o pensamento de Smith face à economia actual), que algo de muito estranho se passou com o modo como Adam Smith foi recepcionado e adoptado pelas forças dominantes ao longo da modernidade. Pelo que estudámos acerca do autor e pelo que lemos em autores como Marx, Keynes, Galbraith, Amin e o já referido Sen acerca da sua obra, estamos inclinados a adoptar a leitura crítica, embora muitas vezes não coincidente, que estes autores nos propõem face ao papel do mercado e da economia no desenvolvimento das sociedades. Leitura que, apesar de tudo o que se possa dizer sobre Smith e a sua obra, é aquela que nos parece mais «coerente» com o seu legado, e que, de uma forma inteligente, o neoconservadorismo tenta confundir. O texto de Kristol é exemplar a este respeito, dado que após admitir a enorme complexidade da estrutura da obra (depois de nos dar uma ideia, em simultâneo, de que se trata de uma “estrutura límpida, persuasiva e notavelmente coerente”) nos vem dizer que Smith, em *A Riqueza das Nações*, nos transmite um olhar severo e cáustico sobre *todas* (itálico nosso) as classes da sociedade. A ligeireza com que esta afirmação é feita é digna de registo, pois está a tentar colocar no mesmo plano a causticidade e a violência com que Smith qualifica a acção dos homens de negócios, definidos como *rapaces* e *egoístas* (o próprio excerto que inclui a famosa expressão «mão invisível» é disso um exemplo notável), com a descrição do trabalho rotineiro a que os operários eram sujeitos

nas oficinas do seu tempo (esta rotina, derivada da divisão social do trabalho então emergente, não pode ser vista como responsabilidade de quem não tinha qualquer outra opção para sobreviver). De facto, a catalogação da obra como um ensaio acerca do «sistema de liberdade natural», como tem vindo a ser muitas vezes apresentada pelos ideólogos conservadores, não deixa de constituir um exemplo de apropriação ideológica que a leitura atenta de Smith não autoriza, até pela descrença que ele manifesta no chamado livre mercado, apresentando um amplo conjunto de sectores em que o Estado deve assumir responsabilidades inequívocas, nomeadamente na educação, na justiça e na defesa (se hoje fosse vivo, certamente que incluiria a saúde nesse domínio). E esta regulação estatal não é residual em Smith, como a leitura de Kristol e do excerto que ele cita nos pretende transmitir.

A chamada *Teoria das Consequências Não Pretendidas*, a que aludimos no primeiro capítulo, concebida por Hayek e Menger mas que estratégica e inteligentemente resolveram atribuir a Smith, constitui um dos exemplos mais refinados da abusiva interpretação que certos economistas conscientemente operaram da obra de Smith. E não somos nós que tal afirmamos, mas sim um autor igualmente autorizado por um Prémio Nobel como Amartya Sen que, de uma forma delicada, caracteriza tal teoria como um atestado de incompetência à humanidade para ser racional nas coisas da economia. Por isso, deveríamos deixá-la seguir o seu livre curso, dando assim sentido ao referido «sistema de liberdade natural». Este laborioso processo de «condicionamento social» continua nos nossos dias, cada vez mais subtil, como se pode observar na seguinte explicação que Kristol (2003, p. 275) nos apresenta para a legitimação (ainda que não referida explicitamente) da teoria em questão:

“O racionalismo anglo-escocês afirma que o passado só pode ser compreendido em retrospectiva, que o presente pode ser considerado o produto do passado e que o futuro não pode ser compreendido porque será criado involuntariamente; será uma consequência das acções humanas, mas não o resultado de uma intencionalidade clara. O racionalismo francês arroga-se a «compreensão» do progresso de um modo mais abrangente e reclama para o espírito de um homem «iluminado» a capacidade de tornar congruentes as acções humanas e as consequências dessas acções; uma sociedade que só se explique racionalmente através da sua história, e não pela concretização dos designios que se propôs, não é mais do que uma sociedade irracional.

A razão pela qual ficamos perplexos é que, no século XX, somos mais herdeiros do Iluminismo francês do que do britânico.”

Como afirma Galbraith (2007, p. 144), Adam Smith contribuiu decisivamente “para o condicionamento social do capitalismo industrial” (o excerto acima prova isso mesmo), pois o processo de leitura e recepção selectivas a que a sua obra foi sujeita, permitiu que se estabelecesse um sistema de ideias fortemente alicerçado no senso comum que, desde cedo,

legitimou o capitalismo em geral, sobretudo no mundo anglo-saxónico. E esta recepção selectiva, que leva os ideólogos de serviço do poder económico e de classe a hipostasiar a «mão invisível», que coloca os donos dos meios de produção e os detentores do capital numa posição de benfeitores da sociedade só pelo facto de deterem esse poder, a liberdade de comércio, a livre iniciativa individual, a não intervenção do estado nas coisas da economia, etc., conduziu a uma espécie de Riqueza das Nações truncada, que leva Galbraith a afirmar que “os modernos executivos das empresas prestam a Smith uma homenagem que ele não retribuiria. E isto, porque os capitalisms que temos nos diversos cantos do mundo são tudo menos mercados livres, regulados por um forte sentido concorrencial, onde o capital se encontra profusamente disseminado e toda a população tem acesso aos bens essenciais à sua subsistência física e espiritual. Curiosamente, são os países que mais reclamam o legado smithiano, nomeadamente os Estados Unidos e a Inglaterra (e, de certo modo, todos os capitalisms de raiz anglófona), que sistematicamente afirmam a retórica do primado do «sistema de liberdade natural», recentemente arvorado em bandeira da política externa norte-americana, que mais exemplos deram (a Inglaterra durante mais de um século) e continuam a dar na actualidade de um persistente e racional incumprimento desse legado, o que pode ser amplamente comprovado pelo continuado protecționismo às empresas nacionais e aos interesses de classe dominantes. E tudo isto legitimado cirurgicamente por autores que, depois de Smith, mas que pouco ou nada teriam a ver com o seu modo de pensar a sociedade, a economia e a liberdade, se encarregaram de aprofundar o referido poder de condicionamento social do capitalismo. De acordo com Galbraith (2007, pp. 150-152), foram eles: Jeremy Bentham, David Ricardo e Robert Malthus que, no século XIX, viriam a legitimar o que veio a ficar conhecido como *laissez-faire*; Herbert Spencer e a sua aplicação à sociedade da teoria de Darwin, nomeadamente a teoria da selecção natural ou a sobrevivência dos mais aptos; esta teoria rapidamente teria um enorme eco nos Estados Unidos pela pena de reputados economistas como William Graham Sumner e moralistas como Henry Ward Beecher («deus quis que o grande fosse grande e o pequeno fosse pequeno»); Vilfredo Pareto, que naturalizou as desigualdades, transformando-as numa espécie de fatalismo social a que nenhuma sociedade poderia escapar. Se quisermos prolongar esta lista (tarefa que Galbraith não realiza mas que, à data em que publicou a obra que temos vindo a seguir, poderia facilmente encetar), o século XX também foi prolixo em autores deste calibre, tais como o citado Hayek, Schumpeter e Milton Friedman, para citarmos apenas os que nos parecem mais

relevantes para este processo de «condicionamento social», ou de «fabricação do consentimento», ou de construção da «hegemonia» ou de aprofundamento do sistema de dominação, tópicos concebidos por diferentes autores para designar um mesmo processo de perpetuação dos interesses dominantes estabelecidos.

O novo capitalismo, como o designa Sennett (2001 e 2007), ou o «capitalismo desorganizado» como outros autores têm vindo a qualificar a sociedade global em que somos chamados a viver actualmente, repetem-nos constantemente os órgãos de comunicação social, constitui um conjunto enorme de oportunidades que temos de saber aproveitar para proveito de todos. Mas estes ideólogos de serviço, normalmente, esquecem-se de enunciar as ameaças a todas as formas de vida que esse novo capitalismo, e a cultura que consigo transporta como uma espécie de vírus potencialmente letal (como assinalou Polanyi), efectivamente representa. O alerta «somos todos precários», produzido por Bourdieu, e que Bauman traduziu por «somos todos descartáveis» e sem qualquer possibilidade de reciclagem, que todos somos capazes de observar em todos os contextos em que quotidianamente vivemos, constitui a expressão mais apropriada do futuro que estamos a construir e que certamente emergirá dramaticamente se não lhe oferecermos a resistência adequada e em tempo útil. A sociedade actual, muito à imagem da sociedade novecentista que Polanyi (2000) estudou e descreveu, encontra-se, de novo, ameaçada pela nova versão da utopia do mercado livre. Os sinais de que o «capital social» acumulado a partir da Segunda Guerra Mundial está em franco processo de erosão, traduzido pelo que Sennett (2007, p. 50) designa por “três défices sociais” produzidos pelas mudanças estruturais que o capitalismo tem vindo a introduzir ao nível global, estão perfeitamente visíveis e identificados. Seremos capazes de inverter a sua direcção?

Parte II

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA «MODERNIDADE LÍQUIDA»

Os desafios do século XXI

ou

A reinvenção de uma «cultura» humanista num contexto orientado pela e para a barbárie

[A «nova onda do mercado livre» transporta consigo o gérmen da guerra e da barbárie, como a análise histórica produzida por Polanyi e Hobsbawm amplamente documentam (Capítulo I). A tarefa que se coloca à humanidade neste início de século, que designámos no capítulo anterior como ciclópica, é impedir a continuação dessa cultura de guerra e de barbárie. À educação, apesar dos seus limites, terá de caber um papel decisivo nesse processo. Mas, de acordo com António Nóvoa (2002, p. 9), “falta um pensamento novo, uma filosofia que ajude a imaginar outras lógicas, outros modelos e outras formas de organização dos espaços educativos” que permitam à nova era histórica que estaremos a construir o cumprimento das promessas que a modernidade se revelou incapaz de concretizar ou concretizou apenas de um modo manifestamente insuficiente.

Os sinais disponíveis no horizonte são tudo menos tranquilizadores. O campo da educação, concebido através da dialéctica entre o formal, o não-formal e o informal, à imagem de todos os outros domínios do social, tem vindo a ser colocado perante o vasto conjunto de transformações que, desde os anos 80, o processo de «emancipação do capital» tem vindo a provocar. A situação de «crise permanente» em que a educação se encontra resulta essencialmente dos novos «mandatos» que o novo capitalismo lhe tem vindo a colocar, procurando submetê-la aos seus desígnios. A tarefa que se nos coloca é a de aprofundar a autonomia relativa do campo com base numa cultura de resistência crítica à ideologia da Nova Direita.

Nesta Parte começaremos por discutir a ambivalência a que os tópicos Educação e Formação têm vindo a ser submetidos, tentando contribuir para o que podemos designar como formalização conceptual do campo educativo. De seguida discutiremos a problemática da «questão social» do nosso tempo, que muitos afirmam ser a Formação e que, em nossa opinião, a existir, só poderá ser a Educação, concebida a partir das diversas modalidades ou formas que a constituem. Num segundo capítulo discutiremos alguns dos principais *mitos* que têm vindo a pautar os debates e os conteúdos no interior do campo educativo, a saber: a análise de necessidades, as competências, a qualidade, a educação ao longo da vida e a sociedade de aprendizagem. Por último, dedicaremos um capítulo à problemática da avaliação da formação, sobre a qual incidiu o trabalho empírico específico deste trabalho de investigação.]

Capítulo I

O Campo Educativo:

Educação, Formação, Ideologias Educativas e a problemática da «questão social» (Contributos para a formalização conceptual do campo)

[A chamada «crise geral e global da educação», da qual se fala insistentemente desde os anos 60 (embora possamos encontrar ilustres referências à questão em textos dos anos 50, nomeadamente os de Hanna Arendt), deu origem à emergência de formas alternativas de a conceber. Uma dessas formas, que podemos designar como *illichiana* (ou de desescolarização da sociedade), implicava uma ruptura clara com a *educação escolar*, elegendo a dimensão *informal* que toda a educação possui como a única efectivamente portadora de potencialidades emancipatórias. Outro modo de exprimir essas alternativas foi a educação não-escolar, um vasto «campo» que inclui, entre outras formas, a educação de adultos (ou educação permanente ou educação ao longo da vida...), a formação contínua e a animação sócio-cultural e/ou sócio-educativa. Estas formas de conceptualizar a educação, embora não postulassem a tese da desescolarização da sociedade, partiam do pressuposto que a educação formal não havia cumprido com as suas promessas, sendo necessário criar uma alternativa à selecção e reprodução social, à socialização conformista face aos poderes de classe instituídos e ao controlo social, funções que a escola sempre havia desempenhado com particular zelo.

O questionamento da educação em geral e da educação escolar em particular, que este conjunto de desenvolvimentos operou, constitui um valioso património educativo, que importa, de novo, interrogar, de modo a identificar as características que esse movimento adquiriu e avaliar em que grau se confirmaram as potencialidades transformadoras das pessoas que o animavam e levaram à sua emergência.

Este capítulo procurará reflectir sobre esta relação dialéctica e necessariamente conflitual existente no interior do «campo educativo», começando pelo questionamento do modo como os tópicos educação e formação têm vindo a ser socialmente utilizados e apropriados, defendendo que a elevada contaminação ideológica a que têm vindo a ser sujeitos constitui o principal obstáculo a uma afirmação autónoma e instituinte do campo da educação, colocando-o sistematicamente numa situação de dependência de outras esferas do social, nomeadamente o trabalho e a economia. Daí, a discussão em torno da problemática da «questão social» do nosso tempo, que muitos atribuem à formação, com que concluiremos o capítulo, defendendo que, a existir uma «questão social», provavelmente terá de tomar a designação de educação.]

Introdução

Quando projectámos o presente trabalho de investigação, o «campo da formação» - as teorias, as políticas, as práticas, os contextos e a problemática dos efeitos - era o objecto central que pretendíamos estudar. O produto que agora apresentamos, embora respeite muito do que havíamos projectado, está longe de corresponder ao que, então, afirmávamos querer realizar, pois não conseguimos distanciar-nos da educação escolar como seria necessário à luz do que entendemos, hoje, por formação. A principal razão para tal prende-se com o percurso reflexivo que desde então tivemos oportunidade de realizar e que nos levou a questionar, a partir de certa altura, a «ambiguidade» que, de um modo crescente, caracterizava os tópicos 'educação' e 'formação', entre outros. Essa ambiguidade (ou «ambivalência» de que nos fala Bauman) pode ser identificada através da multiplicidade de termos e de expressões que, ora utilizando a palavra formação, ora educação ou ambas (ou até aprendizagem, como tem vindo a acontecer nos últimos anos), isoladamente ou em combinações diversas, que todos podemos constatar, seja nos discursos oficiais ou de senso comum, seja nas múltiplas e variadas publicações académicas que, desde há década e meia, não deixam de ser produzidas e a ritmos nunca antes atingidos (pelo menos entre nós) e, sobretudo, nas publicações com origem na união Europeia (Comissão, Parlamento Europeu e, no caso do nosso estudo, CEDEFOP) que, independentemente do seu valor científico (que nos parece bastante medíocre), pauta a produção das políticas educativas dos estados membros. Embora essa ambiguidade (que nos parece uma palavra que traduz melhor a realidade que queremos designar do que *polissemia* que, em casos semelhantes, costuma ser utilizada mas que consideramos como inadequada, seja por induzir a ideia de significações múltiplas perfeitamente identificadas ou identificáveis, seja porque ninguém assume essa possível multiplicidade conceptual – a situação em questão releva mais do foro ideológico do que do conceptual, o que lhe confere o tal carácter ambíguo) já a intuíssemos na época em que redigimos o projecto, o certo é que ela se manteve no mesmo, influenciando decisivamente o modo como concebemos o trabalho empírico. A título de exemplo podemos referir que o núcleo central desse trabalho era constituído pela avaliação de efeitos dos Cursos de Mestrado oferecidos pela Universidade do Minho, que considerávamos como uma dimensão da *formação* continuada de professores e outros profissionais. Essa perspectiva relevava, sobretudo, da nossa experiência profissional e do modo como havíamos conceptualizado o

Curso de Mestrado no nosso percurso profissional, isto é, como um episódio importante e decisivo do mesmo. O conceito de formação que mobilizámos relevava directamente do modo como é entendido na linguagem corrente que, de certo modo, possui maior abrangência que o de educação, normalmente utilizado quando a escola e a escolarização estão directamente em questão. À luz da tipologia do campo educativo emergente em fins dos anos sessenta, sobretudo a partir dos trabalhos de Coombs [1968 (1986)] e Coombs e Ahmed (1975), concepção que passou a constituir uma das mais importantes formas de classificar e analisar o campo educativo e que se encontra consignada, entre nós, nos Documentos Preparatórios III da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, publicados em 1988²⁴⁸, um Curso de Mestrado é, essencialmente, uma das formas que a modalidade de Educação Formal pode assumir, independentemente do modo como cada um de nós o conceptualize ou represente.²⁴⁹

Escrevemos, então²⁵⁰, que “a problemática da formação (pessoal e profissional) pode hoje ser justamente considerada como uma das questões que têm vindo a dominar o debate no interior dos diferentes grupos profissionais que quisermos considerar”, ancorados na ideia segundo a qual estaríamos perante o que designávamos por “crescente complexidade do campo da formação.” Essa complexidade (sobre a qual, cada vez mais, duvidamos) deduzimo-la da enorme profusão de discursos e publicações que, em poucos anos, atingiram proporções nunca antes observadas e que, ainda no início da década de 90 nem sequer

²⁴⁸ A este propósito e entre nós, os trabalhos de Afonso (1992, 2001, 2002 e 2003), Palhares (2004), Canário (1999 e 2005), permitem-nos compreender o modo como esta tipologia (e topologia) do campo educativo passou a incorporar os discursos no interior do mesmo. De certo modo, todos os trabalhos que tomam a formação como objecto de investigação podem ser incluídos neste amplo movimento de reflexão sobre a educação não-formal, assim como aqueles que relevam do vasto campo de educação de adultos, seja sob a designação de educação permanente ou educação ao longo da vida, entre outros. Decidimos seleccionar aqueles, porque se referem explicitamente à educação não-formal como objecto de estudo específico. Os trabalhos de Illich, nomeadamente *Sociedade Sem Escolas* (1988), os de Paulo Freire, o vasto movimento da educação permanente que ocorreu a partir da emergência da chamada *crise* da escola e o movimento da *formação experiencial*, podem ser considerados como os marcos essenciais deste processo de visibilização do campo da educação para além da sua dimensão formal, como Dewey qualificou o processo educativo realizado a partir da escola. As dimensões *informais* e, sobretudo, as que vieram a ser designadas por *não-formais* (muitas vezes designadas por *não-escolares*) de educação passaram, desde então, a constituir um novo objecto de reflexão e de prática que, na actualidade, possuem um valor incontornável para a produção de políticas educativas e novas formas de pensar a educação. O Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, que integramos, quer através do elenco de disciplinas que tem vindo a construir desde o início dos anos 90, quer através da participação de vários dos seus elementos em projectos de investigação, de ensino e editoriais, traduz bem a importância que as dimensões não-formais da educação tem vindo a assumir nas últimas décadas. A colaboração que temos vindo a desenvolver com a Página da Educação desde há três anos, integrados num grupo coordenado por Almerindo Afonso e de que também fazem parte Licínio C. Lima, Virgínio Sá e Emília Vilarinho, sob a rubrica *Lugares de Educação*, insere-se nesse processo de reflexão sobre o não-escolar, traduzindo a importância que o mesmo assume de um ponto de vista institucional. O Plano de Estudos da Licenciatura em Educação da Universidade do Minho, em vigor há mais de uma década, constitui uma outra prova da relevância desta modalidade de educação.

²⁴⁹ Como sabemos, até finais da década de 80, o bacharelato e a licenciatura constituíam o «fim» de um percurso escolar e profissional. No caso dos professores, tudo o que ocorresse a partir daí no campo da educação, tendia a ser representado como um momento da sua «formação» contínua, mesmo que as «acções» em questão fossem de longa duração, estruturadas de acordo com o modelo clássico de educação superior e atribuissem grau. A ocorrência, simultânea, de ofertas educativas formais diversificadas com a emergência do edifício da «formação contínua» que, em muitos aspectos, se interpenetraram, terá contribuído para a consolidação da ideia, não reflectida, de que tudo, a partir da habilitação profissional, seria «formação contínua». O hiato temporal até agora existente entre a obtenção do grau de licenciatura e o de mestre, que foi um facto em certas profissões (professores e enfermeiros são um bom exemplo do que afirmamos) devido à emergência tardia, entre nós, dos cursos de mestrado e sobretudo da sua visibilização generalizada, será praticamente anulado com a generalização do chamado processo de Bolonha.

²⁵⁰ Projecto de doutoramento (1999).

antevíamos. A educação e (sobretudo) a formação (esta concebida como instrumental àquela no que à educação escolar diz respeito) passaram a ocupar um lugar privilegiado nos interesses de numerosos investigadores e instituições educativas, coincidindo com a emergência de reformas educativas (sistémicas ou parcelares e cujos conceptores cedo se aperceberam que dificilmente teriam êxito se não fossem acompanhadas por um amplo movimento de formação que atenuasse os impactos potencialmente fracturantes com práticas instituídas) e com um aumento exponencial da oferta educativa de nível superior sem paralelo na nossa história: profissionalização em exercício, complementos de habilitações, pós-graduações, especializações, mestrados e doutoramentos passaram a constituir a realidade da oferta educativa que todas as instituições de ensino superior, numa voragem competitiva nunca antes observada por efeito do processo de liberalização a que o sector foi sujeito a partir de 1989, passaram a disponibilizar. Simultaneamente e a culminar o processo de Reforma Educativa lançado a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, é implementado o sistema de formação contínua dos educadores e professores que, dada a quantidade dos fluxos financeiros disponibilizados pela UE rapidamente originou a emergência de uma ampla *oferta* formativa que, mesmo para organizações privadas, garantia a sua permanência no «mercado», agora efervescente, durante alguns anos (este sistema garantia, a quem nele quisesse operar, uma «procura» permanente e com um horizonte temporal alargado, dado o carácter compulsivo de que se revestiu desde o início). Noutros domínios do social e profissional, os anos 90 foram, igualmente, um tempo de crescimento exponencial da oferta educativa, sobretudo no que à formação diz respeito: a formação profissional de jovens e de adultos, activos e desempregados, inicial e contínua (nas diversas formas e modalidades que quisermos considerar - e são várias) que sempre constituiu um sector privilegiado pelo Estado pós-74²⁵¹, assistiu a um rápido desenvolvimento, tanto na oferta produzida como no domínio das estruturas criadas para a promover (a rápida proliferação dos Centros de Emprego e Formação Profissional em numerosos concelhos foi um facto facilmente comprovável); em praticamente todos os sectores do Estado a formação contínua passou a ser

²⁵¹ Campos (1989, p. 35) chamava a atenção, ainda na década de 80, para o facto da formação profissional possuir uma dotação orçamental superior a todo o orçamento do Estado destinado à educação superior! Se atendermos ao estudo publicado por Eugénio Rosa (2006), esta situação deve manter-se e até aprofundar-se na actualidade, com as consequências que todos conhecemos. É de salientar que Portugal não pode comparar-se à Alemanha e à Suíça, onde uma opção pelo Ensino Profissional, em detrimento da educação superior, há muito foi tomada, surgindo o chamado modelo dual (ou formação em alternância) com grande destaque. Apesar das críticas a que sempre foi sujeito este modelo (nomeadamente o carácter classista que lhe está associado e que os filhos dos emigrantes portugueses, entre outros, tão bem conhecem), é um sistema com uma história longa e que fez escola. Em Portugal, para além de não haver um modelo de educação profissional concreto, pouco se sabe acerca dos efeitos dos vultosos investimentos na chamada formação profissional.

uma realidade compulsiva, constituindo-se Centros de Formação ou Departamentos de Recursos Humanos um pouco por toda a Administração Pública: na Saúde, na Segurança Social e na Justiça (para citar os mais relevantes para além da Educação, a que já fizemos referência). Expressões como «projectos de formação», «engenharia de projectos de formação» ou «engenharia da formação», «dispositivos de formação», «auditorias», «consultorias», «formação-acção», «formação centrada na escola», «formação centrada nas necessidades», «formação reflexiva», entre outras, passaram a ocupar o centro dos discursos que tomavam a formação como objecto, como referia Barbier (1997) e que todos pudemos (e podemos) comprovar empiricamente. Num ápice, aquilo que apenas ocorria numa franja limitada do sistema educativo no quadro do que durante duas décadas ficou conhecido como «experiências pedagógicas», foi generalizado a todo o sistema com carácter obrigatório. Como refere Correia (Correia, Matos e Lopes, 1999, p. 5) “Neste final de século, o acesso à formação contínua parece ter deixado de ser um direito reivindicado, para, num primeiro momento, se tornar num dever, numa imposição resultante da necessidade de assegurar a adaptação dos indivíduos às transformações tecnológicas e, num segundo momento, para se converter num poderoso dispositivo de regulação social, por vezes, num suplício que se é compelido a suportar para dissimular o percurso que conduz à exclusão profissional e social.”²⁵²

Aquilo que então designámos como “crescente complexificação do campo da formação”, sabemos hoje, não foi mais do que um turbilhão de discursos («cientificamente» legitimados pela incorporação do jargão acima referido e que podemos designar como «retórica da formação») e de práticas pouco ou nada diversificadas, induzidas por um simples decreto e suportadas por uma estrutura financeira de grande envergadura. A tudo isto há que acrescentar as crenças generalizadas em todos os actores sociais no valor intrínseco da formação, segundo as quais ela produz sempre modificações, para melhor, em todos quantos a ela se sujeitam. “Aprende-se sempre qualquer coisa...”, dizia-nos uma directora de um centro de formação de professores que entrevistámos no âmbito da elaboração da dissertação

²⁵² Este debate centrado na compulsividade da formação contínua, ou seja, na transformação de um direito num dever, iniciado logo após a implementação do Regime Jurídico, apesar de constituir uma crítica formulada por todos os actores presentes no campo, nunca pareceu constituir um problema relevante para ninguém. Afinal, ela constituía a garantia de uma «procura» constante que permitia que muitas organizações pudessem financiar as suas actividades regulares sem que tivessem de ser particularmente originais e criativos na construção das ofertas educativas. Em 1994, num debate sobre a formação contínua promovido pelo então Conselho Coordenador da Formação Contínua e realizado no Porto, tivemos oportunidade de assistir a uma acesa troca de acusações entre as duas principais estruturas sindicais de professores sobre a questão da vinculação da formação à progressão na carreira. Ai ficámos a saber que vinculação em questão foi resultante, em grande medida, de pressões das estruturas sindicais, que a Administração se limitou a aceitar. Por outro lado, a reivindicação da formação como um direito não correspondia a um sentimento generalizado dos professores, mas sim das estruturas sindicais que, deste modo, viam cumprir-se um dos seus objectivos centrais, que pensavam estruturante para o desenvolvimento dos professores e para a melhoria da educação.

de mestrado (Silva, 2001), como que legitimando o *boom* formativo então em rápida expansão e desenvolvimento e desculpabilizando o amplo conjunto de sinais que, logo no seu início, apontavam para uma completa desvirtuação do processo de formação contínua dos professores e educadores. Como justamente assinala Estêvão (2001, p. 186), é imprescindível, no quadro desta confusão generalizada em que se encontra a formação que temos sido capazes de conceber e praticar, que questionemos, no quadro e por intermédio de “uma sociologia crítica (...) a formação enquanto processo que, naturalmente, potencia ganhos de cidadania, como se ela detivesse o sortilégio de, uma vez mobilizada, induzir necessariamente mais justiça e cidadania organizacionais.” Neste mesmo registo nos posicionamos (Silva, 2000 e 2001), quando questionámos o valor intrínseco²⁵³ que todos parecem atribuir à formação, valor que, curiosamente, não vemos evidenciado no caso da educação (após o «decreto» que a declarou em crise permanente e os trabalhos seminais realizados no âmbito do que se convencionou designar como Teorias da Reprodução²⁵⁴, a educação²⁵⁵ parece ter sido colocada no rol das coisas ruins com as quais teremos, apesar de tudo, de conviver). Esta crença, que só pode ser compreendida através dos pressupostos

²⁵³ Tomando a formação contínua dos educadores e professores como referência, como interpretar a «recomendação» (com força de lei) efectuada aos centros de formação para que incluíssem nos seus Planos de Formação 50% das acções nas modalidades ditas inovadoras (círculos de estudos, oficinas de formação e projectos)? Como é evidente, não possuímos nenhum documento em que tal recomendação se encontre consignada, mas temos os Planos de Formação dos CFAE que, desde 1998 até 2005, apresentam tal distribuição das suas acções que, de outro modo, poderiam ver em risco a respectiva aprovação e conseqüente financiamento. Só poderemos compreender este tipo de comportamento através da referida atribuição de um poder intrínseco, natural, às referidas modalidades de formação, independentemente dos actores em presença. O resultado deste tipo de crenças ou de ideologias educativas (como Correia, 1999, também designa este modo de agir) podemos constatá-lo através da análise das acções realizadas sob aquele designio. Há quase uma década que temos vindo a fazer essa análise, confirmando que não existe qualquer tipo de relação entre a realização de acções inscritas nas modalidades ditas inovadoras e a produção de inovações nas práticas profissionais e nas organizações. Os pareceres que temos vindo a elaborar para algumas entidades confirmam esta ideia, embora não possuam qualquer efeito no modo como os diferentes actores (individuais e institucionais) continuam a agir.

²⁵⁴ O grande valor destas teorias, em nossa opinião, foi ter contribuído decisivamente para a desocultação do principal papel da escola (educação formal): a selecção e reprodução sociais. No entanto, parece consensual hoje, que a escola também produz novas relações sociais, como Giroux (1983), entre outros, evidenciou (Aliás, esta questão constitui-se num dos principais vectores da crítica produzida em relação às teorias da reprodução, acusadas de revelarem, apenas, uma das dimensões da realidade. A este propósito, cf. Morrow & Torres, 1997). A confirmar a vitalidade das análises de autores como Bourdieu e Passeron (1978), Althusser (1977), Bowles e Gintis (1976) continua a possuir na actualidade, está um artigo recente de Aronowitz (2005), no qual o autor evidencia a elevada relação existente entre a educação escolar e o processo de exclusão social a que as classes trabalhadoras continuam a estar sujeitas, retomando a tese *illichiana* segundo a qual “os jovens aprendem muito mais fora da escola, nas suas experiências culturais, do que através da sua experiência escolar”. Embora não defenda a tese da desescolarização, manifesta-se contra a escolarização e o modo como ela tem vindo a impregnar negativamente as experiências sociais de amplas camadas populacionais, sugerindo uma mudança curricular como modo de superação da situação. Esta questão do *escolocentrismo* também ocupa um lugar privilegiado nos trabalhos de Correia e Matos (2001), onde os autores evidenciam o que designam por “alunização” da juventude e algumas das suas conseqüências sociais. Mas a crise do modelo escolar e o processo de agudização dessa crise constitui a principal preocupação destes autores que, apesar disso, se interrogam acerca do paradoxo em que vivemos actualmente: quanto mais se fala em crise do modelo escolar mais ele se insinua e tutela todos os sectores da sociedade, parecendo dar a ideia de que a cada discurso crítico, o modelo se “vinga” com novas fugas para a frente, reforçando-se. Este paradoxo, colocado aqui no domínio da educação escolar, parece-nos fundamental transpô-lo para o domínio da educação não-escolar, que nos parece dominada e até tutelada pelo modelo escolar, podendo constituir-se como um importante analisador dos seus efeitos.

²⁵⁵ Esta situação confirma, em nossa opinião, a necessidade de um rigor acrescido no modo como temos vindo a utilizar este tópic. A chamada crise da educação refere-se, exclusivamente, à sua modalidade escolar e os discursos que fazem questão em dar visibilidade (ainda que de um modo muito abstracto) aos alegados benefícios da formação, para além de ocultarem que é de educação (informal e não-formal) que estão a falar, parece não quererem admitir que estão a tomar como referencial um modelo de educação quase-mítico, apenas imaginado, possuindo alguma correspondência, apenas, na prática de uns poucos (não é por acaso que Correia, 1998, pp. 168 e ss., os coloca na galeria do que designa por «utopias realizáveis»), o que a torna um epifenómeno.

ideológicos que a sustenta, encontramos-a profundamente disseminada tanto na retórica oficial (do poder instituído e do poder sindical) como na retórica do senso comum, “configurando uma autêntica «utopia», «mito» ou «religião», com os seus fiéis, os seus evangelistas, os seus dogmas e a sua liturgia, colocando-se ao mesmo tempo no cerne das modas de emprego e da modernização, nos novos modos de gestão do emprego, na nova organização do trabalho” (Estêvão, 2001, p. 186)²⁵⁶, constituindo-se como a justificação mais forte e visível para a referida *compulsividade*²⁵⁷ de que se encontra investida.

Também neste domínio da actividade humana que é a formação existem os chamados «especialistas especialmente especializados»²⁵⁸ (Correia, 1998, p. 133), que são os formadores, os especialistas da formação (normalmente situados nas universidades e a quem são solicitados pareceres especializados sobre as acções realizadas nas modalidades ditas inovadoras), os consultores de formação (figura concebida como um órgão especializado da Administração, mas que, normalmente, também são professores universitários que são chamados a desempenhar essas funções) e os avaliadores externos. Isto, para não referir um conjunto de técnicos, dotados com habilitações superiores, encarregados da tramitação processual da formação, que vai desde a divulgação dos Planos de Formação, até à

²⁵⁶ O texto em questão constitui, em nossa opinião, uma peça exemplar de exercício crítico à *formação* (dimensão da educação inscrita na modalidade de educação não-escolar) que temos vindo a construir ('formação realmente existente'), mas, apesar da contundência da crítica, parece-nos importante evidenciar o facto do autor não resistir ao que podemos designar como discurso politicamente correcto, quando, no parágrafo seguinte, afirma: “Na verdade, e sem pretender entrar numa lógica de cinismo [esta frase parece-nos decisiva para a compreensão da questão], os benefícios da formação [que formação?] são demasiado evidentes para serem postos em causa: ela promove a eficiência; incrementa a motivação e a automotivação dos trabalhadores; aumenta as suas capacidades de saber, de informação, de expressão, de comunicação, de sociabilidade, de integração; propicia a emergência de projectos individuais (e também colectivos) no campo profissional; suscita alterações positivas ao nível do imaginário; questiona hábitos e modelos culturais; promove socialmente os trabalhadores; enfim, induz processos transformadores e mudanças organizacionais com efeitos apreciáveis ao nível da construção ou evolução das identidades colectivas.” Como referimos acima, no plano do abstracto (e à imagem de um certo conceito de trabalho), todos poderíamos subscrever este parágrafo. No plano da acção concreta estes benefícios parecem difíceis de encontrar de um modo tão abrangente, conforme o estudo que realizámos (e que mais adiante referiremos) permite concluir.

²⁵⁷ A *compulsividade*, no caso da educação de adultos, teria (sempre) de significar (não só no plano simbólico) uma subversão do conceito (ou da retórica?) de adulto que se forma, que é sujeito e não objecto da acção de terceiros. Apesar da retórica desenvolvida em torno desta questão, não podemos deixar de evidenciar a fragilidade política que a caracteriza, parecendo completamente naturalizada. Uma das formas de explicar esta situação pode ser a prática de formação que tem vindo a ser hegemónica entre nós, que podemos considerar como pouco mobilizadora e exigente, bastando a frequência das acções (independentemente do que nelas ocorre) para que produzam os efeitos previstos: progressão na carreira e execução financeira das sumptuosas verbas disponíveis. Quando Correia fala do “suplício” que, em certos casos, a formação assim concebida poderia significar, estamos em crer que, a ocorrer, será muito residual e qualitativamente identificável, pois os profissionais diferenciados não estão à espera de serem seleccionados para uma qualquer acção de formação que não corresponda aos seus desejos intelectuais, sendo este sentimento reservado a todos aqueles que vivenciam a formação como uma excrescência que importa, sempre, erradicar. O «natural», a levar em consideração a retórica emancipalista da formação, seria a rejeição de um modelo com estas características e a formalização de modelos alternativos, situação que estamos longe de verificar no plano da acção concreta, conforme evidenciamos no estudo que realizámos no âmbito do curso de mestrado (2001).

²⁵⁸ Embora o sentido que o autor pretende atribuir à expressão seja algo diferente daquele que aqui pretendemos expressar, parece-nos que não será abusiva a sua utilização neste contexto, dado que permite caracterizar a emergência de um amplo conjunto de novas funções e até profissões decorrentes da expansão das actividades designadas por formação. Para Correia (1998, p. 133), “a importância que tende a ser atribuída à formação de especialistas especialmente especializados no exercício das funções de administração escolar, gestão curricular ou orientação educativa”, insere-se numa estratégia mais ampla de subordinação da educação à ideologia da qualidade, construída “na analogia entre a escola e a empresa”, cujos outros traços característicos podem ser encontrados na criação de observatórios da qualidade (tomando como referência o tópico da «escola de excelência» e a avaliação como instrumento privilegiado) e a formação disciplinar “que ‘naturalize’ a sua vinculação privilegiada a um posto de trabalho construído na relação triangular professor/matéria a ensinar/aluno (ou turma)”.

acreditação das acções, passando pela gestão financeira e pelo pomposamente designado processo de certificação da qualidade, que inclui, obrigatoriamente (como convém) o chamado diagnóstico de necessidades)²⁵⁹.

A questão que importa, pois, evidenciar, a partir do que temos vindo a afirmar, é se estamos perante um processo de complexificação do (também pomposamente designado) «campo» da formação, ou, pelo contrário, se estamos perante um processo de tecnicização exasperante (por definição, despolitizado e simplificado, facilmente acessível através do treino) de uma área da actividade humana que nasceu sob o signo da emancipação e da ruptura, mas que rapidamente se transformou no seu oposto: no signo da regulação e do controlo, como muitos autores têm vindo a referir (Correia, 1998; Correia, Lopes & Matos, 1999; Canário (1994, 1999, 2005; Estevão, 2001; Tanguy, 2001 e 2003, entre outros). A contradição (ou o paradoxo) de toda esta situação é que esta deriva tecnicista que temos vindo a observar ocorre em paralelo como um desenvolvimento científico sem precedentes no campo educativo. A qualidade e diversidade da investigação produzida nos últimos vinte e cinco anos, a explosão de uma oferta educativa de nível superior que abrange praticamente todas as esferas do saber (e que constitui um importante modo de difusão do saber) e a ampla produção científica (interna e internacional) que passou a estar disponível e acessível tanto em bibliotecas tradicionais como virtuais, configura o cenário contraditório a que aludimos. Ao avanço da reflexão teórica no campo das Ciências da Educação (que muitos também designam por Ciências da Formação – serão as mesmas? Terão o mesmo estatuto epistemológico?), associado ao amplo movimento educativo (formal e não-formal) gerado a partir de meados da segunda metade da década de 80, não parece corresponder um concomitante desenvolvimento das práticas educativas, sejam elas de natureza formal ou não-formal. As críticas à escola (reprodução e selecção sociais, escolocentrismo, entre outras) começam a conviver, de igual modo, com as críticas à formação, sendo agora a dificuldade central o vazio conceptual em que nos encontramos, agora que uma das dimensões essenciais da educação não-escolar – a *formação de adultos*, entendida aqui na sua dimensão profissional - parece ter sido colonizada pelo modelo escolar e pela lei da oferta e da procura que, embora imperfeita (porque artificialmente estabelecida), não deixa de induzir um determinado modo de viver a formação. As opções a esta nova espécie de totalitarismo, que alguns autores designam como escolocentrismo (como vimos acima), mas agora alargado às

²⁵⁹ Esta questão constitui um dos motivos explícitos para a publicação de “Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação” (2001, p. 15), cujo título parece induzir a existência de um corpo sólido de saberes e conhecimentos específicos do «campo».

actividades realizadas sob a designação de formação, existem. Mas parecem situar-se, ainda, no reino da utopia, dada a manifesta dificuldade que as ténues tentativas já esboçadas têm vindo a demonstrar em competir com o modelo escolar, que, à imagem do que tem vindo a ocorrer com a economia de mercado (se quisermos, o capitalismo), apesar das sucessivas crises que ciclicamente os atravessam continuam a demonstrar uma enorme capacidade para continuar a pautar as nossas vidas. Apesar das «ondas de choque»²⁶⁰ a que o processo de escolocentrismo (ou de pedagogização do social, como Jacky Beillerot, 1985, o designou) tem vindo a estar sujeito, a ‘vingança da Escola’, como Nóvoa (1988) designa aquele processo, parece um dado recorrente, contrariando assim a ideia de que estaremos perante um conjunto de «efeitos perversos» resultantes da massificação da educação. Ao contrário, a ideia com que se fica é que não será impunemente que se preconiza o alargamento da escolaridade obrigatória e se multiplicam as ofertas educativas formais e não-formais, agora ao longo de todo o ciclo de vida. Face à promessa de uma “sociedade sem escolas” (que alguns prometeram mas que, efectivamente, não tinham condições de cumprir), a sociedade respondeu transformando-se numa ‘grande escola’; face à promessa de valorização dos saberes profissionais e experienciais, transformam-nos, de novo, em alunos (nem que seja durante curtos períodos numa sala de formação, de acordo com o modelo clássico e a título de compensação); como uma infelicidade (ou azar) nunca anda só (de acordo com um dito popular), a uma situação de desemprego, de recuperação da toxicoddependência, de acesso ao rendimento mínimo de inserção, etc., terá de corresponder uma situação de formação! Parece um castigo por nos termos portado mal, como quando nos ameaçavam em criança quando violávamos as regras estabelecidas. Neste contexto, os «efeitos perversos», a existirem, serão as experiências inovadoras, será a superação da lei da oferta e da procura, será a emancipação dos adultos face ao processo de «alunização» ao longo da vida a que temos vindo a assistir (apesar da resistência passiva que todos temos vindo a presenciar e cujo sinal mais evidente pode ser encontrado nas taxas de frequência anual de acções de formação por parte da população adulta, tanto europeia, que se situa na casa dos 10%, como portuguesa,

²⁶⁰ Ao longo do século XX pudemos assistir à emergência de importantes movimentos que se propunham questionar (e até de o superar, nalguns casos) a hegemonia do modelo escolar. Estamos a referir-nos, a título de exemplo e sem qualquer pretensão de exaustividade, aos seguintes: Movimento da Educação Nova (apesar da elevada heterogeneidade que o caracterizou), a Pedagogia Institucional (que, em Portugal, deu origem ao Movimento da Escola Moderna), as Teorias da Reprodução Social e Cultural (a que acima nos referimos), o movimento da desescolarização, a não-directividade, o movimento da educação permanente e a andragogia (ou anti-pedagogia, que propunha a rejeição dos termos pedagogia e pedagogo do vocabulário da educação de adultos, mas também postulava a existência de dois modos diferenciados de aprendizagem, um, típico do adulto, e outro, específico da criança; Malcolm Knowles foi o seu principal impulsionador). Após estas «ondas de choque» (e outras que eventualmente omitimos, por esquecimento ou ignorância), eis que retorna, em força, uma outra: a onda de choque neoliberal e neoconservadora, que postula um regresso ao instrucionismo e aos valores perdidos (back to basic), à disciplinação, ao trabalho árduo, ao sofrimento (face ao hedonismo instalado), à memorização, ao ensino das ciências naturais e da matemática, sob pena de colocarmos a democracia em perigo! Num ápice, tudo parece uma farsa...

cuja percentagem se situa nuns significativos 4%)²⁶¹. Será, por fim, a acção ou o “trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e perseguido, realizado através de meios oferecidos ou que cada um procura” (Ferry, 1991, p. 43), ou seja, a definição que aquele autor nos dá de formação que, como sabemos neste início de século, não ultrapassou a fase da utopia.

Tendo em atenção o que referimos até aqui e tomando como referência o campo educativo no seu todo, estruturamos o presente capítulo começando por discutir o modo como os tópicos «educação» e «formação» têm vindo a ser utilizados, desde o domínio do político até ao académico, passando pelo do senso comum, que nos parece ser aquele que melhor explicará a situação existente no campo no plano conceptual. Depois, e na sequência desta discussão, abordaremos a problemática da «questão social», questionando se ela será a «formação» ou se, como defendemos, será a educação, entendida nas suas diferentes modalidades no quadro de articulação que se pretende dialéctica. Por último, retomaremos uma discussão que adquiriu alguma visibilidade durante os anos 90 e que foi motivada pela emergência, quase simultânea, de vários tópicos que pretendiam ‘reclassificar’ o campo da educação, ‘ressemantizando’²⁶² muitos dos conceitos que, até então, pareciam estabilizados. «Mitos» ou *slogans*, conforme os autores considerados os qualificam, termos como Sociedade da Aprendizagem, Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento, Aprendizagem ao Longo da Vida e Abordagem por Competências, entre outros, emergiram então, embalados pela «onda de choque» neoliberal e neoconservadora dos anos 80, caracterizada pelo retorno ao instrucionismo a que aludimos acima e que, entre nós, só começou a ter visibilidade durante a década de 90 e de um modo «mitigado», como salienta Afonso (1997)²⁶³. Apesar da sua emergência tardia entre nós, esse novo linguajar rapidamente tutelou os discursos oficiais, profissionais e até académicos, voltando a revelar a importância dos «intelectuais orgânicos» nos processos de legitimação científica de tópicos que, quais produtos saídos de “uma

²⁶¹ Fonte: Eurostat (2005). Perante esta situação, como interpretar a constatação que Beillerot (1985, p. 36) segunda a qual, “em 1981, em França, passa-se mais tempo a ensinar e a ser ensinado do que a produzir directamente bens e serviços”? “A seguir ao sono – diz-nos ainda este autor – a pedagogia é a primeira actividade da nossa sociedade.” Tendo em atenção os números que o Eurostat nos apresenta, só podemos concluir que a constatação de Beillerot terá de depender, em grande medida, da educação escolar, sendo assim mais compreensível a preferência do autor pelo termo «pedagogia» em detrimento do de «educação» ou «formação».

²⁶² A expressão “ressemantizar” encontrámo-la num texto de Licínio C. Lima (1994).

²⁶³ A expressão “neoliberalismo educacional mitigado”, concebida por Afonso (1997) para caracterizar a estratégia governativa social-democrata que vai de 1985 a 1995, transmite-nos a “tensão” entre “dois vectores (...) em disputa na formulação da política educativa: continuar a expandir o Estado em termos de realização de uma maior igualdade de oportunidades e de democratização da educação pública, mas, simultaneamente, tentar reduzir esse mesmo Estado, abrindo o campo da educação à iniciativa privada e à concretização de uma maior liberdade de ensino” (p. 38 da publicação de 2002). Mais adiante, este autor qualifica esta estratégia como uma “conexão tardia à ideologia neoliberal” (p. 52), dada a ausência de um efectivo mercado educacional (por extensão, poderíamos afirmar a inexistência de uma opção clara pelo mercado livre ou *laissez-faire* entre nós) que a pudesse suportar.

sofisticada agência de publicidade” (Beck, 2002, p. 22)²⁶⁴ rapidamente adquirem a plasticidade necessária para integrar todas as práticas discursivas que quisermos considerar, particularmente as do senso comum, razão da sua longevidade e eficácia no modo de pautar a forma como comunicamos, mantendo-nos a um nível que a linguística consagrou como estrutura de superfície dos discursos. Para lá dessa estrutura não há comunicação – resta o insulto!

²⁶⁴ Beck utilizou esta expressão para se referir ao tópico da globalização, mas pensamos que a sua utilização neste contexto, ou seja, a recontextualização que aqui operamos não configura um abuso de linguagem ou de qualquer outro tipo, pois os vários os tópicos em questão possuem exactamente os mesmos poderes de se alojarem rapidamente nos nossos cérebros com uma facilidade extrema. Temos de descobrir, não só um antídoto mas, sobretudo, uma «agência de publicidade» que produza formas de mobilizar os actores sociais em torno do objectivo supremo de construir um mundo onde todos possamos viver com dignidade.

1. “Andam palavras à deriva e eu não gosto” (o lado negativo da «ambivalência»: a dimensão idiossincrática do «lugar-comum» ou da ideologia no processo de construção da realidade)

Nesta secção procuramos interrogar a «ambivalência»²⁶⁵ característica do campo educativo, nomeadamente os significados que são passíveis de ser atribuídos (a maioria das vezes inferidos ou deduzidos) a uma mesma palavra ou expressão. Aceitar discutir esta questão implica reconhecer que nos encontramos numa situação que podemos designar como de pré-formalização conceptual, ou seja, numa situação em que não existem consensos substantivos acerca dos conceitos em questão para além do que, em linguística se designa por estrutura de superfície. Implica reconhecer, também, que estamos perante palavras e não de conceitos (como alguém disse, existem demasiadas palavras mas escasseiam os conceitos). Assim sendo, a realidade é descrita por uma pluralidade de significações e de usos, que varia de acordo com os contextos (multirreferencial), com as épocas (modas e valores), com os actores e com os autores e suas crenças, ideologias, percepções e representações. Numa situação como a descrita, aquilo que se exige a cada um de nós é que procure, sempre (de preferência), explicitar os significados das palavras que usa²⁶⁶, permitindo assim a produção de sentido por parte dos actores envolvidos nos processos comunicativos, que é naturalmente plural. Embora a «ambivalência» seja uma característica identitária própria do nosso tempo, isto é, “temos de viver com ela” (Bauman, 1999), somos de opinião que o seu reconhecimento não pode significar um relativismo absoluto que, mesmo sem atingir níveis extremados, impede o entendimento humano e franqueia todo e qualquer tipo de prática – seria o outro lado do *modelo racional-legal* (burocracia) e com o mesmo tipo de consequências.²⁶⁷ Viver com a ambivalência significa, também, desconstruí-la, como no-lo

²⁶⁵ Para uma discussão aprofundada sobre o conceito de ambivalência e sua importância para a compreensão da modernidade (incluindo neste tópico a pós-modernidade), cf. Bauman [1991 (1999)].

²⁶⁶ Como nos adverte Saramago, em *A Caverna* (2000), “as palavras não têm dono”. De facto, a liberdade de expressão é uma das mais importantes conquistas do nosso tempo e só nesse sentido é que queremos interpretar a mensagem de Saramago, pois de outro modo estaremos a dar livre curso à sua utilização abusiva e desenfreada e a esvaziar de sentido qualquer tentativa de comunicação, pois correríamos o sério risco de nunca nos conseguirmos entender. E esta situação interessa, sobretudo, ao poder instituído e às classes dominantes, que detêm o poder de influenciar, a seu favor, as interpretações produzidas a partir das situações ambíguas (o conceito de «zonas de incerteza» proposto por Crozier e Friedberg, 1977, zonas onde o poder se joga, se conquista e perde, adquire aqui particular relevância). A este propósito, a leitura de Bourdieu (1982) poderá ser um bom contributo para o esclarecimento da problemática em questão, pois as palavras possuem uma história, sendo essencial a sua compreensão para que não estejam sujeitas ao livre arbítrio de quem tem, contingentemente, o poder de configurar os seus significados ou o poder de as manter na ambiguidade.

²⁶⁷ A este propósito, cf. Bauman (1999), principalmente o último capítulo, onde o autor nos desafia a ultrapassar as clássicas antinomias modernas e a procurar novos modos de entendimento especificamente humanos. Para além disso, desafia-nos a compreender os significados e as consequências dos iluminismos, nomeadamente o império da razão nas coisas humanas – em sua opinião, o holocausto só pode ser inteligível nesse quadro de questionamento do iluminismo e, sobretudo, o seu maior expoente: o modelo burocrático de organização social. Especificamente sobre esta questão, pensamos ser de extrema importância a leitura de *Modernidade e Holocausto* (Bauman, 1998), como referimos no Capítulo I deste trabalho.

sugere Melo (2001) num texto que consideramos de particular relevância para a compreensão desta condição que Bauman (1998a e 1999) considera como constituinte do que designa por pós-modernidade (ou a modernidade que reflecte sobre si mesma, como, para além de Bauman, Beck, Giddens & Lash, 2000, também qualificam o período em que alegadamente nos encontramos). Sob o título “*Andam palavras à deriva e eu não gosto*”, este autor divaga sobre o deslizamento semântico (a «ressemantização» que acima referimos) operado nas palavras *fundamentalismo* e *fanatismo*, passando o primeiro a significar o segundo e este a adquirir uma conotação ingénua e despolitizada, (mais uma vez) por influência anglo-saxónica e de natureza profundamente ideológica. Dizia-nos ele que existe uma diferença acentuada entre os dois termos, classificando as práticas dos sectores mais extremistas que o mundo conheceu (e conhece) como próprias de *fanáticos* que nada têm em conta, nem ninguém, ao passo que os fundamentalismos, apesar de algumas vezes adquirirem formas e traços totalitários (não só do ponto de vista simbólico), são orientados por valores e princípios constitutivos da história. Apesar da especificidade da questão que o autor desenvolve no texto, parece-nos que o conteúdo político e sociológico do mesmo é passível de ser generalizado a qualquer área da actividade humana. Daí que tenhamos decidido transcrevê-lo quase na íntegra para, a partir dele, discutirmos o campo educativo, que é o centro do nosso interesse:

“Tínhamos uma palavra tão boa para designar ‘fé infundada’, ‘exacerbação doutrinária’, estupidez’, ‘histeria colectiva’ e usámo-la anos a fio: ‘fanatismo’. ‘Fanático’ aplicava-se a gente que não queríamos em nossa casa, gente estúpida, convencida, cega, perigosa no seu irracionalismo. Devagarinho, e graças ao anglo-saxónico (que teima em nos perseguir de um modo cada vez mais totalitário) ‘clube de fan(ático)s’, aceitámo-la para designar um comportamento inofensivo de ‘grande entusiasmo’. E já vi cavalheiros de bom ‘tweed’ dizerem-se ‘fanáticos’ (do futebol a maioria, de Bach já ouvi dois). O esvaziamento da palavra foi tal que uma noite vi na TV (serviço público?) uma historiadora-arrepentida-de-esquerda dizer que (e achava não só possível como bom) era ‘fanática da dúvida’. E enquanto estes novos fanáticos (que antes designávamos como ‘entusiastas’) foram matando o termo, os verdadeiros (as ligas católicas anti-aborto, os ‘ayatollahs’, os fascistas da Argélia, os israelitas da extrema direita e por aí fora) diziam que ‘não senhor, não eram nada fanáticos, iam ao ‘fundamental’, queimavam pestanas e desfaziam-se em suor e olheiras limpando o acessório’. E foi quando começámos a ouvir falar desse auto-proclamado ‘fundamentalismo’. Na religião que conheço, o catolicismo, os fanatismos (da Inquisição, do Exército Azul, da Opus, das cruzadas pró-vida) pouco têm a ver com o fundamental da comunidade que a criou, pelo que imagino que, nas outras religiões, será parecido. Mas ao aceitar ‘fundamentalista’ para designar movimentos que exercem a violência do poder e do terror, não se aceita a justificação do fanatismo – precisamente injustificável? Não perdemos com isso a batalha da razão (e língua é razão)? Não aceitamos assim que a brutalidade tem justificação no mais fundo – no ‘fundamental’ – da religião?”

‘Fundamental’ já foi aquilo que, fundo mais profundo, não era ‘acessório’ e com João XXIII aprendemos, de mão ao peito, como os violentíssimos acrescentos do catolicismo foram opções históricas. Eu, cá para mim e indo aos dicionários, aplicaria ‘fundamentalista’ ao Vaticano II e nunca ao Cardeal Spellman, aos ‘Khmers’ ou à cegueira persecutória dos Khomeinis. Nem nunca

pensei em Estaline como um 'marxista fundamentalista', antes pelo contrário, como uma aberração.

É curioso ir vendo esta deriva (tão ideológica...) das palavras que agora faz pôr aspas em quase tudo, seja para enfatizar, seja para dizer que não queremos dizer o que estamos a dizer. E que quereria dizer aquele senhor fino também na TV: 'sou ecologista mas não fundamentalista'? O seu sentido ecológico não se baseia nos fundamentos? Então em que bruxaria? Não quereria dizer que, embora gostasse de tomates sem químicos, não era assim tão 'praticante' (palavra antiga aplicada a católicos sim ou não conforme as missas a que iam) e aceitava a BSE em nome do lucro?

Gosto das palavras e do que dizem, tremo ao dizer que faço uma 'encenação' porque isso passou a significar (na política) 'mentira', 'espalhafato', 'jogo escondido', 'combinação de bastidores' e nunca me apeteceu ser colega de ofício nem de Campelo nem de Marcelo.

Mas deixar as palavras demorarem o seu tempo, guardarem o seu segredo, agarrá-las ao seu significado não é obrigação dos que escrevem prosa (jornalistas, legisladores, romancistas, cronistas, notários, farmacêuticos)? Não devíamos deixar só os poetas (e os filósofos alemães...) surpreender-nos com o insuspeito sentido de uma palavra ou a sua brusca alteração?

Não é um dever político amarrar as palavras, essas âncoras, não as deixar à deriva? Para que, a falar, ainda nos possamos entender?"

Já agora, e embalados por esta deriva, poderíamos alargar o desafio colocado pelo autor ao campo da escrita (não é só no plano da oralidade que estas questões se colocam), questionando o adágio latino que nos diz que "*scripta manent, verba volant*" (a escrita fica e as palavras voam), pois que na era da comunicação instantânea muitas palavras voam mas não se perdem, parecem incrustar-se nas nossas mentes como uma força tal que, quase sem darmos por isso, estamos a utilizar expressões, de tal modo familiares, que parecem criadas por nós mas que, de facto, têm uma origem bastante diferente e visam objectivos perfeitamente claros (embora ocultados na e pela «ambiguidade objectiva» do pensamento comum). Correspondem ao que Apple (1998, p. 29) designa por *restauração conservadora* (expressão provavelmente inspirada na de *modernização conservadora*²⁶⁸, que o autor atribui a Roger Dale, 1989), resultante da «onda de choque» produzida pela nova edição do *laissez-faire* que emergiu na década de 80, adquiriu a sua máxima expressão ao longo dos anos 90 e parece ter sido estancada com a viragem do milénio (após os sucessivos colapsos económicos ocorridos no México, Sudeste Asiático e Rússia que, de acordo com Stiglitz, 2002, colocaram a economia mundial à beira do colapso; o *crash* bolsista de 2000, que decorreu do reventamento da bolha especulativa que vinha envolvendo as empresas relacionadas com a «nova economia», culminou o processo de expansão da referida onda de choque neoliberal)²⁶⁹.

²⁶⁸ Esta expressão, muito antes de Dale a ter utilizado, conforme o próprio reconhece num texto escrito em co-autoria com Stephen Stoer (1982, pp 69 e 87), parece ter sido cunhada por Filomena Mónica (1978) para caracterizar a política do Estado Novo após a Segunda Guerra Mundial e, sobretudo, a partir dos anos 60, passando o sistema educativo a ocupar um papel central no processo modernizador que então se começava a delinear. De facto, na obra em questão (1978, p. 105), a autora em questão caracteriza a acção do Estado Novo, após o fim da guerra, como impulsionada pelo que designa por "modernização conservadora", embora nos fique a sensação que aquela expressão ainda não possuía as conotações que vieram a adquirir mais tarde.

²⁶⁹ Com esta afirmação não queremos transmitir a ideia de que o «espectro» do restauracionismo conservador (cujas manifestações mais evidentes são a influência que movimentos radicais de inspiração cristã exercem no processo de conformação das políticas internas e

De acordo com Apple, esse movimento conservador resulta do que designa por coligação de Direita (também designada por Nova Direita na literatura sociológica²⁷⁰), que, no campo da educação é liderada pelos neoliberais e inclui “os neoconservadores, os populistas autoritários e um sector particular da nova classe média ascendente” e cujo êxito resulta do modo como estas forças conseguiram relacionar-se com o chamado pensamento comum. De acordo com este autor (Apple, 1998, p. 29), “o triunfo desta nova aliança deve-se em parte à sua crescente capacidade de vencer a batalha contra o senso comum.” Esta relação que a Nova Direita conseguiu estabelecer com o senso comum, parece-nos, efectivamente, central para a afirmação e legitimação tanto do neoconservadorismo como da desregulação neoliberal (ou do *laissez-faire* na nova edição que todos vimos presenciando), restando saber se é de uma vitória que se trata ou de uma inteligente apropriação das suas características mais importantes. A este propósito, talvez seja importante recordarmos criticamente o que Santos (1987, pp. 55-58) escreveu sobre este modo de conhecimento que, em sua opinião, foi reabilitado pelo que designa por ciência pós-moderna (o conceito de ambivalência pode ser, também aqui, colocado como uma forma de compreensão dos significados que o senso comum pode assumir). Após reconhecer como “certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador”, portanto, “*conservador*” (itálico nosso), consegue ver nele “uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do dialogo com o conhecimento científico.” Apesar do autor afirmar que essa dimensão utópica e libertadora é visível (aflora, diz o autor) em algumas das suas características, o que nos parece bem evidente é que ela tem sido colocada ao serviço da utopia do mercado livre, da restauração dos valores mais conservadores que têm tutelado as

externas dos EUA) e da desregulação económica e das relações laborais que persistentemente continuam a aflorar nos discursos de entidades oficiais tais como o FMI, o BM (agora presidido por uma das figuras que mais se destacaram no neoconservadorismo norte-americano no primeiro mandato de Bush júnior), a OMC, a OCDE e até da Comissão Europeia. Estancar este movimento não significa que tenha sido parado e, muito menos, ultrapassado, mas que foi possível, à custa do sacrifício e sofrimento de amplas camadas da população mundial, evitar a sua progressão que, em certa altura, parecia imparável.

²⁷⁰ Para uma adequada compreensão da influência desta “aliança conservadora”, cunhada com a designação de Nova Direita, nas políticas educativas em Portugal, cf. Afonso (1997 e 1998), que constitui o primeiro esforço de desocultação e de crítica desse movimento no seio dos países centrais, nomeadamente nos EUA. A primeira vez que contactámos com a expressão Nova Direita foi, com efeito, no segundo daqueles trabalhos, apresentando-nos o modo como a avaliação é conceptualizada como estratégica para o processo de restauração conservadora e de desregulação neoliberal corporizados por aquele movimento. O primeiro texto possui a particularidade de situar o modo como, entre nós, esse processo se desenvolveu no quadro do que o autor designou como período de governação social-democrata. Em nossa opinião, a designação “neoliberalismo educacional mitigado”, que traduz a tensão entre uma orientação política que defende a expansão da educação pública, realizada pelo estado e uma outra que propõe o afastamento do Estado dessa tarefa, privatizando a educação, não só permanece actual como nos parece susceptível de ser generalizada a todas as esferas do social, onde essa tensão é, cada vez mais, evidente. No caso do PSD, confrontado com a enorme proximidade ideológica com o PS, evidenciada e reforçada por uma imprensa colonizada pelo neoconservadorismo e também pelo neoliberalismo, assiste-se, a partir de 2005, a uma clara assumpção dos princípios essenciais desse movimento liderado pelo neoliberalismo. Apesar de alguns sectores políticos e também académicos terem defendido a emergência do neoliberalismo como ideologia oficial do Estado Português desde o início dos anos 90, só a partir de meados dos anos dois mil é que ela começa a emergir com alguma importância, seja na prática de governação socialista iniciada em 2005 e nos discursos da oposição de direita, confirmando a análise que Afonso produziu em meados da década de 90.

relações sociais e contra as quais se rebelaram os estudantes, as mulheres e os negros na década de 60 e da libertação do... capital. Foi esta «batalha» que a Nova Direita parece ter ganho, não no contexto de uma peleja clássica ocorrida num qualquer campo de batalha, ainda que simbólico, mas porque as características da ampla aliança de Direita de que nos fala Apple e as do senso comum são as mesmas! A descoberta desta profunda imbricação entre o senso comum e a ideologia do *laissez-faire*, produzida a partir dos anos 70 (embora legitimada por ideólogos como Menger, Hayeck e Schumpeter, agora recuperados como mentores do novo ideário), conduziu a uma mobilização metódica do que Gramsci designou por «intelectuais orgânicos» (cientistas pós-modernos?), colocados no remanso luxuoso de Fundações criadas para o efeito dessa produção «teórica» que viria a ser designada como a «única» alternativa às derivas românticas do humanismo secular. Poderosos «*Think Tanks*» («bancos de ideias», como são designadas, muito a propósito, estas organizações no Brasil) ideológicos emergiram então, estabelecendo estreitas relações com universidades (públicas e privadas), instituições públicas como o FMI, o BM, a OCDE e a OMC) e os *media*, rapidamente inundados por arautos deste ‘pensamento único’ pós-moderno que tudo e todos tentou submergir. Esta colonização do pensamento comum não nasceu de geração espontânea, como nos pretendem fazer crer esses ideólogos. Os excelentes trabalhos de Martin & Schumann (1998) e de Keith Dixon (1998) constituem duas das mais importantes demonstrações do incansável, silencioso e persistente trabalho de colonização do mundo desenvolvido por essas sinistras estruturas do pensamento conservador. A partir desse trabalho (?), as estruturas de dominação já não dispõem, apenas, dos meios clássicos de imporem à sociedade os seus interesses egoístas (o aparelho securitário do Estado baseado na lei); agora passam a dispor de um sistema de pensamento articulado e coerente construído com base no senso comum, que, como veremos é um conhecimento essencialmente conservador, cujos elementos inovadores e transformadores, a existirem, são claramente residuais. Apesar de todos os autores que têm vindo a desenvolver uma actividade crítica, mais ou menos radical, acerca do modo como esta poderosa força se tem vindo a impor também no plano das ideias (é clássica a qualificação das forças mais reaccionárias emergentes com a modernidade e sobretudo como resistência à modernidade como «estúpidas», dada a ausência de um sistema de ideias que pudesse concorrer, no plano político, com o chamado liberalismo²⁷¹) se recusarem a admitir estarmos perante um amplo

²⁷¹ “Do ponto de vista privilegiado do seu liberalismo, John Stuart Mill declarou certa vez que um partido conservador tende a ser ‘o partido

movimento de *conspiração global* que visa o domínio do mundo²⁷², somos de opinião que o facto de utilizarem a palavra «conspiração», ainda que a negando, nos parece elucidativa acerca do elevado grau de racionalidade que caracterizam o modo de pensar e de agir do novo hegemonismo ideológico.

A obra de Keith Dixon é exemplar no modo como descreve a emergência e ascensão do neoliberalismo, fazendo da relutância de muitos autores (alguns deles sinceros elementos do que Santos, 2001, designa por «campo contra-hegemónico») face à utilização do termo *conspiração* uma espécie de impudência bacoca. A actividade desenvolvida por Hayek ao longo de várias décadas, a criação da *Société du Mont-Pèlerin* (uma espécie de sociedade quase-secreta, definida por Dixon como a «casa-mãe» dos *think tank* neoliberais, onde só têm assento os mecenas e figuras convidadas, tais como jornalistas especialmente escolhidos e intelectuais posicionados em universidades relevantes, mas que nem pessoal permanente e instalações administrativas possui) e a criação de Fundações e *think tanks* nos principais países europeus e EUA destinadas “a mudar o clima de opinião entre os intelectuais ocidentais em benefício do liberalismo económico” (Dixon, pp. 18-20), transmitem-nos uma imagem muito próxima do conceito de *conspiração* que adoptámos, a saber: um processo intencional, portanto, racional, desenvolvido por um conjunto de pessoas ou organizações de modo persistente, metódico, realizado no conforto do anonimato, com vista a atingir o objectivo de tomada do poder, independentemente da forma que este possa assumir (o

estúpido’, escreve um dos mais conhecidos e influentes representantes do chamado neoconservadorismo americano – I. Kristol (2003, p. 347). Num pequeno texto escrito em 1976, numa época em que a resposta política do conservadorismo começava a tomar forma, este autor (que foi amplamente financiado pela CIA para divulgar o ideário imperial americano na Europa durante várias décadas, constituindo poderosos Think Tanks na área da imprensa escrita, como o próprio reconhece) fornece-nos preciosos elementos acerca do modo de pensar desta Nova Direita então emergente, combinando habilmente o senso comum com uma reflexão fina sobre a sociedade americana, onde articula um conhecimento político, económico e histórico invulgares para o que era comum entre o conservadorismo americano. Ao mesmo tempo que afirma, repetidamente, a importância das ideias para uma boa governação do mundo, a verdade é que o pensamento conservador desconfia delas. Apesar de afirmar que “o mundo seria certamente um lugar melhor e mais saudável se as grandes ideias ficassem à margem do poder político”, dado que a sua “conjugação é muito perigosa”, constata que o mundo é o que é e, como tal, “uma governação conservadora eficaz” depende das ideias e da sua expressão, pois “só [elas] podem ajudar a definir e a dar coerência ao eleitorado conservador.” E conclui desta forma exemplar: “Infelizmente, a «estupidez política» já não chega” (p. 351), reconhecendo a necessidade de elaborar um ideário que permita a conquista do poder político por parte da «nação» conservadora.

²⁷² Cf., a este propósito Martin & Shuman (1998), Gray (2000) e Stiglitz (2002). “Mas esta suposta conjura -referem os primeiros daqueles autores a respeito do funcionamento dos mercados financeiros (p. 56) – não o é de facto. Não estamos aqui perante um cartel de banqueiros ávidos de lucro. Não existe qualquer sociedade secreta reunindo-se em salas clandestinas para enfraquecer a moeda de determinado país ou para fazer subir as cotações de determinada bolsa. O que se passa nos mercados financeiros respeita uma lógica que pode em grande parte ser reconstituída; e essa evolução foi provocada pelos próprios governos dos principais países industriais. Em nome do dogma económico do mercado livre e sem fronteiras, abateram sistematicamente, desde o início dos anos 70, todas as barreiras que até então permitiam regular o comércio internacional dos fundos e dos capitais e que, conseqüentemente, o tornavam controlável.” Para Stiglitz, o problema central do FMI, que o autor distingue do BM quanto ao modo de funcionamento, é a existência de economistas incompetentes colocados em posições chave da instituição, que tomam medidas que qualquer aluno de um primeiro ano do curso de Economia de uma qualquer universidade americana saberia qualificar como erradas, desajustadas e incompetentes. Onde fica a «ética do capitalismo» tão bem descrita por Adam Smith, segundo o qual o que move o capitalista é o lucro obtido o mais rapidamente possível e com o menor esforço? Quando o FMI, o BM, a OMC, os Bancos Centrais, a OCDE, entre outros, se reúnem, que significado podemos atribuir às suas decisões? Quando o Departamento do Tesouro dos EUA interpela essas instâncias internacionais, como qualificar essa atitude? São intrínsecos aos processos conspiradores as sociedades secretas e os lugares clandestinos?

Estado, as corporações multinacionais, as instituições públicas internacionais e inúmeros etceteras). E tudo isto realizado de um modo completamente inovador e sem qualquer tipo de precedência, o que levou Dixon a qualificar o produto final como uma importante “conquista intelectual”, pois tratou-se de um trabalho persistente de persuasão das elites intelectuais e empresariais a aderirem a um projecto que nem sempre reconheceram como seu. Este trabalho de persuasão centrou-se no que podemos designar por conquista do senso comum através do senso comum.

“O senso comum – escreve Santos (1987, p. 56) – faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais; (...) é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajectórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante; (...) é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objectivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística; (...) é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas; (...) é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida; (...) aceita o que existe tal como existe; privilegia a acção que não produza rupturas significativas no real; (...) é retórico e metafórico; não ensina, persuade.”

Ao lermos esta admirável forma de descrever (caracterizar) o modo comum de pensar e de agir (o senso comum), não podemos deixar de repetir o que acima afirmámos quanto às características das forças que integram a coligação de interesses que vem sendo designada por Nova Direita. Todas elas, com efeito, assentam o seu modo de agir e de pensar nas características elencadas por Santos. Será que os credos propalados pelos *neoliberais* (a «mão invisível», como produtora da justiça, de equidade, da coesão social e da vida), pelos *neoconservadores* (a defesa da família nuclear burguesa, da autoridade masculina, da submissão da mulher e das minorias étnicas ou de qualquer outro tipo) e pelas *novas classes médias* (competitividade, meritocracia, trabalho, esforço e sofrimento), em muitos aspectos aparentemente contraditórios, poderão ser considerados como o produto do acaso, isto é, do senso comum? O mérito da Nova Direita foi integrar *racionalmente*, através dos mecanismos que acima fizemos referência, e de um modo particularmente eficaz, estes aparentemente

diferentes modos de pensar num código ideológico unificado, constituindo um modo único de pensar (que Marcuse identificou adequadamente em *One Dimensional Man*, quando evidenciou o fenómeno da paralisia da crítica nas sociedades industriais e tecnologicamente desenvolvidas promovida pela ilusão do consumo e das possibilidades de progresso infinito que o avanço tecnológico e científico prometia) que a todos ameaça de um modo que só pode ser classificado como cínico e insidioso (como Bourdieu o qualifica). «Cínico», porque resulta de uma “estratégia de classe” conscientemente assumida, longamente trabalhada e generosamente financiada pelos mais importantes centros de interesses, pois ninguém com o estatuto de intelectual (como todos reconhecemos a autores como Hayek, Menger, Schumpeter ou Friedman) pode alegar desconhecimento acerca dos putativos efeitos do mercado livre: a crença na liberdade, entendida na sua dimensão abstracta, como convém, não pode continuar a servir de legitimação para a acção devastadora do capital, pois é da liberdade do capital que se trata e não das pessoas individualmente consideradas, como a propaganda oficial continuamente nos quer fazer crer²⁷³. *A Teoria das Consequências não Pretendidas*, como evidenciamos no primeiro capítulo deste trabalho com base em Sen (2003), também não pode ser invocada como argumento legitimador para as chamadas «disfunções» do mercado livre. Como não aceitamos que esse conjunto notável de «intelectuais orgânicos» do mercado livre estejam possuídos de uma crença irracional nos benefícios de um mercado idealizado, a única conclusão que podemos retirar é que o problema só pode situar-se na esfera estrita dos interesses de classe. A retórica construída em torno da inexistência de alternativas ao mercado livre, ao «fim da história» (Fukuyama, 1993) e ao «fim das ideologias»²⁷⁴ (Lipset, 1992), insere-se nesta estratégia cínica e insidiosa de afirmação das forças mais destrutivas que a humanidade inventou a partir do século XIX e que, através da sedução, persuasão e encantamento ilusório (enquanto forem eficazes e

²⁷³ Sobre esta questão da liberdade como bem disponível no mercado em quantidades ilimitadas, não sujeita à lei da oferta e da procura e apenas dependente do voluntarismo dos actores, da sua capacidade de iniciativa e criatividade, cf. Bauman (1999, p. 306), que abordamos no primeiro capítulo deste trabalho.

²⁷⁴ De acordo com Lipset (1992), a expressão «fim das ideologias» não quer significar o fim das lutas sociais e do conflito no interior das sociedades humanas. Quer apenas significar o fim das metanarrativas modernas, cujo colapso do marxismo-leninismo seria a sua expressão mais concludente. Mas o que é certo é que, acobertada por esse facto (como se ele pudesse significar o fim da exploração capitalista, o desaparecimento das classes sociais e o conseqüente conflito de interesses que elas representam), a ideologia neoliberal fez desaparecer do seu discurso, num ápice e através de um passo de mágica, as lutas de classes, o aumento das desigualdades sociais e a exploração do trabalho, considerando-as como peças do museu da história do marxismo. A realidade, pelo contrário, continua a revelar-nos a actualidade das análises de Marx ao funcionamento do capitalismo, nomeadamente ao processo de acumulação do capital, que, como refere Beck (2002), parece terem sido produzidas para a época em que vivemos e não para a realidade do século XIX, com base na qual foram produzidas. A época em que vivemos, também por via do referido esforço que a Direita tem vindo a produzir no sentido de dotar as suas teses da legitimidade intelectual que alegadamente sempre estiveram ausentes do seu ideário, pode ser caracterizada pelas micro-ideologias que tem produzido, destinadas a legitimar a ideologia suprema: a utopia do mercado livre ou da livre possibilidade de subordinar o mundo aos interesses egoístas de uma micro-minoria.

servirem a estratégia dos seus mentores) têm conseguido introduzir mudanças sociais radicais irreversíveis mas orientadas para a manutenção e aprofundamento das desigualdades e da dominação. cujo branqueamento pela ideologia dominante faz parte integrante dessa estratégia. A crença manifestada por Santos num processo de contaminação do senso comum através da ciência parece confirmar-se, mas tomando significações completamente diferenciadas das que o autor em questão estaria a pensar, ou seja, um senso comum cada vez mais esclarecido e transformado, crítico e atento às diferentes formas que a dominação pode assumir. Será que o senso comum, seja qual for a época que quisermos considerar, poderá ser caracterizado de um modo diferente do que aquele autor nos apresenta? Não nos podemos esquecer que o senso comum, à imagem do que ocorre com a iliteracia, é transversal a todas as classes sociais e a todos os estratos culturais.

No caso particular da educação, podemos encontrar este modo de pensar nos discursos centrados na liberdade de ensinar e aprender (contra o monopólio do Estado na educação), nas teorias da escolha parental, nos *rankings* das escolas secundárias, nos cheques-ensino, na gestão profissional das escolas, nos modelos de financiamento da educação e nas competências, entre outros tópicos, tomados isoladamente ou em articulação. Num texto particularmente desconstrutivo desta estratégia política neoliberal, sobretudo, mas também neoconservadora, quando se trata de discutir o currículo e as políticas de financiamento da educação, Stephen Ball (1993), apresenta-nos, logo no início, as características destas ideologias. Diz-nos o autor que “Existe actualmente, na política educacional, uma poderosa, bem-estabelecida e complexa ideologia do mercado²⁷⁵ e, relacionada a isso, uma cultura da escolha, as quais estão baseadas em perigosas idealizações sobre o funcionamento dos mercados, sobre os efeitos da escolha por parte dos pais e sobre os incentivos dirigidos pelo «lucro», na área da educação”²⁷⁶ (p. 193). Mas o que é particularmente relevante nesta ideologia que, como vimos, vem legitimada pela retórica da liberdade, é a sua recusa em submeter as suas propostas ao debate livre e à crítica. Como refere Ball (1993, p. 197) “Um aspecto do desenvolvimento e da permanência desta ideologia tem sido a estratégia, adoptada pelos intelectuais orgânicos do mercado, de evitar qualquer

²⁷⁵ De acordo com este autor (1993, p. 196), “corremos o risco de vê-lo [mercado] ser transformado em inevitável.”

²⁷⁶ Como é do conhecimento geral, esta tendência ideológica não constitui uma especificidade do campo educativo, pois ela ameaça tutelar todas as esferas da sociedade, conforme se pode observar no campo da saúde, na segurança social e em todas as funções sociais do Estado. O objectivo é o chamado Estado mínimo, embora as funções penais, da justiça e da segurança sejam objecto de reforço continuado dos arautos da ideologia em questão, assim como a assumpção das externalidades resultantes das políticas de destruição ambiental produzidas por grande número de actividades industriais poluidoras.

tipo de crítica reflexiva”, o que é típico do senso comum, porque a reflexão paralisa a sua acção e o mercado, para poder sobreviver, tem de funcionar, nem que seja com base em idealizações que nunca é capaz de confirmar no plano da prática, porque não é da sua natureza.

Daí o desafio de Derrida acerca da necessidade de *desconstrução*, desconstrução do dito, do não-dito, do escrito, do feito e do projectado, apesar do autor em questão ser particularmente céptico em relação à capacidade (ou possibilidade) de comunicarmos²⁷⁷. Karl Marx (1975: 212), em *Contribuição para a Crítica da Economia Política*, a propósito dos mitos fundadores do capitalismo – o modo de produção, a iniciativa individual e a consequente propriedade privada dos meios de produção -, concentrando-se em Adam Smith e sobretudo em Proudhon (autor de estimação de Marx para produzir as suas virulentas críticas), referia: “Nada é mais fastidioso e árido do que o *locus communis* possesso de delírio.”

O “lugar-comum” (ou ideologia) parece constituir, só pelo facto de existir, um certo problema, mas tomado no seu modo imperativo característico, isto é, «possesso de delírio», configura uma séria ameaça à democracia e à sociedade, pois não pode ser confundido com a «ambivalência» conceptual, naturalmente plural e propiciadora da reflexão e da negociação, com Bauman (1998a) refere. E isto apesar da importância de que parece revestir-se para o processo de vida em comum, como salientam diversos autores. E Marx estava longe de supor o modo como o capitalismo se tem vindo a desenvolver a partir do último quartel do séc. XX, fundado sobre um imenso tapete de *lugares-comuns* destinados a impedir qualquer reflexão séria sobre os caminhos a trilhar e a legitimar as políticas mais agressivas contra o conjunto das populações assalariadas e outras ainda mais desfavorecidas.

Vem isto a propósito porque pensamos que o campo da educação (e dentro dele, o da formação) é um dos que mais tem sido assolado por inúmeros *lugares-comuns*, podendo mesmo ser considerado como um campo sobredeterminado idiossincraticamente. Como se esta realidade não bastasse, nos últimos anos foram introduzidos novos *lugares-comuns* destinados a, em última instância, subordinar a educação a lógicas que lhe são estranhas, destinados a permitir, nomeada e essencialmente, a sua transformação em mercadoria. Ora, utilizando agora uma expressão muito vulgarizada nos últimos tempos, «há [muito] mais vida para além do mercado», que nos tem sido apresentado nos últimos anos (cerca de duas décadas e meia) como a única forma de nos desenvolvermos e sairmos do alegado estado de

²⁷⁷ É bastante conhecido o debate entre Derrida e Karl-Otto Apel, em que o primeiro refere: “A comunicação é impossível.” Apel respondeu: “Concordo.” Derrida apressou-se, de imediato, a dizer: “Então, expressei-me mal.” (Fonte: Wikipédia).

atraso crónico. Este é, seguramente, o mais divulgado dos *lugares-comuns* da época em que vivemos, sinónimo do chamado *pensamento único* que tudo tem feito para se tornar hegemónico. Vejamos um exemplo do modo de pensar dominante na actualidade e que nos é veiculado continuamente pela imprensa, no caso vertente a imprensa escrita:

“ Ao contrário da leitura da imprensa anglo-saxónica capaz de suscitar, quase sempre, um misto de estupefacção e inveja [!!!], a companhia habitual da imprensa francesa produz, em nós, um reconfortante efeito de catarse para a frustração nacional. Deve ser isso que explica como tantos portugueses vivem emigrados em França sentindo-se em casa. Não raro, os problemas coincidem. Nos dois países os *corporativismos* proliferam e vão de vento em popa sem que ninguém, à esquerda e à direita, os consiga enfrentar. As dúvidas sobre a *sustentabilidade do Estado-providência* dominam o debate intelectual, com a única diferença de que, por cá, a crise do modelo antecede a sua própria existência. Antes de o ser, já não é! A *contestação* (social e não só!) é um *vício* comum. O *sistema de saúde francês* é quase tão caótico como o nosso. A *crise do sistema escolar* e a praga das reformas e do insucesso também. Os adolescentes queixam-se de não ter futuro à vista, enquanto os quarentões se recusam a abandonar a adolescência.

A leitura dos jornais francófonos permite antecipar problemas e potenciar soluções. Devia ajudar-nos a não repetir erros, aprendendo a interpretar os sinais.” (Graça Franco, Público, 7 de Março de 2005).

Como se vê, num simples texto, os arautos da ideologia neoliberal conseguem passar várias mensagens sem necessitarem de qualquer justificação adicional, dada a clareza e transparência do seu discurso. A arte é lançar a «bomba» para, logo de seguida, se apresentarem com um caderno de encargos destinado à reconstrução, de acordo com as suas normas e valores, da área que acabaram de destruir. Mas essa reconstrução não atende a nada do que aí existia, apenas tem em conta as vantagens imediatas dela decorrentes e dos efeitos futuros que, sendo imprevisíveis na sua morfologia, são previsíveis em relação ao que verdadeiramente lhes interessa: a manutenção da errância do mercado livre em direcção ao paraíso de uns quantos. Os «erros» a que Graça Franco se refere, que podemos inferir da leitura supra, são a imprensa francesa (sempre má), a contestação social ou outra (que constitui um vício e não a arma dos dominados), os corporativismos (leia-se os sindicatos, força que os neoliberais justamente abominam e que constituem o seu alvo primário na

estratégia de submissão do trabalho), o Estado-providência (que importa anular à nascença, apesar dos contínuos apelos ao direito à vida) e os concomitantes sistemas de saúde e educativos franceses e portugueses (mais estes, como convém). Por omissão (para quê ser pleonástico?) deduz-se que no ilhéu mais a norte se vive num mundo perfeito: os corporativismos foram postos no seu devido lugar, não há contestação (pois não há razões para tal), o Estado-providência e a subsídio-dependência é uma recordação nefasta do pós-guerra, a doença não é permitida, a iliteracia pertence ao reino dos arquivos históricos, a qualidade dos professores (nomeadamente os importados da Rússia e da Ucrânia para leccionar Inglês) é excepcional, os resultados internacionais dos alunos ingleses não oferecem quaisquer dúvidas sobre a qualidade do sistema educativo. E tudo isto porque o Estado foi remetido ao seu devido lugar, ou seja, zelar pela segurança dos cidadãos (consumidores e produtores) e pela inviolabilidade da propriedade privada (daí, o aumento significativo da despesa com as polícias e com as prisões, como refere Gray, 2000, de um modo inquestionável). No campo da educação, tudo vai bem no reino de Sua Majestade, porque são publicados *rankings* das melhores escolas, os pais podem escolher livremente a escola para os seus filhos e a liberdade de ensinar e aprender, através de um adequado sistema de financiamento que privilegia o processo de polarização assim definido, está garantida. O insucesso e abandono escolares, assim como a selecção social operada por via da escolarização, parecem residuais e decorrem exclusivamente da incapacidade individual daqueles que os sofrem, porque não foram diligentes, esforçados ou não são, naturalmente dotados! Stephen Ball (1993, 2000a, 2000b, 2001), Geoff Whitty (1996), Sharon Gewirtz (2002), Dave Hill (2003), entre outros, certamente estão equivocados quanto à realidade que estudam há mais de duas décadas!

Utilizando apenas a imprensa como fonte de informação, muitos outros exemplos desta cruzada neoliberal contra todos os obstáculos que impeçam a via em direcção à sua visão romântica e idealizada de uma *sociedade de mercado*²⁷⁸ poderiam ser aqui enunciados. Para

²⁷⁸ Para que tenhamos uma ideia do significado prático de uma sociedade de mercado, atentemos no seguinte texto de Eduardo Prado Coelho, publicado no Público de 11 de Agosto de 2004:

“Uma sociedade de mercado é aquela em que os valores em que se fundamenta a economia de mercado são extensivos a todos os domínios da sociedade; uma sociedade que não seja uma sociedade de mercado é aquela que recusa o domínio absoluto dos valores económicos, e define áreas em que predominam outros valores (éticos, culturais, ecológicos) ou em que os restantes valores interferem como restrições ou formas de moderação dos valores económicos

Em relação aos valores éticos, eles foram de certo modo incorporados nos direitos do trabalho: em princípio, não se deve explorar o trabalho infantil, não se deve obrigar um trabalhador a trabalhar mais do que um determinado número de horas por dia, não se deve retirar o direito a férias. Foi assim que se evoluiu da escravatura (que tinha óbvias vantagens para os que não eram escravos, como mostrou Fernando Pessoa) para a sociedade feudal e desta para a sociedade moderna.

termos uma ideia aproximada acerca deste trabalho de inculcação ideológica, realizado entre nós nos últimos dois anos, decidimos transcrever uma síntese do que temos vindo a compilar sobre notícias e artigos de opinião publicados no jornal Público desde Agosto de 2004. Nesses textos, produzidos por reputados especialistas numa ciência que, alguns deles, afirmam desconhecer, encontramos as mais tenebrosas ideias acerca do presente e, o que é mais grave, do futuro próximo: *não é possível ao Estado continuar a pagar aos seus funcionários públicos os alegados elevados salários que usufruem; as pensões de reforma actualmente em vigor não possuem cobertura num futuro próximo; é necessário aumentar o tempo de trabalho e diminuir os custos do factor trabalho; não é possível manter a garantia de emprego para toda a vida, dado que as empresas só têm condições de sobreviver se a legislação do trabalho for flexibilizada, permitindo mais facilmente o despedimento dos que alegadamente não produzem; a saúde e a educação não podem continuar a ser suportadas exclusivamente pelo Estado; os trabalhadores têm de ter competências múltiplas que lhes permita resolver os inúmeros problemas colocados pela produção, assumindo-se claramente como polivalentes; cada vez mais empresas utilizam o «downsizing», o «outsourcing» e a «deslocalização (offshoring)» como fonte de aumento dos respectivos lucros, etc.* O rol das questões poderia ser bastante mais longo e tenebroso, mas o que importa aqui evidenciar é a tentativa sub-reptícia dos fazedores de opinião alojados nos principais postos de controlo da opinião pública de nos fazer crer que não existem alternativas às políticas neoconservadoras e neoliberais em vias de se tornarem hegemónicas em todo o mundo e instituídas como a única forma de conceber o presente e construir um futuro risonho para todos. É a chamada estratégia do pânico social, destinada a preparar a população para os efeitos que todos sabem decorrer das políticas que defendem mas cuja responsabilidade importa diferir para terceiros.

O título de um artigo publicado no insuspeito “The Wall Street Journal. Europe” e divulgado entre nós pelo igualmente cada vez mais insuspeito Público de 7 de Agosto de 2004, assinado por um tal Daniel Schwammenthal - «“Auf wiedersehen” à economia do

Já em relação aos valores culturais (que as autarquias têm vindo a integrar numa competição de prestígio), as coisas são mais complexas. E o mesmo sucede em relação aos valores ecológicos. Apesar dos progressos que se têm verificado nos últimos anos, há ainda muitos sectores em que as empresas preferem os valores económicos sem restrição à consideração dos valores ecológicos.

Voltei recentemente à minha praia de infância, São Martinho do Porto, e fui até ao Facho – como tantas vezes fiz na vida. Há vinte e tal anos havia ainda um pequeno café que sobrevivia naquele que era considerado o ponto mais alto da costa portuguesa. A vista era soberba. Muitas vezes passei longas manhãs nas mesas do café, olhando a baía, o mar, as traineiras, o vulto longínquo das Berlengas. No caminho, havia uma casa antiga escondida no meio dos arbustos e um velho moinho.

Hoje é o desastre. A economia de mercado dominou tudo. E ao longo da encosta multiplicaram-se os aldeamentos com “comodidades modernas”, “piscinas”, ar condicionado e outras mordomias. A paisagem foi verdadeiramente devorada pelos construtores civis, ansiosos de fazer negócios compensadores. Ora, a paisagem é um valor cultural. É património. É memória do olhar. É prazer dos olhos (como dizem com requinte os vendedores de Marraquexe). A paisagem é o que deve resistir a uma sociedade de mercado. A paisagem é um valor que se opõe ao espírito utilitarista. Em São Martinho do Porto vemos a lógica da sociedade de mercado.”

lazer» -, é elucidativo do que acabamos de dizer sobre a tentativa de nos fazer crer que não é possível escapar ao que designam por economia de mercado, caracterizada pela máxima «menos Estado, melhor Estado». Referindo-se à economia alemã, aquele autor refere o seguinte: “Graças à nova competição vinda do Leste, os alemães estão a descobrir que, se querem manter os seus padrões de vida, têm de trabalhar mais e por mais tempo. Em suma, a Alemanha tem de se tornar mais como a América para que permaneça como Alemanha.” A crer nestes profetas da desgraça, muitos deles pagos principescamente para produzir artigos deste calibre, não resta aos trabalhadores alemães e de todo o mundo senão conformarem-se com o que dizem ser a inevitável ascensão da *precariedade, do desemprego, das pensões de miséria, da ausência de serviços públicos de saúde e de educação de qualidade e tendencialmente gratuitos*, numa palavra, renunciar às conquistas do mundo do trabalho alcançadas com enormes sacrifícios (de numerosas vidas perdidas, inclusive) ao longo do último século. Como refere Chomsky (2000: 9), “Adoptando uma retórica ligeiramente diferente da Guerra Fria, o que estamos vendo em processo de evolução é uma mudança da ‘contenção’ da ameaça dum democracia e de mercados que funcionam, para uma campanha visando ‘fazer retroceder’ (*roll back*) o que se avançou ao longo dum século de lutas frequentemente amargas”.

No artigo acima referido, Schwammenthal, após recordar o ano de 1984 (com alguma dose de cinismo revanchista), dá-nos uma exemplar lição acerca do modo como os novos ideólogos reescrevem a história e o legado de alguns autores clássicos que costumam apresentar como os pais fundadores do capitalismo e das sociedades modernas.: “Era Primavera para os sindicatos na Alemanha. Durante os meses de Maio e Junho, autocolantes enormes, representando um sol sorridente e defendendo um horário laboral de 35 horas semanais, estavam por todo o lado. Centenas de milhar de pessoas saíram às ruas em nome de horários de trabalho mais reduzidos. Cerca de 70 mil trabalhadores fizeram greve, enquanto os patrões deixavam outros 130 mil em «lock-out», antes de, finalmente, cederem e aceitarem a redução do horário laboral sem cortes salariais.” Seguidamente, diz-nos o mesmo autor: “Ao mesmo tempo que as revoluções (*sic*) de Reagan e Thatcher estavam em plena força, a Alemanha desprezava o legado de Adam Smith. Enquanto os EUA e a Grã-Bretanha enfatizavam os juros baixos, a desregulamentação e o trabalho duro, os dirigentes sindicais alemães concebiam a sua visão de «economia do lazer».”

Para os novos ideólogos da chamada «sociedade de mercado» as alegadas dificuldades das empresas e das grandes corporações transnacionais são o resultado directo da acção dos trabalhadores e das suas organizações de classe, pelo que têm de ser eles, como sempre, a pagar a crise (será isto o que designam enfaticamente como o legado de Adam Smith? Estamos certos, porque lemos Smith com bastante cuidado, que tal não é possível encontrar no extenso trabalho que dá pelo nome de *Riqueza das Nações*, antes pelo contrário, dado que este autor estava profundamente preocupado com o fim da iniciativa privada individual gerada pelo crescimento exponencial das sociedades anónimas do mais variado tipo e das grandes corporações da indústria e da finança) será o retorno às formas desumanizadas de trabalho (tão bem denunciadas por Marx em vários dos seus escritos, nomeadamente nos Manuscritos Económico-Filosóficos e em *O Capital*) e até à escravatura? Como sabemos, estas formas de trabalho constituem uma realidade bem actual, conforme podemos comprovar pelos relatos que continuamente nos chegam do Brasil, Indonésia, Índia e China²⁷⁹, para citar os mais relevantes. Ao invés de serem ultrapassadas, estas condições ameaçam invadir todos os cantos do mundo, mesmo o mais desenvolvido (a referida visibilidade crescente do terceiro mundo no primeiro, como Kurz refere e ao qual fizemos referência no primeiro capítulo). Será que os trabalhadores têm de se auto-penitenciar pelo facto de o serem? Será que são os trabalhadores os responsáveis pelas sucessivas crises que as sociedades modernas passaram ao longo dos últimos 200 anos?

Os alvos do texto que temos vindo a citar são, essencialmente, o trabalho, os trabalhadores e os seus representantes, por um lado, e o Estado de Bem-Estar Social, por outro. Ao liquidar este último, tarefa que não pode ser realizada sem a participação directa do visado (como Polanyi, 2000, Gray, 2000, Martin & Schuman, 1998 e Santos, 2001, claramente afirmam e todos podemos comprovar empiricamente), erigindo em seu lugar um Estado autoritário colocado ao serviço das grandes corporações e dos interesses de uma minoria abastada da sociedade, os neoliberais têm a ilusão de que liquidam os primeiros. É, pois, a democracia, que todos dizem defender e que aparece como fonte legitimadora de políticas claramente anti-democráticas, que está em perigo, ganhando importância a expressão de Beck (e que constitui o título da publicação) 'Capitalismo ou liberdade'. Como refere Chomsky (1999: 19), os problemas não são novos assim como as soluções propostas

²⁷⁹ De acordo como o Público de 27 de Agosto de 2006, a Apple Computers admitiu que os trabalhadores de uma fábrica chinesa que produz o leitor de MP3 iPod, propriedade da empresa Hon Hai Precision, trabalham mais horas do que o previsto no código de conduta da companhia. A jornada de trabalho chega a ultrapassar as 60 horas semanais, sendo os salários bastante baixos, o que confirma o que afirmamos.

para os enfrentar e as ideologias que as orientam. Neste aspecto, apenas acrescentaríamos que assim parece ser, mas o contexto mudou profundamente, mudando consigo a relação de forças existente no ocidente (e no mundo) a favor dos vencedores de sempre (não se pense que o equilíbrio gerado após a II Grande Guerra alguma vez questionou o processo de acumulação do capital de forma sensível, apenas o conteve dentro de certos limites, não alterando a estrutura social de classes de um modo radical, isto é, os poderosos emergentes das revoluções industriais do século XIX nunca deixaram de o ser nem viram os seus privilégios tocados, apesar de ameaçados pela episódica experiência «socialista» e pela autodeterminação de alguns estados antes submetidos ao colonialismo.

Voltando agora à situação portuguesa e tomando como fonte analítica uma entrevista dada ao Público, em 20 de Setembro de 2004, por um reputado economista conotado com o PS (Silva Lopes²⁸⁰), podemos constatar que, para além de permitir que o referido jornal pudesse produzir bombásticos títulos, daqueles que são facilmente assimilados pela opinião pública e mais depressa ainda reproduzidos, constitui uma excelente peça reveladora do grau de permeabilidade de sectores socialistas à ideologia neoliberal. Diz-nos, então, Silva Lopes:

- “Gastamos 15% da riqueza nacional para pagar os salários da administração pública quando a média europeia é 10,4%. É 50% mais e temos os piores serviços públicos.
- Para qualificações iguais os funcionários públicos ganham bastante mais do que os do sector privado. Aí uns 20% a mais e ainda beneficiam de duas coisas muito importantes: um sistema de pensões muito mais favorável e que, no meu entender, tem de ser revisto, e segurança no emprego. São privilégios que, do ponto de vista da justiça social, são inaceitáveis.
- Os sindicatos da administração pública, das empresas públicas e das monopolísticas são os mais perigosos. Veja o caso dos médicos: *podem andar a fazer greves sempre porque não perdem o emprego*. Já na indústria têxtil, onde a seguir ao 25 de Abril havia sindicatos muito poderosos, hoje ninguém os ouve, porque aí *perceberam* que para manter os empregos dos seus associados tinham de baixar as suas reivindicações. É isso que sucede nas empresas sujeitas à concorrência, onde não tenho nada contra os sindicatos, que se têm portado muito bem. Os da função pública, que têm as costas quentes, podem fazer o que muito bem entenderem.

²⁸⁰ Este economista já foi ministro, governador do Banco de Portugal, encontra-se aposentado ao abrigo das condições de que gozam os titulares de cargos públicos e desempenha a função de administrador do Montepio Geral.

- Nós já gastamos com a educação mais do que a média da OCDE. Temos 30% de professores a mais em relação à média e as turmas mais pequenas dos 27 países comparados; temos o menor número de aulas e as menores cargas horárias; por fim, sobretudo no fim da carreira, temos alguns dos professores primários mais bem pagos da Europa. Mais: nunca ninguém me explicou por que é que não há concursos verdadeiros para professores, por que é que se utilizam as notas das universidades, venham eles de uma escola boa e exigente ou de uma universidade manhosa e perdulária nas notas.(...) E o que é que anda um aluno a fazer Matemática no 10.º ano se não teve aproveitamento no 8.º e no 9.º? (...) Por fim, ainda se andam a formar mais professores quando não há lugar para eles, gasta-se o dinheiro todo com salários e não se compram computadores. **É um desastre completo** (o destaque a negro é da nossa responsabilidade). Nem daqui a 30 ou 40 anos nos livramos dos erros que andamos a fazer hoje (Silva Lopes no seu melhor).

Para decompor um texto desta natureza e explicitar, ponto por ponto, o seu significado, as suas insuficiências, aquilo que é ideologia pura e aquilo que é a realidade, aquilo que parece verdade e claro e que, na verdade, corresponde a uma operação de manipulação grosseira, são necessárias, provavelmente, várias teses de mestrado ou de doutoramento (e, mesmo assim, temos quase a certeza que não teriam o mesmo impacto junto da população nem seriam objecto de interesse por parte da imprensa. Desde a utilização da estatística (para dar mais credibilidade ao discurso), à enunciação de uma torrente de críticas raramente ou nada explicitadas mas que soam bem e que passam, invariavelmente, pela denúncia do que considera como privilégios dos funcionários do Estado e que desde sempre foi utilizado para os colocar numa clara situação de dependência múltipla, até à ameaça ao direito à greve, ao convite à submissão dos trabalhadores e das suas estruturas às condições que as empresas entenderem apresentar e à denúncia do alegado estado calamitoso da educação (a pior da UE e uma das piores da OCDE), que apresenta resultados deploráveis e professores comodamente instalados na profissão e principescamente pagos, tudo isso podemos encontrar no referido discurso, sem que o seu autor gagueje ou tenha um assomo de rubor na face. A título de exemplo e no sentido de ilustrar o modo como as estatísticas podem ser manipuladas, atente-se no peso que os funcionários públicos possuem, no conjunto da população activa de dezanove países da UE (Fonte: EUROSTAT, publicado no Correio da Manhã):

Suécia	33,3%	Dinamarca	30,4%
Bélgica	28,8%	Reino Unido	27,4%
Finlândia	26,4%	Holanda	25,9%
França	24,6%	Alemanha	24%
Hungria	22%	Eslováquia	21,4%
Áustria	20,9%	Grécia	20,6%
Polónia	19,8%	Irlanda	20,6%
Itália	19,2%	República Checa	19,2%
Portugal	17,9%	Espanha	17,2%
Luxemburgo	16%		

Exemplos destes, abarcando todas as questões que o economista acima citado referiu, poderiam ser aqui transcritos, demonstrando que os «factos» já não são como antigamente, isto é, parecem emergir de acordo com o modo como os construímos ou como os lemos. Por exemplo: a questão dos gastos públicos com a educação e a dos salários dos professores. Em relação à primeira e face às repetidas referências - na imprensa, nos discursos políticos de direita e nas televisões - à discrepância entre os gastos do Estado com a educação e os resultados obtidos, cumpre-nos referir o seguinte: só a partir do ano 2000, após um período que consagrou a expressão «paixão pela educação», é que Portugal passou a destinar uma percentagem do PIB para a educação (entendida na sua globalidade, dado que esses números omitem o facto, crónico entre nós, do parco financiamento da educação superior pública, que é dos mais baixos da UE e é mais baixo que a percentagem do orçamento destinado à formação profissional há mais de duas décadas!) ligeiramente superior à média europeia. A este propósito, António Nóvoa, num debate televisivo num dos programas políticos que mais se empenhou nos últimos anos em fazer passar a imagem do Estado «gordo» a necessitar de dieta urgente (Prós e Contras, na RTP1), referiu o seguinte e citamos de memória: “andamos a divergir da Europa nos últimos duzentos anos e agora que se tenta fazer uma inversão do processo o país fica, de repente, cansado!” E estamos a referi-nos a percentagens do PIB, não a valores absolutos, pois 1% do PIB alemão corresponderá a cerca de 5% do PIB português. É cinismo e má-fé utilizar-se um argumento destes para criticar o estado em que a educação alegadamente se encontra entre nós, facto que só pode ser entendido à luz dos interesses privados pela educação pública, no quadro da investida neoliberal em direcção a tudo o que abra imediatas possibilidades de rendimento líquido. No caso dos salários dos professores, a situação é praticamente idêntica. A história da profissão docente no nosso país é exemplar acerca do modo como os professores, particularmente os do ensino primário, sempre foram

tratados pelo Estado. Só a partir do 25 de Abril de 1974 é que a profissão docente passou a ser reconhecida socialmente como uma profissão diferenciada, no quadro do que Correia (1999) designou por «ideologia democratizante». Mas só em 1990 é que viu emergir um Estatuto de Carreira que, pela primeira vez na história da profissão, lhe consignou um estatuto remuneratório decente, mesmo em comparação com os países da UE. Também neste caso, o país parece ter atingido um estado de exaustão, apressando-se a cobrar esse estatuto com juros elevados: no momento em que escrevemos este texto encontra-se em fase de discussão a alteração desse estatuto, tudo apontando para um claro retrocesso tanto na dimensão remuneratória como na profissional, assumindo a figura da avaliação do desempenho o papel central nesse processo regulatório da profissão. Tudo em nome do mérito, da justiça e da qualidade da educação, mas o que está em jogo é o controlo da profissão e a diminuição dos encargos do Estado com a educação.

A este propósito, Thomas Friedman (1999, p. 247), escreve o seguinte e esclarecedor parágrafo: “Gosto de olhar para duas tabelas quando chego a um país. Uma é a tabela que a Hewlett-Packard publica e em que mostra quais são hoje os países mais ligados do mundo. A segunda é a tabela anual da OCDE, que indica quais dos vinte e nove países mais ricos do mundo estão a produzir a maior percentagem de finalistas do ensino secundário e a gastar a maior percentagem dos seus rendimentos nacionais com o salário dos professores”. Pois bem: já que Friedman é daqueles autores que, no entender de outra das *prima donas* dos nossos intelectuais orgânicos do mercado, João César das Neves, “fala da globalização sem dizer mal dela”, também é daqueles autores que compreendeu bem um factor extremamente importante do desenvolvimento humano: o lugar que a educação ocupa nas prioridades governativas e o modo como os professores são tratados. A prova, se precisássemos dela, somos nós, como se pode constatar através da nossa modernidade.

No primeiro dia de Fevereiro, em plena pré-campanha para as legislativas de 2004, surge mais uma extensa entrevista a um dos mais destacados ideólogos da crise (económica) em que Portugal vive. Apesar de se apresentar como socialista, vemos alguns dos seus argumentos face à mesma, sendo de salientar a crítica virulenta que profere em relação ao seu ódio de estimação desde há alguns anos – a administração pública e, por tabela, o Estado-providência. De fiscalista a economista, passando por alto especialista em educação, Medina Carreira não pára de nos surpreender. À laia de epitáfio, começa por prestar homenagem ao seu companheiro dos últimos anos na arte de tudo comentar e criticar, seja a

política, a economia, a educação, o estado, etc., A. Barreto, num estilo regiano: “Cada vez mais vejo gente que sabe quem não quer, mas não sabe quem quer. Ou antes, não quer nenhum” (Público de 23/01/05). Afinal, parece que sabem aquilo que querem, provavelmente não serão coerentes com essa conclusão e continuarão a perpetuar a já tradicional polarização no chamado centrão, agora matizado, dizem, por tons de uma certa esquerda...

Seguidamente, sentencia que as eleições que então se avizinhavam não iriam proporcionar a solução política para o problema que enfrentávamos, a saber, em sua opinião: a gravíssima crise das finanças públicas. Pelo menos, ficamos a saber que a solução para os problemas do país, sejam eles financeiros ou económicos, sociais ou de qualquer outra natureza, é política(!), o que nos deixa um pouco mais sossegados, pois começamos a ter a sensação que cada vez menos somos detentores das soluções para os problemas com que nos deparamos. E continua, deste modo incisivo: “O Estado é inoperante, insustentavelmente sobredimensionado, está em crescente desqualificação e perdeu poderes decisivos de intervenção económica (monetário, cambial, alfandegário e orçamental). A economia fragilizou-se no último quarto de século, só reagindo, ocasionalmente, com o impulso de ocorrências externas muito favoráveis.” E tudo isto porque, em sua opinião, o «partido do Estado» tem os seguintes filiados: “cerca de 730 mil funcionários públicos; 2 590 000 pensionistas da segurança social; 477 mil reformados e pensionistas da CGA; 307 mil beneficiários do subsídio de desemprego; 351 mil beneficiários do RMI”. Se, a estes números, adicionarmos os familiares que coabitam com os titulares daqueles rendimentos (apesar de nada rigoroso e que até poderá ser demagógico – embora seja essa a intenção da utilização repetida dos números em questão²⁸¹, este exercício pode ser útil do ponto de vista do debate, poderemos estar muito próximos dos seis milhões de «filiados» (incluindo os simpatizantes). Tudo isto numa população de cerca de dez milhões. Se retirarmos as crianças e jovens em idade escolar e as/os domésticas/os, pelo menos, quantas pessoas restam para trabalhar no sector privado? Se acrescentarmos a estes números os sectores privados que trabalham em exclusividade (ou quase) para o Estado, ficamos com a sensação que quase não existe sociedade civil nem actividade privada digna desse estatuto, ou seja, que não existe economia!

²⁸¹ Entre os anos de 2004 e 2006 tivemos oportunidade de visualizar este discurso e estes números, proferido e apresentado pelo mesmo autor, várias vezes em sede do mesmo programa televisivo. Se isto não é propaganda insidiosa, concebida e executada de acordo com um plano meticulosamente arquitectado pelo próprio Estado, então teremos que reconhecer a nossa incompetência analítica.

De acordo com o PCP, cuja opinião foi publicada no Público de 9 de Fevereiro de 2005, e alegando fundamentar-se no Eurostat (como se vê, o mesmo organismo europeu encarregado das estatísticas da união serve a todos...), “Antes de qualquer congelamento ou redução (do pessoal da Administração Pública), será necessário realizar uma avaliação rigorosa das carências, que são muitas, e possíveis excedentes. Sobre o peso das despesas com pessoal é necessário desmistificar: a percentagem da despesa com pessoal e benefícios sociais representa, nas despesas totais da administração pública em Portugal, 66,5%. A média dos 12 países da zona euro é de 68,1% .”

Voltando a Medina Carreira e ao seu texto sugestivamente intitulado “Anuncia-se o inevitável ocaso do Estado-Providência”, aquele autor, num exercício deveras elogioso à então ministra das finanças do governo do PSD/CDS, Manuela Ferreira Leite, por razões que não conseguimos vislumbrar no artigo, conclui que os resultados das políticas orçamentais de MFL em 2002/2003 falam por si, concluindo que só não conteve o que não era possível! Vejamos os dados:

- o peso no produto das despesas com o ‘pessoal’, com o ‘consumo intermédio’ e com os ‘juros’ diminuiu globalmente um ponto percentual;
- e aumentou nas ‘prestações sociais’, nos ‘subsídios às empresas’ e em ‘outras despesas correntes’, no equivalente a 3,5 pontos percentuais;
- as prestações sociais subiram ao ritmo anual médio e real de 7,5 %;
- globalmente, ‘pessoal’ e ‘social’ absorviam 79 % dos impostos cobrados em 2000, 85% em 2003.

Perante estes números, que incluem um aumento considerável (+0,5%) no subsídio de desemprego (inevitável com políticas agressivas como as levadas a cabo nos últimos anos), como se pode elogiar uma ministra que só teve êxito no subsídio às empresas e no corte dos salários aos funcionários públicos? Como se vê, os números não podem, em circunstância alguma, falarem por si mesmos. Os seus significados resultam de um elevado grau de conhecimento económico, fiscal e estatístico, mas também político e histórico, sem esquecer uma dimensão estruturante para a sua interpretação e construção – a ideologia.

Quanto ao *ocaso do chamado Estado-providência*, que também parece estar na moda entre nós, a primeira questão a colocar será esta: existe em Portugal um Estado-providência efectivo ou apenas um arremedo que começou a ser atacado ainda no berço, para parafrasear um primeiro-ministro português célebre pela elevada auto-estima e pelo elevado grau com que

se considerava? Quando se afirma que a “economia se fragilizou no último quarto de século”, exactamente o período em que se começou a erigir o referido Estado-providência, que significados poderemos inferir? O primeiro (e único, provavelmente) é que a economia portuguesa durante todo o Estado Novo era forte! Consequentemente, a democracia só contribuiu para fragilizar a economia! A preocupação com as pessoas, que deve ser o lema central de qualquer Estado de direito e democrático, é completamente denegado por discursos deste teor. A questão que se coloca, naturalmente, é a que se prende com os efeitos da repetição, até à exaustão, destes discursos contra o Estado e a sua dimensão social. Note-se que não existem, nestes discursos quaisquer referências explícitas ao sistema de justiça, ao sistema penal e aos encargos com as polícias, as forças armadas e as prisões. Será por acaso? Os alvos são, repetidamente, os pobres, os desempregados, os funcionários públicos (com os professores claramente destacados...), os aposentados e os doentes! Será que a população consegue distinguir estes aspectos essenciais que caracterizam o discurso neoliberal?

Para termos uma ideia de um programa-tipo de inspiração neoliberal, atente-se no conjunto de propostas que o autor em questão formula, reduzindo o *campo político* ao sistema eleitoral, ao financiamento dos partidos, à incompatibilização de funções dos políticos e aos sistema de aposentações e o campo da educação à melhoria das qualificações dos estudantes e dos trabalhadores, enfatizando os níveis de exigência, do rigor e da disciplina em contraponto com os interesses corporativos que, em sua opinião, parecem constituir a razão essencial do atraso em que nos encontramos (até utiliza o Relatório da OCDE – *Education at a Glance*, de 2004 – para fundamentar esse diagnóstico²⁸²). Ao contrário, o campo da economia (incluindo nele as finanças), assume uma enorme relevância no conjunto das propostas com que Medina Carreira nos mimoseia. Vejamos:

- *promoção do crescimento económico, no curto e médio prazo* – não diz como; quer saber o que pensam os candidatos, mas uma coisa está clara: não pode ser o Estado, que diz esgotado, a promover o emprego...

²⁸² Pensamos ser legítimo, face ao persistente discurso da falta de qualidade do nosso sistema educativo e do atraso que alegadamente o caracteriza, fazer a seguinte interrogação: até 2004, data do texto que temos vindo a analisar, se exceptuarmos o período que vai de finais de 1995 até início de 2001 (um lustro!), quem foi responsável pela educação no nosso país no último século? A resposta só pode ser uma: a Direita! Então, qual a razão desta gritaria contra a democracia e as forças de esquerda, que se limitaram a resistir às contínuas políticas da Direita, nos seus diversos matizes e tendências, no campo?

- *diminuição dos gastos com o pessoal de 4 pp* (de 15% do PIB para 11%, média da UE), o que só pode ser efectuado por duas vias, em simultâneo: cortes nos salários da Administração Pública e restrição de novas contratações;

- *assegurar o cumprimento das prestações sociais, que continuamente continuarão a subir* (de 14% para 17% entre 2000 e 2003). Não diz como, mas o congelamento dos aumentos das pensões, o aumento da idade de reforma e a criação de sistemas mistos, parece aflorar no subtexto em questão;

- *contenção do défice das contas públicas*; não diz como, mas depreende-se que tal só poderá ocorrer pela via da contenção dos salários, dos despedimentos e da restrição de novos contratos e pela da restrição orçamental para o conjunto dos serviços públicos;

- *combate à fraude e à evasão fiscais*. Curiosamente, esta questão, que parece essencial num país em que se estima que a economia paralela, eufemisticamente rotulada por economia informal parece atingir os 25% do PIB, desconhecendo-se o grau de evasão ao IRS (de acordo com o JN de 31 de Janeiro, 92% dos titulares de rendimentos mais elevados desapareceram misteriosamente nos últimos anos), ao IRC (veja-se o que se passa com a maioria dos bancos, em comparação com as práticas da CGD) e ao IVA (não existem números sobre os níveis de fraude actualmente existente), surge-nos na cauda das questões que coloca, mas sem dar qualquer tipo de pistas para o referido combate. Em relação às *offshore* nem uma única palavra.

No dia 3 de Janeiro de 2004, talvez para começar bem o ano (será a isto que se chama entrar com o pé *direito?*), o Público presenteia-nos com mais um artigo de opinião de um dos mais ilustres intelectuais orgânicos do neoconservadorismo luso, Mário Pinto de seu nome, desta vez destinado a engrossar a voz de todos quantos se têm dedicado nos últimos anos a cavar a sepultura do chamado Estado-providência. O título do artigo não podia ser mais elucidativo das intenções da Nova Direita: «*O peso do Estado*». Com efeito, parece haver desde há uns anos a esta parte, mas com particular evidência para os últimos meses (praticamente desde a ascensão da coligação entre o PSD e o PP aos comandos da governação, mas com uma sistemática campanha bem orquestrada por sectores da nossa imprensa escrita, sobretudo a partir de 1995...), uma agenda político-ideológico-económica, de matriz neoliberal e neoconservadora, que elegeu o Estado que temos como alvo prioritário das suas investidas, tentando imitar, com duas décadas de atraso, a investida neoliberal ocorrida no mundo anglo-saxónico, na América Latina, na Rússia e na Ásia. Nos lugares onde foi bem

sucedida, também começou desta forma: tomar o Estado Social como alvo a abater alegando o seu gigantismo, a sua burocracia, a sua ineficácia e ineficiência. A alternativa, afirmam esses arautos da nova ordem global, da nova democracia e de outros slogans *neo*²⁸³ qualquer coisa, é o mercado e a sua capacidade natural em produzir a equidade, a redistribuição da riqueza e a justiça social. A questão que se nos coloca, após as trágicas evidências que países onde a fé no mercado tem feito escola, é a da sinceridade e honestidade intelectual desses «evangelistas do mercado livre», parafraseando Keith Dixon (1999).

Para além de uns quantos trabalhos apresentados com o epíteto de científicos, que recentemente têm dado à estampa e que se inscrevem no chamado campo do neoconservadorismo, a estratégia dominante de divulgação desse alegadamente novo modo de pensar são os artigos de opinião e os editoriais publicados nos principais jornais de referência. A título de exemplo, refira-se o livro de Irving Kristoll, publicado entre nós em 2003, que resulta da compilação de artigos, publicados em revistas criadas especificamente para divulgar o «novo ideário», ao longo de quatro décadas - desde os anos 60 até meados dos anos 90. Não é preciso ser prestidigitador para adivinhar o que irá suceder entre nós com os textos publicados no Público por autores como Mário Pinto, António Barreto, Pacheco Pereira, Graça Franco, Helena Matos e José Manuel Fernandes, para citar ao correr da pena aqueles que nos ocorrem imediatamente. A partir daí poderemos afirmar, com pertinência, que estaremos perante a cartilha neoliberal e neoconservadora (re)escrita em português. Provavelmente será incluída aí a participação de João Carlos Espada, de João César das Neves e de Vasco Pulido Valente, assessorados convenientemente pelo numeroso batalhão de economistas-jornalistas que pululam nas redacções de jornais, rádios e televisões, curiosamente os mesmos seja em órgãos de natureza pública (cada vez em menor número), seja de natureza privada. A agravar esta situação está a cada vez maior concentração desses órgãos de comunicação social (ou privada?) nas mãos de um pequeno número de grupos económicos – boa regulação²⁸⁴ esta produzida pelo mercado!...

²⁸³ “*Neo...quê?*”, interrogava-se José Manuel Fernandes no Público de 6 de Fevereiro, a propósito de uma colectânea de textos recentemente publicada com a chancela dos neoconservadores, capitaneados por Irving e William Kristoll, como se tal epíteto não fosse relevante para a compreensão de um fenómeno que Dixon qualificou como «conquista intelectual», ou seja, a emergência no campo da Direita, de um modo de pensar intelectualmente enformado e que viria a ser um dos principais instrumentos de fundamentação ideológica das políticas internas e externas dos EUA e RU...)

²⁸⁴ Como todos sabemos, a ofensiva neoliberal tem produzido, em muitos países onde encontrou um terreno permeável à sua implantação, uma onda gigantesca de privatizações, que constitui uma das suas dimensões estruturantes. Até hoje, ainda ninguém conseguiu explicar as vantagens dessa acção febril para o mundo em geral e para as populações directamente afectadas, em particular. Entre nós, tomemos o caso da liberalização dos combustíveis, das telecomunicações e da energia. Diziam-nos que o aumento da concorrência, derivado do fim do monopólio do Estado no fornecimento desses serviços, iria ter como consequência imediata o abaixamento dos preços. No caso dos combustíveis, qual é a situação actual, decorridos três anos após a liberalização? Aumentos no preço dos combustíveis a um ritmo nunca antes atingido, a não ser em tempo de guerra. Em relação à energia, que está prestes a ser liberalizada (Agosto de 2006), nenhum

No longo texto com que nos brinda, Mário Pinto diz-nos, resumidamente, isto: “A próxima legislatura será decisiva, porque já vendemos os anéis, e a UE não nos permite défices maiores. Há que reduzir as despesas do Estado, a menos que se consiga aumentar as receitas – o que só lá iria com aumento dos impostos cobrados, sufocando a economia e a competitividade, isto é, morrendo economicamente. O Estado já gasta metade do que a sociedade civil produz. Alguém vai ter de emagrecer: ou o estado ou a sociedade civil.” E toda a primeira coluna do texto é dedicada a reafirmar o diagnóstico construído pela Nova Direita em relação ao chamado peso do Estado e à Administração Pública, o que vai dar no mesmo. Repetem-se, portanto, os números que Silva Lopes e Medina Carreira, entre outros, têm insistentemente referido, parecendo existir uma orquestra bem afinada, restando saber quem é o maestro da mesma, isto é, quem patrocina esta ofensiva ideológica entre nós.

Perante esta situação, pintada intencionalmente em tons carregados de negro, que opções se colocam ao país? Para os sectores neoliberais e neoconservadores, ainda que disfarçados de socialistas em determinados países, nomeadamente em Portugal, aquilo que temos vindo a inferir pode ser traduzido pela palavra «choque». Começou por ser o «choque fiscal», com os resultados que se conhecem; agora uns falam de «choque de gestão» e outros de «choque tecnológico». A desregulamentação, o emagrecimento compulsivo e rápido do Estado, a privatização dos serviços públicos ou a sua integração no que agora designam por *parceria público/privado*, o aumento da jornada de trabalho, o alargamento da idade mínima de reforma, a contenção salarial, a precariedade de emprego e o trabalho a tempo parcial, a diminuição da comparticipação das despesas com a educação e com a saúde, constituem a parte mais visível do sentido e da direcção que a maior parte das propostas daquelas forças

responsável inquirido pelo Público de 29 do referido mês consegue garantir que os consumidores serão beneficiados, temendo-se exactamente o contrário. Quanto ao aumento da concorrência, uma leitura atenta da imprensa diz-nos claramente que nos encontramos perante uma das maiores falácias do nosso tempo, dada a dimensão estruturante para o funcionamento do capitalismo realmente existente que as **fusões e aquisições** têm vindo a adquirir. Esta tem sido a forma que os grandes grupos económicos têm vindo a utilizar para aumentar os seus lucros sem que tal signifique mais produção, mais crescimento e mais riqueza, mas muitas vezes o seu inverso e os consequentes despedimentos, deslocalizações e *outsourcing*, portanto, mais miséria e pobreza. “O número de fusões e aquisições entre empresas está a aumentar” em todo o mundo, segundo o estudo realizado pela consultora *Accenture* e divulgado a 10 de Agosto de 2004. De acordo com o jornal Público, desse estudo emergem alguns dados curiosos:

- 70 por cento dos 109 gestores de grandes empresas da América do Norte, América do Sul, Europa e Ásia inquiridos têm actividades de fusões e aquisições em curso ou planeiam fazê-lo dentro de um ano;
- 54% dos inquiridos afirma que as fusões e aquisições fazem parte da estratégia continua de crescimento das suas empresas, tendo em vista a criação de valor;
- 8% esperam fusões entre empresas de igual dimensão;
- 74% espera que as suas empresas adquiram concorrentes de menor dimensão:

As razões para que este contínuo aumento das fusões e aquisições, apesar do cepticismo de muitos dos gestores inquiridos acerca da dimensão global dos negócios e do volume de receitas que propiciam (cada vez mais baixo), são as seguintes:

- necessidade de obter mais do que aquilo que o seu «core business» (negócio principal) pode fornecer e menos oportunidades de aumentar o valor através de eficiências operacionais;
- realização de sinergias operacionais;
- a partilha de riscos e de competências;
- resposta a tentativas de ofertas de aquisição;
- exploração de novos mercados.

nos apresentam, referindo os fazedores de opinião, nomeadamente os da imprensa escrita, que é preciso coragem política para se tomarem as medidas adequadas ao saneamento das contas públicas e à conseqüente revitalização da economia. Por falar em «choque», quais as conseqüências da «terapia de choque» na Rússia nos anos 90? E no Sudeste Asiático? E na América Latina? São inenarráveis! (A este propósito, ver Stiglitz, 2002 e Gray, 2000).

Não é necessário ser muito dotado para se perceber o que pretendem os mais distintos representantes dos poderes dominantes na nossa sociedade (portuguesa e europeia, embora existam diferenças apreciáveis entre os diversos países europeus quanto à problemática do estado social de bem estar). Se puderem restituem o estado da situação existente anterior a 1974, ou seja: elevado desemprego; elevada taxa de emigração; fracas prestações sociais, nomeadamente no campo da saúde e da educação; inexistência do SNS; elevada taxa de analfabetismo; baixas qualificações profissionais e académicas; sindicatos extremamente debilitados e até inexistentes ou proibidos.

É urgente aprendermos com a experiência anglo-saxónica, pioneira a partir dos anos 80 na implementação de políticas destinadas a dar respostas a problemas que resultaram de diagnósticos como os que acabamos de expor. O ataque ao Estado-providência (mesmo que este seja inexistente ou imberbe), o ataque à Administração Pública e ao sector público, o ataque ao factor trabalho tendente à redução do seu peso nos custos de produção e de distribuição, o ataque aos direitos políticos e sociais parece ter conduzido a uma crise ainda mais generalizada do que aquela que lhe pré-existia, real ou construída, como parece ter sido o caso em algumas situações (cf. Hargreaves, 2003). Mas essa crise não incide sobre todos, mas tão só sobre aqueles que não possuem outros meios de subsistência que não seja a sua força de trabalho. Os lucros das empresas do ramo financeiro prosperam, as grandes multinacionais continuam a manter o controlo sobre as principais economias do mundo e a ditar as suas leis muito por todo o lado. As desigualdades sociais, ao invés, aumentam consideravelmente, com os índices de pobreza a manter-se em níveis escandalosos.

Para onde nos querem conduzir?

2. A Ideologia (senso comum ou o “lugar-comum”): dimensão estruturante do campo educativo em Portugal nos últimos 30 anos

O campo educativo, como não poderia deixar de ocorrer, é um dos campos da vida social onde, parafraseando G. Ferry (1991), podemos encontrar níveis de “concentração ideológica” mais elevados, devido ao elevado grau de familiaridade social de que se reveste e à natureza dos saberes profissionais que envolve, extremamente diversos e frágeis, tanto do ponto de vista epistemológico, teórico, metodológico e, sobretudo, técnico. A crescente «pedagogização» das sociedades a que temos vindo a assistir nas últimas décadas, o aumento dos níveis de educação das populações e a crescente visibilidade do campo, contribuem, de um modo claro, para essa elevada familiarização das actividades desenvolvidas no campo educativo e a sua conseqüente exposição aos olhares profanos de um senso comum crescentemente identificado com a acção pedagógica (dimensão em torno da qual se tem estruturado a acção profissional docente). Mas não se pense que é só a actividade educativa propriamente dita que é afectada pela crescente ideologização do campo educativo. O modo dominante de produção de políticas educativas também parece ser profundamente afectado pelas ideologias, sejam elas provenientes do senso comum ‘comum’ ou do senso comum ‘esclarecido’ das equipas ministeriais que se sucedem nos gabinetes responsáveis pela sua produção.

Para concretizar esta análise ao modo como as ideologias estruturam o modo de conceber e produzir a educação (e a formação), iremos colocar em ‘diálogo’ três autores que nos parecem decisivos para a compreensão do modo como o campo educativo evoluiu, em Portugal, após a Revolução de Abril de 74. As políticas educativas e as ideologias que as orientam serão, pois, o objecto desta secção, tomando como referências, essencialmente, quatro textos: a análise que Correia (1999) produz ao último quartel do século XX e o lugar do que designa por ideologias educativas no processo de orientação (algumas vezes inconsciente) e estruturação da educação em Portugal nesse período; a análise sociológica produzida por Afonso (2000) ao período compreendido entre a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e o fim da década de 90, que designa por período neo-reformista; um texto de Lima (2000) que, tomando como referência temporal o último quartel do século, efectua uma análise sociológica desse período utilizando como analisador o tópico da governação das escolas que, como sabemos, foi estruturante nas reformas educativas de inspiração neoliberal ocorridas nos países centrais de expressão anglo-saxónica; por fim, e no sentido de introduzir

nas análises anteriores o tópicos da formação, iremos reflectir sobre o papel da ideologia na definição das políticas de formação contínua de professores, o que faremos com a ajuda de um outro texto de Correia (1996).

Apesar de curto e próximo (dado que tivemos oportunidade de o viver quase na totalidade na qualidade de profissional da educação²⁸⁵), o período que decorre entre 1974 e a actualidade não é fácil de caracterizar de um ponto de vista político (entendido numa dimensão ampla que não se reduz aos partidos que assumiram a governação de então até hoje), agravando-se quando tentamos avançar para o domínio do ideológico. A grande dificuldade analítica com que nos defrontamos prende-se com a especificidade portuguesa, designada por Stoer & Rodrigues (1999) como “semiperiférica”, tendo em atenção a UE e o restante mundo desenvolvido. Essa especificidade decorre do facto de Portugal, devido às políticas adoptadas ao longo de quase todo o século XX e com particular destaque para aquelas que foram patrocinadas pelo chamado Estado Novo, se encontrar, à entrada do último quartel do século, numa situação de profundo desenvolvimento em todos os indicadores que se quiserem considerar. Após 74, o Estado viu-se rapidamente confrontado com a necessidade de responder a dois imperativos essenciais, em simultâneo: os da democratização e os do desenvolvimento, para além do da descolonização, conforme o Programa do Movimento das Forças Armadas clara e justamente colocava como dimensões prioritárias para o país (este Programa veio também a ser conhecido como o Programa dos três DDD), acabado de sair de um longo período (meio século!) de obscurantismo, repressão e subdesenvolvimento generalizado. Como evidenciou Santos (1989), num texto publicado no *Jornal de Letras*, Portugal teve, nestes trinta anos, de lutar pela conquista, simultânea, de um conjunto de direitos que, em sociedades mais desenvolvidas, foram objecto do trabalho de várias gerações, uma das razões pela qual se costumam classificar os direitos por «gerações», dada a sua emergência em tempos diferenciados de acordo com o grau de reflexão que as sociedades iam realizando sobre si próprias. Assim, enquanto em países mais desenvolvidos, os Estados eram responsabilizados pela garantia de direitos tão amplos como a segurança e protecção sociais, a saúde, a educação e um enorme etcetera garantista, em Portugal, dedicávamo-nos a uma luta pelos mais elementares direitos humanos, como o direito à vida e à liberdade. No campo particular da educação, a tarefa que, ainda hoje, se coloca ao Estado

²⁸⁵A opção por esta designação prende-se ao facto de, durante o nosso percurso profissional, termos desempenhado diferenciadas funções educativas. Embora o estatuto profissional seja o de professor (primário, primeiro; do 1.º CEB, depois e do Ensino Superior por último, a auto-análise que efectuamos ao nosso percurso profissional permite-nos identificar outro tipo de ancoragens identitárias, tais como as de orientação educativa, formador e especialista em avaliação da formação e investigador.

Português é a de recuperar, em “vinte anos um atraso de vinte décadas”, apesar do “a muitos títulos, impressionante progresso educativo²⁸⁶” entretanto realizado (Roberto Carneiro, 2000, pp. 33-34). Esta situação, como é evidente, colocou ao Estado Democrático tarefas e problemas que há muito deveriam estar resolvidos, constituindo um importante analisador da sua acção ao longo das últimas três décadas. É assim que, na esteira de Afonso (2000, p. 22), podemos compreender a razão pela qual o país, em quase todas as dimensões que quisermos considerar, tem andado permanentemente em «contra-ciclo» com o mundo desenvolvido.²⁸⁷ Enquanto andávamos preocupados com a construção do socialismo, este entrava em colapso mesmo nos locais onde parecia sólido; enquanto lutávamos pela consagração dos direitos básicos de *primeira geração* e o bem comum moderno constituía a nossa preocupação central, noutros locais escreviam-se ensaios sobre o “individualismo hedonista” e sobre a “a era do vazio” (Lipovetsky, 1989). Nos países centrais discutia-se o currículo por competências e nós adoptávamos um currículo inspirado no construtivismo e nas pedagogias compensatórias. Do mesmo modo, enquanto uma onda neoliberal invadia o mundo de uma forma devastadora e impiedosa, colocando em sérios riscos as várias gerações de direitos que se pensavam adquiridos para todo o sempre, dando origem a uma nova geração que veio a ser consagrada através da expressão «direitos difusos» (que, inspirados em valores como a fraternidade e a solidariedade, enfatizam a preservação da paz e do ambiente, articulados com valores de anteriores gerações de direitos), muitos sectores da vida social foram preservados, até ao momento, dos seus efeitos. É certo que a adesão do país à então Comunidade Económica Europeia (hoje UE) e a consequente afluência de fluxos financeiros avultados, parece ter funcionado como uma espécie de amortecedor dessas

²⁸⁶ De acordo com este autor, as realizações mais significativas ocorridas no campo educativo durante o último quarto do século XX, foram as seguintes: “A escolarização de crianças e jovens conheceu um desenvolvimento exponencial. Temos hoje, na prática, 100% de cada coorte geracional integrada no ensino básico, cerca de 70% retida até ao final do secundário e mais de 30% a frequentar estudos pós-secundários. (...) O parque escolar – desde o pré-escolar até ao universitário – cresceu de forma espectacular, cobre de forma muito mais harmoniosa o território, e obedece a critérios de qualidade compatíveis com padrões internacionais. A esmagadora maioria dos nossos professores e educadores é profissionalizada. O ensino superior que estava, há apenas 30 anos, concentrado em três cidades universitárias encontra-se hoje disponível em todas as capitais de distrito, nas regiões autónomas, e ainda num grande número de outras localidades que sustentam uma nova malha urbana do país em formação. Pela primeira vez na história de uma nação nove vezes centenária, iremos ingressar num novo século com uma maioria da população alfabetizada e com uma taxa de escolarização das jovens superior à dos seus homólogos masculinos” (Carneiro, 2000, p. 34). A propósito desta última questão, parece-nos importante referir que, em 1900, a taxa de analfabetismo em Portugal era de 75%, cifrando-se em 30% nos finais de 1960 (Candeias, 2001, p. 55). De acordo como os Censos de 2001, esta taxa encontra-se na casa dos 9%, sendo de salientar as gerações mais velhas, particularmente as mulheres, contribuem significativamente para a manutenção destes níveis de analfabetismo. As gerações que entraram para a escola a partir de finais da década de 50 apresentam valores situados entre 1 e 3%. Somos de opinião, baseados nestes números, que muitas das análises sobre a situação actual da população portuguesa face ao fenómeno da escolarização, dado que se centram essencialmente no agrupamento dos 24 aos 65 anos, não têm em conta o fenómeno do envelhecimento da população portuguesa, facto que retarda a emergência de números mais favoráveis ao país.

²⁸⁷ Esta ideia de políticas em «contra-ciclo» parece resultar das referidas especificidades de Portugal, que a situação de país (semi)periférico lhe confere. Mas esta condição também resulta do facto de, após Abril de 74, o país ser forçado a operar o que Santos (1989) designa por “curto circuito histórico”, ou seja, “uma luta simultânea contra a dominação, a exploração e a alienação, o que confere uma complexidade específica à estratégia dos direitos humanos no nosso país.”

políticas de desregulamentação do trabalho e de liberalização dos mercados (especialmente os financeiros), ao mesmo tempo que permitia edificar as bases de um “semi-Estado-providência” (Afonso, 1997, 1999 e 2000), naturalmente precário e facilmente sujeito às contingências da economia e da correlação de forças em presença, e a consequente emergência de políticas sociais concretas em diversas áreas, nomeadamente na educação. A este propósito, e reafirmando uma tese defendida uns anos antes (1997), Afonso (2000, p. 22) afirma o seguinte: “São muitos os indicadores que podem ser convocados para fundamentar a conclusão de que, no período de [1985-1995], tivemos em Portugal uma reforma educativa em relativo contra-ciclo em relação ao neoliberalismo emergente no contexto internacional. Dito de outro modo, as políticas que se desenvolveram entre nós indicam muito mais a existência do que tenho designado por *neoliberalismo educacional mitigado* do que a assunção inequívoca de algumas das opções mais características, ou de algumas das dimensões mais expressivas que configuraram, em outros países, as políticas educativas inspiradas no conservadorismo neoliberal e promovidas pelas coligações híbridas da chamada *nova direita*.” Por outro lado, e isto não passa de uma convicção, estamos convencidos que a referida especificidade de Portugal no contexto internacional também se deve, em grande medida, ao que foi possível construir (e posteriormente defender) no período revolucionário no plano dos direitos. Como se sabe, a Constituição da República foi concebida no quadro desse contexto revolucionário (apesar de aprovada no início do período de normalização democrática, a correlação de forças então existente era claramente favorável ao que então era designado como «conquistas de revolução»), o que levou à consagração no seu articulado de um conjunto de direitos e garantias directamente tributárias do modo de pensar revolucionário. Como se sabe, os princípios constitucionais, para serem alterados, necessitam de uma sólida maioria no Parlamento, o que não é fácil de obter quando se trata de questões estruturais e sensíveis para o país. Ao longo dos trinta anos de vigência da Constituição, poucas alterações de fundo foram introduzidas, mantendo-se inalterável nas referidas questões estruturais (liberdades, direitos e garantias), facto que tem motivado recorrentes tentativas por parte da direita (particularmente a partir da sua ascensão à governação em 2001) no sentido de serem introduzidas alterações que permitam prosseguir as suas políticas de conexão com o neoliberalismo. Um outro documento que nos parece essencial para compreender o processo de manutenção da educação básica e secundária como um monopólio de serviço público, é a Lei de Bases do Sistema Educativo. Este documento foi o

produto de circunstâncias políticas parlamentares dificilmente replicáveis, tendo sido possível estabelecer uma arquitectura do sistema educativo que só através de novas condições excepcionais poderá ser alterada (na última legislatura da governação do PSD e do CDS foi tentada a aprovação de uma nova Lei de Bases, agora designada da Educação, mas que foi vetada pelo então Presidente da República devido a várias inconstitucionalidades). Estes dois documentos permitiram, em nosso entender, resistir à onda neoliberal que, sobretudo a partir da viragem do século e do milénio, paira como uma ameaça permanente entre nós (se andar em contra-ciclo é uma característica da nossa especificidade semiperiférica, então, teremos de estar preparados para assistir, nos próximos anos, à adopção de políticas que já pertencem à história noutros contextos).

Talvez seja oportuno, agora, tentar caracterizar o modo como o campo educativo foi estruturado nos últimos trinta anos, identificando os principais períodos, as influências políticas e ideológicas neles dominantes e o grau de articulação entre o nacional e o internacional na determinação dessas políticas, utilizando as principais medidas de política educativa adoptadas como analisadores. Tal empreendimento será realizado a partir dos trabalhos de Correia (1999), Afonso (2000) e Lima (2000), como acima referimos.

José Alberto Correia (1999) apresenta-nos uma tipologia do que designa por «ideologias educativas» e que, em sua opinião, permitem caracterizar o campo educativo (particularmente a sua dimensão escolar) no último quartel do século XX. Essa tipologia, construída de acordo com o modo *ideal-típico* weberiano de analisar a realidade, como o próprio autor esclarece, pretende restituir as dimensões ideológicas que, em cada período considerado, terão sido estruturantes do processo de produção política. À imagem do que sucede com os modelos analíticos, “As ideologias educativas devem (...) ser encaradas como *ideais-tipo* de discursos educativos, como discursos teóricos abstractos, mais ou menos consistentes, ou seja, como discursos idealizados que nem sempre se exprimiram integralmente na materialidade das relações educativas e que tiveram sempre de conviver com outros discursos e outras práticas contraditórias.” Deste modo, apesar da dominância que o autor atribui, num dado período, a uma determinada ideologia, tal não significa que ela tenha emergido *ex-nihilo* e, como que por arte mágica, desapareça no período seguinte. O próprio autor afirma esta ideia quando escreve que “tanto as diferentes ideologias como os fenómenos educativos, embora tivessem desenvolvido um trabalho de reconversão semântica em função dos referenciais semânticos

estruturantes dos diferentes contextos sócio-políticos, coexistiram e coexistem no plano educativo” (Correia, 1999, p. 104).²⁸⁸

ideologia	democratizante	democrática	modernização	Inclusão
Modo de definição	Político	Jurídico	Económico	Organizacional
Princípio regulador	comunidade	Estado	Empresa	Mercado
Cultura de referência	Direitos	Cultura cívica	Eficácia	Tolerância
Princípio de legitimação dos saberes	Interesse emancipatório	Universalidade e neutralidade axiológica	Utilidade económica e instrumental	Utilidade instrumental e utilidade para a gestão da questão social
Princípio organizacional	Flexibilidade social ofensiva	Homogeneidade Uniformidade	Flexibilidade organizacional externa	Flexibilidade organizacional interna
Definição da coesão social	Transformação e construção do social	Integração social	Eficácia económica e social	Inclusão na ordem social
Intervenientes legítimos	Comunidades educativas escolares e não-escolares	Estado e representantes do mundo escolar	Mundo empresarial e técnicos de educação	Gestores dos problemas sociais Gestores escolares “Cientistas” da educação
Período presumido ²⁸⁹	1974-1975	1976-1985	1986-1995	1996-1999

Após este situar do lugar das tipologias e dos modelos que, como vimos, constituem modos privilegiados de análise das situações e não referenciais indutores de uma qualquer prática (que, por muito significado que possuam para aqueles que nela se encontram envolvidos e implicados, não deixa de ser uma prática heteronomamente conduzida), que nos diz a tipologia das ideologias educativas que Correia nos propõe?

No modo criativo²⁹⁰ a que nos habituou, o autor em questão sugere-nos que a educação em Portugal, desde Abril de 74 até finais do século, terá sido marcada por ‘quatro grandes

²⁸⁸ Efectuar este esclarecimento nunca é excessivo, dado o modo abusivo com que inúmeras vezes estas tipologias são utilizadas, normalmente num registo claramente instrumental e legitimador de práticas que, pouco ou nada, têm a ver com o registo teórico em que as tipologias se inscrevem. A formação de professores e o campo da gestão constituem dois contextos privilegiados onde este tipo de práticas de apropriação abusiva de referenciais teóricos mais ocorre. Veja-se, a título de exemplo, o modo como os modelos de formação (nomeadamente os que Lesne, 1977 e Ferry, 1991, nos propõem) são normalmente utilizados pelos actores no «campo» da formação, com particular responsabilidade dos actores que possuem responsabilidades de investigação e situados em universidades. Nem pelo facto de Weber ter explicitado, sem qualquer margem para dúvidas, o seu conceito de *ideal-tipo* e de Ferry (1991, pp. 22-23) ter dedicado uma extensa nota de rodapé ao conceito de modelo que utiliza no seu trabalho de referência sobre o tópico da formação, parece impedir a sua contínua utilização abusiva por parte de muitos investigadores. O mesmo se poderia dizer em relação a conceitos, tais como o de «formação centrada na escola» ou de «práticas reflexivas», por exemplo. Autores como Schön ou Zeichner são constantemente chamados a integrar inúmeras publicações que demonstram claramente o modo apressado como os integram e o desgaste que provocam nos mesmos, fazendo prevalecer um determinado senso comum que, por um processo de «ressementização», anulam o conceito original.

²⁸⁹ Esta linha é da nossa responsabilidade, dado que o autor apenas se refere genericamente à década de 80 quando discute a ideologia da modernização e à década de 90 quando sinaliza a ideologia da inclusão. Pela leitura do texto e pelo conhecimento que temos das épocas em questão, não nos parece adequada uma periodização daquele tipo quando se analise o caso português.

²⁹⁰ Mais do que criatividade, talvez o epíteto que melhor qualifique esta capacidade intelectual que Correia possui de nos surpreender permanentemente seja o de «imaginação sociológica», apesar do autor em questão fazer questão em afirmar que não é um sociólogo. O que é ser sociólogo, senão esta capacidade de reinventar permanentemente os modos de analisar e reinventar o real?

ideologias, cada uma sujeita a um ‘modo de definição’, a um determinado ‘princípio regulador’, a uma ‘cultura de referência’, a ‘princípios organizacionais’ e de ‘legitimação dos saberes’, a modos de ‘definição da problemática da coesão social’ e com ‘intervenientes’ específicos (Correia, 1999, p. 105). Como qualquer tipologia que se preze, esta não foge à regra da complexidade. A melhor forma de se lhe prestar um tributo adequado seria a construção de uma outra tipologia igualmente fundamentada, mas falta-nos o saber e a criatividade («imaginação sociológica») do autor em questão. O que nos propomos realizar é um questionamento, que esperamos seja pertinente e crítico. Assim, a primeira questão que nos surge ao estudar a proposta em questão prende-se com a periodização nela implícita. Tendo em atenção as ideologias propostas e os restantes elementos caracterizadores, parece-nos relativamente fácil deduzir que a “ideologia democratizante” só poderá corresponder ao período revolucionário; que a “ideologia da modernização” estará predominantemente identificada com o período de governação social-democrata e de reforma do sistema educativo então operada e que a “ideologia da inclusão” se refira ao período de governação socialista (1995-1999). Quanto à “ideologia democrática”, por exclusão de partes, seria o período de uma década que Afonso (2000) qualifica como de consolidação do Estado capitalista democrático.

A segunda questão que se nos coloca prende-se com a designação da primeira e última ideologias. Em relação à “ideologia democratizante”, que pretende cobrir o período revolucionário, parecer-nos-ia mais ajustado compreendê-lo, como Rui Grácio (1986) propõe, à luz de uma “ideologia socialista”, ou, pelo menos “socializante”, que, em nossa opinião, marcou efectivamente o período em questão – não nos podemos esquecer do texto constitucional, que consagrou o socialismo e a sociedade sem classes como finalidades centrais a perseguir. Só deste modo se poderão compreender os “princípios da legitimação dos saberes” (caracterizados pelos “interesses emancipatórios”) e o objectivo de “transformação e construção social” subjacentes ao modo de “definição da coesão social” que o autor em questão identifica como característicos da época em análise. Por outro lado, não podemos esquecer o relevante papel do que podemos designar por ‘movimento de educação popular’ então emergente, profundamente ancorado no ‘movimento da educação permanente’, que havia emergido poucos anos antes na Europa, no modo de definição da educação escolar – a rua era a escola por excelência e o movimento associativo (então designado por movimento popular de base) o modo mais formalizado de educação que era

admitido. O movimento de alfabetização que então emergiu em todo o país, que mobilizou o mundo estudantil e tornou conhecida a pedagogia *freiriana*, constitui um dos marcos desse tempo. No caso da educação escolar, um dos aspectos centrais dessa época foi o exercício efectivo da autonomia, consagrado por Lima (1992) por primeira edição da gestão democrática das escolas, ou período autogestionário. Portanto, conceber esse período como influenciado e estruturado por uma “ideologia democratizante” parece-nos um olhar demasiado frio para um tempo febril, ainda que fora de tempo, mas bem a tempo de o vivermos e de o construirmos.

Quanto à “ideologia da inclusão”, que nos parece uma designação feliz, seja pela desocultação da ancoragem que alguns designam como modo pós-moderno de conceber a política, seja pela denúncia dos efeitos de exclusão que consigo transporta, também nos coloca perante um problema de estatuto face à restante tipologia ideológica. Apesar da complexa fundamentação que o autor nos apresenta, não nos parece que a designação tenha a força dos tópicos democracia e modernização, que só poderia adquirir se o princípio do mercado fosse, efectivamente, o princípio regulador estruturante dessa ideologia. A oposição que o autor estabelece entre uma “cidadania problemática” e uma “cidadania de mercado”, que nos parece constitutiva da escola portuguesa pós-1976 (vejam-se as taxas de insucesso escolar no 1.º CEB até à publicação do decreto-lei 98-A/92 e nelas podemos rever esta dicotomia), não nos parece suficiente para definir o mercado como o princípio regulador dominante neste período. Ao invés, e tendo em atenção o perfil da maioria dos membros dos ocupantes do Ministério da Educação (Secretários de Estado, sobretudo) e aos trabalhos de investigação publicados por alguns deles, podemos chegar à conclusão que assumiram funções fora de época, efectuando uma conexão tardia com as políticas de educação compensatória emergentes nos anos 60 nos EUA e com as “zonas de intervenção prioritária” que marcaram a época de 70 em França. Mas a questão central que esta ideologia coloca é a emergência da escola como o centro (retórico) da responsabilização pelos efeitos da educação. De facto, o discurso oficial, sobretudo a partir da ascensão do PS à esfera da governação, passou a incorporar explicitamente essa dimensão, que culminou com a publicação do decreto-lei referente à autonomia, administração e gestão das escolas (1998). Como sabemos, todo esse discurso, que elegia a organização escolar como o centro do modo de definição política da educação, que pressuporia um elevado grau de autonomia organizacional das escolas, não passou de um mero tópico discursivo. No entanto, a ideologia

estava lá, mas o processo de recentralização do modo de produção das políticas, expresso no aumento do controlo sobre a actividade das escolas e dos professores, em vez de dar lugar a um Estado regulador parece ter reforçado o seu protagonismo como *Estado provedor*. Em relação à questão ideológica, Afonso (2000, p. 37), parece confirmar a sua presença, quando afirma que “o apelo sistemático à concertação e ao diálogo e, sobretudo, a adopção de algumas medidas que visam a descentralização de responsabilidades em algumas questões educativas ou de gestão quotidiana do sistema e das escolas, nomeadamente através do incremento de parcerias com diferentes agentes e actores educativos, não apenas pode servir os objectivos de resolução ou de controlo dos processos de exclusão social como também pode ser uma nova forma de legitimação das políticas educativas actuais.” Mas em relação ao papel do Estado este último autor também é de opinião que, devido às “especificidades decorrentes de um país (semi)periférico”, à imagem de outras contradições, o Estado tem tendência a assumir um continuado protagonismo, “substituindo-se frequentemente à *sociedade civil* mesmo quando diz querer promovê-la” (Afonso, 2000, p. 35), o que poderá colocar em questão a eficácia da referida ideologia. Em relação à ideologia democrática e à da modernização, a sua aceitação e compreensão parecem-nos mais consensuais, embora o princípio regulador sugerido para a ideologia da modernização seja passível de discussão, pois a «empresa» não permite, por si só, deduzir a lógica da subordinação da educação às lógicas do mercado de trabalho que pretende traduzir, apontando até para as dimensões mais gestionárias que normalmente se colocam quando se discutem as questões da governação das escolas. É nossa opinião que a *ideologia da modernização*, dada a referida especificidade de Portugal no contexto europeu e a sua natureza conceptual, é susceptível de adquirir várias nuances e possuir potencialidades que permitam a sua dominância durante um período mais dilatado. Correia, Stoleroff e Stoer (1993, p. 31), ao caracterizarem esta ideologia como “ambígua”, isto é, ao mesmo tempo que é conceptualizada como um “instrumento de produção de consensos sociais alargados e elemento estruturante da sintaxe do discurso educativo dominante”, também pode ser vista como “um pré-conceito”, ao qual “não corresponde qualquer significado consensualmente aceite”, permitem concluir pelas referidas potencialidades hegemónicas duradouras. Aliás, todo o movimento gerado a partir desta data (inícios da década de 90) e que vem até à actualidade, foi todo ele marcado por esta ideologia e em todo o espaço europeu. As propostas emergentes da chamada Estratégia de Lisboa, quando definem os objectivos de desenvolvimento da UE até 2010 orientados para a

transformação desta região no espaço mais competitivo do mundo, pressupõem a assumpção das características que Correia, Stoleroff e Stoer (1993, p. 32) atribuem à modernização: “Tratando-se de uma noção que pretende dar conta de diferenças identificando-as como atrasos, a modernização dá sentido à adopção de projectos voluntaristas e legitima o desenvolvimento de inovações importadas, secundarizando assim o papel das forças endógenas de transformação social para sobrevalorizar processos de mudança predominantemente exógenos (...).”

As ideologias organizacionais, que nos surgem implícitas e provavelmente subjacentes à ideologia da inclusão, talvez pudessem ser integradas na ideologia mais vasta da modernização, constituindo um dos seus modos de definição. Se quisermos complexificar a análise e supondo que ocorreria entre nós um fenómeno de “quase-mercado”, como classificaríamos a ideologia dominante, após a caracterização que Correia faz da ideologia da modernização associada a aspectos centrais da ideologia da inclusão? Não é impunemente que se elege como modo de regulação o factor económico, num caso, e o mercado como princípio regulador, noutro, e as ideologias neoliberal e neoconservadora, dominantes durante as décadas de 80 e 90 nos países de expressão anglo-saxónica, apenas surgem no texto para ajudar a caracterizar a ideologia da modernização que, no caso português, esteve longe de ser central no processo de inspiração das políticas educativas até ao momento (meados da primeira década do século XXI), conforme Afonso (1997 e 2000) sugere e fundamenta com o conceito de “neoliberalismo educacional mitigado”.

Independentemente das objecções e até discordâncias que possamos colocar e manifestar em relação a esta tipologia, uma coisa parece certa: ela contém os elementos necessários para fundamentar as análises ao modo como o campo educativo (educação escolar, sobretudo) foi estruturado ao longo dos últimos trinta anos. Se a cotejarmos com a tipologia que Rui Grácio (1986) elaborou em meados dos anos 80, verificamos que existem vários pontos de contacto com a que Correia nos propõe no fim da década de 90. Como é evidente, a época em que foi concebida apenas permitia visualizar as três primeiras ideologias, dado que o discurso modernizador já vinha sendo esboçado desde o início da década de 80 e já possuía uma história nos países centrais e mesmo em alguns países do chamado terceiro mundo, nomeadamente aqueles que se haviam libertado do colonialismo e os que eram designados como em desenvolvimento. Na referida tipologia, Rui Grácio sugere três tipos de ideologia claramente dominantes no período compreendido entre 1974 e 1986: a

Socialista, a democrática e a modernizadora, esta última então em emergência reforçada pela adesão à então Comunidade Económica Europeia e já plasmada no articulado da própria Lei de Bases do Sistema Educativo (sem falar da ideologia que presidiu à reforma Veiga Simão, no início da década de 70, ainda no quadro da chamado Estado Novo, que foi, toda ela, centrada nessa ideia). A única grande divergência entre estes dois autores coloca-se, como é evidente, na designação da ideologia que estruturou o período que vai de Abril de 74 até à aprovação da Constituição da República²⁹¹, que, como acima afirmámos, parece mais adequado designar como «socialista» do que como «democratizante», até pelo carácter «socializante» que chegou a adquirir a Revolução de Abril.

Vamos agora incorporar nesta análise os contributos de outros autores que, embora não utilizem a ideologia como critério analítico, efectuem uma classificação do período em questão que nos permite a sua compreensão de um ponto de vista político e organizacional. O objectivo é alargar o âmbito da discussão no sentido de percebermos os diversos quadros de referencia presentes nos diversos momentos em que o referido período se pode dividir e, deste modo, perspectivar possíveis desenvolvimentos futuros.

A tese central que atravessa o texto de Afonso (2000), e à qual já tivemos oportunidade de nos referirmos, é a de que “as especificidades decorrentes da condição de país (semi)periférico” parecem determinar as orientações imprimidas às políticas educativas, independentemente das forças políticas em presença e até dos programas eleitorais respectivos, configurando uma acção “em contra-ciclo” permanente com as políticas adoptadas nos locais onde “o futuro se mostra mais cedo” (Beck, 2002), apesar da retórica ideológica dominante nos momentos analisados (e que tem sido variável, de acordo os ciclos eleitorais). A conceptualização do período que vai de 1985 a 1995 como *neoliberalismo educacional mitigado*, que traduz a tensão entre uma pressão ideológica no sentido da adopção de políticas claramente orientadas pelo ideário neoliberal e a necessidade de “continuar a expandir o Estado em termos da realização de uma maior igualdade de oportunidades e de democratização da educação pública” (Afonso, 1997), parece confirmar a referida tese, permitindo compreender as razões que estão na base das ambiguidades manifestadas na condução das políticas por parte de um «Estado heterogéneo» ao longo de

²⁹¹ Como é do conhecimento geral, muitos autores têm a tendência a identificar o fim do período revolucionário com o 25 de Novembro de 1975. Em termos da dinâmica política, essa identificação é correcta, mas em termos ideológicos, seja por um efeito de inércia, seja porque a correlação de forças em presença, apesar das numerosas contradições então existentes, continuava a permitir a manutenção da ideologia socialista no topo da agenda política, os seus efeitos continuaram a fazer-se sentir muito para além do termo da dinâmica propriamente revolucionária.

todo o período considerado. As tarefas de construção de um Estado-providência, que desde Abril se colocaram como uma prioridade absoluta, para que o país pudesse atingir patamares de desenvolvimento que lhe permitissem recuperar décadas de atraso em relação aos países mais desenvolvidos e aspirar a entrar na então CEE, de acordo com o autor que temos vindo a seguir, possuem um forte poder explicativo, não só para compreender as referidas ambiguidades assinaladas ao Estado por Afonso na condução das políticas de educação, mas sobretudo para compreender as razões que estiveram na base de uma reforma do sistema educativo em claro contra-ciclo com o que ocorria em alguns dos principais países centrais. E este autor opera uma clara distinção, no período de 1985-1995, entre o que designa por ideologia da modernização e ideologia neoliberal, considerando a primeira como a fonte de inspiração e, sobretudo, legitimação ideológica da reforma iniciada logo após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. A ideologia da modernização, identificada por alguns autores como uma outra forma de designar o neoliberalismo, parece conviver bem com políticas que radicam noutras fontes ideológicas e no cumprimento de objectivos de promoção das populações e do seu desenvolvimento (a construção do Estado-providência em Portugal constitui um exemplo desta convivência), confirmando o estatuto que Afonso (1997) lhe atribui de conceito 'ambíguo', que o exemplo português parece testemunhar, se a interpretação que fazemos dos trabalhos do autor em questão estiver correcta. O tópico da modernização vem sendo utilizado, entre nós, há cerca de quarenta anos, continuando a ser um dos mais utilizados pelo actual governo do PS (em pleno ano de 2006) e que constitui a sua referência ideológica mais visível.

Continuando a seguir a análise que Afonso (2000) nos propõe acerca das principais características das políticas educativas no último quartel do século XX, este autor, depois de assinalar a dificuldade em categorizar a governação socialista do período de 1995-1999 e o consequente papel do Estado (p. 37) nessa fase, embora tendendo a aceitar a proposta de Correia acerca da emergência de uma nova ideologia (a da inclusão, como vimos acima), que teria os mesmos atributos de eficácia da ideologia da modernização (a ênfase colocada no diálogo com os parceiros sociais e a tentativa de co-responsabilizar a sociedade civil pelas políticas produzidas, constituem duas importantes características das estratégias adoptadas nesse período), prefere salientar um posicionamento que, também a nós, nos parece importante para evidenciar os traços fundamentais da governação nesse período: o abandono explícito da figura da Reforma como instrumento privilegiado de produção de política

educativa, o que foi interpretado por Afonso (2000) e Lima (2000) de duas formas: por um lado, pretendia assumir uma ruptura clara com o movimento reformador anterior (e até com o conceito de Grande Reforma²⁹²) e, conseqüentemente, distanciar-se da governação social-democrata (de acordo com Lima, 2002, p. 44, até os documentos de avaliação acerca de medidas adoptadas pelo governo anterior, como o chamado modelo de governação das escolas, conhecido então por decreto 172/91 e que esteve em regime experimental em algumas escolas), e, por outro, um modo de continuar a agir de acordo com essa estratégia reformadora sem a designar. Por isso, Afonso (2002, p. 27) designa o período em questão como *neo-reformista*, fundamentando esta ideia do seguinte modo: “(...) a nova equipa à frente do Ministério da Educação não perdeu tempo a demarcar-se da pretendida *reforma global* (já, aliás, desacreditada e em completa derrapagem), passando agora a insistir na ideia de mudanças graduais, ora designadas como *revisões* ora, mais frequentemente, designadas como *reajustamentos*, mas em qualquer dos casos constituindo-se como mudanças de orientação política e pedagógica com conseqüências muito mais profundas do que se poderia julgar levando a sério a nova retórica oficial. É apenas neste sentido que designo estes reajustamentos como neo-reformistas, dado constituírem uma outra forma de fazer a *reforma* sem, no entanto, a enunciar como tal.”

A este mesmo propósito e partindo de um diagnóstico semelhante, Lima (2002, p. 45) classifica a acção do governo apoiado pelo PS como *pós-reformista*. Aparentemente próximos, estes dois modos de caracterizar a acção governativa em questão são, em nossa opinião, bem distintos. Enquanto o primeiro autor enfatiza o facto de estarmos perante um modo de produzir a reforma do sistema sem o designar, isto é, sem aludir ao tópico, negando-o mesmo, o segundo fundamenta a sua opção no facto de “o carácter global e *sistémico* geralmente atribuído às reformas dos sistemas educativos, a articulação com as respectivas leis de bases e o grau de integração das medidas políticas”, estarem ausentes no processo de governação em questão. Pelo contrário, “são assumidas e apresentadas pelos responsáveis como não-reformas e são concebidas e executadas num tempo e num contexto claramente, e

²⁹² Não será certamente alheio a este posicionamento político o modo como as equipas ministeriais que se sucederam nesse período foram constituídas. A sua origem académica, as investigações e publicações de que alguns dos seus elementos foram autores, testemunham este modo de pensar sobre as Grandes Reformas Educativas: se a investigação nacional e, sobretudo, internacional afirma, fundamentadamente, os limites desses movimentos reformistas, para quê insistir neles? Esta foi a justificação que passou para a opinião pública, embora o registo mais evidente em que a governação da educação se colocou tenha sido, em nossa opinião e conforme Afonso (2000) e Lima (2000) amplamente documentam, claramente reformador, tendo-se centrado em áreas sensíveis no campo educativo, como a governação das escolas. Neste sentido, apesar de aceitarmos a convicção de alguns dos governantes acerca das limitadas potencialidades das “lógicas de reforma”, pensamos que, no plano da acção política concreta, não conseguiram resistir à tentação de manter o tradicional modo de funcionamento centralizado que sempre caracterizou o Estado português ao longo da modernidade.

estrategicamente, definidos como pós-reformistas.” Mas este autor vai ainda mais longe na análise a este modo de agir, quando refere que “Para além da ruptura política e do corte simbólico assim operado com o ciclo reformador anterior, bem como do abandono dos seus [da reforma] processos e das suas linguagens mais típicos (já sem capacidade de mobilização e vendo esgotado o seu capital de motivação e de legitimação de novas mudanças), consegue-se ainda estabelecer uma relação mais debilmente articulada entre distintos sectores educativos, conferindo maior margem de manobra para a produção de distintas políticas (mais sectoriais) e de orientações mais diversificadas e mais localizadas que, no limite, comportam um grau mais elevado de fluidez, de insularidade relativa, de possível tensão e até mesmo de contradição entre distintos objectivos e medidas de política educativa.” Como o próprio autor evidencia, esta situação de “crescente fragmentação do campo político-educativo, e entre este e outros campos das políticas públicas e sociais, assim como dos sectores abrangidos [e] dos protagonistas mais envolvidos”, a ser correcta a análise, tem um significado profundo. Para além de implicar uma “maior complexidade analítica e (...) acrescidas dificuldades interpretativas da acção política”, impede os diversos intervenientes na acção educativa de se referenciar “a um projecto político global e integrado para a educação”, retirando-lhes, assim, qualquer possibilidade de envolvimento e implicação política que toda a acção educativa necessariamente tem de comportar. Daí, a enorme dificuldade em categorizar este período da governação no campo educativo e as dúvidas que colocámos à sugestão de Correia em o qualificar através da «ideologia da inclusão», que nos parece bastante frágil e que, provavelmente, só permite captar uma parte dessa acção, aquela que remete para a acção organizacional no plano do trabalho curricular, remetendo para uma ideologia da modernização ou até mesmo neoliberal colocadas numa posição neo-hegemónica neste período, o ónus da justificação do tópico do mercado como princípio regulador.

Licínio Lima (1992 e 2002), utilizando como critério analítico a problemática da governação das escolas e as dicotomias autonomia/controlo e centralização/descentralização, propõe-nos uma classificação do período em análise que se aproxima muito da tipologia sugerida por Grácio (1986). Para este autor, parece não existirem dúvidas quanto à ideologia que terá estado na base do que designa por «período revolucionário», dado o modo como caracteriza a acção dos actores escolares nessa época, que assumiram a completa responsabilidade pela condução da acção educativa num contexto de completo afastamento do Estado. Dado o carácter consensual que os dois períodos seguintes revelam, importa

determo-nos um pouco em relação ao último período, pois a sua definição como pós-reformista, tendo em atenção a explicitação que o autor nos dá (e que acima transcrevemos), parece remeter-nos para um determinado modo de concepção do mundo em que vivemos e que alguns autores designam como pós-modernidade. A leitura de Bauman, em vários dos seus trabalhos, particularmente *Modernidade Líquida*, *Modernidade e Ambivalência* e *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*, permite-nos interpretar o que Lima (2002) designa por elevada fragmentação das políticas, que tanto pode ser sinónimo de pluralismo e de cosmopolitismo (promovendo o que Beck, 2000, designa como sub-políticas), ou, como nos parece mais provável no caso português e no período em análise, de um modo estratégico de promoção de políticas potencialmente fracturantes, cirurgicamente concebidas e aplicadas, mas situadas fora de um quadro axiológico e político claro, dificultando, assim, a acção opositora, seja ela de natureza clássica ou emergente no contexto da chamada *sociedade civil*. Ao surgirem como políticas avulsas, parcelares e desconectadas de princípios estruturantes, torna-se difícil qualquer tipo de interpretação global acerca das principais linhas orientadoras da acção política e sua antecipação crítica. Daí, a utilização do termo *estratégico* para designar o modo dominante de produção política no período da governação socialista que vai de 1996 a 2001 que, por isso mesmo, pode ser designado como 'governação sem projecto' ou 'projecto de navegação à vista' (que, como se sabe, de projecto só tem a designação), evitando os conflitos e as dificuldades ao mesmo tempo que se gerem as expectativas produzidas pelo *slogan* da «paixão da educação». Tudo isto, realizado através do diálogo (palavra que, neste período, foi completamente esvaziada de conteúdo, passando a adquirir a significação de inacção e adiamento), do discurso da «inclusão» e da «compensação»²⁹³. A dominância destas características ideológicas na prática governativa em análise permitem concluir, também, que pouco ou nada da ideologia da modernização e muito menos da ideologia neoliberal podemos encontrar nesta época recente no campo da educação. Mesmo a ideologia das competências que, em nossa opinião, constitui uma das estratégias ocultas da ideologia neoliberal (não só no campo da educação...), foi introduzida através de um discurso que fazia apelo à promoção da igualdade de oportunidades, do sucesso educativo para todos e a uma prática curricular diferenciada (a chamada diferenciação curricular e pedagógica, a individualização do ensino,

²⁹³ No caso da educação, a criação dos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), os currículos alternativos, a gestão flexível dos currículos, a área de projecto, o Estudo Acompanhado, e o currículo por competências, insere-se nesta «ideologia da inclusão» tal como Correia (1999) no-la apresenta. No caso das políticas sociais, encontramos exemplos semelhantes, tais como o Rendimento Mínimo Garantido. Estas preocupações sociais pelos mais pobres e desfavorecidos, independentemente do grau de acordo que com elas possamos ter, configuram um determinado modo ideológico de agir, ao qual terá faltado o devido enquadramento conceptual global.

etc.). A própria legitimação política do processo, operada pela divulgação dos trabalhos de Ph. Perrenoud, um dos quais publicado especificamente entre nós para dar a referida legitimidade científica e política, parece confirmar essa distanciação ideológica em relação às duas ideologias referidas (modernização e neoliberal).

O quadro seguinte sintetiza a nossa interpretação das propostas (e análises) produzidas pelos dois últimos autores que temos vindo a seguir:

Afonso (1997, 1998 e 2000)	Estado heterogéneo (?)	Consolidação do Estado democrático (democrática)	Neoliberalismo educacional mitigado (modernização)	Neo-reformismo (inclusão)
Lima (1992; 1994 e 2000)	Período revolucionário	Normalização democrática	Reformismo modernizador	Pós-reformismo (fragmentador)
	1974-1975	1976-1985	1986-1995	1995-2000

Para finalizar esta incursão na problemática das ideologias que terão enformado e estruturado o campo educativo nos últimos trinta anos, vamos agora tentar efectuar uma síntese tomando como referência os contributos dos autores que temos vindo a utilizar. Assim, em relação aos dois períodos primeiramente assinalados, somos de opinião que a proposta de Grácio, ao caracterizá-los como primariamente estruturados pelas *ideologias socialista e democrática* (entendida esta na sua dimensão exclusivamente formal e integrada no quadro do que podemos designar por democracias representativas), é aquela que nos parece mais próxima da realidade. As dimensões caracterizadoras daqueles dois períodos que todos os autores citados, sem excepção, apresentam, aliadas ao conhecimento pessoal adquirido pela experiência e pela reflexão (de certo modo também enformado ideologicamente), permitem-nos fundamentar esta opção. No caso da educação, o “ensaio autogestionário” levado a cabo em (quase) todas as escolas²⁹⁴ do país, que Licínio Lima (1992 e, sobretudo, 1999) descreve e analisa de uma forma que, em nosso entender, restitui fielmente o que então ocorria nas escolas portuguesas, parece-nos um bom exemplo para nos apercebermos, trinta anos depois, do carácter exemplar daquela experiência, apesar de muitos a terem considerado como caótica (Maxwell, 1999, cit. por Lima, 1999, p. 59). Nesse tempo, como Lima sublinha,

²⁹⁴ Como que a querer confirmar a regra, parece que terão existido escolas que, no chamado período revolucionário, apesar do amplo movimento que então se gerou e que não podia deixar ninguém indiferente, não terão vivenciado a experiência autogestionária com o entusiasmo que foi comum no país, conforme sugere L. Torres (2004, pp.288-295). No entanto, e como a própria autora descreve, dado o modo como o Estado se “ausentou” nesse período por força das circunstâncias, mesmo na escola que estudou ocorreram modos de autogestão, apesar dos comportamentos de subordinação burocrática que parecem dominantes.

ninguém falava de autonomia nem em descentralização, palavras que, tal como democracia, possuíam uma significação bastante frouxa, sem qualquer poder mobilizador. Aliás, as primeiras duas nem sequer faziam parte do léxico então existente. Uma imagem que este autor nos fornece dessa época e que pode ser essencial para a sua ‘visualização’ *a posteriori* é a que emerge da frase “centralidade política e educativa”, que a escola, efectivamente, detinha na altura, por efeito de uma conquista. Ao contrário do que os trinta anos seguintes nos trouxe, em que a escola foi claramente remetida ao estatuto de organização claramente “periférica de um ponto de vista político” (apesar da centralidade que sempre terá de ter do ponto de vista educativo, esta centralidade pode ser bastante afectada negativamente pelo elevado grau de dependência política e financeira da Administração Central e Regional), o período em questão mostrou-nos uma forma possível de exercício da autonomia, que não é fácil repetir, nem sequer de um modo aproximado, nas condições de democracia formal que fomos capazes de construir. Neste contexto, até os tópicos da autonomia e da descentralização foram recuperados pela ideologia neoliberal, incorporados agora no discurso da liberdade de ensinar e aprender, da liberdade de escolha parental e da liberalização da educação, como Lima assinala (1999, p. 68).²⁹⁵

Conforme o modelo de democracia representativa se foi instalando, mais problemática se foi tornando a participação das pessoas nos processos de decisão política, seja nas escolas ou em qualquer outro tipo de organização que quisermos considerar, sendo, por isso, ajustada a caracterização do período de uma década (1976-1985) como profundamente estruturada pela «ideologia democrática», dado que o processo então desencadeado se centrou na construção de estruturas formais de participação e decisão, normalmente de cariz representacional. Neste período, como assinala Lima (1992 e 1999), assiste-se a um processo de *recentralização* do poder político, que nunca mais deixou de ocorrer até à actualidade, apesar dos discursos autonómicos e descentralizadores que encheram páginas de documentos de trabalho de circulação interna, que permitiram um conjunto apreciável de publicações académicas e ocuparam algumas páginas da nossa imprensa. No caso das

²⁹⁵ A este propósito, o seguinte excerto de Licínio Lima (1999, p. 68) parece-nos essencial para a compreensão desta questão: “Reconceptualizadas em termos de técnicas de gestão, em boa parte importadas dos universos privados e dos sectores empresariais e produtivos para o domínio público, e por vezes objectos de um processo de ressemantização neoliberal, as ideias de descentralização, de autonomia e de participação na decisão têm por esta via conhecido um protagonismo assinalável nos discursos e nas tomadas de decisão política. Em certos casos foram mesmo centrais, consubstanciando políticas de educação de signo modernizador e em que medidas de *descentralização* e de *devolução* foram anunciadas com o estatuto de reformas, legitimadas pela necessidade de desburocratizar e de racionalizar, de aumentar a eficácia e a eficiência, a produtividade e a qualidade, ou de privatizar e de procurar formas alternativas de compensar a retirada (total ou parcial) do Estado.” Note-se que esta ‘retirada’ do Estado, conforme assinalámos ao longo do primeiro capítulo, é produzida pelo próprio Estado, ao passo que a ‘ausência’ do Estado no período de 74/75 foi provocado pelo exercício do poder por parte das tradicionais periferias.

escolas, a “ilusão participativa” (Lima, 1992) passou a ser a regra, sendo a sua gestão transformada num ritual meramente administrativo e centrado na execução das políticas centralmente produzidas.

O período seguinte – 1986/1995 - , designado por muitos como orientado pela *ideologia da modernização*, parece-nos bem caracterizado pela expressão “neoliberalismo educacional mitigado”, cunhada por Afonso (1997), porque permite articular de um modo adequado as tensões entre uma pressão internacional orientada para a adopção de políticas de orientação neoliberal e aquelas que resultavam das especificidades características de um país que, de repente, se viu confrontado com os imperativos do desenvolvimento sempre adiado por décadas de conservadorismo. Embora a Reforma Educativa, que durante esse período foi desencadeada, tivesse emergido tomando como referencial legitimador a modernização do país (tomado aqui o conceito como sinónimo de desenvolvimento generalizado) e o contributo decisivo que nesse processo era outorgado à educação, no plano da acção concreta aquilo que efectivamente ocorreu foi o entrelaçamento de políticas de diversos matizes e ancoragens ideológicos. Assim, coexistiram políticas de ampla liberalização no campo do ensino superior com políticas de promoção do sucesso escolar em todos os níveis do ensino não superior (excluindo o ensino secundário), sendo mobilizados recursos para este último objectivo bastante significativos.²⁹⁶ Se tomarmos como referência os tópicos centrais do neoliberalismo no campo da educação, podemos verificar que, à excepção do ensino superior (e mesmo aí, de um modo *mitigado*, pois não ocorreram quaisquer tipos de alienação de instituições públicas à esfera do privado nem se assistiu a fenómenos de «quase-mercado»²⁹⁷ e de gestão privada da coisa pública, como veio a ocorrer uns anos mais tarde na esfera da saúde), eles são praticamente inexistentes. O que se assiste, pelo contrário e de um modo claro, é à expansão quantitativa de todo o sistema educativo, seja em número de alunos em todos os níveis de ensino, seja no número de professores, seja ainda no crescimento do parque de estabelecimentos de ensino e, por fim, a uma valorização da profissão docente que

²⁹⁶ Tivemos oportunidade de integrar a equipa da coordenação distrital do Porto do PIPSE no período de 1990/1992, testemunhando assim os grandes investimentos então efectuados tanto em equipamentos como nas pessoas, constituindo um dos mais amplos e avultados movimentos de formação de professores realizados em Portugal ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

²⁹⁷ O conceito de quase-mercado foi introduzido na literatura sociológica por Julian Le Grand (1991). Vejamos como Afonso (1998, p. 159) nos traduz este conceito: “Na definição de Le Grand (...), *quase-mercados* são *mercados* porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos. São *quase* porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes. Assim, por exemplo, as organizações competem por clientes mas não visam necessariamente a maximização dos seus lucros; o poder de compra dos consumidores não é necessariamente expresso em termos monetários e, em alguns casos, os consumidores delegam em certos agentes a sua representação no mercado.”

poderemos considerar como inédita na história da profissão docente.²⁹⁸ Se muitos designaram esse período como neoliberal ou, pelo menos assinalaram a vertente económica como um dos pilares da governação no campo da educação, como designarão o período em que, provavelmente, estaremos a entrar? Isto não significa que passemos uma esponja sobre as características do discurso legitimador da reforma educativa, quando este estabeleceu uma forte conexão entre as mudanças a operar no sistema educativo e as mudanças que estavam a ocorrer no mundo do trabalho, subordinando aquelas a estas. Os Livros Brancos da Comissão Europeia, publicados em 1994 e 1995, vieram reforçar claramente esta perspectiva da subordinação do campo educativo ao campo da economia, do emprego e da coesão social, tornando o discurso modernizador como particularmente hegemónico em todo o espaço europeu. Apesar disso, no caso português, parece-nos que outras lógicas parecem ter sido igualmente importantes para conterem uma acção modernizadora marcadamente orientada pela ideologia do mercado, o que confere validade à ideia de ambiguidade (do conceito de modernização) e de *hibridismo*²⁹⁹ (do Estado e ideológico).

De facto, a caracterização do período que decorre entre a publicação da Lei de Bases do sistema Educativo até à actualidade, do ponto de vista ideológico, não é um empreendimento fácil, dadas as nuances que caracterizaram as políticas e os diversos governos que as corporizaram. Desde uma Reforma do Sistema Educativo iniciada sob o signo da ideologia da modernização e concretizada através de uma dominância clara do construtivismo no plano curricular e da reafirmação do papel do Estado na responsabilidade pela promoção da educação geral da população (apesar de, no período de 1991 a 1995, se assistir a uma recuperação do discurso gerencialista e tecnocrático, durante o qual o discurso da *qualidade* assume particular relevância), até um período *pós-reformista* (ou *neo-reformista*) caracterizado por uma fragmentação política acentuada em que coexistiram traços típicos do

²⁹⁸ Apesar das críticas que o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e Professores do Ensino Não Superior foi objecto na época, o que é certo é que ele representou, efectivamente, uma valorização do estatuto profissional e remuneratório que hoje todos reconhecem. É certo que os aspectos mais problemáticos que apresentava foram sendo corrigidos durante a década que se seguiu à sua publicação, nomeadamente pela acção da governação socialista de António Guterres. Mas a revisão que presentemente se encontra em fase de discussão parece-nos, pelo que conhecemos da proposta governamental e do modo como a actual equipa ministerial do governo de maioria absoluta do PS concebe a profissão docente, que é melhor prepararmos-nos para um cenário de regressão acentuada em todos os aspectos, constituindo um sinal claro de que estamos a entrar numa época que seguramente será mais facilmente identificada com a ideologia neoliberal do que qualquer outra no passado recente (articulando todas as propostas que se encontram nos planos desta equipa ministerial, poderemos estar perante a iminência de um retorno à «ideologia da modernização conservadora» que caracterizou os últimos anos do Estado Novo).

²⁹⁹ Para uma adequada fundamentação deste conceito, cf. Afonso (1998), onde o autor discute a problemática da articulação entre o Estado, o mercado, a comunidade e a avaliação no contexto português, embora discutindo o modo como ela se vem processando nos lugares onde primeiro ocorreram. A tentativa que este autor faz no sentido de compreender o modo como a contraditória coligação ideológica, que dá pelo nome de *nova direita*, consegue influenciar as políticas de alguns Estados centrais, articulando perspectivas claramente conservadoras como modos de agir desregulamentadores e destruidores de formas de vida tradicionais, parece-nos fundamental para perceber o referido conceito de hibridismo, tanto aplicado ao Estado como a outros objectos.

discurso modernizador (articulação entre a educação e o mercado de trabalho, por exemplo) e elementos humanistas que radicam no paradigma da educação compensatória dos anos 60 (que, provavelmente, se encontram na base do conceito de *ideologia da inclusão* que Correia nos propõe), passando pela introdução dos exames nacionais no Ensino Secundário e a publicação de *rankings* das Escolas Secundárias (embora esta questão seja da responsabilidade exclusiva de certa imprensa influenciada pelos cânones do neoconservadorismo), tudo parece configurar uma espécie de *hibridismo ideológico* cuja dimensão dominante se torna difícil de identificar.

Em nossa opinião, os traços indiciadores de uma possível ideologia neoliberal dominante nas políticas educativas ainda não emergiram de um modo que possamos considerar como irrefutáveis e ameaçadores. No momento em que escrevemos este texto (2006) a queda nessa ideologia é possível, pois existem alguns dos seus mais importantes ingredientes: os *rankings* das escolas secundárias, as restrições orçamentais em larga escala, a diminuição do número de alunos em todos os níveis do sistema educativo, os ataques ao movimento sindical (visando desacreditá-lo e assim isolar os professores), a ênfase colocada na avaliação do desempenho na Administração Pública, a instalação de uma retórica centrada nas competências e na necessidade da sua avaliação e as pressões que quotidianamente são exercidas pelos sectores neoconservadores colocados na imprensa escrita (toda ela privada) e nas televisões (onde a estação pública, curiosamente, se tem vindo a destacar ao longo dos últimos anos). Por outro lado, são visíveis traços preocupantes que poderão configurar um retorno a formas típicas de conservadorismo, traços esses que estão bem patentes no modo como a actual equipa ministerial se tem vindo a relacionar com os professores e as escolas (características que podem facilmente ser generalizadas a outras esferas da governação). Uma das estratégias que mais cedo emergiram na acção do governo apoiado pelo PS, praticamente desde a sua tomada de posse em meados de 2005 e provavelmente pressionado pelo imperativo da redução da despesa pública no sentido de diminuir o défice das contas do Estado, foi colocar toda a Administração Pública sob escrutínio da opinião pública. Alguém designou esta estratégia como de pré-guerra civil, colocando os trabalhadores da função pública na situação de grandes responsáveis por todos os males de que o funcionamento do país padecia. Desde a falta de produtividade, o absentismo crónico, os privilégios instalados, a falta de eficácia e de eficiência face às solicitações crescentes de uma sociedade civil apresentada como inovadora e empreendedora, até ao esbanjamento de recursos obtidos à

custa dos impostos de todos, tudo serviu para colocar os trabalhadores da Administração Pública sob o fogo cruzado da chamada *sociedade civil*, concebida como impoluta, produtiva, manietada por uma Administração anquilosada e dominada por interesses corporativos. Como sabemos, esta estratégia de misturar o discurso oficial com o discurso do senso comum, (con)fundindo-os, é um dos sinais característicos da ideologia da *nova direita*, dado que permitem criar o clima de desconfiança necessário à fragilização dos alvos e à sua imobilização. Os direitos dos trabalhadores, que resultam de lutas centenárias travadas muitas vezes em condições extremamente difíceis (e não nos referimos aqui, apenas, aos trabalhadores da função pública, como é evidente), são transformados, como que por artes mágicas, em privilégios inaceitáveis. No caso dos professores, a estratégia foi idêntica: absentismo, poucas horas de trabalho, longos períodos de férias, insucesso e abandono escolares elevadíssimos, fracos resultados dos alunos nos exames nacionais e nas provas internacionais, pouca dedicação à escola e aos problemas dos alunos e suas famílias, salários elevadíssimos (dos mais elevados da Europa), progressão na carreira por antiguidade, falta de atitude face à formação, etc., foram os principais argumentos que passaram a integrar o discurso oficial no último ano de governação socialista. A suspensão da progressão nas carreiras, a promessa de modificação do Estatuto da Carreira Docente (sobretudo o Estatuto Remuneratório), o aumento da carga horária lectiva (com a necessária aprovação das estruturas parentais oficiais), obtida através do prolongamento do horário de funcionamento das escolas do 1.º CEB de modo a satisfazer as necessidades das famílias (embora também legitimada de um ponto de vista pedagógico através do argumento de orientar e acompanhar o estudo dos alunos), as restrições aos concursos e às possibilidades de mobilidade dos profissionais até então existentes e a ameaça de criação de um sistema de avaliação do desempenho (incorporada na revisão do ECD), constituíram as principais medidas que a equipa ministerial concretizou ou está em vias de concretizar no curto período de ano e meio e que toda a direita apoiou em coro, mesmo corando de vergonha pelo facto de não ter sido capaz de empunhar categoricamente as bandeiras que uma governação socialista não teve qualquer pudor para as assumir. O futuro próximo poderá ser orientado por uma ideologia diferente da que caracteriza a *nova direita* internacional, poderá ser uma espécie de *terceira via* à inglesa (como assinala Afonso, 2000, p. 37) e que, em nossa opinião, pouco se distingue da primeira (pois integra-a), poderá continuar a caracterizar-se pelo *hibridismo ideológico* que acima assinalámos, ora com acessos liberalizadores e desregulamentadores,

ora com motivações humanistas, mas é provável que a hora das opções claras no sentido de uma *sociedade de mercado* tal como os países centrais de expressão anglo-saxónica a têm vindo a conceber tenha chegado. Neste caso, como convém para manter a tradição, estaríamos perante o que Afonso (2000) classifica como “conexão tardia à ideologia neoliberal”, restando saber o modo como essa conexão se processará. As perspectivas, com efeito, não são animadoras. No campo educativo, para já, aquilo a que se assiste, como evidenciámos acima, é a um processo de hiper-centralização de poderes que abrange todas as dimensões que quisermos considerar, inclusive a da acção pedagógica concreta (desde sempre, para o bem e para o mal, onde o professor se representava como autónomo), o que parecendo configurar uma opção oposta ao neoliberalismo, de facto não o é, como comprova Afonso (1998a e 1998b). Integrando fortes marcas de uma ideologia conservadora, pois constitui a outra face do controlo da actividade profissional docente, do processo de desprofissionalização acentuada a que temos vindo a assistir e da tendência para a responsabilização individual dos actores cuja exclusiva atribuição é, cada vez mais, a execução de políticas em cuja concepção não participaram, este modo de acção governativa parece claramente orientada pelos traços característicos das políticas da nova direita nos EUA e Inglaterra.

Se a “última palavra pertence à liberdade”, como Bauman (1998a, p. 246) antecipa o mundo a construir ao longo deste século, os cenários que vemos desenharem-se à frente dos nossos olhos não parecem apontar nessa direcção, pois teriam de passar pela valorização das pessoas e dos seus projectos, pela sua mobilização criadora e altruísta, pela sua implicação voluntária em processos de mudança socialmente construídos e não fatalisticamente impostos. Esta emergência de um Estado forte e hiper-centralizador é, por si só, preocupante. Mas se a essa característica lhe associarmos uma demissão (ou uma retirada) face às questões sociais, que pode começar pela «limpeza» cirúrgica do aparelho de Estado, isto é, pela diminuição radical das despesas do Estado com o pessoal (que parece a principal obsessão do actual governo), então estaremos no limiar da emergência do Estado mínimo reivindicado pela nova direita. Este processo de diminuição acentuada do número de professores no activo em todos os níveis de ensino, que, a nosso ver, vai continuar a verificar-se (em nome da diminuição da procura de educação marcada por factores demográficos) nos próximos anos, num país que continua a apresentar dos mais baixos níveis educacionais no mundo desenvolvido e um dos que menos investe na educação superior, na inovação e na

investigação, configura uma clara opção política de consequências facilmente previsíveis: o nível educativo só pode baixar, apesar do aumento das qualificações continuar a processar-se; a formação profissional inicial, com carácter *prático* e de *curta duração*, será a opção mais fácil de adoptar (na linha das recomendações do Livro Branco de 1994) e a formação profissional contínua ao longo da vida o modo mais adequado para manter os níveis adequados de controlo e dominação sobre o conjunto da população, principalmente aquela que, de acordo com as circunstâncias, apresente níveis de periculosidade mais evidentes.

Chegados aqui, importa reflectir sobre a educação e a formação e o modo com têm vindo a ser conceptualizadas nos diferentes períodos que temos vindo a analisar. Nenhum dos autores que convocámos para produzir esta análise se lhe refere explicitamente como uma dimensão ideológica estruturante da e na acção governativa. Como referimos acima, a formação constituiu uma importante dimensão da Reforma Educativa iniciada na segunda metade da década de 80, tanto no seu lançamento como na sua implementação e consolidação, sendo a principal responsável pelo elevado grau de mobilização e adesão alcançados pelo movimento reformador (grau de mobilização que já havia ocorrido aquando da discussão pública ocorrida a propósito da Lei de Bases do Sistema Educativo). A partir daí, e culminando o processo reformador de um ponto de vista legislativo, a formação contínua passou a estar inscrita no processo de construção da profissão docente de um modo indelével – de direito reivindicado, rapidamente passou a adquirir um estatuto de dever, assim permanecendo há cerca de quinze anos. Mas no domínio das outras esferas do social, se bem que já existisse uma história no ‘campo’ da formação profissional, esta invasão da formação na vida das pessoas não se fez esperar. Em 1994, a Comissão Europeia publicou o seu primeiro *livro branco*, sugestivamente intitulado Crescimento, Competitividade, Emprego, os Desafios e as Pistas para Entrar no Século XXI, cujo capítulo 7 traduz, de um modo inequívoco, o lugar que a formação devia ocupar nas políticas dos Estados membros. E esse lugar era, explicitamente, o de “catalisador de uma sociedade em mudança”. Mesmo correndo o risco de sermos acusados de ter feito uma leitura apressada e até enviesada desse documento, a ideia com que ficamos é que os seus autores em nenhum momento se desvinculam da perspectiva segundo a qual “espera-se que a educação e a formação resolvam os problemas de competitividade das empresas, a crise do emprego, o drama da exclusão social e da marginalidade, em suma, que ajudem a sociedade a ultrapassar as suas actuais dificuldades e bem assim a controlar as profundas mutações que hoje em dia

atravessa” (p. 139). Depois de afirmarem que “a educação e a formação não podem, porém, ser consideradas como a única chave das questões mais candentes”, acabam por reconhecer que essas “exigências e expectativas são, em parte, largamente justificadas”, embora admitindo que “só dentro de certos limites, e em combinação com medidas a tomar em outros planos (políticas industrial e comercial, política de investigação, etc.), é que elas podem contribuir para a resolução dos problemas imediatos.” Para além disso, aponta-se à educação e à formação a tarefa de contribuir decisivamente para a “emergência de um novo modelo de desenvolvimento na Comunidade.” Todos estes papéis atribuídos ao campo educativo, contudo, só podem ser efectivamente cumpridos, diz-nos o documento, se “passarem por uma adaptação”, o que significa articularem-se com as exigências colocadas por outros campos [o termo adaptação, que titula o capítulo em questão, parece significar, tão só, subordinação do campo educativo a todos os outros, o que pode ser comprovado pelas sugestões apresentadas a p. 140: “formação (presume-se que se referem à profissional) mais prática e formações gerais menos longas e que respondam mais directamente às necessidades do mercado, o que seria feito promovendo a formação profissional como alternativa à universidade”].

A questão que ressalta imediatamente deste articulado (e que temos vindo a constatar empiricamente ao longo das duas últimas décadas) é que estamos perante uma importante transformação da formação (mais do que da educação, cada vez mais remetida para uma dimensão geral e, se possível, de menor duração): de um conjunto de actividades mais ou menos sistematizadas e estruturadas, de maior ou menor compulsividade, passou a ser considerada, primeiro, como um ‘campo’ autónomo (diferenciando-se, assim, da educação, à qual se encontrava subordinada) para, de seguida, ascender aos céus e assim adquirir o estatuto de poderosa ideologia. A teoria do capital humano elevada ao seu ponto mais elevado, eliminando a contradição, que alguns autores (Ferry, 1987; Nóvoa, 1988) vêm assinalando há mais de duas décadas, entre *formar* e *formar-se*, ou seja, a partir de agora e independentemente das suas motivações e efeitos, a formação constitui um ponto obrigatório de passagem de toda a população, seja ela toxicodependente, mãe solteira, ex-presidiário, beneficiário do rendimento mínimo garantido ou de inserção, sem-abrigo, emigrante, jovem à procura do primeiro emprego, adulto que pretende ver reconhecida a sua experiência, professor universitário recém-desempregado, desempregado de longa duração ou em situação de pré-reforma, professor que pretende progredir na carreira, licenciado desempregado, e um

muito amplo leque de outras situações que seria fastidioso continuar a enumerar. O acto de *formar-se*, que o movimento da educação permanente fez emergir com grande nitidez como sinónimo de emancipação, parece ter perdido qualquer sentido, pois o *formar* passou a monopolizar a vida, cumprindo assim a profecia de Furter (1979, p. 206, cit. por Nóvoa, 1988, p. 10): “depois do condicionamento das crianças e dos jovens, o condicionamento durante toda a vida.” Aquilo que começou como um projecto emancipatório acaba, mais uma vez, como uma nova forma de dominação, ainda mais subtil e insidiosa que as formas de dominação clássicas. Hanna Arendt (2000), já no final dos anos 50 advertia para esta situação, quando classificava a educação de adultos como uma forma de controlo e, portanto, de dominação (agora também da população adulta)³⁰⁰.

A confirmação (se é que alguém ainda pode ter dúvidas quanto a esta transformação da formação num poderoso instrumento de dominação), podemos encontrá-la no conjunto de «lugares-comuns» (ou micro-ideologias) que Correia (1996) identifica como legitimadores do movimento em direcção à formação contínua dos professores (que, por extensão, podemos alargar a qualquer grupo profissional que se queira considerar). Para este autor “os «lugares-comuns» desempenham, com efeito, um papel fundamental na estruturação das ideias que construímos sobre a educação”, pois “fornecem um conjunto de fundamentos à elaboração dessas ideias constituindo quer um princípio de inteligibilidade estruturado em torno de evidências consideradas inquestionáveis, quer uma hierarquia de valores que não necessita de ser explicitada e a que nos referimos constantemente para explicarmos o que nos acontece e o que fazemos” (Correia, 1996, p. 9). Como se vê, parece-nos existir um elevado grau de proximidade entre este conceito de «lugar-comum» com aquele outro de «senso comum», assim como o de ideologia. Todos eles possuem as características que Correia atribui ao «lugar-comum» e as mesmas potencialidades, pois são “imprescindíveis à construção de «laços comuns» ou, pelo menos, à produção e à reprodução da ilusão da existência de laços comuns”, ao mesmo tempo que “contribuem para a construção de uma comunidade ilusória” estruturada em torno de “uma comunidade cognitiva” que parece pensar do mesmo modo sobre as questões da vida social. Por outro lado, nenhum deles, “por definição, necessita de

³⁰⁰ Ainda distante da época em que se começou a falar de educação permanente, de pedagogização da sociedade e a conscientizar os efeitos desse processo que toma como ponto de partida a “utopia da incompletude do homem” (Furter, 1979), Hanna Arendt (2000, p. 26) apresenta-nos a seguinte concepção de educação de adultos, simultaneamente polémica e desafiante: “Aqueles que se propõem educar adultos, o que realmente pretendem é agir como seus guardiões e afastá-los da actividade política. Como não é possível educar adultos, a palavra «educação» tem uma ressonância perversa em política – há uma pretensão de educação quando, afinal, o propósito real é a coerção sem uso da força.” Como será fácil concluir, estamos aqui perante o que algumas décadas mais tarde viria a ser consagrado na literatura sociológica por Bourdieu e Passeron (1978) como «violência simbólica», conceito que Arendt, de certo modo, antecipou.

ser explicitado”, o que, para além de os podermos conceptualizar como “importantes instâncias de produção de ocultações (e, portanto, importantes instâncias de produção de ilusões partilhadas)”, permite que compreendamos o elevado poder que possuem na estruturação da acção social concreta e a resistência que oferecem a qualquer outro modo de conhecimento.³⁰¹

O trabalho que Correia (1996) nos apresenta permite, não só pela enunciação dos «lugares-comuns» que, em sua opinião, têm vindo a estruturar o campo educativo (e não apenas a formação), mas sobretudo pela evidenciação do que designa por «consenso cognitivo» e «efeito de ocultação» que lhes estão associados, que tenhamos plena consciência das razões que se encontram na base de tão elevado consenso tanto no interior do campo educativo como na sociedade em geral face ao mesmo. Com efeito, dificilmente alguém se atreverá a questionar que:

1. “A qualidade do ensino (ou da educação) está de tal forma dependente da qualidade dos educadores, que é evidente que a melhoria das qualificações de cada um dos educadores acarreta necessariamente uma melhoria na qualidade do ensino” (p. 10).³⁰² [A proliferação, nos últimos anos, de ofertas educativas orientadas explicitamente para a formação de formadores, seja no domínio da educação escolar graduada e pós-graduada, seja em programas especificamente contratualizados entre a Administração Central e instituições de ensino superior ou ainda organizadas na modalidade de educação não-formal, parece comprovar amplamente este lugar-comum]
2. “A importância das qualificações profissionais, produzidas e distribuídas pelas instituições de formação contínua, na revalorização profissional dos professores é de

³⁰¹ O interesse que Boaventura de Sousa Santos tem vindo a demonstrar, em várias das suas obras, por este tipo de conhecimento, parece poder explicar-se pelo elevado poder que o mesmo possui no processo de estruturação da mudança social, conforme se pode ver no texto que estamos a analisar e também em “Um discurso sobre as ciências” (que referimos acima) e em “A Crítica da Razão Indolente”, cujo primeiro volume começa exactamente com um texto intitulado “Para um novo senso comum”, não conservador mas emancipatório, assente no que designa por “pós-modernidade de oposição”.

³⁰² Não conseguimos evitar trazer à colação a terceira Tese sobre Feuerbach, na qual Marx (1982, p. 2) refere o seguinte: “A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são portanto produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado.” Mas Marx vai mais longe, quando aponta as características que um tal processo deve possuir: “A coincidência do mudar das circunstâncias e da actividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como *práxis revolucionante*”, o que significa o contrario daquilo a que temos vindo a assistir no campo educativo, que é colocar todos, inclusive os educadores e os formadores em salas de aula com o intuito de os preparar para a mudança e para fazer com que fiquem aptos (competentes, como agora está na moda dizer-se) para promover a mudança. A tese de Paulo Freire sobre a necessidade de “educar os educadores” parece-nos um bom exemplo para perceber a mensagem que Marx nos transmite. A própria tese de Boaventura de Sousa Santos sobre a (re)construção da teoria crítica parece assentar, em grande medida, neste modo de conceber a mudança das pessoas e da sociedade.

tal forma evidente que o «mal-estar» docente resultante da complexificação da acção educativa só pode ser superado através do incremento da formação contínua” (p. 12). [Como refere o autor, “o consenso cognitivo construído em torno deste lugar comum sustenta a ideia de que a formação contínua, independentemente da sua maior ou menor eficiência, contribui sempre para a valorização profissional e a melhoria do desempenho profissional dos indivíduos.” Todo o edifício da formação contínua assenta, em nossa opinião, em torno deste lugar-comum, a começar pelo Regime Jurídico que o consagra e pela articulação que o Estatuto da Carreira Docente estabelece entre a formação contínua e a progressão na carreira, ainda que de um modo claramente administrativo.]

3. “Os efeitos da formação contínua no desempenho profissional dos professores estão de tal forma dependentes da aplicabilidade dos saberes aos contextos de trabalho, que se torna evidente admitir-se que as acções de formação serão tanto mais eficazes quanto melhor elas responderem às «carências» dos destinatários” (p. 13). [É com base neste lugar-comum que a ideologia da análise de necessidades encontra a sua legitimação, conforme também refere o autor em questão, embora evidencie apenas aquela que designa por «prévia».]
4. “A melhoria da qualidade do ensino (ou da educação) é de tal forma importante que é evidente que toda a sociedade beneficiará dela” (p. 16). [O autor em questão evidencia, com este lugar-comum, uma outra ideologia que tem vindo a fazer escola em todos os campos do social – a ideologia da qualidade, também designada por «qualidade total». No campo da educação salienta a sua elevada conexão com a emergência de mecanismos cada vez mais sofisticados de avaliação das pessoas, dos seus «produtos» e das organizações, traduzidos pela ideia de excelência (das escolas, dos alunos e dos professores). Esta ideologia da qualidade, como o autor também evidencia, configura uma elevada contaminação do educativo pela ideologia do mercado, que pode ser observada em expressões como «cliente», «eficácia» e «eficiência» e traduzida pela introdução de mecanismos de escolha parental da escola para os seus filhos, de acordo com “avaliações estandardizadas criteriosais com publicitação de resultados” (Afonso, 1998a e 1998b).]

Ainda que de um modo muito breve, pois o trabalho em questão permite um desenvolvimento analítico muito mais profundo, estas referências ao trabalho de evidenciação dos *lugares-comuns* que têm estruturado o campo educativo um pouco por todo o mundo moderno e, sobretudo, a desocultação do papel que desempenham nesse processo, permitem-nos concluir esta incursão pelo mundo das ideologias no campo da educação com a ideia de que o mesmo se confunde com elas, isto é, educação e ideologia parecem gémeas siameses cuja separação comporta numerosos riscos mas a sua manutenção inalterada conduzirá, por entropia, à paralisia e até à morte.

Numa época alegadamente caracterizada pelo «fim das ideologias», convenhamos que, pela análise efectuada, elas parecem abundar. Mesmo aceitando o registo em que Seymour Lipset (1992) se coloca, segundo o qual a expressão acima utilizada quer significar, apenas, o fim das grandes narrativas sociais e não o extenso rol de pequenas ideologias que pululam no quotidiano em que nos inscrevemos, é possível inferir da tipologia das ideologias educativas em Portugal no último quartel do século XX (que poderíamos facilmente estender até à actualidade) e da reflexão que produzimos a marca das duas grandes narrativas que estruturaram todo o século XX: a do mercado livre e a emancipatória (que não pode ser reduzida à ideologia marxista-leninista que colapsou com a queda do Muro de Berlim e com o fim da URSS, até porque neste contexto concreto ela parece ter sido tudo menos emancipatória, enfatizando o conformismo compulsivo à nova ordem, a sacralização do trabalho, a ênfase no produtivismo e, no campo da educação, uma clara opção pela formação profissional em detrimento de outras formas de educação, no que constituíram uma antecipação das propostas que a Comissão Europeia apresentou em meados dos anos 90).

Neste início de século, a tensão entre aquelas duas grandes formas de pensar o mundo mantém-se actual, embora a narrativa emancipatória tenha perdido a característica que o marxismo possuía de a representar como uma totalidade (na linha do iluminismo universalista em que radica), tendo-se fragmentado num amplo e heterogéneo conjunto que tem vindo a ser consubstanciado na expressão «movimentos sociais». Tal como Santos (2000, p. 26) refere, neste “final do século, encontramos-nos perante a desordem tanto da regulação social como da emancipação social. O nosso lugar é em sociedades que são simultaneamente autoritárias e libertárias (...), um lugar multicultural, um lugar que exerce uma constante hermenêutica de suspeição contra supostos universalismos ou totalidades.” Com efeito, como assinala este autor, “o princípio único de transformação social que subjaz à teoria crítica moderna”, que

assentava “na inevitabilidade de um futuro socialista gerado pelo desenvolvimento constante das forças produtivas e pelas lutas de classes em que ele se traduz” (e tomando a classe operária como sujeito histórico dessa transformação social), desapareceu, dando origem à emergência daquilo que muitos designam por era da incerteza. Encontramo-nos, pois, numa época que testemunhou o colapso de muitos dos pilares ideológicos em que a modernidade se fundamentou, embora muitos deles continuem a estruturar os nossos modos de vida, como evidencia amplamente Correia (1996) no texto que acima utilizámos, fundamentado em Hameline (1986), para quem “os debates que actualmente se travam sobre a educação são debates centenários, na medida em que, mesmo quando procuram implementar medidas que questionam estes lugares-comuns (a crença no progresso, na educabilidade do homem e na aceitação da superioridade da democracia igualitária), eles buscam sempre a sua legitimidade na legitimidade reconhecida aos lugares-comuns para cuja erosão eles contribuem.” Santos (2000, pp. 25-28), acrescenta e analisa mais uns quantos, tais como a crença na industrialização como parteira do progresso e do desenvolvimento, na relação entre produção de riqueza e promoção do bem-estar geral e, no campo científico, o fim das dicotomias (ou antinomias) analíticas. Isto, para além do já referido fim do sujeito histórico da transformação social e do modo único e totalizante de conceber a transformação social.

No campo educativo (mas também no do trabalho), parece que nos encontramos, actualmente, no limiar do que podemos designar por camisa de onze varas, ou “as múltiplas faces da dominação” num cenário de ausência de uma teoria unificadora que permita federar as resistências (Santos, 2000, p. 27). A anterior, que se revelou inadequada pelo carácter teleológico que comportava, deu lugar a “múltiplas formas de resistência” que, como sugere Santos (2000), necessitam dialogar e criar modos de acção comum. É assim que toda a população se vê, de repente, perante um facto que parece irreversível e que dá pelo nome de “aprendizagem ao longo da vida”³⁰³, o que, traduzindo com a ajuda de Etienne Verne (1977), embora esta expressão ainda não possuísse qualquer valor de uso na época, significa ‘encarcerar’ o mundo numa sala de aulas de dimensão planetária³⁰⁴. À formação (profissional)

³⁰³ Etienne Verne (1977, p. 26), a propósito da educação permanente referia o seguinte: “Qualquer pessoa, independentemente da sua idade, tem o direito de decidir o que aprender, como, quando e onde. Nenhuma instituição pode monopolizar o saber ou sancionar a sua difusão. Aprender, viver e trabalhar têm que ser uma e mesma coisa. Vivendo aprendemos. Aprender é uma função da vida; o homem aprende constantemente ao longo da sua vida.” De certo modo, podemos encontrar neste excerto uma outra forma de explicitar o conceito de *práxis revolucionária* que Marx expôs e que referimos acima.

³⁰⁴ A. Nóvoa (1988), também nos alertava já para o que designava por “efeitos perversos” do movimento da educação permanente, muito antes da emergência da formação profissional continua com carácter compulsivo. Se, na altura em Verne e Dauber publicaram a obra em questão, o movimento da desescolarização, cujo membro mais destacado era Illich, estava no seu auge, estes autores não se limitaram a criticar o modelo escolar e a escola, mas o próprio movimento de escolarização de toda a sociedade que, na altura, já era visível no mundo

como instituto ideológico teremos de associar outras formas de ideologia igualmente insidiosas e que vêm embaladas no pacote da “aprendizagem ao longo da vida”: a chamada «análise de necessidades» e a «pedagogia» ou «abordagem das competências», dimensões que se enquadram numa ideologia da individualização radical das relações sociais recentemente emergente e que operam através de um domínio, também ele marcadamente ideológico (e ao serviço de uma outra ideologia totalitária) e que responde pelo nome de avaliação.

Como resistir a esta investida totalitária por intermédio da «violência simbólica»?

mais desenvolvido. Uma outra obra que nos parece relevante neste contexto, publicada em 1985, é “Insoumission à L’École Obligatoire”, de Catherine Backer, na qual a autora nos propõe a rejeição de tudo o que é obrigatório.

O actual plano do governo apoiado pelo PS de colocar em formação 12,5% da população adulta até 2010 (quando essa percentagem, actualmente, não chega aos 4% e a média europeia se cifra nos 9%, de acordo com o Eurostat) parece enquadrar-se nesta estratégia selvagem de encarceração da população adulta em salas de formação. A resposta à pergunta «onde vais esta noite?» será, cada vez mais: “Vou à formação.”

3. Educação e Formação: contributos para a sua formalização conceptual

Após esta incursão pelo ‘campo’ das ideologias que têm vindo a estruturar o campo educativo, importa agora consolidarmos a problemática em epígrafe, ou seja, o modo como concebemos o campo educativo, os diferentes objectos que o integram e as articulações que entre eles se podem estabelecer, numa busca pela “identidade das palavras” que pode parecer obsessiva mas que nos parece essencial num contexto plural em que crescentemente somos chamados a viver.

A forma clássica de iniciar uma discussão deste tipo costuma ser através do recurso à etimologia que, como sabemos, não constitui, no caso da educação e da formação, uma ajuda relevante. *Conduzir* ou *instruir* alguém ou *dar a forma* a algo ou alguém, que são os modos dominantes de traduzir educação e formação, com efeito, apenas nos parecem apontar numa direcção: a de que estamos perante dois modos muito próximos de organização de uma acção de alguém sobre outro alguém, ou seja, uma *hetero* acção. Se em relação à educação as interpretações etimológicas dominantes não fornecem qualquer saída para a assimetria que lhe seria intrínseca, no caso da formação parece existir uma possível significação, que apenas alguns dicionários mencionam, e que tem sido utilizada por muitos para marcar a diferença entre os dois tópicos em questão, nomeadamente aqueles que possuem um posicionamento claramente crítico em relação à educação escolar e que buscam uma alternativa à mesma. Essa forma, que consideramos um modo bastante forçado de legitimar um conceito (ou pré-conceito?), é a identificação da formação com animação, buscando nesta última o ponto de fuga à dimensão hetero que sempre moldou a acção humana no quadro daqueles tópicos. Mas mesmo aqui, o que encontramos é uma metáfora biologicista, quando se traduz formação/animação pelo acto *de dar ânimo* a alguém, *dar (a) vida* que, como parece evidente, não é uma acto voluntário de quem a toma e o processo racionalizador deixa algo a desejar, dado o carácter de incertitude e de aleatoriedade que caracteriza o acto da criação. Sabemos que, recentemente, a animação (pedagógica, cultural, etc.) emergiu com alguma pujança em certos países como uma modalidade alternativa de conceber a educação e, sobretudo, a educação, passando a ocupar um lugar na modalidade de educação não-escolar.

A este propósito, e no sentido de enquadrar conceptualmente a actual tendência para tornar como dominante, no domínio da formação contínua dos professores, o que designam

por ‘racionalidade técnica e instrumental’³⁰⁵, Correia e Matos (2001, p. 62), afirmam o seguinte:

“(...) a palavra *formar*, ao poder significar *dar forma, constituir, estabelecer, traçar* ou mesmo *imprimir qualidades*, tende a definir uma relação de exterioridade de um objecto (formando) relativamente a um sujeito (formador) onde se centra o *locus* de intervenção intencional, ou seja, o sentido etimológico da palavra *formar* remete-nos para a ideia de plano e planificação e para a metáfora dos objectivos e das finalidades.” (itálicos no original)

Mas estes autores vão mais longe no processo de acentuação desta significação (dominante) que a formação, em seu entender, tem vindo crescentemente a adquirir (é nossa opinião que essa tradução é constitutiva da ‘historicidade’ do ‘campo’ em questão e não o produto de qualquer «efeito perverso» de uma determinada *praxis*), quando incorporam no debate o tópico *prática* que, de facto, constitui um precioso complemento analítico da problemática em questão:

“Por sua vez, a palavra *prática*, que pode significar tanto *rotina, praxe* ou *cumprimento de um dever*, como a *aplicação das regras* e dos *princípios* de uma arte [tal como Durkheim definiu a pedagogia...]ou de uma ciência, ou ainda uma *maneira de proceder*, define uma relação de exterioridade do prático relativamente à sua prática que, deste modo, se descontextualiza das circunstâncias e dos condicionalismos onde se desenvolve a sua prática. Neste contexto discursivo, a formação centrada (ou sentada) na prática confunde-se com o controlo da prática e tende a ser conjugada no registo da conformidade cuja preocupação é a de assegurar o ajustamento e a justeza que, como se sabe, constituem os critérios dominantes de definição da justiça de um mundo que, como o industrial, se define por uma forte previsibilidade que o imuniza de qualquer questionamento ético ou político” (p. 62).

Antes de entrar no complexo e importante debate que este excerto suscita, interessamos, no momento, utilizar o seu contributo para o processo de formalização do conceito de formação que os autores em questão com ele operam. Veja-se, então, o modo como tal ocorre:

“Esta imagem da formação, centrada num prático excessivamente preocupado com a conformidade da sua prática para se poder ocupar da coordenação e do sentido da acção,

³⁰⁵ Tendência que grande parte da literatura de origem francófona, produzida no domínio já na década de 70, já acentuava de um modo particularmente significativo, como acima evidenciámos e que António Nóvoa, em 1988, colocava no topo da agenda crítica das Ciências da Educação para o nosso país.

contrasta [itálico nosso] com uma definição da *intervenção*³⁰⁶ [itálico nosso] formativa habitada por autores envolvidos em sistemas de acção e ocupados na construção de um sentido partilhado” (p. 62).

E concluem deste modo, que nos parece esclarecedor do que acima afirmámos em relação à emergência da ‘animação’ como tópicos e práxis no ‘campo’ da formação:

“Pensada na lógica do encadeamento e da recomposição, a formação associa-se, neste caso, ao verbo *animar*, entendido como *acalantar*, *avivar*, *encorajar*, *fomentar*, *instigar* ou *promover*, ou seja, associa-se a uma dinâmica intrínseca que nos remete para a metáfora do encadeamento e para a *lógica do projecto*³⁰⁷ [itálico nosso]. Ela reenvia-nos para uma noção de *acção* entendida como *curso*, *litígio* ou *modo de procedimento* onde o que é importante já não é o equilíbrio, a previsibilidade ou a habilidade calculadora do *expert*, mas a gestão das instabilidades, o processo e a interpretação partilhada” (pp. 62-63).

A título de parêntesis, importa referir que as breves notas que produzimos ao texto em análise destinam-se, apenas, a evidenciar as ambiguidades ou «ambivalências» que pululam, também, nos discursos críticos situados no interior do campo educativo e que, em nossa opinião, traduzem a enorme dificuldade que todos temos enfrentado no processo de construção de modos alternativos de conceber e praticar a educação e, no caso vertente, a formação. E estamos à vontade neste esforço que pretendemos crítico e questionador dos discursos mais críticos e questionadores da educação e da formação, porque crescemos profissionalmente no seu interior e neles nos revimos nesse processo de desenvolvimento profissional.

Como pensamos ser evidente a partir da análise dos discursos críticos que acabámos de transcrever, o tópico da formação, tal como a última *imagem* (o facto de, no ‘campo da formação’ continuarmos a viver no reino do imagético, parece-nos um sinal do enorme distanciamento que se estabeleceu entre a enorme massa de profissionais existentes no campo e os discursos normativos e críticos que têm emergido no seu interior) no-lo suscita, parece necessitar, para possuir alguma transparência, de ser associado a outras palavras que, no caso vertente, parecem emprestar à sua conceptualização um maior grau de opacidade.

³⁰⁶ A palavra ‘intervenção’, no contexto conceptual em que os autores em questão nos pretendem integrar e envolver não será contraditório? Que outra significação poderá ter aquela palavra senão a de alguém (um terceiro - um expert?) a agir num contexto já habitado e ocupado? Que espaço, no quadro de uma acção realizada sob o tópico da intervenção, para a ‘imagem’ do «formar-se» (ou do educar-se) que Ferry (1991) nos sugere para descrever o tópico da formação?

³⁰⁷ A que lógica se estão a referir os autores? À lógica da «projectocracia», do «projecto excludente» ou do «projecto emancipatório» que, como afirma Bauman (2005), ao emergir como uma figura central do projecto iluminista, constitui um poderoso factor de exclusão e de produção de resíduos humanos?

Por outro lado, parece-nos que a ‘imagem’ que conseguimos elaborar a partir da formalização que Correia e Matos (2001) nos propõem, para ter alguma possibilidade de aproximação a uma determinada realidade (que, a existir, só pode ser considerada como um epifenómeno) experienciada, necessita do que podemos qualificar como uma recomposição, necessariamente dialéctica, das representações sociais existentes sobre o campo educativo, o que pode ser traduzido pela transformação do modo de organização do sistema educativo e do próprio conceito de profissão docente³⁰⁸. Para dar uma ideia do que queremos transmitir, talvez seja útil transcrever uma ideia que emergiu no quadro de uma investigação³⁰⁹ em que participámos recentemente. Uma jovem professora interrogava-se acerca da relação (ou ausência de relação, como interpretámos a situação) entre um vastíssimo corpo de saberes disciplinares e não disciplinares que integram o Plano de Estudos das licenciaturas orientadas para o ‘ensino’³¹⁰ e o estrito núcleo de saberes (alocados essencialmente no domínio do *saber-fazer* didáctico) que a profissão (?) docente implicaria no plano da acção quotidiana. Esta discrepância, como ouvimos alguém dizer, parece traduzir aquela imagem do caçador que utiliza um canhão para caçar pássaros... Neste contexto, a ideia de uma alegada complexidade crescente da profissão docente decorrente da crescente complexidade dos ‘mandatos’ atribuídos actualmente à escola (que, por sua vez, teria implicações no domínio da formação dos profissionais encarregados de os concretizar), não passaria de uma enorme falácia, pois os professores continuam a agir como se nada tivesse mudado à sua volta. Por outro lado, se atendermos aos discursos dominantes dos professores quando se referem à formação, verificamos que eles continuam a incidir sobre a dimensão prática, isto é, no domínio das técnicas e das didácticas de ensino e raramente nas componentes teóricas e reflexivas que as enquadram necessariamente.

³⁰⁸ Pensamos que é neste sentido que poderemos interpretar o que Nóvoa (2002, p. 252) escreve: “Hoje, sabemos que este modelo escolar – espaços físicos fechados, estruturas curriculares rígidas, formas arcaicas de organização do trabalho – está fatalmente condenado.” O queremos significar acima é que toda e qualquer mudança, racionalmente concebida, não pode ser operada sem que, simultaneamente, se questione e ultrapasse o modelo de *profissão solitária* (Correia e Matos, 2001), currículo único e centralmente concebido, ensino estruturado de um modo disciplinar e escolas tuteladas, mesmo que isto implique rupturas que possam colocar dificuldades de outra natureza, tais como a investida neoliberal em torno da privatização da escola pública que, como sabemos, recuperou o discurso da descentralização e da autonomia, introduzindo-lhe a sua marca.

³⁰⁹ Projecto FIIP (Formação Inicial e Identidades Profissionais no 1.º CEB), que teve a duração de três anos (2002-2005) e foi financiado pela FCT. Integrado no CIEE da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, este projecto pretendia investigar a importância do que designávamos por formação inicial para o processo identitário docente ao longo de várias gerações de professores.

³¹⁰ É deste modo que têm sido designadas as licenciaturas que ‘formam’ professores no nosso país, o que, em nossa opinião, traduz um determinado modo da sociedade em geral e do mundo académico em particular, conceberem o trabalho que tem vindo a ser designado por formação inicial de professores (a expressão educação inicial de professores não seria mais adequada, sob pena de continuarmos a incidir num conceito de formação que se define em função de uma profissão e de um determinado grau de especialização?)

É de um mundo idealizado que estes discursos nos falam e suportam a sua imagética, razão pela qual não têm encontrado grande recepção nos contextos aos quais pretensamente de destinariam, como a história (mais do que a etimologia) das actividades relacionadas com a socialização das crianças e jovens (a quem estas actividades primeiro se dirigiram), ou seja, a história da pedagogia, talvez nos dê uma ajuda mais relevante para a compreensão dos possíveis significados que normalmente associamos aos tópicos aqui em discussão. Como sabemos e todos os autores do campo da história da educação³¹¹ nos dizem, a pedagogia, nos locais onde se revelou pela primeira vez na história da humanidade, era uma actividade realizada por escravos e ao longo da Idade Média constituía um modo de vida socialmente desqualificado, equiparado ao trabalho de escribas que, numa época marcada por uma educação guerreira dos jovens, só poderia ser exercida pelos menos capazes. No contexto da modernidade ocidental, e mais particularmente entre nós, o «ofício» de professor só muito recentemente é que começou a ser equiparado a uma profissão diferenciada, não sem que inúmeros obstáculos continuem a colocar-se nesse processo, muitos deles com origem no seio da própria corporação profissional³¹². O clima de *suspeição* que, de acordo com Adorno (1998), é constitutivo da profissão docente e, por extensão, da educação escolar, permite-nos identificar uma possível causa (naturalmente alocada no plano do inconsciente) para explicar algumas das representações sociais sobre a educação e que contribuem para o modo como tem vindo a ser formalizada conceptualmente. Uma das razões para a opção do termo formação em detrimento da educação poderá encontrar aqui, também, uma percentagem de validade explicativa.

Continuando a seguir os contributos de autores situados num dos principais pólos de produção dos discursos sobre a educação e a formação, o campo académico, pensamos importante fixarmo-nos um pouco num autor que tem vindo a marcar o campo educativo entre nós, a partir de meados dos anos 80 – estamos a referir-nos a António Nóvoa. Num texto de 1988 (p. 7), este autor, citando Erasmo, para quem “não nascemos homens, tornámo-nos homens”, e utilizando um modo de expressão que podemos sobrepor ao de Erasmo, diz-nos

³¹¹ Mas nem só os historiadores da educação se referem a esta questão. Num excelente ensaio intitulado “Tabus sobre a profissão de ensinar”, Theodor Adorno (1998), permite-nos aceder a um conjunto diversificado e esclarecedor das raízes da moderna representação social da profissão docente e do papel (ainda que inconsciente) dos próprios professores na construção dessa representação.

³¹² De acordo com Adorno, na Alemanha dos anos 60, foi proibida a utilização do título professor por todos quantos não tivessem o estatuto de catedráticos, pois só estes é que possuem o dom de investigar e professar em conformidade. Os outros não professam, instruem. Mesmo entre nós, se tivéssemos a curiosidade de investigar a reacção dos diferentes profissionais que integram este grupo profissional se fossem instados a identificar a sua profissão, as respostas que iríamos encontrar talvez nos fornecessem indícios claros acerca do modo como nos representamos socialmente, traduzindo o clima de «suspeição» que, ainda hoje, se abate sobre a profissão e cujas raízes são ancestrais

que “A humanidade é uma conquista da humanidade. E a educação é pura e simplesmente o trabalho que permitirá que a *promessa de homem* feita pela natureza possa, um dia, participar de corpo inteiro no *jogo da humanidade*, como lhe chamou Albert Jacquard (1987, pp. 70-71).” Neste texto, que consideramos particularmente relevante para a compreensão das tensões e contradições que atravessaram o campo educativo ao longo de todo o século XX e que continuam extremamente actuais, podemos encontrar elementos preciosos para estruturar o trabalho de formalização conceptual do campo em questão, para cuja tarefa nos propomos aqui modestamente contribuir. O ponto de partida da análise que Nóvoa efectua é a escola e o modelo que sempre a caracterizou, considerando que este último, depois de “ter dado muito boa conta de si nos últimos três séculos³¹³, «arrasta-se», hoje em dia, numa crise inglória e, provavelmente, sem saída” (esta última ideia é retomada por este mesmo autor década e meia depois, em 2002, parecendo confirmar a recorrência do discurso e o espectro da sua manutenção durante muito mais tempo, restando apenas saber se por mais alguns séculos...). O ponto de chegada é tentativa de apresentar “um novo rumo para a formação” (o método auto-biográfico como modo diferenciado de pensar o que designa por formação de adultos). A crítica à escola, ao processo de escolarização da sociedade e ao aumento das formas de dominação realizadas através, também, de muitas práticas de educação não-escolar (ainda que realizadas sob o signo da educação permanente), valorizando, por outro lado, argumentos utilizados pelos adeptos da desescolarização, constituem os pontos de passagem do texto em questão, procurando uma fundamentação e legitimação para a construção de alternativas que (e a inferência é nossa) só podem passar pela formação. No texto de 2002, o discurso deste autor parece-nos a anos-luz daquele que temos vindo a seguir e que consideramos como um dos textos seminais no campo entre nós. Independentemente destes aspectos que acabámos de referir, e voltando ao início, a ideia que nos importa reter tendo em atenção o propósito do nosso trabalho, é aquela que o autor nos apresenta de uma forma exclamativa: “O problema continua a ser *formar* e não *formar-se!*” Esta expressão, como sabemos (e o próprio autor o refere explicitamente), é tributária de Gilles Ferry (1991, p. 43) e, em nossa opinião, muitos dos ‘novos’ discursos (que se reivindicam como críticos)

³¹³ Provavelmente, o ponto de viragem, ou de esgotamento, do modelo escolar, parece ser, para Nóvoa, os anos 60, parecendo esquecer o que ele próprio tem escrito sobre a génese dos movimentos contestatários da escola, que coincidiu com o início do século XX com o heterogéneo Movimento da Educação Nova. De qualquer forma, o tema da «crise da escola» (para muitos expressão sinónima de «crise da educação»), passou a ser recorrente a partir dos anos 50, conforme o texto de Hanna Arendt que acima citámos parece comprovar. Por outro lado, e apesar de todos parecerem reconhecer o estado de esgotamento a que o modelo escolar terá chegado, é forçoso reconhecer que ele constituiu uma das grandes invenções da modernidade, construído à prova de todos os actores sociais que quisermos considerar e, até à data, nenhum outro se mostrou capaz de o ultrapassar (e as tentativas nesse sentido têm sido algumas).

sobre a formação têm vindo a produzir uma identificação conceptual entre formação e *formar-se*, chegando mesmo a utilizar a tipologia dos modelos de formação criada por este último autor como referência praxeológica (apesar dos avisos que o próprio autor produz quanto à inadequabilidade de se utilizarem modelos analíticos do mesmo modo que se utilizam os modelos prescritivos no campo da pedagogia). O *formar-se*, como Ferry refere, é um acto individual, embora realizado através de múltiplos mediadores (e é nestes que todos podemos intervir no sentido de construir formas alternativas de fazer acontecer a educação e a formação), não podendo ser confundido com qualquer metodologia, modelização ou sistema. Esta parece-nos ser, com efeito, uma das maiores confusões conceptuais, ideologicamente motivada (consciente ou inconscientemente), operadas no campo educativo, pois está na base da criação de uma antinomia entre educação e formação³¹⁴ que, até à data, não contribuiu para a resolução da chamada «crise da educação» nem para a ultrapassagem do modelo escolar, pois todo³¹⁵ o movimento oficial da *formação profissional contínua* e da agora designada *aprendizagem ao longo da vida* parece ter incorporado o modelo que afirmavam contestar como o modelo (oficial).

Continuando ainda no campo académico, vamos agora, de uma forma breve, referir-nos a um outro texto (Pires, 2005), que nos apresenta os resultados de uma investigação centrada no que a autora designou por «Educação e Formação ao Longo da Vida». Logo na *Introdução Geral* a autora reflecte longamente sobre a problemática que temos vindo a abordar nesta secção, embora mantendo, em nossa opinião, as ambiguidades ou a ambivalência características do debate em questão. Provavelmente e dadas as características do campo, não poderia ser de outro modo, sendo de assinalar o mérito de tentar justificar o percurso reflexivo realizado, que consistiu em restituir alguns dos modos de abordagem conceptual dos

³¹⁴ Como referimos noutra parte deste trabalho, fundamentados em Afonso (2001), a educação não-escolar (onde, em nossa opinião, a formação contínua, profissional ou de outro tipo, se integra) não pode ser construída contra a escola (ou educação escolar), pois só o diálogo entre as diferentes formas que a educação pode assumir é que permitirá a transformação do campo educativo.

³¹⁵ Para sermos justos (e adoptando como critério de justiça o conhecimento que pensamos possuir, aceitando que a ignorância poderá constituir o outro lado deste critério e, portanto, a sua fragilidade e conduzir ao seu oposto), pensamos ser importante referir excepções à generalização que efectuamos. Não acreditamos que sejam muitas (e aqui é que pode entrar a referida ignorância a que aludimos), mas certamente existem: a experiência originária na Suécia do princípio do século XX e que dá pelo nome de Círculo de Estudo parece-nos um bom exemplo para ilustrar esta ideia. Em primeiro lugar, porque a dimensão profissional não parece constituir a principal preocupação dos participantes nesses processos de educação e de formação e, por último porque são auto-concebidos, auto-geridos e auto-avaliados, configurando uma combinação exemplar entre o formar (ou educar) e o formar-se (ou educar-se). Como se vê, o termo escolhido, à partida, não parece relevante quando o processo parte dos sujeitos e não é objecto de alienação – tanto o formar-se como o educar-se podem ser utilizados sem qualquer problema conceptual. O problema existe quando o modelo hegemónico é controlado por parte de um qualquer centro externo aos sujeitos, o tal educar ou formar. E aqui, se tivéssemos que optar fá-lo-íamos pelo primeiro, dado que possui uma dimensão normativa e política que o segundo pode dispensar (e normalmente fá-lo) em nome da prática, normalmente designada como eficaz, eficiente e competente. Há quem defenda que, entre duas coisas más, se tivermos possibilidade de o fazer, devemos escolher a terceira; neste caso, pensamos que não parece haver opção entre um modelo política e axiologicamente enformado e um outro que privilegia, quase exclusivamente, o tecnicismo e o praticismo.

principais tópicos constitutivos do campo, descrevendo algumas das suas tendências teóricas mais relevantes. Termina a reflexão de um modo que, na época em que vivemos, nos parece pouco clara, pois não basta afirmar que nos situamos na perspectiva da educação permanente para legitimar uma opção que designa por aprendizagem ao longo da vida. Aliás, um dos problemas (conceptuais) que encontramos neste trabalho prende-se exactamente com a utilização do tópico *aprendizagem*, que nos surge bastante naturalizado e, simultaneamente, como uma espécie de «analisador», dada a centralidade com que surge no trabalho em questão, o que não parece ajudar à diminuição do elevado grau de ambivalência que caracteriza o modo dominante de utilização dos tópicos em discussão. Pelo contrário, pode até contribuir para o aumento do ruído no campo, como tentaremos evidenciar mais adiante. A mobilização dos contributos das perspectivas da «formação informal» (ou «formação experiencial»), que toma a população adulta como sujeito de análise, nomeadamente autores como P. Dominicé, G. Pineau, M. Finger, B. Honoré, Christine Josso, António Nóvoa e Rui Canário, entre outros, se bem que incontornáveis num debate deste tipo, surge-nos sobretudo como legitimadora de uma opção conceptual determinada, aquela que adopta um determinado conceito de formação como «o único» que permitiria dar conta dos processos de aprendizagem alegadamente próprios dos adultos. *Formação*, nesta perspectiva, é sinónimo de auto-condução dos processos de aprendizagem (o vocábulo «auto», assim como «eco», são essenciais nestas correntes), baseada na experiência e na reflexão, ou seja, que adopta o «formar-se», tal como Ferry (1991, p. 43) o expõe, como paradigma dominante (e exclusivo) do trabalho transformador das pessoas e dos seus contextos. O poder, nesta teoria da formação, está centrado no sujeito, dado que se trata “de um trabalho realizado sobre si mesmo”, ainda que tenha de recorrer a mediadores múltiplos para a sua concretização. Mas a iniciativa da acção e a sua regulação não se encontra alienada, o que permite conceptualizar as actividades e os processos realizados de acordo com este modo de os conceber e conduzir como eminentemente emancipatória.

Decidimos repetir aqui uma argumentação que já havíamos utilizado em páginas anteriores, por dois motivos. Primeiro, para reafirmar, através da crítica a um trabalho concreto, o posicionamento teórico em que nos situamos; depois, para evidenciar uma consequência óbvia da confusão que temos vindo a assinalar: a educação, a aceitarmos esta definição de formação, estaria remetida para o domínio do escolar, para processos estruturados de transmissão de informações (currículo) no quadro de uma distribuição

assimétrica de poderes. Este contributo, apesar do manifesto esforço argumentativo, parece-nos que não introduz originalidade no debate, até porque não questiona o papel do tópico aprendizagem no processo de formalização conceptual, nem o carácter ideológico que está presente naquele posicionamento face à educação e à formação, concluindo por utilizar, simultaneamente, os dois tópicos, articulando-os com a expressão «ao longo da vida» e com aquele outro da «aprendizagem».

Apesar de já nos termos referido a Hanna Arendt (2000, p. 25 e ss.)³¹⁶, pensamos que será importante enquadrar neste espaço o seu contributo para a discussão aqui realizada. Embora a autora não tenha como preocupação a distinção conceptual entre os dois tópicos em análise, ao questionar a aplicação do termo educação à população adulta (que, em sua opinião já se encontra educada), abre as portas à conceptualização da educação como um processo que ocorre até à entrada na adultez e à possibilidade (inevitabilidade?) de se encontrarem outros modos de designar o processo de contínuo desenvolvimento que ocorre na população adulta e ao longo da vida. Os qualificativos que esta autora usa para questionar o tópico educação, nomeadamente quando o designa como um processo de *endoutrinação* das crianças (pelo menos em alguns lugares do mundo...) e de *controlo* (sempre, quando aplicada aos adultos), associados às sentenças que produz, nomeadamente a que nos dá conta da impossibilidade da educação em contribuir para a emergência de novas formas de pensar a humanidade e para «educar» os adultos (para esta autora, os adultos, assim como os políticos, já estão educados e qualquer acção educativa destina-se exclusivamente a limitar ou a impedir a sua participação na política), parecem-nos constituir importantes elementos reflexivos sobre a problemática em questão, que nos podem permitir avançar no processo de esclarecimento sobre o campo, nomeadamente no que à educação diz respeito (o tópico formação não é utilizado pela autora, podendo ser inferido do seu conceito de educação de adultos). Como referimos na secção anterior, esta autora parece antecipar a noção de «violência simbólica», de Bourdieu e Passeron (1978), quando qualifica todo o acto educativo, nomeadamente quando toma a população adulta como referência, como tutelar, visando o seu controlo de um modo coactivo mas sem o uso da força. E esta autora vai ainda mais longe na sua tentativa de demonstrar que a renovação da sociedade e a construção de

³¹⁶ O texto de Arendt em questão encontra-se perfeitamente datado (1957), isto é, tem de ser enquadrado no contexto dos anos cinquenta nos EUA. Apesar disso, parece-nos possuir potencialidades interessantes no sentido de questionar a educação e os modos como tem vindo a ser construída e conceptualizada. A este propósito, ver secção anterior, onde nos referimos mais pormenorizadamente sobre esta questão.

homens e mulheres novos só se pode processar pelo nascimento, quando afirma (2000, p. 26): “Como não é possível educar adultos, a palavra «educação» tem uma ressonância perversa em política – há uma pretensão de educação quando, afinal, o propósito real é a coerção sem uso da força. Quem quiser seriamente criar uma nova ordem política através da educação, quer dizer, sem usar nem a força e o constrangimento nem a persuasão, tem que aderir à terrível conclusão platónica: banir todos os velhos do novo estado a fundar.”

Centrando agora a nossa atenção num dos autores que mais se tem destacado neste domínio da sociologia da educação e formação de adultos em Portugal, Rui Canário (1999), apresenta-nos uma proposta explicitamente orientada para a distinção conceptual entre educação e formação, optando claramente pelo tópico da formação, fundamentando essa opção nas mesmas perspectivas que acima utilizámos quando nos referimos ao trabalho de Pires (2005)³¹⁷, embora sejam visíveis diferenças quanto à utilização dos conceitos e dos autores que privilegiam. Mas aquela opção, sobretudo pelo teor da fundamentação que apresenta, merece-nos uma análise questionadora mais aprofundada. E isto, porque o autor em questão, após referir a evidente ambiguidade reinante no campo (que o texto em questão mantém, na opinião do próprio autor, apesar da tentativa realizada no sentido de a «esclarecer»), “presente nos títulos das revistas da especialidade, nas designações dos departamentos universitários, no título de congressos e colóquios, na designação de instituições nacionais e internacionais, etc.” (Canário, 1999, p. 32-33), toma como referência autores como António Nóvoa, Jean-Marie Barbier e G. Bogard, para avançar com a sua proposta de esclarecimento da ambiguidade que refere. Ao situar os dois primeiros autores no domínio da formação profissional e o último no da alfabetização, conduz-nos a uma delimitação da problemática, remetendo o tópico da *educação de adultos* para o domínio da *alfabetização* (de facto, a dimensão mais desenvolvida e com maiores tradições em todo o mundo) e o da *formação* para o da *formação profissional*. De facto, estes têm sido os usos sociais dominantes no campo educativo (pelo menos entre nós) quando se utilizam os adultos como critério de análise. O seguinte excerto (Canário, 1999, p. 33) permite-nos perceber melhor a situação descrita: “(...) o conceito de ‘formação’ entrou pela ‘porta do cavalo’ da formação profissional podendo assumir um significado redutor quando utilizado para designar processos adaptativos e instrumentais em relação ao mercado de trabalho, mas também

³¹⁷ Apesar do trabalho de Rui Canário ser objecto de atenção pela autora em questão, encontrando-se no corpo das referências bibliográficas, este não é utilizado para discutir a problemática que aqui nos ocupa. Dado que muitas das referências utilizadas por Canário são as mesmas que Pires utiliza, assim como algumas das principais conclusões, pensamos que se importaria aqui uma análise mais circunstanciada.

designar um processo abrangente de auto-construção da pessoa, num processo de ‘abertura à existência’ (Honoré, 1992).” A partir daqui, Canário (p. 33) avança com a seguinte inferência: “As diferentes combinações possíveis destas maneiras de encarar a significação destes conceitos, conduzem a oposições e distinções entre ‘educação de adultos’ e ‘formação de adultos’ de sentido contraditório, provocando um acréscimo de ambiguidade.”

Após uma breve incursão no passado recente da educação de adultos e da formação profissional em Portugal, o autor que estamos a seguir apresenta-nos uma imagem do primeiro tópico como possuindo uma tradição rica mas que tem vindo, progressivamente, a sofrer uma evolução que designa como negativa, no que é acompanhado por autores de referência no campo, tais como Alberto Melo e Licínio Lima, nomeadamente. Por outro lado, apresenta-nos a formação profissional como um espaço empobrecido e sujeito a lógicas adaptativas de preparação para o trabalho, afinal a sua dimensão estruturante e até identitária, seja lá qual for o significado que esta expressão possa adquirir (e sabemos que existem vários e todos eles problemáticos). Se aliarmos este diagnóstico ao facto de as instituições de ensino superior continuarem a adoptar designações que não prescindem do termo educação e raramente utilizam o termo formação (situação que é claramente referida pelo autor), tudo parecia indicar que a opção pelo termo educação seria o corolário lógico da mensagem do autor em questão. E esta ideia é ainda mais reforçada pelo modo como o capítulo (e a secção dedicada à discussão desta problemática) é concluído, sendo utilizada a definição de educação de adultos proposta pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo e incluída nos chamados Documentos Preparatórios sob o título “Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos”, cujo relator foi Licínio Lima (1988)³¹⁸. Nessa definição todas as práticas formais ou não-formais de educação são integradas no conceito de educação de adultos, o que permite concluir por uma clara opção pela educação em detrimento da formação.

Curiosamente, antes da conclusão referida, Canário (pp. 34-35), fundamentado em B. Honoré (1977) que, partindo da ideia de crise do ensino (ou da educação escolar?), sugere uma mudança para o termo formação, afirma o seguinte: “A palavra formação que, como

³¹⁸ Nessa definição todas as práticas formais ou não-formais de educação são integradas no conceito de educação de adultos, sendo de evidenciar a omissão (necessariamente voluntária) da dimensão informal que, pela sua natureza e pelo modo como tem vindo a ser conceptualizada, dificilmente poderá ser objecto de modelização (mas que parece continuar a ter uma importância decisiva no sentido de legitimar a elevação do conceito de formação a uma dimensão conceptual que nunca teve no plano da acção). Apesar disso, e após a publicação seminal operada pela revista *Éducation Permanente*, n.º 100/101, existem hoje vários trabalhos que têm vindo a produzir uma reflexão teórica interessante no quadro desta modalidade de educação (cf. Tony Jeffs e Mark Smith, 1990).

outras, gravitou em torno da palavra educação tende a impor-se, exprimindo uma síntese mais abrangente.” E conclui este raciocínio afirmando que “a evolução, posterior aos escritos de Honoré, têm vindo a fornecer novos argumentos à sua tese.”

A crítica³¹⁹ que se nos oferece produzir após a leitura do trabalho de Rui Canário é que, ao tentar reduzir (esclarecendo) a ambiguidade conceptual existente no campo, no essencial mantém-na, não conseguindo ultrapassar a dimensão ideológica que, em nossa opinião, caracteriza a sua opção. Quando parece inclinar-se numa dada direcção, rapidamente inverte o sentido, acabando o texto com uma definição que parece contradizer o que antes afirma. A título de exemplo, e após considerar que o termo formação tem vindo a ser praticamente colonizado (esta palavra é da nossa responsabilidade, mas é aquela que nos parece restituir melhor o sentido que inferimos do seu texto) pela formação profissional, como entender a adopção da ideia segundo a qual o termo formação “exprime uma síntese mais abrangente”? Esta situação, que pode ser explicada se tomarmos como suporte reflexivo um ponto de vista ideológico (mas também normativo), parece resultar da conjugação de diversos factores, os quais podemos encontrar na ampla e volumosa obra que Canário nos tem vindo a oferecer. O primeiro prende-se com o seu posicionamento extremamente crítico em relação à educação escolar e às funções de reprodução social e cultural que sempre a caracterizaram, para além da sua função tradicionalmente conservadora (disciplinação e conformismo) no processo de socialização da infância e da juventude. Depois, o facto da falência do projecto corporizado pelo movimento da educação permanente, rapidamente transformado em acções de alfabetização de adultos e, um pouco mais tarde, no que veio a designar-se por educação ao longo da vida, que se resume ao acto de reconversão de um modo emancipatório de pensar o processo de transformação das pessoas (que sempre foi recepcionado como paradoxal por parte dos diferentes públicos que, ao longo das duas últimas décadas, têm vindo a estar sujeitas à formação) no amplo edifício da formação profissional contínua. Por último, a necessidade que todos os que cresceram e «se formaram» num contexto de crítica e questionamento à escola, que pensávamos poder transformar a partir do seu interior, sentem em manter viva a esperança de que é possível construir formas alternativas ao modelo escolar e a todos os significados de que é portador (a já clássica educação emancipatória que, até ao momento, teima em se manter com o estatuto de idealizada). O último trabalho publicado por este autor – *O Que é a Escola? (2005)* - , ao dedicar um capítulo a Ivan Illich, numa tentativa

³¹⁹ A crítica aqui ensaiada é, sobretudo, uma auto-crítica, não tanto à produção escrita que fomos capazes de publicar, mas sobretudo ao discurso que construímos ao longo da nossa vida profissional e às práticas que tivemos oportunidade de concretizar.

que entendemos como uma espécie de recuperação política e sociológica de um “autor maldito”, parece-nos congruente com a referida necessidade de encontrar justificação para a falta de cumprimento das promessas que o projecto da educação permanente era portador e, simultaneamente, com a necessidade de manter uma janela de oportunidade aberta à esperança. Contudo, ao introduzir diferentes autores e perspectivas distintas, permite a qualquer leitor efectuar as sínteses que entender como mais adequadas e assim optar de um modo mais fundamentado, ou seja, *formar-se* – é isso que tentaremos fazer no presente texto.

A propósito da centralidade (e não abrangência no sentido que Honoré lhe atribui) que o tópico da formação tem vindo a adquirir, bem como da sua forte correspondência com a esfera do trabalho, talvez seja esclarecedor o seguinte pormenor: Luís Imaginário (1998, p. 63) apresenta-nos um organograma da Lei de Bases do Sistema Educativo que intitula como “Sistema de Formação Português”, operando uma clara ressemantização do documento em questão sem que proceda à explicitação da operação que promovera. É certo que o percurso profissional deste autor foi realizado no campo da formação profissional, o que poderá explicar a opção em questão, embora nos pareça que talvez a ideologia permita explicar mais adequadamente a situação³²⁰.

Uma discussão como a que temos vindo a efectuar, como é fácil de imaginar, é susceptível de incorporar a contribuição de inúmeros autores de referência no campo educativo, o que impõe efectuar uma selecção. Neste sentido, vamos concluir esta breve análise com os contributos de L. Tanguy (2001 e 2003), por entendermos que a autora em questão introduz elementos que consideramos como esclarecedores da problemática que temos vindo a discutir. Em primeiro lugar, esta autora, de um modo que qualificamos como claro, afirma que os dois tópicos não são sinónimos. Apesar da sua utilização muitas vezes indiferenciada, evidencia a autora em questão, a história dos conceitos em discussão revelando-nos que a educação tem vindo a assumir uma dimensão mais completa, no sentido em que lhe está associada uma dimensão normativa (política e axiológica), ao passo que a formação tem vindo a construir-se de um modo instrumental e funcional a outros domínios e campos, tais como o emprego e a economia, como a totalidade dos documentos produzidos pelas

³²⁰ Nas muitas e longas conversas que tivemos oportunidade de estabelecer com este autor, constatámos que a distinção entre educação e formação não constituía qualquer problema no plano conceptual. A utilização preferencial pelo termo formação parecia natural, não tendo sido objecto, aparentemente, de uma formalização racional. A utilização simultânea dos dois termos (educação/formação), como também é muito vulgar ocorrer, já não constituía qualquer problema – só a educação é que nos pareceu constituir um sério problema, embora não nos fosse dada uma explicação fundamentada acerca desta relutância na sua utilização. A vulgaridade da utilização dos dois tópicos simultaneamente pode ser constatada através da leitura das actas de qualquer um dos Congressos de Formação para o Trabalho que, desde 1999, ocorrem anualmente e alternadamente no Porto e em Santiago de Compostela.

diferentes instâncias nacionais e internacionais amplamente comprovam. A formação nunca conseguiu libertar-se, ainda que tenuemente, das amarras tecnicistas que sempre a caracterizou (daí o termo *training* que os países de expressão anglo-saxónica elegeram para se referirem à formação). De acordo com Tanguy (2001, pp. 111 e ss.), “Originalmente pensada e implementada en relación con la educación en el marco de la ley de 1971 (referida a la formación profesional continua en el marco de la educación permanente), la formación profesional continua, a diferencia de la educación que sigue siendo en Francia un ámbito eminentemente político, se desenvuelve en una negociación entre interlocutores sociales (organizaciones profesionales, patronales y sindicatos de asalariados), aparentemente exenta de conflictos. Su implementación es objeto de gran cantidad de acuerdos, de los que la mayoría se caracteriza por la ausencia de preámbulos que indiquen los puntos de discordia y los compromisos adoptados.”

Apesar dos discursos legitimadores de muitas das práticas de formação referirem a clássica tipologia do saber [fazer, ser/estar, transformar(-se)], o que parece certo é a elevada dominância do *saber-fazer*, conferindo-lhe a tal dimensão instrumental e adaptativa que Dubar (1991) consagrou, que Nóvoa (1988) já denunciava (e já na década de 70 numerosos autores de expressão francófona energicamente criticavam) e que Tanguy evidencia para justificar os elevados consensos que se estabeleceram neste domínio de actividade entre todos os actores envolvidos. Raramente se encontra um domínio do social onde tais consensos se verificam – só a formação parece permitir tal situação, o que nos deve incitar ao questionamento da mesma, pois não pode deixar de constituir um facto, no mínimo, estranho. A autora em questão avança com uma explicação que pode ser plausível, dadas as elevadas expectativas de benefícios e de oportunidades com que o objecto formação tem vindo a ser percebido tanto patrões como por assalariados (pelo menos ao nível das suas estruturas representativas, pois as estatísticas mostram-nos que a maioria das empresas não valorizam a formação no plano das suas práticas): “El observador parece poder concluir que la definición social de esta actividad se efectua principalmente en términos técnicos, sobre la base de compartir este punto de vista: la formación es antes que nada para las empresas, un instrumento de competencia económica y para los individuos, un instrumento de acceso y de mantenimiento del empleo” (L. Tanguy, 2001, p. 111).

Outras explicações poderão certamente existir para este elevado grau de consensualidade que se verifica nas sociedades desenvolvidas no mundo actual,

nomeadamente o facto da elevada probabilidade de acesso a empregos estáveis e bem remunerados que ainda se verifica em muitas sociedades. Por outro lado, em muitos sectores profissionais desvalorizados, a formação é vista como um meio de promoção social e profissional, como recentemente tivemos oportunidade de comprovar num processo de avaliação da formação dirigida a profissionais não docentes em exercício em escolas públicas portuguesas. No caso dos professores, este elevado grau de consensualidade deve-se ao facto de convergirem diversos factores, tais como a gratuidade, a pouca exigência de que se revestem os processos formativos e a progressão garantida na carreira. Noutros sectores sociais, os sistemas de incentivos existentes (subsídios), a obrigatoriedade de frequência de acções de formação quando em situação de desemprego (ou de outro tipo de rupturas pessoais e sociais) e a ideia de formação entendida como um investimento que poderá dar frutos no futuro, constituem outros factores que permitem explicar a situação em discussão³²¹.

Quando as pessoas, nomeadamente os jovens, começarem a perceber que a formação não permite, por si só, resolver os problemas de emprego com que se defrontam, isto é, que o desemprego e/ou a precariedade laboral, não têm como causa principal a falta de qualificações (o excesso de qualificações parece ser agora o problema de muitos jovens) mas resulta de factores que ultrapassam os sujeitos individualmente considerados; quando perceberem que a formação é, essencialmente, uma forma de controlo e selecção social e não promotora de bem estar e de mobilidade social e profissional (como os discursos legitimadores a têm vindo a apresentar); quando começarem a emergir processos de avaliação das pessoas e dos processos de formação em que participam (que, presentemente, se encontram em fase que podemos considerar embrionária), os consensos certamente passarão à história. De qualquer dos modos, parece-nos importante evidenciar o elevado risco que todos corremos quando interpretamos os processos formativos em curso através de um ângulo que apenas releva os seus potenciais efeitos positivos, omitindo aquele carácter anestesiante que actualmente a caracteriza.

Uma leitura de todos os documentos oficiais, nacionais e comunitários, que versam sobre o campo educativo, permite evidenciar de um modo claro que, neles, não é efectuada qualquer tentativa de definição conceptual dos tópicos *educação* e *formação*, sendo apenas possível inferir-se que os autores (colectivos (?) anónimos que se apropriam dos diversos contributos emergentes no campo sem se darem ao incómodo de os referenciar!) parecem

³²¹ O texto de Correia (1996), que analisámos mais acima, como vimos, ao centrar-se na análise dos «lugares-comuns» legitimadores da chamada «procura» de educação e, sobretudo, de formação, contribui de um modo adequado para a compreensão desta questão.

querer dizer-nos que estamos perante dois tópicos distintos, cabendo aos leitores a tarefa de os interpretar e agir em conformidade com a implicitude neles manifesta (ou, então, tentar formalizá-los se ainda não estiverem possuídos pelo pragmatismo tecnicista). A título de exemplo, podemos referir os Livros Brancos (1994 e 1995), os textos sobre educação ao longo da vida (2000 e 2001) e todos os documentos referentes à educação produzidos no âmbito da chamada Estratégia de Lisboa (2000 e 2004). Como vimos acima, nos Livros Brancos, apesar de tal formalização não ser operada de um modo explícito, é claramente perceptível que, para os seus autores, a educação está confinada à escola e apenas na sua dimensão geral, e a formação é restringida à dimensão profissional, inicial e contínua. O extenso trabalho coordenado por Rodrigues, Neves & Godinho (2003), dedicado à problemática da Inovação em Portugal, constitui um outro exemplo elucidativo desta realidade.

Em síntese e pelo que ficou escrito, a educação e a formação têm sido objecto das mais variadas tentativas de formalização, operadas sobretudo a partir de sectores particulares colocados no interior do que designamos por campo educativo³²², sem que, contudo, possamos afirmar que exista uma definição consensual (e muito menos consensualizada) de cada um deles. Variam de acordo com as épocas, com as lógicas de desenvolvimento hegemónicas em cada uma delas e, sobretudo, com as ideologias dominantes.

Educação e formação «realmente existentes» (praticadas) e aquelas que podemos considerar como imaginadas, constituem os dois pólos incontornáveis para percebermos o debate que procurámos desenvolver nesta secção. Procuramos e... não encontramos trabalho educativo e formativo realizado de acordo com os modelos mais democráticos que fomos capazes de identificar e formular no plano teórico! A expressão «excesso dos discursos e pobreza das práticas» (Nóvoa, 1999), parece-nos possuir aquela potencialidade explicativa que nos permite compreender o estado da arte que fomos capazes de produzir. Este mesmo autor, já em 1988, nos apresentava como altamente provável este cenário de completa neutralização das formas emancipatórias de trabalho educativo. Nesta última década e meia, tivemos oportunidade de avaliar centenas de acções de formação e dezenas de planos de formação, tivemos oportunidade de orientar dezenas de acções de formação no quadro de diferentes modalidades e contextos, exercemos a profissão docente em diversos níveis de ensino,

³²² Somos de opinião que muitos segmentos do campo educativo e a maioria dos outros sectores sociais, por interesses particulares (ideologicamente enformados, nuns casos), por ausência de reflexão ou até por convicção, noutros, não revelam qualquer interesse em formalizar os conceitos em discussão, preferindo mantê-los numa situação de ambivalência que permite sempre uma utilização compatível com os interesses (muitas vezes ocultos) dos grupos e das organizações.

nomeadamente o 1.º CEB e o ensino superior, e se excluirmos as representações dos actores em presença fixadas nos documentos de avaliação das acções, nunca encontrámos adultos (professores que, por definição, possuem uma longa escolarização e um estatuto diferenciado na sociedade, sendo vistos por muitos como intelectuais – embora este epíteto não possa ser generalizado tomando como critério, apenas, a longa escolarização) que tenham transformado a relação pedagógica que normalmente é estabelecida em contextos de formação contínua, o que confirma o processo de *alunização* (Correia e Matos, 2001) a que os adultos têm vindo a ser sujeitos nas últimas décadas e que ameaça intensificar-se nas próximas.

A paradoxalidade parece-nos constituir a principal característica das actividades de formação, situação que pode ser observada através da discrepância acentuada (gritante mesmo) entre as «razões justificativas da realização das acções», os seus objectivos e as práticas propriamente ditas. Normalmente, são acções concebidas, dizem-nos, para responder a *necessidades reais* dos professores (e preocupam-se em vincar o termo «reais», para que não sejamos assaltados por dúvidas de todo impertinentes), necessidades essas, afirmam também, levantadas e analisadas de acordo com os mais rigorosos instrumentos metodológicos (isto seria digno de figurar no livro dos recordes da asneira...); para promover a mudança das práticas pedagógicas; para aumentar os níveis de cidadania dos agentes envolvidos, seja através da promoção do sucesso educativo seja através da melhoria da qualidade de ensino. Só que o insucesso, em vez de diminuir, teima em se manter em níveis bastante elevados; o abandono escolar continua a apresentar índices preocupantes em todos os níveis de ensino (só na formação contínua é que existe um elevado índice de sucesso, próximo dos 100%, e números residuais de abandono que, neste contexto, não possui a mesma conotação e significação social que o abandono por parte dos jovens), os níveis de iliteracia parecem campear, podendo ser considerados como transversais a todos as classes sociais e níveis profissionais, mesmo os que exigem uma longa escolaridade, a justiça e a cidadania constituem palavras com elevado grau de sedução mas que não passam disso mesmo e, por fim, a democracia teima em se manter em níveis primários de afirmação.

O que acabámos de afirmar parece indiciar que a formação e a educação não têm vindo a cumprir adequadamente as suas promessas. Isso é verdade, mas não podemos contentar-nos em atribuir responsabilidades a entidades abstractas. Os processos de formação e de educação são socialmente construídos, sendo importante identificar as razões da alegada insuficiência dos processos educativos e formativos que temos sido capazes de promover,

distinguindo claramente os processos realmente existentes daqueles outros que só existem em estado puro nas mentes de muitos de nós e que não poderão continuar a servir como base de comparação no plano da avaliação dos processos. Podem constituir bons modelos de análise, isto é, como analisadores das práticas, mas nunca como modelos de acção que apenas existem no plano teórico. Se atentarmos em muitas das tentativas de formalização da educação e da formação, facilmente verificamos a discrepância existente entre o que pode ser designado por práticas educativas e formativas «realmente existentes» e práticas «imaginadas»³²³, constituindo estas últimas as principais referências conceptuais.

Para terminar esta secção pensamos que talvez seja importante situar o modo como pensamos esta questão da formalização conceptual dos tópicos educação e formação. O ponto de partida que adoptamos é a tipologia das modalidades de educação consagrada pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988) e que pensamos tributária das reflexões produzidas sobre o campo educativo sobretudo a partir dos anos 60. Como vimos até agora, os significados dominantes (que podemos designar como correntes, isto é, construídos pelo senso comum e transmitidos pela linguagem corrente) das palavras educação e formação remetem-nos para as formas escolares dirigidas a crianças e jovens no caso da primeira, e para as dimensões profissionais (ainda que integrem a forma escolar formal) no que à segunda diz respeito. Se adoptarmos a tipologia acima referida, como nos parece evidente, o termo educação adquire uma amplitude completamente diferente, obrigando a conceptualizar toda a acção realizada no campo educativo, incluindo as dimensões informais estruturadas, como educação. Neste caso, toda a chamada *formação inicial* terá de ser efectivamente conceptualizada, apesar da dimensão profissionalizante que obviamente a compõe, como parte integrante e constitutiva da modalidade de educação escolar (em nossa opinião, este domínio da chamada «formação inicial», seja ela de nível básico, secundário ou superior, ao sobrevalorizar implicitamente a componente profissional, tende a iludir a sua real identidade, constituindo uma espécie de linha de fronteira ideologicamente antecipada entre a educação escolar e o mundo profissional, encurtando e subvalorizando o tempo e o espaço da educação formal, o que pode ser comprovado pela obsessão praticista que sempre caracterizou os

³²³ Fomos buscar esta expressão a Samir Amin (2005), que este autor utiliza a propósito do modo como o capitalismo nos tem vindo a ser apresentado pela «nova direita», nomeadamente a partir do slogan da globalização e do seu alegado elevado potencial construtivo e promotor de bem estar (capitalismo imaginário), contrapondo a realidade destrutiva que efectivamente transporta no seu seio e que sempre o caracterizou desde a sua génese (capitalismo realmente existente).

discursos dos estudantes na fase final dos seus cursos³²⁴, nada os distinguindo dos discursos do senso comum³²⁵). Nesta mesma linha de pensamento, é curioso notar que toda a reestruturação da educação superior que tem vindo a ser produzida nos últimos anos, sob os auspícios da Declaração de Bolonha, é realizada com base nesta ideologia profissionalizante, isto é, menos horas de leccionação teórica, mais tempo (alegadamente) para trabalho autónomo dos alunos, mais tempo de «prática» (práticas pedagógicas, iniciação à prática profissional, disciplinas com elevada relação com contextos exteriores, através das quais se concebem projectos diferenciados, um dia semanal de contacto com contextos de trabalho, etc.), menor duração dos cursos e, provavelmente, uma menor atenção à dimensão reflexiva política e axiologicamente orientada e estruturada. Tanto a formação (que entendemos como circunscrita à modalidade de educação não-escolar) como a educação (escolar), ao serem representadas como componentes efectivas do campo educativo, situam-se do lado da «estrutura», podendo ser mais ou menos facilitadoras dos processos individualmente conduzidos que dão pela designação de «formar-se» ou «educar-se», com os quais não podem ser confundidos mesmo quando as estruturas adquirem (infelizmente, poucas vezes) características 'instituintes', ou 'contra-a-corrente', como Correia (1989) designou a experiência da licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto, ou ainda de 'contra-cultura', como Kristol (2003) qualifica a acção dos intelectuais e das universidades americanas na década de 60 e contra a qual disserta violentamente.

A continuada utilização das palavras educação e formação tal como tem vindo a ocorrer, para além de não contribuir para a transformação da educação escolar, constitui um factor propício à manutenção de equívocos e ideologias no domínio da formação que, em vez de permitirem a assumpção do seu alegado valor emancipatório a colocam, decisivamente, na esfera do estritamente profissional que, na época em que vivemos, significará uma inevitável despolitização e desaxiologização. Para um trabalho cada vez mais «abstracto», uma formação abstracta, «neutra» e dócil. E a educação também parece deslizar perigosamente nessa mesma direcção...

³²⁴ Tal como a escola se tem vindo a vingar dos diversos movimentos críticos que o século XX gerou, escolarizando a sociedade, também a prática parece estar a vingar-se dos seus fanáticos, inundando as diversas ofertas educativas com o que poderá ser qualificado como excesso de prática. Os actuais cursos que as instituições de educação superior, no âmbito da estruturação induzida por Bolonha, estão a oferecer constituem uma clara opção pelas competências ditas práticas e pela diminuição substancial da componente teórica, na linha das recomendações do Livro Branco da Comissão Europeia de 1994.

³²⁵ É curioso notar que este discurso é recorrente nos professores, acompanhando-os ao longo de toda a carreira profissional, isto é, começa ainda na escola de educação superior ou universidade e nunca é superado, constituindo uma das mais poderosas formas de construção das identidades profissionais docentes e uma das razões para se compreender o «divórcio» entre as escolas e as instituições de educação superior.

4. A Propósito da «Questão Social»...

A formação, como facilmente se deduz através da opinião publicada, dos discursos oficiais e oficiosos (nacionais e europeus) e do modo como a população em geral se tem vindo a posicionar face a esse objecto (recepção e adopção, aparentemente sem qualquer tipo de questionamento³²⁶), adquiriu uma visibilidade notável na época em que vivemos. A. Nóvoa³²⁷ (1992) havia previsto que a década de noventa seria a década da formação contínua, o que se veio a confirmar em pleno, podendo afirmar-se com grande margem de segurança que todos os sectores profissionais (envolvendo activos empregados e desempregados no quadro de numerosos programas de diversas naturezas) puderam aceder a esse amplo movimento formativo. A emergir há cerca de duas décadas. Se bem que em alguns países³²⁸, nomeadamente os considerados como mais desenvolvidos, a formação possui já uma história passível de ser analisada de um ponto de vista sociológico, pois confunde-se com o período conhecido como a «Era de Ouro» do pós-guerra (ou os «gloriosos trinta anos», como também é conhecida aquela época da história contemporânea), a centralidade que tem vindo a revelar, particularmente a partir da década de 90, não deixa de constituir um marco fundamental em toda a UE. Vatin (2002, pp. 223 e ss.) eleva-a mesmo ao estatuto de «questão social»³²⁹ da

³²⁶ Cf. Tanguy, L. (2001, p. 111-112) que, entre outros comentários, nos diz: “A ausência de debates ou controvérsias sobre os fins e significados da formação, assim como da sua gestão de acordo com instâncias paritárias, levam Mériaux (1994-1995)* a dizer que a formação profissional contínua representa hoje o exemplo acabado de um «espaço público pacificado».” A propósito desta questão e tomando como referência o campo da formação contínua de professores, parece-nos importante consultar o contributo de Correia, Lopes e Matos (1999).

*Mériaux, O. (1994-1995). Esquisse du paritarisme: la formation professionnelle. *Travail*, n.º 31/32.

³²⁷ Para o autor em questão, que privilegia o tópico da formação de adultos nas suas abordagens (em detrimento do tópico educação de adultos) e é considerado como um particular adepto (e praticante) das perspectivas das histórias de vida (a autobiografia como elemento central do trabalho de formação), “a década de setenta ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores” e “a década de oitenta (...) pelo signo da profissionalização em serviço dos professores” (pp.21-22). Esta ideia, se for consensual, coloca a questão da centralidade da formação, no caso particular dos professores, cerca de duas décadas atrás, o que nos parece exagerado mesmo considerando o facto de ter sido na década de 70 que ocorreram dois factos históricos relevantes: a chamada Reforma Educativa que foi baptizada como o nome do ministro que a promoveu (Veiga Simão) e a Revolução de Abril de 1974. No início da década de 90, quando integrávamos, no distrito do Porto, a equipa da Coordenação Distrital do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo, tivemos oportunidade de contactar com milhares de professores e a esmagadora maioria nunca havia frequentado qualquer acção de formação desde a conclusão da chamada formação inicial. Para nós, aquilo que normalmente é designado como ‘formação inicial’, apesar da sua relevância profissional, constitui um claro processo de educação a todos os níveis, devendo ser concebida, pois, como parte integrante do campo da educação formal.

³²⁸ Cf. Palazzeschi, Y. (1998). Introduction à une Sociologie de la Formation. Paris: L’Harmattan.

³²⁹ Num texto posterior ao que estamos a utilizar (Robert Castel, 1995), intitulado *As Metamorfoses da Questão Social*, aprofunda a problemática em apreço, mantendo contudo a perspectiva que Vatin nos sugere. Por outro lado, parece-nos interessante (e até desafiador) apresentar neste espaço uma perspectiva que, não se inscrevendo exactamente no mesmo registo, poderá contribuir para a compreensão da problemática. Estamos a referir-nos a A. Touraine (1996, p.71) que, a propósito da relação capital/trabalho, questão estruturante (como o autor reconhece) dos debates e da acção política ao longo de mais de um século, afirma que já “não há problema central” no actual estágio de desenvolvimento das sociedades em que vivemos. Contudo, não deixa de assinalar, logo a seguir, que a combinação “da diversidade de culturas, dos interesses, dos costumes, dos grupos sociais, com a unidade do governo, da lei e da vontade nacional” será a “questão essencial” da vida política do nosso tempo (1996, p. 71).

época em que vivemos. É do modo que se segue que o autor em questão nos sugere o estatuto que as sociedades actuais³³⁰ atribuem à formação:

“Em todas as épocas, os objectos que figuram como «questão social» possuem, a nosso ver, esta característica de ser simultaneamente uma questão discutida pelo público em geral e um ponto nodal das teorias económicas e sociais. Estas questões exprimem importantes interrogações sobre os sistemas de representações actualmente adoptados face a mutações profundas da organização social. Neste sentido, elas desempenham uma função essencial na inversão dos paradigmas económicos e sociológicos”(Vatin, 2002, p. 224).

Para entendermos melhor o significado da expressão «questão social», talvez seja importante identificar que outros tópicos adquiriram, na opinião do autor em análise (Vatin, 2002, pp. 228-231), esse estatuto durante a modernidade. São eles: os *pobres*, no séc. XVIII (que implicou a publicação de uma lei com essa designação na Inglaterra), a *organização do trabalho* no séc. XIX e parte do séc. XX e o *emprego* (leia-se: *pleno emprego*) em grande parte do séc. XX, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, tendo dado origem às seguintes gerações de direitos constitucionalmente consagrados pelos países onde primeiro ocorreram as transformações em questão – *direito à propriedade* (como solução para a enorme massa de pobres que emergiu com o fim das sociedades tradicionais e agrárias, muito provavelmente influenciado pelos liberalismos político e económico então emergentes - primeira experiência de *laissez-faire* concretizada no mundo, legitimada nomeadamente pelos contributos de Kant³³¹ sobre a questão da propriedade privada e a importância que o autor lhe atribuía para o aumento das liberdades), *direito ao trabalho* (associado aos problemas do salário, da produtividade, dos custos de produção e da justiça remuneratória) e *direito ao emprego* (emergente, sobretudo, após 1945 e com o contributo decisivo de Keynes e Beveridge, devendo-se a este último o conceito de *sociedade do pleno emprego*). Agora, no dealbar do sec. XXI e a crer na hipótese de Vatin, teríamos a questão da *formação* a ocupar o centro dos debates e das práticas sociais e a adquirir o estatuto em discussão. Com efeito, o direito à formação (muito depois de consagrado o direito à educação na maior parte dos países que integram a sociedade das nações), tem vindo, ao longo das duas últimas décadas a ser

³³⁰ É de salientar que este texto foi publicado em 1991, testemunhando assim um elevado estágio de desenvolvimento da questão da formação na sociedade francesa, ganhando actualidade, entre nós, apenas no final década de 90, prolongando-se até ao momento.

³³¹ Esta hipótese foi-nos sugerida pela leitura do texto de Bárbara P. Jaime e Javier Amadeo (2000), intitulado *El Concepto de Libertad en las Teorías Políticas de Kant, Hegel y Marx*. In *La Filosofía Política Moderna. De Hobbes a Marx*, Atilio Boron (Org.). Buenos Aires: CLACSO.

objecto de consagração jurídica em todos os países desenvolvidos³³². Entre nós (estamos a referir-nos ao espaço da UE), a década de 90 (em alguns sectores profissionais) e os primeiros anos do novo século (de um modo generalizado) foi o tempo de consagração da formação como um direito³³³ de todos, parecendo dar razão à perspectiva que Vatin nos apresenta. Independentemente de possuir ou não o estatuto de *questão social* que temos vindo a expor, o que é certo é que a formação ocupa, hoje, um lugar central nos discursos políticos oficiais em todo o espaço europeu, o que pode ser confirmado pelos avultados recursos financeiros que lhe têm sido afectados ao longo das duas últimas décadas (e que ameaçam continuar de um modo reforçado³³⁴) e pelo conjunto do edifício legal que tem vindo a ser produzido desde então (cf. Código do Trabalho e o lugar que a formação nele ocupa). Por isso, importa inventariar e questionar as razões dessa visibilidade e os modos como tem vindo a ser concebida e operacionalizada, confrontando o vasto conjunto de discursos produzido ao longo das duas últimas décadas e as práticas que temos sido capazes de produzir. Provavelmente, uma das ilações a retirar deste amplo movimento de procura (promovido e claramente condicionado pela oferta) será a generalização a toda a população adulta daquilo que Bourdieu e Passeron (1978) designaram por *violência simbólica* e que Hanna Arendt (1957) sugeriu como processo de *controlo* dos adultos (agora colocados numa linha de montagem no quadro do que poderíamos designar como *indústria da formação*). É esta a perspectiva em que nos colocamos, sendo tempo de operar um corte claro entre o que temos vindo a designar por formação realmente existente (e única possível de acordo com o grau de desenvolvimento em que nos encontramos) e a formação imaginada, entre o «formar» e o «formar-se». A época em que vivemos é pautada e determinada (como sempre o foi ao longo da modernidade) pelo «formar» e, quando utilizamos este vocábulo, não podemos ter dúvidas quanto ao seu (único) significado. Se esse «formar» permitirá mais oportunidades para a emergência de outras formas de «vida» educativa, nomeadamente a possibilidade de exercermos um trabalho racional e reflexivo de auto-transformação, é uma incógnita, embora declaremos, desde já, o

³³² O caso da França e, de certo modo, o da Alemanha, constituem excepções, pois possuem uma história extremamente rica que começou a ser escrita logo após o fim da guerra (veja-se o trabalho de Yves Palazzeschi, 1998, no caso francês).

³³³ Na opinião de alguns autores, entre os quais nos incluímos (Silva, 2000 e 2001), este processo tem evoluído no sentido da sua transformação num dever, dado o carácter obrigatório que tem vindo a adquirir. A este propósito, a leitura de Tanguy (2001), de Correia, Lopes e Matos (1999) e Canário (2005) parece-nos esclarecedor desta questão.

³³⁴ Noutros tempos considerávamos esta situação como extremamente importante e positiva. Numa época de grandes restrições orçamentais, em que os governantes parecem mais preocupados com a contenção dos respectivos défices orçamentais e com o controlo da inflação (as chamadas políticas de ajustamento estrutural), esta abundância de verbas para a formação profissional tem de nos fazer, obrigatoriamente, desconfiar. Como diz o ditado, “quando a fatura é muita, o pobre desconfia” e, neste contexto, a «hermenêutica de suspeição» impõe-se naturalmente como o modo mais adequado de escrutínio crítico das políticas em questão.

nosso pessimismo, dada a ameaça totalizante que o actual projecto de formação (essencialmente instrumental e adaptativo em toda a sua configuração) corporiza.

Antes de avançarmos neste processo de evidenciação de algumas das possíveis razões que estarão na base da «descoberta» recente deste objecto, simultaneamente de estudo e de acção social concreta, parece-nos importante situá-lo conceptualmente. Como tentaremos evidenciar mais adiante e tendo em atenção o que ficou dito até aqui (ainda que de um modo meramente indicativo), pensamos que a educação constitui como um campo³³⁵ específico de análise e de práticas sociais concretas, no sentido em que Bourdieu no-lo define. Em relação ao objecto formação, não estamos certos quanto à justeza da sua qualificação como um campo (de pesquisa e de acção concreta), pois o conjunto das relações que nele são passíveis de ser estabelecidas não possui o estatuto de exclusividade, podendo mesmo ser concebido como uma espécie de sub-campo educativo, dada a dependência estrutural e histórica que é possível estabelecer com o campo da educação. L. Tanguy (2003, p. 119), após afirmar que a formação não pode ser confundida com a educação, define a primeira como “uma nova actividade social” fortemente dependente do trabalho e caracterizada por um excessivo tecnicismo. Neste sentido, a formação seria concebida mais como um instrumento de articulação entre aqueles dois campos específicos (educação e trabalho) do que como um campo possuidor de características identitárias próprias. A concepção da formação como um campo, como se pode verificar através de um conjunto bastante amplo de trabalhos realizados e publicados ao longo da década de 90, tem vindo a ser produzida à custa da educação, sendo mesmo possível observar a substituição nominal pura e simples e sem grandes preocupações de legitimação política e teórica. Como veremos mais adiante, tudo parece depender mais da justificação teórica (talvez fosse mais apropriado utilizar aqui a expressão ideologia do que teoria...) que cada autor apresenta do que de um efectivo corpus científico claramente formalizado³³⁶.

³³⁵ P. Bourdieu, como se pode ler em *O Poder Simbólico* (1989), afirma que a noção de campo surgiu, inicialmente, como uma preocupação metodológica no domínio da pesquisa científica, com o intuito de delimitar os contornos do objecto de estudo. Influenciado pelos trabalhos de Weber, nomeadamente *Economia e Sociedade*, mas do qual se distancia, Bourdieu propõe o conceito de campo com base no conjunto de relações sociais (entre as quais avultam as de poder) que um determinado espaço social permite estabelecer de modo a que a análise possa ser exercitada. Diz-nos o autor que “o limite de um campo é o limite dos seus efeitos ou, em outro sentido, um agente ou uma instituição faz parte de um campo na medida em que nele sofre efeitos ou que nele os produz” (1989, p. 31).

³³⁶ A este propósito, cf. Philippe Carré e Pierre Caspar (2001), cujo trabalho pretende dar conta da existência de um campo específico da acção humana que designam por formação. O próprio título da obra permite identificar essa intenção: *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*.

Como sabemos e durante muito tempo, a educação foi-nos apresentada como política e axiologicamente neutra. Só a partir dos anos 60³³⁷ é que esta dimensão ideológica da educação começou a ser questionada e combatida, não havendo hoje quem a defenda explicitamente. Contudo, aquilo a que assistimos actualmente no campo da formação (como acima salientámos), para além do endeusamento das suas potencialidades³³⁸, é a sua forte articulação (dependência?) de outros campos, tais como o do trabalho e o da economia, facto que pode ser comprovado, nomeadamente, pelas publicações produzidas no âmbito da Comissão Europeia sobre educação e formação durante a década de 90 e pela vastíssima literatura emergente no campo da sociologia do trabalho (em nossa opinião, o campo disciplinar que mais se tem destacado na análise crítica da formação nas últimas décadas).

Tomando como referência algumas das perspectivas mais críticas no campo, parece estarmos perante um conjunto de *mitos* legitimadores das políticas (ou estratégias?) actuais de educação e de formação que, a não serem profundamente interrogados e ultrapassados, conduzirão a um pessimismo (entendido aqui no sentido de descrença nas potencialidades da educação e da formação) ainda maior do que aquele que se instalou a partir dos anos 60 no campo da educação escolar, pessimismo esse que só poderá conduzir à paralisia. De entre esses poderosos *mitos* importa destacar os seguintes, porque mais divulgados: *sociedade de aprendizagem, sociedade da informação e do conhecimento, organizações que aprendem, aprendizagem ao longo da vida* e, mais recentemente, *a abordagem por competências* ou *a abordagem performativa*. Associados directamente a figuras emblemáticas da economia (tais como produtividade, competitividade e flexibilidade) e às da gestão (eficácia, eficiência, optimização e racionalização), sem esquecer o campo do trabalho e do emprego, podemos estar perante uma mistura explosiva que importa problematizar, em primeiro lugar pela preservação da autonomia dos campos (a formação, concebida como uma dimensão importante e constitutiva do processo educativo, antes de preparar para um qualquer emprego ou actividade profissional, tem de se preocupar com a sua dimensão primeira e constitutiva, que é a pessoa e o seu desenvolvimento – a não ser que se queira tornar independente da

³³⁷ Para tal muito terão contribuído os trabalhos de Paulo Freire (1990), Bowles & Gintis (1976), Althusser (1977) e Bourdieu & Passeron (1978), para citar apenas aqueles que, em nossa opinião, marcaram decisivamente o processo de desocultação do papel da educação escolar nas sociedades modernas. A partir das análises produzidas por aquele conjunto de autores, aos quais também poderíamos acrescentar Illich, a educação passou a ser conceptualizada de um modo completamente novo, entrando num processo de crise permanente do qual nunca mais se libertou e que, na época em que vivemos, está a servir para a sua recuperação pelas forças mais conservadoras da sociedade.

³³⁸ Se nos quisermos dar ao trabalho de fazer uma lista dos supostos benefícios da formação que muitos autores sempre fazem questão de referir nos seus discursos e textos e tentarmos substituir a palavra formação por educação, verificamos que, pelo menos, são os mesmos. Se o que acabámos de afirmar se aproximar da realidade, então, que razões estarão na base da opção pelo tópico da formação?

educação e transformar num objecto meramente instrumental, caracterizada apenas pela dimensão técnica e facilmente apropriada, como treino e adestramento, ao serviço de objectivos que lhe deviam ser exteriores) e, depois, pela invenção de novas formas de conceber e praticar a educação e a formação, formas essas que não sendo inteiramente novas no plano das práticas teóricas continuam a sê-lo no plano da acção educativa concreta. Para entender melhor o que pretendemos afirmar, diremos que as práticas emancipatórias ou, no mínimo, diferenciadas, isto é, aquelas que possuem um valor *instituinte* claro tanto nos contextos como nas pessoas (e, por extensão, nas sociedades), podem ser consideradas como *práticas imaginadas*, pois as *práticas realmente existentes* parecem-nos ainda muito distantes daqueles atributos.

De acordo com C. Griffin (1999a), vivemos numa época em que se assiste a um deslizamento claro do conceito de *educação* para o de *aprendizagem* (*education out* e *learning in*), ao mesmo tempo que a *política* passa a ser concebida como *estratégia*, ocultando deste modo as reais intenções dos governos e os efeitos das suas acções. Tudo isto ao ritmo do que aquele autor designa por «variações do tema *aprendizagem*», em torno do qual toda a retórica sobre a educação e a formação tem vindo a ser construída. Esta substituição da *educação* pela *aprendizagem*, de acordo com o autor em questão, não pode deixar de constituir um elemento fundamental de análise, dado que pode traduzir um indicador de mudança conceptual no campo educativo, acompanhando as tendências mais gerais de *individualização* que vêm caracterizando as sociedades actuais (Beck & Beck-Gernsheim, 2003 e Beck, 2002), importando, pois, discutir e analisar algumas das suas prováveis implicações.

A título de conclusão, importa referir que não temos dúvidas quanto ao modo como este objecto social se tem vindo a impor nas sociedades mais desenvolvidas, particularmente após a emergência da chamada «crise mundial da educação» (Coombs, 1986) e a consequente descoberta da educação não-formal (e até informal) como objecto ao qual foi, de imediato, atribuído um estatuto (valor) «instituinte»³³⁹. Somos de opinião, cada vez mais fundamentada empiricamente, que poucos objectos possuem um valor intrínseco inquestionável, muito menos um objecto social, que possui o valor que formos capazes de lhe emprestar, pois ele é

³³⁹ Para aprofundar esta ideia de instituinte, cf. Correia, 1989. A Pedagogia Institucional, com toda a influência que recebeu da Análise Institucional, durante os anos 60, pode ser considerada como pioneira neste domínio, devendo os conceitos de instituído e instituinte ser-lhe tributados, sendo importante referir, entre outros, os nomes de René Lourau e Georges Lapassade, autores que marcaram esta corrente no campo da educação escolar e que, em conjunto com Aida Vasquez e Fernand Oury fundaram o referido movimento da Pedagogia Institucional. Entre nós, o Movimento da Escola Moderna pode ser considerado como herdeiro daquele movimento educacional francês.

o resultado de um processo permanente de construção social cujas consequências não podem ser determinadas *a priori*.

Tomada no seu sentido mais restrito, aquele que lhe advém da sua articulação com o trabalho, a formação deve a sua emergência como objecto social significativo, essencialmente, ao facto da educação escolar apresentar um elevado grau de incumprimento das suas promessas (pelo menos entre nós e até no caso da França, país que regista uma história assinalável no domínio da formação profissional), tornando necessária a procura de formas alternativas de educação por parte de amplos sectores da população. Neste sentido, a formação pode ser considerada como uma educação de segunda oportunidade ou até de (falsa) escolha alternativa.³⁴⁰ Se tivermos em atenção os elevados índices de insucesso e abandono escolares, que em Portugal atingem números superiores a 30%, em média (aumentando de acordo com os níveis de ensino, isto é, aumentam conforme se vai avançando no grau de escolaridade até atingir cerca de 50% no 12.º ano e 40% no ensino superior), facilmente se perceberá o aumento da procura de qualificações alternativas que permitam o acesso a um qualquer emprego ou ocupação.

A publicação pela Comissão Europeia, em meados dos anos 90 de dois livros brancos – o primeiro, designado como *Crescimento, competitividade, emprego. O desafio e as pistas para entrar no século XXI*, 1994, o qual dedica uma secção à educação e à formação, destinando-lhes um determinado papel para o alcance dos objectivos consagrados no título; o segundo, intitulado *Ensinar e aprender – rumo à sociedade cognitiva*, 1995, consagrado integralmente à educação e à formação, operacionalizava as intenções do primeiro, ou seja, atribuía à educação e à formação um papel instrumental – “último recurso” – para a coesão social, o emprego e o crescimento económico) – contribuiu decisivamente para uma enorme visibilidade do campo educativo em geral e do tópico formação em particular. Num texto que publicámos em 2003, considerávamos que estes dois documentos, apesar de ter decorrido cerca de uma década sobre a sua publicação, continuavam a constituir uma espécie de guia para a produção, não de políticas educativas ou de formação consistentes mas de um conjunto de discursos mais ou menos desarticulados mas que não tinham passado disso mesmo, ou seja, de meras intenções sem grande correspondência em termos políticos (apesar dos contínuos fluxos financeiros destinados, sobretudo, à formação profissional, inicial

³⁴⁰ Muitas famílias optam prematuramente por estas vias, até agora consideradas como subalternas, por entenderem que as vias nobres lhes estão vedadas, ou por uma questão de classe ou por considerarem que lhe são naturalmente inacessíveis.

e contínua). Hoje, considerando a centralidade que o tópico das competências tem vindo a assumir (que na altura representávamos como mera moda...) e as suas consequências para a afirmação de uma clara subordinação do campo educativo ao do trabalho e da economia, por um lado, e ao aumento dos modos de dominação sobre as pessoas resultante da emergência, concomitante, do tópico da avaliação do desempenho das pessoas (com óbvias consequências nas suas vidas pessoais e profissionais, cada vez mais atomizadas e sujeitas a pressões múltiplas), por outro, já não pensamos desse modo. A esta situação, temos de acrescentar o autêntico assalto operado ao nível das estruturas de educação superior e que tomou o nome de código «Operação Bolonha». Embaladas pelo canto da sereia da competitividade e da mobilidade das pessoas entre os diversos países da UE (que é extremamente baixa, como é do conhecimento geral), e confrontadas com uma diminuição acelerada do número de alunos e uma concorrência desenfreada a nível comunitário, as universidades foram presas fáceis às «sugestões» consagradas no Livro Branco: de repente, todos os cursos foram objecto de reestruturação uniforme sem qualquer tipo de resistência, as unidades de crédito transformadas em ECTS (European Credit Transfert System), os objectivos passaram a ser designados por resultados de aprendizagem (a forma oculta de introduzir a pedagogia das competências na educação superior), os tempos de estudo dos alunos previamente definidos, em termos de tempo e de conteúdos, etc., e já se pensa que a transformação das universidades em interfaces com o chamado mundo do trabalho será o passo seguinte³⁴¹. Grandes unidades de formação profissional de curta duração e cada vez mais prática (a referida tecnicização de que António Nóvoa e Lucie Tanguy nos falam), será aquilo em que a maioria das universidades e outras instituições até agora definidas como de ensino superior, se irão transformar nos próximos anos. Para cumprir as referidas «sugestões» do Livro Branco destinadas a marcar o *rumo* que nos há-de conduzir à *sociedade cognitiva* (o significado deste *slogan* parece cada vez mais claro, até pelo vazio que encerra), só parece faltar uma simples coisa, talvez a mais fácil de todas (agora que a formação profissional, prática e de curta duração, parece estar em vias de ser hegemónica, a educação geral confinada à escola básica, a empresa - essa figura mitológica de uma certa modernidade - transformada em centro e referência das práticas educativas, sejam as externamente realizadas, sejam as que ela própria concebe, a aprendizagem de várias línguas do espaço comunitário parece em franco desenvolvimento logo desde a educação pré-escolar e a

³⁴¹ A este propósito, cf. Ronald Barnett (2001), autor que iremos utilizar no próximo capítulo para fundamentar a análise à problemática das competências.

educação universitária colocada ao serviço da flexibilidade, produtividade e competitividade...): o *cartão pessoal de competências*³⁴².

A chamada Estratégia de Lisboa, definida em 2000 e promovida por um governo apoiado pelo PS, continuou a consagrar um amplo espaço ao campo educativo, nomeadamente ao problema da qualificação profissional, concebendo-o como essencial para transformar a UE no espaço económico mais competitivo e desenvolvido do mundo durante a segunda década do século XXI.

Vários documentos foram, então, produzidos no âmbito da Comissão Europeia e consagrados ao que começou a ser designado por *educação ao longo da vida* ou a sua variável mais apelativa para a época em que vivemos e que dá pela designação de *aprendizagem ao longo da vida* (mais adiante aprofundaremos esta derivação semântica). Recentemente, já em 2006, o governo português decidiu estabelecer como meta, até 2010, a frequência de acções de formação por parte de 12,5% da população adulta (em 2004, estes números situavam-se, apenas, nos 4,8%).

A Declaração do Milénio, concebida pelas Nações Unidas em 2000, continua a colocar em grande evidência o campo educativo como uma das dimensões estruturantes do desenvolvimento mundial, sendo mesmo neste domínio que nos parece ser possível levar a sério os objectivos definidos.³⁴³

Estas referências, que não têm qualquer pretensão de exaustividade acerca do conjunto de iniciativas que têm vindo a ser desenvolvidas um pouco por todos os governos europeus, isoladamente ou no quadro da UE, apesar de se situarem a jusante da premonição (ou profecia) de Vatin (produzida em finais da década de 80), parecem indiciar que o autor em questão tinha razão. Mas aqui devemos incluir uma pequena interrogação: é a *formação* que pode ser considerada como a «questão social» da nossa época ou, sendo mais rigorosos, é o *campo educativo*, concebido aqui como um espaço muito mais complexo do que a formação profissional (seja em que dimensão a quisermos considerar, inicial, contínua ou ao longo da vida...), que parece emergir com essa qualidade? A título de ilustração, se bem que possa ser

³⁴² Será que os ministros, deputados (no parlamento nacional e no europeu), empresários, executivos de grandes corporações (públicas e privadas) e outros distintos membros das elites europeias, para além de não terem necessidades de formação e, portanto, não serem obrigados a fazer formação, de serem pessoas competitíssimas em todos os cargos para os quais são, rotativamente, nomeados (do ministério da agricultura para o da educação, ou vice-versa, deste para o conselho de administração de uma empresa de energia ou de telecomunicações e outras movimentações através do que Stiglitz, 2002, designou por portas giratórias dos corredores do poder), terão de passar a utilizar este cartão? Ou, à imagem da formação, só se destina às pessoas colocadas nos mais baixos níveis da hierarquia social ou em patamares considerados médios mas com baixa cotação social?

³⁴³ Uma crítica contundente ao documento em questão pode ser encontrada em S. Amin (2004) na revista *Monthly Revue* ou em resistir.info/.

considerada como pouco rigorosa mas que poderá ser indiciadora de uma tendência determinada, podemos referir uma pesquisa no Google em busca de resultados com base em vários tópicos, tanto em português como em inglês. Os tópicos mais referidos em português, foram os seguintes: Estado, Economia, Ambiente Guerra, Paz, Trabalho, *Educação*, Poder, Imprensa e *Formação*; no caso do inglês os resultados foram: Trabalho, *Educação*, Imprensa, Estado, Emprego, e *Formação* (training). No caso da pesquisa em português, se adicionarmos a formação à educação, o campo educativo apenas ultrapassaria os tópicos Paz e Trabalho, continuando bastante longe dos outros quatro tópicos mais referidos. Já no caso de pesquisa em língua inglesa o campo em questão assumiria a liderança de um modo bastante destacado, conferindo-lhe, efectivamente, um estatuto passível de ser considerado como a «questão social» da época em que vivemos.

A confirmar-se esta centralidade do campo educativo no mundo globalizado em que vivemos, a responsabilidade de todos quantos nele exercem a sua actividade profissional adquire uma importância acrescida. O estatuto de subalternidade a que alguns o querem submeter, nomeadamente o objecto *formação* (tomado aqui na sua dimensão mais estrita e também mais comum, ou seja, na sua forma preparatória do e para o trabalho – os usos sociais dominantes deste objecto assim o têm vindo a definir e a conceber), exige um urgente questionamento, tomando como princípio estruturante a ideia segundo a qual o ser humano sendo um ser económico, individualista, egoísta e utilitário é, sobretudo, um «ser genérico», característica que lhe confere a sua especificidade mas que necessita de ser construída, ou seja, educada. Daqui, em nossa opinião, a acrescida importância do campo educativo na época caótica em que vivemos e a justeza da sua elevação ao estatuto de «questão social». Resta saber se o poderoso movimento que podemos designar por formação profissional deixará algum espaço para tal. Se um retorno ao conceito de educação parece problemático, atendendo à sua história ao longo da modernidade, a assumpção do tópico da formação, tendo em atenção o carácter profissionalizante e tecnicizante que tende a dominá-lo, não configura uma alternativa minimamente aceitável e credível.

Esta situação não significa o fim do mundo, mas significa o fim de um mundo que chegamos a experienciar e a pensar como generalizável. Bastava que à formação fosse dada uma oportunidade. Em 1994, no termo do primeiro ano de vida do movimento de formação contínua compulsivo dos professores, e olhando para o trabalho que havia sido desenvolvido, começámos a perceber que não bastava essa oportunidade existir. Percebemos também que

qualquer alternativa aos modos clássicos de conceber e executar a formação, isto é, ao modelo escolar representado pelo formador, pelos formandos e pelo espaço da sala de aula hetero e rigidamente determinado, seria um empreendimento extraordinariamente difícil de concretizar nas condições actuais de desenvolvimento das pessoas e do mundo social. Nesta era de individualismo acentuado, onde as pressões no sentido da 'performatividade' e consequente competitividade inter-individual ameaçam tutelar as relações sociais, resta-nos uma possibilidade: a de continuarmos a *educar-nos* e a *formar-nos*, ao mesmo tempo que ajudamos à construção de estruturas de mediação desses processos que os tornem mais ricos e edificantes.

5. A necessária (re)políticação do campo (educação, formação e aprendizagem)³⁴⁴

Tratando-se de um domínio específico do amplo campo das *políticas sociais*, mais importante do que as questões técnicas ou estratégicas que, como vimos antes, costumam emergir como dominantes, surgem-nos com grande evidência as questões de natureza política e axiológica, questões que parecem relegadas para um plano secundaríssimo nos actuais discursos dominantes no campo. Embora não seja uma novidade a máxima que nos diz que não existem políticas educativas e sociais «neutras», importa reafirmá-la insistentemente, dado que os referidos discursos, ao naturalizá-la, retiram-lhe todo o seu poder explicativo. Atente-se, por exemplo, na ampla consensualidade existente (pelo menos ao nível da superfície dos discursos) sobre a formação nas sociedades actuais, que leva empregadores, empregados, educadores, políticos, gestores, economistas (entre outros) a parecerem de acordo quanto ao objecto em questão e à sua necessidade. Este mesmo consenso, como sabemos, já não existe em relação à educação escolar (hoje transformado num palco onde ocorrem intensas lutas políticas e ideológicas em busca da sua apropriação, dadas as vantagens competitivas que, por um lado, amplos sectores das classes médias dele esperam retirar e, por outro, a emergência dos interesses privados, que vêem nele uma nova forma de expansão da sua voracidade mercantil), embora já tenha existido num passado próximo, o que nos obriga a repensar o domínio da formação e a procurar as razões desta (aparente? Falsa? Transitória?) consensualidade. E aqui entramos num domínio bastante complexo que é o *ideológico*, ingrediente indispensável no campo político mas que não pode confundir-se com ele e que importa desocultar. Daí a necessidade de reflexão permanente e teoricamente informada no interior do campo educativo, facto que tem vindo a ser descurado por muitos dos actores em presença no mesmo, mais preocupados com o que se pode qualificar como praticismo ou tecnicismo (aliados preciosos do economismo). E esta reflexão deve ser orientada no sentido de se perceberem as razões dos actuais consensos sobre a formação e também sobre as consequências do amplo movimento formativo actualmente em curso sobre as pessoas e as

³⁴⁴ Ou a necessária “Busca da Política” (título de um livro de Z. Bauman, 2000), face ao cenário de desregulamentação acelerada a que o mundo tem vindo a estar sujeito nas duas últimas décadas, por iniciativa dos principais Estados centrais de expressão, sobretudo, anglo-saxónica e que tem vindo a ser designada por mercado livre mundial, uma das maiores falácias pós-*laissez-faire* do período vitoriano na Inglaterra do sec. XIX (para um exemplar esclarecimento sobre estas questões, cf., entre outros e para além de Bauman (2000), Beck, (1998 e 2002), Stiglitz (2002), Gray (2000), Amin (1999 e 2005), Bourdieu (1998 e 1999), Bourdieu e Wacquant (2004) e Dixon (1999). A esta lista gostaríamos de acrescentar, pela sua importância seminal, K. Polanyi [1944 (1980)] que, em *A Grande Transformação*, nos oferece os argumentos adequados, não só para a compreensão da época em que vivemos, mas sobretudo para a construção de um movimento de resistência face a políticas desastrosas e que, se não forem derrotadas, poderão desembocar em mais uma catástrofe de dimensões incalculáveis.

organizações, em ambos os casos de acordo com uma matriz axiológica definida, matriz essa que terá de ser encontrada no interior de um *continuum* constituído por dois pólos: um, de raiz utópica e humanista, o outro, de natureza pragmática, tecnicista, utilitarista e, muitas vezes, eminentemente economicista (cf. Carré & Caspar, 2001).

A época em que vivemos, provavelmente num grau nunca atingido anteriormente na história da humanidade, tem vindo a ser construída numa base eminentemente ideológica, curiosamente quando o *fim das ideologias*³⁴⁵ é decretado, ou seja, é elevado ao estatuto de norma jurídico-moral com força vinculativa. A razão para que tal ocorra só pode ser encontrada na necessidade de legitimação do ilegítimo por parte dos sectores hegemónicos da sociedade, legitimação essa que, para ser eficaz, tem de ser apresentada como um corpo de proposições naturalizadas, muito próximas ou miscigenadas do/com o *senso comum* e sem evidente articulação com qualquer fonte doutrinária. A ideologia, neste sentido, só pode adquirir o significado de *falsa consciência* que Marx evidenciou como seu principal atributo. A seguinte afirmação, a propósito da dicotomia entre *mercado* e *Estado*, retirada de Bourdieu e Wacquant (2004), em nossa opinião, ilustra adequadamente o que temos vindo a afirmar:

“Como todas as mitologias da idade da ciência, a nova vulgata planetária apoia-se numa série de oposições e equivalências que se sustentam e contrapõem, para descrever as transformações contemporâneas das sociedades avançadas: desinvestimento económico do Estado e ênfase nas suas componentes policiais e penais, desregulação dos fluxos financeiros e desorganização do mercado de trabalho, redução das protecções sociais e celebração moralizadora da «responsabilidade individual»”.

Ideologias e mitos, como sabemos, constituem poderosos instrumentos tanto de ocultação como de legitimação da acção social. Muitas vezes, são mesmo catalisadores dessa

³⁴⁵ O debate acerca do «fim das ideologias» remonta a meados do século XX (não constituindo, portanto, uma inovação discursiva). A sua reintrodução recente na agenda sociológica deve-se à queda do muro de Berlim e à obsolescência do marxismo-leninismo enquanto *weltanschauungen* (ou *doutrina total*, de acordo com Lipset, 1992), por força do colapso do «socialismo realmente existente». Os defensores da tese em questão, de acordo com aquele autor, afirmam estar apenas interessados em discutir aquilo que tem vindo a ser designado por *grandes narrativas* ou *ideologias universais* que, em sua opinião, têm vindo a perder o potencial que outrora possuíam para produzir mudanças societais de largo espectro (por força da crescente generalização do Estado-providência nos países centrais e pela referida queda do marxismo-leninismo na Europa de Leste e um pouco por todo o mundo), não pretendendo “significar o fim dos sistemas de conceitos políticos integrados, de pensamento utópico, de conflito de classes e afins nas posições políticas assumidas pelos representantes das diferentes classes ou outros grupos de interesses políticos,” mas sim “que as ligações apaixonadas de um feixe de doutrinas revolucionárias integradas às lutas anti-sistema dos movimentos das classes trabalhadoras – e as consequentes doutrinas contra-revolucionárias coerentes de alguns opositores – estavam a declinar” (Lipset, 1992, p. 145). Apesar de considerarmos o trabalho de Seymour Lipset como uma referência no campo da sociologia, confessamos que esta explicação nos parece algo apressada, dada a força da «narrativa neoliberal» que se encontra em curso na actualidade e que assola o mundo inteiro (que, para muitos, constitui uma reedição do *laissez-faire* novecentista na Inglaterra vitoriana). Por outro lado, estamos convictos que, apesar do chamado marxismo-leninismo (marxismo de expressão soviética) ter, de facto, sucumbido, muito do legado de Marx e Engels continua actual, nomeadamente as suas análises ao modo de desenvolvimento do capitalismo e suas consequências sociais, políticas, económicas e culturais. Como salienta Boron (1999), se o impacto da investida neoliberal varia de acordo com as respostas que os Estados nacionais são capazes de formular, tal só pode ser explicado pelo grau de robustez das forças que se lhe opõem, e esse varia de país para país, o que coloca a questão no plano da ideologia, ou seja, dos valores que orientam a resistência. E aqui a educação pode ter um papel essencial nesse processo de construção de novas matrizes ideológicas mobilizadoras, que sempre existirão, conforme a experiência da resposta ao *laissez-faire* novecentista amplamente comprova (a este propósito, cf. Gray, 2000).

acção. Isto, quando actuam isoladamente. Na época em que vivemos, surgem-nos articulados sob um comando unificado, facto que lhes pode conferir um elevado poder de destruição. Daí que seja importante perceber o modo como o campo educativo poderá funcionar como um importante factor de desconstrução dessa unidade potencialmente destrutiva. Ferry (1987, p. 11), tomando com referência o domínio da formação dos professores em França, refere o seguinte:

“Parece ser, com efeito, a instituição de formação dos professores o lugar de maior concentração ideológica, lugar onde se efectua a interiorização, por parte dos futuros professores, dos valores e das normas de uma sociedade com o objectivo de uma futura exteriorização dentro da acção educativa, à escala nacional.”

Correndo o risco que todas as generalizações comportam, mas tendo em conta o lugar (central) que a educação e a formação têm vindo a ocupar nas sociedades actuais, parece-nos importante ter presente a contribuição daquele autor para podermos analisar mais adequadamente as práticas de educação e de formação e as consequências individuais e colectivas que comportam nas sociedades actuais. E isto, porque o campo em análise é um palco onde se jogam, hoje mais do que nunca, inúmeros interesses, sejam eles políticos, económicos ou profissionais. Daí que seja um campo susceptível (talvez como nenhum outro) de permitir o pulular de um amplo conjunto de palavras e expressões bastante sedutoras (que designaremos aqui por *slogans*), aparentemente naturais e consensuais mas que adquirem significações diferenciadas e alcances variados consoante as conjunturas e os contextos em que ocorrem – o estado de *ambivalência* ou de *ambiguidade* que, de acordo com Z. Bauman [1991(1999)], será a característica essencial da época em que vivemos.

Tendo em atenção este complexo quadro em que se movem todos quantos participam nos processos educativos - a maioria dos quais encontrando-se remetida para um plano de execução de políticas que lhes são exteriores, mas convencida de que é o protagonista do processo (que efectivamente não domina) e da bondade das suas acções (da qual não duvidamos) -, parece-nos urgente a adopção de uma “perspectiva analítica e crítica” das práticas de formação (concepção e desenvolvimento), tal como a apontada na Agenda para o Futuro, § 31, da V CONFINTEA, 1997. E essa perspectiva analítica pode ser encontrada em vários autores, de entre os quais destacamos Colin Griffin (1999a e 1999b), Michael Young (1997), Christina Hughes & Malcolm Tight (1995). Entre nós podemos encontrar elementos

dessas perspectivas, nomeadamente, em Melo, Lima & Almeida (2002), Afonso & Antunes (2001), Canário (1999) e Estêvão (2001).

Os textos de Griffin apresentam-nos uma análise aprofundada de dois modelos até agora hegemónicos, de acordo com o autor em questão, no campo das políticas sociais, a saber: o “*modelo progressivo social-democrata*”, típico dos países que possuem como matriz o Estado-Providência e o “*modelo de reforma social neoliberal*”, de inspiração gerencialista e tecnocrática, defensor do Estado Mínimo e do Mercado Livre. Para além destes modelos podemos evidenciar um outro, presente na análise de Griffin como referência teórica, e que tem vindo a emergir com grande vigor em muitos dos estudos no campo das políticas sociais em geral e no das políticas educativas em particular – estamos a referir-nos ao “*modelo de políticas sociais crítico*”, referido por Melo, Lima & Almeida (2002) como situado próximo do que se pode designar pelo vasto campo das perspectivas radicais, críticas e emancipatórias.

No caso português, assim como em todo o mundo desenvolvido, podemos encontrar manifestações de cada um destes modelos, variando essas manifestações de acordo com a história, a cultura e com o contexto geográfico considerado. Na sua qualidade de «ideal-tipos», isto é, como referenciais teóricos e analíticos, estes modelos mais do que instrumentos de acção servem-nos como mediadores analíticos das realidades, permitindo uma reflexão aprofundada sobre o modo como as políticas sociais têm vindo a ser pensadas e construídas e respectivas consequências para o todo social. No caso europeu, embora possamos encontrar uma grande diversidade no modo de conceber as políticas sociais, podemos encontrar uma tendência hegemónica emergente no pós II Grande Guerra e que foi designada por *modelo social europeu* e cujas características o aproximam claramente do modelo progressivo social-democrata, de inspiração Keynesiana. Embora esta tendência se tenha sobretudo desenvolvido nos países nórdicos e nos países da UE mais desenvolvidos, pode-se afirmar que constitui uma referência para a totalidade dos membros daquela organização. Nos últimos 20 anos temos vindo a constatar uma crescente afirmação de políticas profundamente influenciadas pelo modelo *de reforma social neoliberal*, afirmação particularmente visível nos países anglo-saxónicos com particular evidência para os EUA e RU (sem esquecer aqui a Austrália e, mais particularmente, a Nova Zelândia). Devido à influência dos EUA, via FMI e Banco Mundial, nas economias de toda a América Latina, os efeitos das políticas neoliberais são aí já bastante visíveis, possibilitando assim uma análise comparativa entre aqueles dois

modelos hegemónicos no campo das políticas sociais³⁴⁶. Por outro lado, a própria UE não tem ficado imune às influências das políticas de inspiração neoliberal, podendo observar-se ao longo da década de 90 todo um conjunto de iniciativas orientadas para o questionamento do chamado modelo social europeu e para a necessidade de promover profundas alterações no modo de conceber as políticas sociais, em nome da escassez de recursos e da crença (que não acreditamos estar imbuída de seriedade e sinceridade) na justiça resultante do livre funcionamento do mercado. Nos campos do trabalho e da educação, que são aqueles que nos interessam analisar aqui, podemos encontrar já bastantes indícios da influência dessas políticas, que parecem adquirir uma certa centralidade entre nós e em muitos países da UE: atente-se no processo que conduziu ao chamado Código do Trabalho e às pressões de certa imprensa e de sectores empresariais no sentido da educação se subordinar ao que designam por «necessidades» do mundo do trabalho. Neste último domínio importa analisar o conjunto de publicações produzido pela Comissão Europeia durante a década de 90 para compreendermos as tendências dominantes no campo.

Em resumo, parece poder afirmar-se que estamos perante duas grandes tendências no modo de conceber as políticas sociais e as políticas educativas. Uma é corporizada no *modelo de reforma social neoliberal*, cada vez mais dominante nos discursos e nos textos oficiais, e que podemos caracterizar como predominantemente orientada por valores economicistas e tecnocráticos, pelo individualismo e pela meritocracia, fundamentada na tese do Estado Mínimo, na iniciativa privada, na liberdade de escolha e no livre funcionamento dos mercados. A outra, corporizada no *modelo progressivo social-democrata* e reforçada pelos contributos do *modelo de políticas sociais crítico*, orienta-se pelos valores do aprofundamento da democracia (considerada como seriamente ameaçada), da justiça social, da igualdade, da cidadania e da emancipação, ou seja, os valores dominantes no quadro da modernidade ocidental. É à luz destes modelos, que nos parecem reunir os ingredientes necessários para abordar o dinamismo das realidades sociais com que crescentemente nos confrontamos, que propomos uma análise acerca da problemática da formação e da necessidade da sua politização, dado o carácter tecnicista que caracteriza grande parte da oferta formativa (e que acima referimos apoiados na argumentação de L. Tanguy (2001).

³⁴⁶ A propósito do papel daquelas instituições internacionais pagas com dinheiros públicos na definição das políticas nacionais dos países em desenvolvimento, cf. Stiglitz (2002), Gray (2000) e Boron (1999).

5.1.Princípios estruturantes da («oferta»³⁴⁷ de) formação

A questão que consideramos como central neste processo de (re)politização da educação e, sobretudo, da formação é a que se prende com os referenciais³⁴⁸ (ou referências políticas e axiológicas), ou seja, os princípios estruturantes das políticas. Sem a sua definição explícita qualquer política corre o risco de se transformar num mero praticismo informado por crenças diversas elevadas a um estatuto teórico no qual emerge a dimensão técnica como substantiva. Cada um dos modelos acima referenciados é constituído por princípios explícitos, permitindo-nos simultaneamente identificar a orientação das políticas e das práticas de formação e até influenciar a sua concepção. De um ponto de vista analítico, embora correndo o risco de simplificação, é possível identificar no campo das práticas dois tipos de referenciais claramente distintos: *um*, que podemos integrar no vasto campo definido pelos modelos *progressivo social-democrata* e de *políticas sociais crítico*, traduzido pelos seguintes princípios orientadores:

- educação para a democracia, a justiça e os direitos humanos;
- educação para a participação social e a cidadania activa;
- educação para a paz, a igualdade e a solidariedade;
- educação para o desenvolvimento científico, económico e social;
- educação para a promoção da saúde e do bem estar;
- educação para o desenvolvimento sustentável;
- educação ecológica;
- educação para a protecção e valorização da população idosa e da população deficiente;
- (...)

Num outro pólo podemos encontrar um conjunto de referenciais que nos situam claramente numa dimensão muito mais pragmática e gerencialista. Embora a sua emergência possa ser situada cronologicamente na década de 80 e geográfico-culturalmente nos

³⁴⁷ A expressão «oferta» de formação, em nossa opinião, constitui um pleonismo, dado que todo o edifício educativo e, por extensão, formativo está construído na base da oferta, ainda que legitimado por um tipo particular de «procura»: aquela que é induzida, nalguns casos mesmo obrigatória, pelos diversos centros políticos de decisão. Assim, a frase em questão pode perfeitamente prescindir do termo em questão.

³⁴⁸ O termo referencial é aqui usado no sentido que D. Hameline (1998) atribui ao conceito de *finalidade(s)*, ou seja, o conjunto dos desígnios políticos e axiológicos que orientam os actores e as organizações. É o sentido que, em inglês, é atribuído à palavra *politics* (por oposição a *policy*, que significa linha de conduta, estratégia, modos de agir). Portanto, não se confunde com o modo como Figari (1994) o concebe, muito mais próximo da ideia de *critério* de acção (e até de estratégia) do que do conceito de princípio de orientação.

principais países de expressão anglo-saxónica, só na década seguinte os podemos ver plasmados nas principais publicações da Comissão Europeia que se referem à educação. De entre essas publicações permitimo-nos destacar os dois livros brancos: “Crescimento, Competitividade e Emprego – os desafios e as pistas para entrar no século XXI” (1994) e “Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva” (1995) e ainda “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade” (CE, Maio e Novembro, 2001). O conjunto de valores aí expresso pode ser aferido através das seguintes expressões:

- educação e formação para o trabalho (flexibilidade, polivalência, precariedade...);
- educação e formação contra o desemprego, a pobreza e a exclusão social;
- educação e formação para o crescimento económico, a produtividade e a competitividade;
- educação e formação para a coesão social;
- (...).

Como facilmente se verifica, este último pólo é essencialmente constituído por valores que facilmente podemos situar na *vía* do mercado, para utilizar uma feliz expressão de Michael Apple (2003). Um observador ingénuo poderia perguntar-se, por um lado, se tais aglomerados de valores serão compatíveis; por outro, parafraseando Henry Levin & Carolyn Kelley (1997, cit. por Afonso & Antunes, 2001, p. 19), “can education do it alone”?

Por tudo isto é que se torna imperioso adoptar um olhar e uma atitude críticos face ao vasto conjunto de desafios que facilmente se deduzem do exposto acima, tendo sobretudo o cuidado de preservar a necessária autonomia relativa do campo da educação em relação a outros (e poderosos) campos, tais como o do trabalho e emprego e, fundamentalmente, o da economia. Apesar das fortes dúvidas que possuímos quanto à possibilidade de se estabelecer um novo consenso alargado sobre o modo de conceber e praticar a formação no actual contexto político global (sobretudo se a dimensão tecnicista, pragmática e gerencialista ficar subordinada ao que podemos designar como dimensão humana e cidadã), parece-nos que pelo menos devemos preservar a capacidade analítica sobre o trabalho que nos cabe neste domínio, permitindo estabelecer um contínuo entre a «esfera da regulação» e a da «emancipação» (Santos, 1994), priorizando e polarizando (n)esta última.

5.2. A ausência do Projecto nos discursos e práticas de Formação

Os anos 90 foram muito prolixos na invenção de novos e numerosos modos de nos reportarmos à educação, restando saber se nos conseguimos entender sobre eles, pois o carácter sedutor de que muitos se revestem pode impedir a necessária discussão que urge estabelecer e que terá de ir muito para além da estrutura de superfície dos discursos. Assim e para que tenhamos uma ideia sobre a realidade em questão, atente-se na listagem que se segue, a qual se encontra incorporada nos nossos discursos quotidianos e que, aparentemente, não parece necessitar de qualquer justificação ou sequer de explicitação, mínima que seja. A «sociedade» é-nos apresentada nesses discursos e textos oficiais de diversos modos: da «aprendizagem», da «informação», do «conhecimento» (ou cognitiva) e da «inovação»; o conceito de «educação» quase desapareceu no horizonte desses discursos, sendo substituído pelo de «formação» e, sobretudo, pelo de «aprendizagem», constituindo esta última uma das pedras angulares das transformações neoliberais em curso – a substituição da expressão «Educação (ou Formação) ao Longo da Vida» por «Aprendizagem ao Longo da Vida» é um claro indicador da mudança que alguns pretendem operar e que importa analisar de um modo aprofundado, pois é convicção de muitos analistas críticos que essa substituição comporta significados bem mais importantes do que uma visão meramente impressionista e ingénua pode levar a crer; «competitividade», «produtividade», «eficiência» e «eficácia», «optimização» e «racionalização» constituem as palavras-chave indutoras das transformações a que o sistema educativo se terá de submeter, na opinião dos decisores políticos em trânsito por Bruxelas e pelos ministérios dos governos nacionais (sejam eles socialistas, sociais-democratas ou mais à direita), se não formos capazes de opor resistência adequada; o conceito de «organizações qualificantes» (ou aprendentes), muito em voga nos anos 90, e após um conjunto de experiências pouco exitosas, parece ter perdido o seu carácter sedutor e quase desapareceu dos discursos hegemónicos da «nova direita» no seu todo e mesmo de facções mais liberais que constituem aquele heterogéneo «movimento» - apesar disso, parece-nos que continua a ser uma referência analítica no contexto da educação dada a necessidade de confrontar seriamente as organizações onde ocorre o trabalho com as suas responsabilidades no campo da socialização dos indivíduos e também no modo como se relacionam com o meio ambiente (responsabilização social e ambiental); por último, uma referência ao conceito da «moda» entre nós e que já fez gastar muita tinta em muitos dos

países mais desenvolvidos de expressão anglo-saxónica, da América Latina e da UE – estamos a referir-me ao conceito de «competência» na sua versão da «abordagem por competências», hoje central na educação básica mas que revela ambições hegemónicas no quadro da «aprendizagem ao longo da vida», com o qual teremos forçosamente de nos relacionar e articular, ainda que seja para o desconstruir, desocultando as pretensões dos seus mais acirrados defensores e colocando-o no lugar em que se encontram hoje termos como *capacidade*, *aptidão*, *objectivo* (desta e daquela natureza), etc.. Esperar que caia na rotina e na vulgarização, isto é, que passe à história com o tempo, numa época como a que vivemos e tendo em conta as intencionalidades ocultas dos seus proponentes, não nos parece sensato.

Para além dos autores já antes referenciados e que nos permitem um olhar crítico e mais avisado acerca desta panóplia de *slogans* (e não *princípios*, que se mantêm teimosamente ocultos), gostaríamos de elencar mais alguns outros que têm vindo a reflectir sobre este complexo campo da educação (e da formação). Esta preocupação em referenciar autores é devida fundamentalmente ao facto de muitos dos documentos oficiais com que muitos de nós têm de se confrontar quotidianamente serem completamente omissos quanto às suas referências teóricas, situação que reputamos, no mínimo, como eticamente condenável. Por outro lado, conduz a que muitos dos técnicos que se encontram envolvidos na construção das «ofertas» de formação não passem de meros tecnocratas ao serviço de políticas que lhes são alheias mas que têm de implementar, muitas vezes acriticamente, mas detendo um poder tal que passam a constituir uma espécie de coluna avançada a disparar em todas as direcções. Assim, gostaríamos de salientar o número temático do *Journal of Education Policy*, de 1997, do qual destacamos o texto de Michael Young *et al.*, intitulado “Unifying academic and vocational learning and the idea of a learning society,” pelas suas implicações para o domínio da formação profissional. No caso português parece-nos importante referir o texto de Rui Canário de 2000, dedicado ao que designa por «leitura do livro branco», a que acima já fizémos referência, assim como o artigo de F. Antunes publicado na revista “Educação, Sociedade & Culturas”, n.º 6, de 1996, intitulado “Uma leitura do «livro branco» do ponto de vista da educação”. Neste número da revista em questão podemos encontrar um outro artigo que consideramos relevante para a compreensão desta problemática da tentativa neoliberal de hegemonizar o campo da educação. Estamos a referir-nos ao texto de Geoff Whitty (1996) que, embora tomando a escola como contexto de referência, problematiza os significados do conceito de *escolha*, cotejando-o com o que

designa por “*direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea*”.

O aprofundamento do estudo destas questões parece-nos uma tarefa central para todos quantos têm por ocupação ou por «profissão» a concepção de políticas educativas mas também para aqueles que ocupam posições intermédias no sistema de formação e que constituem cada vez mais a força decisiva tanto no processo de implementação dessas políticas como no da sua legitimação. Em primeiro lugar, porque a recepção dos referidos *slogans* parece evidenciar um elevado grau de consensualidade no conjunto da sociedade, sendo reproduzidos aparentemente do mesmo modo nos discursos de empregadores, sindicatos, organizações académicas e científicas, órgãos de comunicação social, políticos, professores, economistas, etc. Poucas vozes dissonantes e críticas têm surgido neste domínio do social, conferindo-lhe um carácter harmonioso quando a complexidade do mesmo poderia induzir a ideia de um universo babeliano. E quando surgem, ou são rapidamente silenciadas ou sentem enorme dificuldade em se fazer entender (muitas vezes, porque esses discursos correspondem a modelos imaginados que, por definição, não fazem parte da experiência sensível e, como tal, não são compreensíveis; outras vezes, porque são muito mais exigentes que os modos de trabalho educativo e formativo tradicionais, exigindo pessoas diferenciadas e disponíveis que, convenhamos, não abundam nos contextos que todos conhecemos). Parece que a sociedade foi subitamente anestesiada por intermédio de um modo de pensar único (simplista) as realidades (necessariamente complexas), estando todos nós sujeitos a um processo de «inculcação simbólica» (Bourdieu) realizado por meios nunca antes vistos (nomeadamente através dos *media*). Em segundo lugar, importa analisar as situações decorrentes da aplicação de políticas neoliberais em larga escala, nomeadamente as que tiveram (e têm) lugar nos Estados Unidos da América, no Reino Unido e em quase todos os países da América Latina³⁴⁹ ao longo das últimas duas décadas. E esta análise é tanto mais importante e urgente, porque nos permite verificar os reais significados das políticas que se encontram ocultas nos referidos *slogans*. Assim, podemos encontrar nesses países tão diferentes entre si, tanto em termos de história como de desenvolvimento, uma situação de profunda crise do Estado-Providência (mesmo onde ele era precário ou até inexistente...), um elevado protagonismo do mercado concebido como o único modo de promover a regulação e

³⁴⁹ Para uma adequada compreensão dos efeitos do neoliberalismo na América Latina, assim como para o processo de resistência e inversão entretanto operados, cf. Atilio A. Boron (2003).

a coesão sociais e o desenvolvimento, a precarização do emprego, o desemprego massivo, o cerceamento de direitos tais como o acesso à educação, à saúde e à justiça, o aumento das desigualdades e consequentemente da pobreza e exclusão social.

Ao mesmo tempo que tudo isto acontece no continente americano, na oceania e em algumas regiões da Ásia, a Europa decide que é tempo de introduzir mudanças significativas naquilo que vem sendo designado após a II Guerra Mundial por modelo social europeu. De entre essas mudanças emerge com muita clareza o campo da educação, objecto de um «apelo» que qualificaríamos como confrangedor (para não dizer cínico) no sentido de responder, na qualidade de «último recurso», aos graves problemas que afectam a sociedade europeia deste início de século. O «livro branco» “Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva” é um exemplo paradigmático desse apelo: a educação (e a formação – e em nenhum local a diferenciação conceitual entre aqueles dois universos educativos nos é apresentada) é, então, o último recurso face ao desemprego, a pobreza e a exclusão social e o meio privilegiado para a promoção da coesão social, da competitividade e da produtividade. Face a isto, podemos interrogar-nos: onde estão as pessoas e o seu desenvolvimento neste quadro?

O caso português, muito por força da sua história, parece constituir uma situação bastante paradoxal, e que importa caracterizar para que saibamos actuar adequadamente no quadro europeu que, como sabemos, constitui um complexo e heterogéneo caldo de culturas e de histórias. Assim, Portugal é, na actualidade, um dos três países da União Europeia que atribui à educação a percentagem do PIB mais elevada (cerca de 6,5%)³⁵⁰. Contudo, afirmam os sectores mais conservadores, de um ponto de vista estatístico, continua a apresentar um quadro profundamente negativo em relação a vários indicadores: fracos resultados em testes internacionais dos seus estudantes; apenas 20% da população situada entre os 24 e os 65 anos possui o ensino secundário; elevadas taxas de abandono da escolaridade obrigatória, secundária e até superior; uma taxa preocupante de trabalho infantil, cerca de um décimo da população em situação de analfabetismo e um quinto da população abaixo ou muito próximo do limiar de pobreza. Por outro lado, o mundo do trabalho (empresas, administração pública e

³⁵⁰ A falácia deste argumento é facilmente demonstrada, embora o cidadão comum seja facilmente influenciado pela contínua repetição destes dados por parte de governantes e de jornalistas particularmente bem colocados nos órgãos de informação e cuja preocupação é criarem as condições para a privatização (ou liberalização) da educação. Como A. Nóvoa referiu recentemente num programa televisivo, só no último lustro é que Portugal apresenta o nível acima referido de *investimento global* na educação. Andamos mais de um século a evitar inscrever a educação como uma rubrica importante do orçamento de estado e, de repente, “estamos cansados”. É de notar que no campo específico da educação superior, Portugal continua na cauda dos países da OCDE, tendo apenas a Grécia e o México atrás de si, de acordo com o relatório daquela insuspeita organização Education at a Glance de 2003 e seguintes.

tecido produtivo em geral) é extremamente heterogéneo, apresentando-nos um quadro que poderíamos definir do seguinte modo: elevada percentagem do que se costuma designar por «economia subterrânea», o que, por si só, é um potente indicador do modo como nos organizamos e vivemos (estima-se que este modo de viver atinja cerca de 25% do PIB!); a maioria das nossas empresas é de tipo familiar, constituindo a maior fonte de produção de riqueza do país; as empresas que utilizam tecnologias de ponta e a inovação como critério de acção são ainda uma raridade, sendo possível inventariá-las com os dedos de uma mão; a qualificação dos trabalhadores e dos empregadores é extremamente baixa, tanto do ponto de vista escolar como profissional; neste contexto, não é surpreendente a existência de uma política de baixos salários e de fraco investimento em educação e formação, tanto por parte das pessoas como das organizações (em 2006, de acordo com a Comissão Europeia, apenas 8% da população situada na referida faixa etária dos 24/65 anos frequentou pelo menos uma acção de formação no espaço europeu – em Portugal estes números baixam para metade, de acordo com os dados apresentados pelo governo no corrente ano, apesar dos elevados fluxos financeiros que vem recebendo para este efeito desde a adesão à UE – todos afirmam a importância da formação para o desenvolvimento do país mas poucos parecem acreditar nessa afirmação, como se pode comprovar pelo valor do investimento privado no campo, que é residual); a precariedade do emprego constitui já uma dimensão considerável e com tendência a aumentar e até a generalizar-se - os contratos a prazo são disso um exemplo; o desemprego tem tendência a aumentar e de um modo preocupante, sabendo-se que a situação que se viveu ao longo da década de noventa pode ser considerada como artificial, muito centrada na construção civil e em sectores pouco estabilizados estruturalmente e com fraco investimento em novas tecnologias e em inovação; talvez por esta razão, a mão-de-obra desqualificada ou pouco qualificada (maioritariamente empregada naquele sector) não teve, nesse período, problemas de emprego. Agora que o investimento em obras públicas diminuiu drasticamente por via do Pacto de Estabilidade e Crescimento (estranha designação, dado que só tem vindo a promover desestabilização e retracção económica há mais de seis anos consecutivos!), o desemprego disparou; as maiores dificuldades de emprego situavam-se, até há poucos anos, nos níveis intermédios de qualificação académica³⁵¹, tendo vindo a estender-se a todos os outros níveis, incluindo o superior.

³⁵¹ Cf. Sérgio Grácio (1997) e Educação, Formação e Trabalho (1997) para uma melhor compreensão da situação descrita. Quanto ao problema da empregabilidade dos jovens com qualificações académicas intermédias, J. Azevedo (2002) refere-nos que a excepção pode ser encontrada entre os jovens que adquiriram as respectivas qualificações em escolas profissionais. Se esta

É neste quadro profundamente complexo e heterogéneo, caracterizado por um débil sector produtivo, por crescentes desigualdades sociais e por um sistema educativo que se tem vindo a revelar como incapaz para responder adequadamente aos desafios que continuamente lhe são lançados, que surge este «apelo» à educação e à formação. Seja qual for a opção que vier a ser tomada, esta é a linha de base para qualquer política de educação séria e credível.

Mas, aquilo que nos apresentam em lugar de políticas educativas concretas é um conjunto articulado de *slogans* que, de acordo com Griffin (1999a) apenas parece possuírem uma dimensão estratégica e ideológica. A tarefa que se nos coloca, num primeiro momento, é tentar identificar os significados dominantes desses *slogans* para, de seguida, tentar definir os seus limites e (por que não?) as suas potencialidades, procurando encontrar vias adequadas que permitam restituir a importância da educação e da formação para a superação das desigualdades e para a edificação de sociedades constituídas por cidadãos de corpo inteiro, profundamente implicados no seu desenvolvimento pessoal e profissional, entendido como condição necessária para o desenvolvimento de todos, tal como Marx e Engels o definiram há século e meio. Numa perspectiva conservadora, este conjunto de princípios poderá ser qualificado como «eduquês» (à boa maneira portuguesa) ou, se sentissem necessidade de introduzir alguma profundidade ao debate, qualificá-lo como um fenómeno típico daquilo que foi designado nos EUA por «contra-cultura»³⁵².

5.3. Metáforas, mitos e *slogans*

No ponto anterior preocupámo-nos em chamar a atenção para a necessidade de explicitação dos princípios estruturantes da acção educativa, situação que consideramos como quase ausente na construção da maioria das ofertas formativas ou, quando presente, cumprindo apenas uma função legitimadora, retórica³⁵³. A última década foi particularmente rica na invenção de novas figuras destinadas a marcar o campo em que se movem as ofertas de educação, algumas das quais inventariamos na introdução. Importa, pois, compreender os seus modos de emergência e as funções que cumprem no interior do campo em questão e

situação ocorre de um modo generalizado, qual a razão para existirem tão poucas organizações daquele tipo? Ou a sua escassez constitui um dos factores explicativos para a situação descrita?

³⁵² Esta expressão ou a sua equivalente «cultura antagónica» encontrámo-la em Kristol (2003) e pretende traduzir os efeitos da educação universitária e as suas responsabilidades na emergência de uma cultura crítica da sociedade (capitalista) e dos seus valores.

³⁵³ L. Tanguy (2001, p. 111) confirma esta ideia, quando refere a inexistência, nos acordos de concertação social, de qualquer referencia a pontos de discórdia e a compromissos adoptados. Nesses documentos apenas se faz referencia à necessidade de realizar formação e aos modos operacionais (técnicos) de a fazer.

nas relações deste com a sociedade no seu conjunto. Aqui apenas iremos abordar, de um modo particular, embora necessariamente breve, o de *Sociedade da Aprendizagem*, sobretudo pela função federativa de todos os outros que lhe está consignada. No momento pretendemos apenas provocar e inquietar os espíritos de todos quantos se encontram envolvidos directamente na construção das ofertas educativas e formativas de modo que, quando tentados a utilizar essas figuras, o façam com mais parcimónia e sensatez.

Não deve existir, hoje, ninguém relacionado com o campo educativo que não tenha utilizado nos seus discursos e nos seus textos esta expressão. A questão que colocamos é se alguma vez, ainda que por breves instantes, se terão interrogado sobre o(s) seu(s) significado(s). Arriscámo-nos a afirmar que na maioria dos casos a adesão ao potencial conceito terá sido imediata, muito por força da transparência que lhe atribuímos e do carácter sedutor que a caracteriza e que, de acordo com Hughes & Tight (1995), constituem as características essenciais deste tipo de figuras (palavras e expressões). Para muitos a expressão em questão não necessita sequer de explicações adicionais, tal a clareza que a caracteriza, constituindo o seu questionamento uma mania de investigador de tipo criticista, ou seja, um modo de estar ocupado. Assim e antes de proceder à sua problematização, parece-nos importante transcrever a definição de *Sociedade de Aprendizagem* proposta pelo United Kingdom Economic and Social Research Council (1994), ficando assim na posse de um modo adequado de clarificar o debate:

“A Sociedade da Aprendizagem será uma sociedade na qual todos os cidadãos possuem educação superior de qualidade, uma adequada formação profissional e um emprego (ou vários) digno(s) de um ser humano, enquanto continuam a participar na educação e na formação ao longo das suas vidas. A SA deve combinar a excelência com equidade e deve equipar todos os cidadãos com o conhecimento, o saber e as competências para assegurar a prosperidade económica nacional e muitas outras coisas...

Os cidadãos de uma SA devem, através da sua contínua educação e formação, ser capazes de estabelecer um diálogo crítico e uma acção que desenvolva uma qualidade de vida para toda a comunidade e assegure a integração social assim como o sucesso económico.” (Hughes & Tight, 1995)

Como é óbvio, apenas temos oportunidade, neste espaço, para uma breve problematização do conceito, procurando que todos possamos, a partir daqui, tentar perceber o lugar que ele ocupa nas nossas vidas profissionais e, simultaneamente, nos nossos discursos, verificando também as discrepâncias e as distâncias existentes entre aquelas dimensões. Num primeiro contacto com a definição facilmente percebemos que não existe qualquer nação que possamos considerar como estando próxima de atingir os principais pressupostos de uma sociedade de aprendizagem (exceptuando, talvez, alguns países

nórdicos). No caso português, como se pode constatar pela leitura dos indicadores acima referidos, estamos ainda muito longe de atingir níveis satisfatórios de qualificação básica (académica e profissional), constituindo a definição de SA uma espécie de utopia ainda *irrealista*³⁵⁴, devendo as nossas preocupações centrarem-se claramente na superação dos atrasos a que fomos votados ao longo de décadas (e mesmo de séculos) e para os quais ainda não fomos capazes de encontrar soluções sólidas (até porque o tempo linear de que dispusemos para superar séculos de atraso corresponde a escassas três complexas décadas). Muito pelo contrário, aquilo a que se assiste é a uma espécie de movimento cíclico muito dependente dos ciclos económicos mais amplos, impossibilitando a definição e construção de políticas consistentes no campo da educação, que continua a ser sobredeterminado pelo campo económico. A própria definição de SA não consegue escapar a essa sobredeterminação, questão que se pode observar na expressão «sucesso económico» e que parece definir a linha de orientação da maioria dos documentos da Comissão Europeia dedicados à educação, onde o crescimento económico, a produtividade e a competitividade nos surgem como tópicos claramente hegemónicos.

Apesar desta situação, não temos qualquer dúvida em subscrever, em linhas gerais, a referida definição de SA acima transcrita. No entanto, importa sublinhar aquilo que nos parece central nela e que poderá implicar os futuros desenvolvimentos tanto no campo educativo como no societal mais global. E o aspecto que nos surge com particular destaque é o que se prende com o conceito de *aprendizagem*, que adquire uma complexidade diferente da que todos estávamos habituados a atribuir até agora. Aprendizagem era um vocábulo que se encontrava confinado essencialmente ao sistema educativo formal, adquirindo assim uma propriedade exclusiva daqueles que possuíam por função apropriar-se de um determinado currículo num espaço e num tempo determinados. Portanto, era uma actividade realizada no âmbito escolar (ainda que muitas vezes alargada ao que podemos classificar como período de entrada no mundo do trabalho – educação profissional específica realizada formal ou informalmente) e num quadro assimétrico claramente definido. Apesar disso, muitos de nós tinham a certeza de que a tarefa de aprender e o estatuto de «aprendente» não chegava ao fim com a conclusão de um ciclo mais ou menos longo de estudos formais. E esta certeza era tanto mais clara quanto mais longos eram esses ciclos, instalando-se a ideia de que esses

³⁵⁴ Esta expressão, que pode parecer uma espécie de *non-sense*, surgiu-nos a partir da leitura de Jean-Pierre Boutinet (1996), o qual sugere, a propósito do conceito de projecto e da sua formalização conceptual, a expressão “utopia realista”. Mais tarde, Meszaros (2003), utiliza-a remetendo a sua autoria para Daniel Singer (1999). A obra de Boutinet foi publicada em língua francesa em 1990.

ciclos não eram mais que licenças para se iniciar uma vida profissional e assim continuar a aprender, ainda que de modos totalmente diversos.

E aqui chegamos a um ponto que consideramos central neste conceito de SA: as sociedades actuais parecem atribuir à educação formal (escolar) um papel cada vez maior, apesar da crise de legitimidade por que vem passando desde há cerca de três décadas, quando se constatou que aquela forma de educação estava longe de cumprir as promessas que a haviam consagrado, desde o iluminismo, como um dos mais importantes sectores da actividade humana. Apesar das referências à educação continuada ao longo das vidas, não vemos na definição acima apresentada qualquer pista para que esta se possa desenvolver para além do estrito quadro da educação formal, que nos surge como entidade claramente tutelar. A ser assim, parece-nos grave, pois corremos todos sérios riscos de *alunização*, com todas as consequências decorrentes desse estatuto. Por outro lado, como salienta Griffin (1999a), assiste-se hoje a um deslizamento semântico do conceito clássico de educação para o de aprendizagem que, como sabemos, no contexto do pensamento neoliberal possui conotações muito precisas, dada a articulação que nele é efectuada entre competitividade, produtividade e excelência das organizações e a responsabilização, o mérito e as competências de sujeitos individualmente considerados e que competem entre si por posições raras no mercado, ou seja num contexto que lhes é hostil.

De acordo com Hughes & Tight (1995), as sociedades, seja qual for a época que quisermos considerar, parecem necessitar de bandeiras em torno das quais se possam mobilizar as pessoas. E têm de ser bandeiras poderosas que permitam mobilizar amplos segmentos da população, com particular destaque para as classes médias. Para os autores em questão, certas expressões, à força de serem sistematicamente repetidas transformam-se em *mitos* que, pela sua natureza emocional e ideológica, facilmente são apreendidos pelas pessoas sem necessitarem de qualquer tipo de conceptualização.

Se o tópico Sociedade da Aprendizagem parece constituir, por si só, uma poderosa bandeira (basta atentar nos discursos e nas publicações oficiais mais recentes), outras poderosas bandeiras lhe surgem associadas, as quais, ainda de acordo com Hughes & Tight (1995), contribuem para aumentar o poder mobilizador de todo um modo de pensar a educação na actualidade e que poderia ser designado como mitológico, na velha tradição

iluminista³⁵⁵. E dão-nos os exemplos de *mitos* tais como o de «produtividade» e «mudança», que designam como *proactivos*, isto é, como referentes da acção e o de «aprendizagem ao longo da vida» e o de «organizações qualificantes» (ou aprendentes), qualificados como *reactivos*, ou seja, como estratégicos ou instrumentais para a realização dos primeiros. A estes poderosos mitos poderíamos acrescentar um outro que, pelo modo como se tem vindo a impor nos últimos anos, parece revelar esse alegado poder mobilizador – estamos a referir-nos à abordagem por competências, que já ocupa um lugar de destaque nos currículos da educação básica e “ameaça” alargar a sua influência para outros níveis da educação formal, nomeadamente a profissional.

Dada a complexidade de que se reveste a análise da problemática em questão, nomeadamente a que se prende com o *bricolage* que é produzido com os referidos tópicos (mitos), limitámo-nos aqui, apenas, a fazer eco da análise produzida por aqueles dois autores anglo-saxónicos, esperando que produza algum efeito reflexivo entre aqueles que têm por missão conceber políticas de educação e de formação e os correspondentes dispositivos destinados à sua implementação. Não deixaremos, contudo, de realçar que, a par deste *frenesi propagandístico* que quase não nos deixa respirar se encontram as políticas efectivamente construídas. E essas constituem o espelho do que podemos designar por eterna discrepância entre os discursos e as práticas concretas, encontrando-se estas a anos-luz daqueles, apeteendo parafrasear A. Nóvoa (1999) que, a propósito da formação dos professores, encontrou o seguinte (e feliz) título: “o excesso dos discursos e a pobreza das práticas”.

Aprender ao longo da vida, nestas novas condições marcadas por uma espécie de *darwinismo social* hegemónico, não pode ter o significado que lhe atribuíamos no quadro de uma concepção humanista de educação que parece em vias de extinção e que foi consagrada há cerca de 30 anos pela Unesco, nomeadamente através do Relatório Faure. E é aquele significado de aprendizagem que parece emergir na actualidade e que importa desocultar para que a educação possa desempenhar todos os papéis que a modernidade lhe atribuiu e assim cumprir as promessas que a consagraram como um dos seus pilares.

Em última instância a questão que se nos coloca é a que se prende com o modo como nos entendemos, isto é, a base sobre a qual se estabelece a comunicação entre nós. E essa

³⁵⁵ A leitura de Adorno & Horkheimer (*Dialéctica do Iluminismo*) é, em nossa opinião, esclarecedora sobre esta relação entre tradição e progresso no quadro da afirmação iluminista e o lugar da mitologia nesse processo. Ao mesmo tempo que se critica a mitologia como factor de resistência à mudança, desencadeia-se um processo de construção de novos mitos destinados a legitimar as novas formas de dominação.

base, no caso em análise, é a linguagem. Mesmo correndo o risco de virmos a ser apelidados de nominalista ou de neopositivista (até porque nenhum de nós é dono das palavras, como no-lo evidencia Saramago em *A Caverna*), somos de opinião que existem demasiadas “palavras no ar” que importa contextualizar ou recontextualizar, sob pena de não conseguirmos comunicar para além da ‘estrutura de superfície’ dos discursos que usamos. Após o amplo uso da metáfora (concebida por Hegel como a origem do conceito) ao longo da modernidade e particularmente no campo educativo, Hughes & Tight (1995) sugerem-nos um retorno aos clássicos com a utilização do conceito de mito para qualificar o modo como o heterogéneo campo neoliberal tem vindo a hegemonizar os discursos na actualidade, sejam eles políticos, económicos, educativos ou outros. Para Fernando Pessoa o “*mito é o nada que é tudo*”. A aceitar esta afirmação o paradoxo parece evidente: apesar do aparato discursivo emergente das esferas políticas oficiais (e que um vasto corpo de quadros intermédios reproduzem acriticamente), traduzido pelas inúmeras expressões que usamos no quotidiano para orientar ou legitimar as nossas práticas, no essencial parece que nos encontramos perante o mais completo vazio. Se assim for estaremos mais inclinados a adoptar a proposta de Hughes & Tight, de que estamos no interior de um processo de mitificação da acção legitimada discursivamente, do que a ideia segundo a qual a existência de uma ampla linguagem metafórica seria potencialmente desencadeadora de novas possibilidades comunicativas no campo da educação. Para já preferimos classificar este amplo movimento de ‘inculcação ideológica’ (Bourdieu) como um processo de *sloganização*, reduzindo-o, pois, à sua dimensão propagandística, esperando que não venha a passar disso mesmo. E dizemos isto apesar dos elevados custos que amplos sectores da humanidade já suportaram (e estão a suportar), nomeadamente as populações dos países que não conseguiram impedir a implementação de políticas profundamente influenciadas pela matriz neoliberal de desenvolvimento. E este processo parece começar a fazer o seu caminho entre nós, no seio das sociedades mais desenvolvidas, o que levou Gray (2000) a afirmar que as classes médias nos EUA sofrem de ansiedade crescente, encontrando-se actualmente numa situação muito próxima da experienciada pelo proletariado industrial durante o século XIX.

6. A educação (e a formação) como forma(s) de pensar, criticamente, a sociedade

Sem pretender invadir *os espaços (e os tempos)* formativos e educativos³⁵⁶ com um qualquer conjunto mais ou menos elaborado de recomendações normativas, gostaríamos, contudo, de deixar aqui expressas algumas ideias sobre o modo como pensamos que o campo educativo se pode estruturar e desenvolver.

Assim, a primeira grande questão que nos parece importante referir prende-se com os princípios orientadores que devem presidir às políticas de educação e de formação. Neste domínio referencial teremos certamente que optar entre uma dimensão humanista, aliás fundadora dos campos em questão, e uma perspectiva que poderíamos designar como pragmática, de natureza utilitarista e economicista.

Como salientámos ao longo deste texto, o campo educativo tem vindo a ser submetido a uma crítica devastadora, sobretudo pelos sectores que integram a chamada «nova direita», que constitui uma espécie de coligação formada por dois grandes blocos bastante heterogéneos: o neoliberalismo e o neoconservadorismo, uma coligação potencialmente explosiva mas que tem vindo a impor-se de um modo algo surpreendente a nível global³⁵⁷. Uma das razões desta hegemonização da «nova direita» talvez se prenda com o modo como o seu discurso se tem vindo a impor junto do senso comum, dado que se revela como muito próximo deste no modo como aborda as principais questões em cada campo que quisermos considerar. Daí, a grande dificuldade da teoria (crítica, nomeadamente) em fazer-se ouvir e em apresentar alternativas a um discurso eminentemente pragmático e perceptível, pelo menos ao nível de superfície, pelo senso comum nas suas diversas variantes. Um exemplo do que acabamos de afirmar é a referida crítica à educação, centrada essencialmente no excesso de democracia e de igualitarismo que a teria invadido e que, segundo a «nova direita», constitui o

³⁵⁶ Esta expressão foi-nos sugerida pelo sugestivo título de uma Conferência realizada em 2001 sob a égide da Fundação Calouste Gulbenkian, cujos textos foram publicados em 2002, que era o seguinte: “Espaços de Educação, Tempos de Formação”. Em nossa opinião, remete-nos para a discussão com que iniciámos este texto, configurando a ideia da formação como a questão social do nosso tempo, relegando a educação para o domínio espacial, isto é, para uma dimensão estrutural, assumindo a formação a dimensão contingencial. Não sabemos se foi essa a intenção dos promotores, pois a explicação que nos fornecem omite esta questão, embora seja visível (e explícito logo na apresentação) que o tópico da formação e todo o campo da educação não escolar foram objecto de uma débil atenção e tratamento, reforçando a ideia de que a educação escolar continua a viver o seu tempo de um modo quase imperial. O grande desafio que continua a colocar-se à formação (tarefa que o movimento da educação permanente se mostrou incapaz de cumprir) e à educação não-formal é o de questionar a educação formal, não de se lhe opor, contribuindo assim para a criação de estruturas mais facilitadoras do *educar-se* ou *formar-se*.

³⁵⁷ Contudo, os últimos anos do século XX e os primeiros do século XXI, têm-nos vindo a oferecer uma imagem que aponta para uma ruptura clara no que Santos (2001) designa por campo hegemónico. Para além de Stiglitz (citado como exemplo por Santos), podemos citar igualmente John Gray, que em “Falso Amanhecer” (2000) nos oferece uma análise demolidora da nova onda neoliberal em curso desde o início dos anos oitenta e das suas consequências (prováveis para muitos e reais para a maioria da população mundial) políticas, sociais e económicas para a esmagadora maioria da população mundial. Para uma melhor compreensão acerca da problemática da nova direita, ver também Afonso, 1998 e Apple (2003).

principal factor de ineficácia da mesma (cf. M. Apple, 2003). Como todos os dias podemos constatar nas páginas dos principais jornais portugueses (e não só: Apple refere-nos o mesmo quadro nos Estados Unidos e P. Bourdieu, no seu trabalho sobre a televisão, é esclarecedor quanto ao papel da comunicação social³⁵⁸ no processo que designa por inculcação ideológica...), as nossas instituições educativas são-nos apresentadas como locais onde nada de útil se aprende; a competitividade e a produtividade da nossa economia são bastante baixas devido ao débil estado da nossa educação; as nossas crianças são as que apresentam piores resultados em testes internacionais; a iliteracia do povo português é das mais altas da união europeia, etc. A lista deste estado de autêntica calamidade pública propagandeado pelos ideólogos de serviço em muita da nossa imprensa pode ser ainda consideravelmente aumentada, mas fiquemo-nos por aqui. A um nível de análise muito superficial pensamos que todos podemos subscrever grande parte das críticas formuladas pela «nova direita», nomeadamente em relação a algumas das situações referidas (embora algumas delas constituam «factos» construídos ideologicamente), que não em relação às causas e aos responsáveis. E esse é o grande mérito da referida crítica, constituindo simultaneamente, o grande perigo, pois tem tendência a instalar-se nos nossos discursos acriticamente, impedindo assim o necessário debate e esclarecimento sobre o que Nóvoa (2002) designa por pensamento educativo. O que é curioso é, por um lado, imputar à educação a responsabilidade de leão nesta situação, e, por outro, que o tipo de críticas seja o mesmo em todos os países, independentemente do seu grau de desenvolvimento e das respectivas histórias e contextos!³⁵⁹ O que nos leva a crer que os objectivos da crítica neoliberal e neoconservadora estão muito para além daquilo que é dito e que importa desocultar, nomeadamente: a mercadorização da educação e respectiva abertura ao mercado dito livre; o aumento das desigualdades, dado que já proclamaram alto e a bom som que o princípio da igualdade de oportunidades não é mais do que um mito; a desregulamentação da legislação laboral; a afirmação da meritocracia, esta sim um verdadeiro mito, como mais uma das suas

³⁵⁸ Em relação ao papel da comunicação social num determinado processo de educação das populações, já Nietzsche (1996, p. 142-143) se pronunciava nos seguintes termos: “Se por conseguinte a verdadeira capacidade formativa das instituições de ensino superior nunca foi tão baixa e impotente como na actualidade, se o «jornalista», o escravo de papel do quotidiano, saiu vitorioso sobre o docente do ensino superior no plano cultural, restando apenas ao último a metamorfose já frequentemente presenciada e que consiste em movimentar-se agora também como borboleta serena e culta no discurso jornalístico, com a «elegante leveza e facilidade» desta esfera – com que vergonhosa confusão devem agora os indivíduos formados de tal modo e em tal tempo olhar estupefactos para aquele fenómeno que só poderia ser entendido por analogia, a partir da mais profunda base do génio helénico até aqui incompreendido, nomeadamente o redespertar do espírito dionisíaco e o renascimento da tragédia?”

³⁵⁹ A este propósito, ver o texto de H. Arendt já referido acima e o best-seller do pensamento único de matriz jornalística que dá pelo nome de O Mundo é Plano (T. Friedman, 2005), onde o jornalista do New York Times se mostra muito preocupado com os níveis de educação da população americana na actualidade.

dimensões emblemáticas, entre outros aspectos. Em suma, parece ser o próprio conceito de democracia que parece estar em causa. As propostas para a solução de tais situações problemáticas também são sempre as mesmas: *menos Estado e melhor Estado*, abertura ao mercado, avaliação das pessoas (em função do seu mérito) e das instituições e respectiva responsabilização individual, retorno aos exames e outras provas estandardizadas e cada vez mais rigorosos, adopção dos valores do passado (considerados como perdidos ou em vias disso), entre outros.

Este, em traços muito gerais, é o quadro proposto para a educação pela «nova direita», que se apresenta aos olhos de todos como imaculada neste processo. Entre nós, convém recordar que a educação, após ter estado submetida a um profundo quadro letárgico e obscurantista durante quase todo o século XX (aliado ao modo como foi tratada durante o século XIX e que empurrou o país para a cauda da Europa e de onde, até à data, não logrou sair)³⁶⁰, sempre foi um campo conduzido pela direita: após 1974, apenas num curto período de seis anos (1995-2001) e actualmente (de 2005 até, provavelmente e se nada de estranho vier a ocorrer, 2009) é que a política educativa foi conduzida por um governo socialista! Portanto, mesmo que o quadro descrito pela crítica neoliberal e conservadora fosse correcto, tal se deve, em grande medida, à sua própria acção! Com ou sem ajuda das governações ditas socialistas, como a que se encontra no poder, actualmente, entre nós.

A ligação cada vez mais estreita que se vem estabelecendo, na actualidade, entre o campo da educação e, sobretudo, o domínio da formação com campos como o do trabalho, o da economia e o do emprego, nomeadamente, parece incontornável. Mas esta relação, que para alguns autores não é assim tão evidente como pode parecer à primeira vista (L. Tanguy, 1986, 2001, 2002), para além de não respeitar a necessária e inevitável autonomia dos campos, procura subordinar os primeiros aos segundos, conferindo a esta relação o estatuto de construção social e não de inevitabilidade histórica ou de qualquer outro tipo de emanação não social. A educação não pode estar, em nossa opinião, subordinada a lógicas que lhe são estranhas, devendo sobretudo promover o desenvolvimento pessoal e profissional de modo a que as pessoas possam enfrentar de forma mais segura, confiante e crítica os fortes desafios que as sociedades actuais crescentemente lhes está a colocar. O imediatismo que ora lhe é exigido, próprio de uma filosofia pragmatista de raiz anglo-saxónica, deve ser questionado e ultrapassado, sob pena de se transformar a educação num mero instrumento ideológico das

³⁶⁰ A este propósito, cf. Candeias, Paz e Rocha (2004), onde os autores descrevem, fundamentados em dados empíricos claros, a evolução do país no campo da educação formal e algumas das razões explicativas da mesma.

forças hegemónicas da sociedade. Como sabemos, os efeitos de qualquer processo educativo têm-se revelado pouco transparentes à vista desarmada, sobretudo quando colocados no curto prazo, o que, por si só, deveria inibir as referidas pretensões pragmáticas. Por outro lado, os objectivos desses processos educativos são, por definição, suficientemente ambiciosos, não sendo desejável que se diluam e confundam com os objectivos específicos de outros campos.

Contudo, existem zonas de intersecção que importa identificar e trabalhar. Estamos a referir-me concretamente à já velha questão da aproximação, com vantagens mútuas, entre os espaços e os tempos de educação (e formação) e aqueles do trabalho que, como sabemos, possui uma história de grandes desajustamentos, alheamentos mútuos e até de divórcio. Mas esta aproximação não pode ser feita de um modo selvagem, ou seja, que não tenha em linha de conta a especificidade dos campos em presença e dos contextos em que ocorre. É certo que o modelo escolar terá necessariamente de ser questionado e em grande medida ultrapassado³⁶¹ no que à educação de jovens e adultos diz respeito (embora esta questão não seja objecto de qualquer tipo de crítica neoliberal e conservadora, muito pelo contrário!). E para isso só terá a ganhar se aproveitar o potencial de algumas experiências da educação não escolar que, muito embora sejam raras, não deixam de constituir um bom património, cujo conhecimento e difusão permitiria acrescentar valor ao chamado pensamento educativo. A educação não pode alienar uma das suas funções mais nobres e com a qual não tem conseguido estabelecer uma relação adequada: promover o desenvolvimento de todos de acordo com as suas possibilidades, prestando crescente atenção aos que dela mais necessitam. E isto pode ser tudo menos igualitarismo. O futuro da educação e da formação passa necessariamente por aqui, privilegiando assim “a vida, ao longo da educação” (Lima, 2002), da aprendizagem e do trabalho.

Isto pode ser entendido como mais uma utopia. Tomando a nossa própria experiência como referência, podemos afirmar que uma outra educação e novas práticas de formação política e axiologicamente enformadas são possíveis, ainda que permaneçam, para muitos, no plano do imaginário, plano onde muitas das reflexões produzidas ao longo das últimas décadas continuam a situar-se, parecendo dar razão ao que Nóvoa (1999) designou como “excesso dos discursos e pobreza das práticas” e que, num trabalho posterior (2002, p. 9), o

³⁶¹ Ultrapassagem tem aqui o sentido que Esteves (1986) lhe atribui, ou seja, o novo não é um produto niilista, mas sim o resultado da interacção de novos contributos com aquilo que é inalienável no existente. Neste sentido, a ultrapassagem do modelo escolar não pode significar a sua substituição pura e simples (mesmo que o desejássemos não seria uma tarefa fácil...), mas sim a sua utilização onde se revelar como o mais adequado e criar as condições para que os públicos adultos, nos processos educativos em que participem, o coloque numa dimensão subalterna, isto é, não hegemónica.

levou a considerar que “falta um *pensamento novo*, uma filosofia que ajude a imaginar outras lógica, outros modelos e outras formas de organização dos espaços educativos.” Neste sentido e parafraseando Meszaros (2004, p. 16),

“Não podemos ter medo de defender o que Daniel Singer chama de «utopia realista». Pois, se toda a tentativa de mudar a sociedade, e não apenas remendá-la, é classificada com raiva e desprezo de utópica, então, transformando o insulto numa medalha de honra, devemos proclamar que somos todos utópicos.”

Neste mesmo sentido e a propósito do ‘realismo’ das utopias, se pronuncia Boron (2001), que toma Max Weber e Rosa Luxemburgo para fundamentar o seu pensamento:

“En 1919, y en dura lucha contra el pesimismo y la desilusión que cundían en una Alemania derrotada y desmoralizada, Max Weber tuvo ocasión de reflexionar, probablemente sin advertirlo, sobre el papel de las utopías. Como sabemos, si había un tema muy ajeno a sus premisas epistemológicas – fundadas sobre una rígida separación entre el universo del ser y el de los valores – era precisamente la cuestión de las utopías. Sin embargo, en «La Política como Vocación» escribió unas líneas notables en donde reconocía que ‘en este mundo no se consigue nunca lo posible si no se intenta lo imposible una y otra vez’, y exhortaba al mismo tiempo a soportar con audacia y lucidez la destrucción de todas las esperanzas – y, diríamos nosotros, de todas las utopías – porque, de lo contrario, ‘seremos incapaces de realizar incluso aquello que hoy es posible.’”

Na mesma época e “nas vésperas da sua detenção e posterior assassinato”, isto é, num contexto profundamente carregado de nuvens negras, Rosa Luxemburgo, ainda de acordo com Boron, dizia:

“cuanto más negra es la noche, más brillan las estrellas.”

Apesar do pensamento daqueles dois autores poder ser considerado como antagónico em muitas coisas essenciais, nomeadamente em relação ao tópico do socialismo e à visão do mundo que defendiam, na questão em análise parecem bastante próximos, podendo apenas notar-se uma certa variação no tipo de argumentação (sobretudo a implícita no texto de Luxemburgo). Mas ambos parecem próximos

“en no renunciar a sus esperanzas y en negarse a capitular – Weber ante “la jaula de hierro” de la racionalidad formal del mundo moderno, Rosa ante el capitalismo y todas sus secuelas.”

A partir daqui Boron conclui de uma forma com a qual nos identificamos:

“Sus palabras [de Weber e Luxemburgo] sugieren una actitud fundamental que no deberían abandonar quienes no se resignan ante un orden social intrínseca e insanablemente injusto como el capitalismo y que, pese a todo, siguen creyendo que todavía es posible construir una sociedad mejor.”

A época em que vivemos, em que a narrativa socialista sofreu um pesado e sério (irreversível?) revés quanto à sua efectiva possibilidade de constituir uma credível alternativa

ao capitalismo, criando assim um enorme vazio no campo político³⁶², necessita urgentemente de algo capaz de mobilizar as enormes massas de excluídos, de oprimidos e dos múltiplos sectores críticos da sociedade em que vivemos em torno do objectivo central de ultrapassar um sistema que teima em perpetuar-se e sempre de forma brutal. Dá ideia que essa reprodução incessante da pobreza, da miséria e da dominação, ao mesmo tempo que concentra a riqueza nas mãos de uma cada vez mais restrita minoria privilegiada, é o segredo da sua longevidade, confirmando a tese de Weber segundo a qual são os dominados que legitimam a dominação...

³⁶² Vazio que, na realidade, já vinha sendo aprofundado desde a década de 60 mas que muitos continuaram a não querer reconhecer, provavelmente influenciados pela concepção «obstétrica» da história (Gerald Cohen, 2001), ou seja, que o socialismo, apesar dos erros, das desilusões e da barbárie que também geraram as práticas construídas à luz da sua bandeira, seria uma inevitabilidade num futuro mais ou menos longínquo,

Capítulo II

Da Formação como Ideologia às Ideologias na Formação: a «Análise de Necessidades» e a «Abordagem por Competências» (ou a Centralidade da Avaliação na Estratégia Neo-liberal para a Educação)

[A formação, dada a sua crescente redução à esfera do «treino», à sua dimensão tecnicista, como nos refere Tanguy (2001) e que todos podemos comprovar empiricamente, ao mesmo tempo que mantém uma dependência crónica com a esfera do trabalho, conduziu à cristalização de dois tipos de discursos que podemos consubstanciar nas expressões «formação realmente existente» e «formação imaginada» ou idealizada, cada qual fundamentada por uma ideologia (ou famílias ideológicas), o que nos conduz à ideia da formação como construção eminentemente ideológica.

As problemáticas da «análise de necessidades» e das «competências» (lógica, pedagogia ou abordagem) constituem, em nossa opinião, duas das mais importantes dimensões em que o chamado 'campo' da formação se tem vindo a estruturar. Neste capítulo vamos defender que, mais do que teorias, essas problemáticas não são outra coisa que poderosas ideologias que, através de um aparato instrumental eminentemente avaliativo, mais ou menos sofisticado e através do qual adquirem legitimação 'científica', e ancoradas na crença oriunda da antropologia e que pode ser traduzida pela máxima "conhecer para intervir", ameaçam submeter as pessoas e a sociedade a interesses ocultos. É a 'alienação' de que Marx nos falou, operada através de um sofisticado processo de 'violência simbólica', agora transposta do mundo do trabalho produtivo para o do trabalho imaterial.

Discutir aqueles dois tópicos significa (re)introduzi-los no seio de uma única problemática: a da avaliação. Apresentados como 'conceitos' autónomos e devidamente formalizados, eles não são mais do que formas específicas de modos objectivos de hetero-avaliação, que recorrem a procedimentos metodológicos e técnicos hegemonicamente objectivistas. A grande dificuldade que o processo de desconstrução destes tópicos tem vindo a encontrar, para além do senso comum que continuamente os legitima, é a emergência de perspectivas ditas construtivistas ou 'emancipalistas' que, adoptando um discurso dito 'contra-hegemónico' e procedimentos qualificados como típicos de abordagens metodológicas qualitativas (investigação-acção, formação em contexto de trabalho, intervenção participante, etc., as mantêm no topo da agenda formativa. O modo como a ruptura com aqueles constructos ideológicos pode começar a realizar-se será, em primeiro lugar, através da linguagem – sugerimos que sejam abandonados, mesmo na linguagem corrente. Depois, através do seu enquadramento no campo da avaliação, do qual nunca poderão libertar-se. Por último, passando a inscrever a «liberdade», tal como Sen (2003) nos sugere, como dimensão estruturante da acção humana em geral e da acção educativa em particular.]

Introdução

A análise de necessidades, também designada na literatura especializada como 'levantamento' ou 'diagnóstico' de necessidades, constitui, na actualidade, uma das dimensões mais relevantes dos discursos da e sobre a formação. Aliás, no campo da educação escolar, ela está praticamente ausente; mesmo quando vemos escrito e ouvimos expressões como "necessidades dos alunos" e a importância do seu conhecimento para programar a educação, as práticas daí decorrentes não surgem imediatamente formalizadas através de um método – constitui, tão só, uma das componentes do que, até à data podemos qualificar como 'discurso pedagogicamente correcto', apesar dos esforços realizados nos campos do currículo e da psicologia da educação para elevar a estatuto científico aquilo que se pode definir como modos de organização do trabalho escolar, a saber: a individualização do ensino ou a diferenciação pedagógica. No domínio da formação, esta problemática foi elevada ao estatuto de metodologia, embora alguns sectores até lhe atribuam uma dimensão teórica, com estatuto de cientificidade inquestionável e indiscutível. A análise de necessidades é hoje um procedimento obrigatório no domínio da formação profissional, sem o qual as entidades promotoras de formação não podem aceder à certificação de qualidade, o que significaria, na prática, estarem impossibilitadas de exercer qualquer actividade no domínio em questão, pelo menos de um modo autónomo.

Neste capítulo, tentaremos demonstrar que a problemática em questão, mais do que as intenções bondosas com que é apresentada, constitui, sobretudo, uma poderosa ideologia, seja ela trabalhada e fundamentada a partir de um ponto de vista objectivista ou construtivista. O seu objectivo é, essencialmente, legitimar políticas e planos de formação (que seriam sempre realizados mesmo que esse procedimento não fosse accionado) e interferir artificialmente na lei da oferta e da procura, influenciando esta última de acordo com a oferta já disponível. É de uma estratégia de dominação que se trata e, como tal, terá de ser enquadrada e analisada. Mesmo correndo o risco de simplificação, somos de opinião que as Ciências da Educação possuem sérias responsabilidades no processo de construção, difusão e afirmação desta problemática, assim como da problemática das competências. Se verificarmos com alguma atenção, os sectores das Ciências da Educação que mais atenção têm dado a estas problemáticas, o que se pode constatar através da produção científica disponível, são os do currículo e da avaliação educacional (para além dos tradicionais ramos

da psicologia que tomam a educação como campo de especialização), isto é, sectores que não se encontram vinculados a um pensamento disciplinar específico e que, por outro lado, na sua busca incessante pelo reconhecimento científico das actividades que realizam, facilmente se sentem tentados a influenciar directamente os contextos de acção educativa de um modo prescritivo e instrumental. Daí, em nossa opinião, o papel de «intelectuais orgânicos» que muitos desses académicos facilmente assumem nos processos reformadores, explícitos ou implícitos. Não será por acaso que as perspectivas mais críticas destas ideologias, particularmente no caso das competências, tenha vindo a emergir no campo da sociologia do trabalho, primeiro, e no da sociologia da educação e da avaliação, mais recentemente. Defenderemos aqui uma alternativa política que designaremos, ainda que provisoriamente, como “identificação e promoção de liberdades”, prévias ou em contexto, tanto na educação como na formação (embora seja neste domínio que a problemática da análise de necessidades mais se faz sentir), reconhecendo explicitamente a influência de Amartya Sen (2003) no modo como concebemos a acção humana, orientada por valores essencialmente humanos e não por interesses particulares ocultos que apenas visam a reprodução do ciclo de dominação em que a modernidade, apesar da sua agenda emancipatória e cultural riquíssima, nos introduziu e do qual temos vindo a revelar uma enorme incapacidade para nos libertarmos. A ciência (entendida aqui no seu sentido mais amplo), que emergiu nesse contexto efervescente de potencialidades que foi a modernidade como um dos factores de libertação humana, tanto face à natureza como aos diferentes modos de dominação societal instituídos, sabemos hoje, tem vindo a demonstrar uma enorme dificuldade em se libertar, ela própria, dos constrangimentos ideológicos, políticos, económicos e culturais que caracterizam os modos de funcionamento das sociedades. Pelo contrário, em muitas situações, ela constitui um modo privilegiado de legitimação da dominação, apresentando-se como parte integrante do problema e não como solução. O que acabámos de afirmar pode ser generalizado a todos os domínios que quisermos considerar, mas quando nos situamos em terrenos extremamente porosos como o social em geral e o da educação em particular, dada a familiaridade que os caracteriza, as dificuldades tendem a aumentar. É isso que ocorre em relação aos tópicos aqui em análise, de quem toda a gente fala e discute e onde não conseguimos vislumbrar um claro distanciamento entre o conhecimento comum e o conhecimento dito científico, apesar dos numerosos e volumosos *tratados* que, ultimamente, têm vindo a ser produzidos e que,

independentemente da nossa vontade, têm de ocupar um lugar nas nossas estantes. Esperemos que também o pó do tempo nos ajude a resolver este problema.

A chamada «abordagem por competências» no campo educativo, seja no domínio da educação escolar (desde a educação básica até à superior, sem omitir a educação profissional de nível secundário), seja no da educação não-escolar (onde se destaca o amplo conjunto das actividades que têm vindo a se designadas por «formação contínua», consideradas em si mesmas ou articuladas com a problemática, recente entre nós, do reconhecimento de adquiridos ou saberes experienciais), tem vindo a (re)adquirir uma enorme centralidade em quase todos os países da EU, seja em nome da promoção da igualdade de oportunidades de sucesso, seja no da necessidade de estabelecer uma equivalência das qualificações académicas no espaço europeu e da consequente mobilidade das pessoas no quadro desse espaço, ou seja ainda em nome da necessária articulação entre os sistemas educativos e os sistemas produtivos (em nome de uma maior eficácia dos primeiros, omitindo-se convenientemente a responsabilidade dos segundos nessa alegada falta de «correspondência» e insinuando-se, deste modo e simultaneamente, uma manifesta subordinação do educativo em relação ao produtivo e a outros domínios do social).

Neste capítulo pretendemos questionar a referida abordagem e desocultar as razões da centralidade que subitamente (re)adquiriu, começando por identificar as suas origens teóricas e contextuais, procurando estabelecer a forte conexão que pensamos existir entre a referida abordagem e as políticas da *nova direita*, ou seja, da «nova onda do mercado livre» que emergiu no último quartel do século XX e que, de novo, volatilizou o que havia restado da solidez da 'primeira modernidade'. De seguida, procuraremos analisar alguma da retórica em curso implementada para a legitimar, contribuindo assim para a desconstrução de um discurso aparentemente transparente, apresentado por alguns como progressista, mas que oculta intenções de selecção social por via do mérito obtido através de uma competitividade extrema. Por outro lado, procuraremos demonstrar, fundamentados em alguma literatura crítica que tem vindo a ser produzida nos últimos anos, que toda a discussão (e respectivo argumentário legitimador que a acompanha) que tem vindo a ser travada desde o início do século XXI encontra bastantes afinidades com a que se estabeleceu nos anos 60 e 70 a

propósito da pedagogia por objectivos. Se esta tese de Rosanne Dias e Alice Lopes (2003)³⁶³ se confirmar, estaremos perante a reedição de uma discussão árida e esotérica que só pode ser inconsequente do ponto de vista do avanço científico no domínio, mas profundamente consequente na perpetuação de uma situação de vazio conceptual no mesmo e que Malglaive (1995) sintetizou com a expressão “terrível ausência de teoria”. A melhor imagem que encontramos para qualificar os discursos hegemónicos centrados nas competências foi a metáfora astronómica do «buraco negro», dado que as competências parecem possuir aquele poder imenso de tudo centrifugar (e já não apenas aquilo que se encontra no seu raio de acção): capacidades, conhecimentos, saberes, habilidades, processos, processamento de informação, transferibilidade de saberes e de conhecimentos, performance, objectivos, e um enorme etcetera.

Dado que permanecem vivos uns quantos agnósticos face a esta nova religião objectivista que afirmam que, apesar desse considerável esforço realizado por prestigiadas personalidades do mundo académico, as competências são do domínio das potencialidades inatas da humanidade (na esteira de Chomsky, 1967) e que, por consequência, não podem ser operacionalizadas, mantendo-se invisíveis à observação humana (pelo menos de parte dela, pois parece existir uma elite que já não se satisfaz em intuir esses locais incomensuravelmente poderosos e felizmente distantes no universo...), é que o debate ainda não foi dado por encerrado. No entanto, qual poder de um buraco negro praticista e objectivista, as competências invadiram o nosso quotidiano de um modo insidioso (para usar a palavra que Bourdieu achou com maior potencial para descrever a acção das classes dominantes na época em que vivemos) e tendem a impor-se de um modo brutal na vida de todos nós. Em nome da justiça, do mérito, da eficiência, da eficácia, do esforço, do trabalho e da igualdade de oportunidades, entre outros atributos legitimadores, numa operação ocultada pela «violência simbólica» dos testes, dos exames e de todas as formas de distinção individual das pessoas, o que se pretende é colocar, irremediavelmente, a humanidade à mercê de interesses particularíssimos que nem a fábula das abelhas (a não ser na sua interpretação irónica e sarcástica), consegue justificar. Numa época de “ajustamento estrutural”, de contenção da despesa pública e consequente reformulação do papel do Estado no campo das

³⁶³ Para estas autoras, “o discurso dos documentos [oficiais que, no Brasil, orientam a reforma da formação inicial de professores], mesmo recusando qualquer tipo de associação com o modelo da eficiência social e da pedagogia dos objectivos, ou ainda com modelos curriculares baseados na formação docente por competências ou desempenho, apresenta um repertório de competências que se aproxima muito, especialmente na sua formulação, desses modelos. Entre as aproximações, citamos a organização de competências de três tipos: conceituais, procedimentais e atitudinais, correspondendo respectivamente aos objectivos cognitivos, psicomotores e afectivos formulados por Bloom, a partir de verbos que especificam desempenhos a serem avaliados de modo mais objectivo.”

políticas sociais, de libertação do capital e da sua iniciativa ‘sempre’ criadora, que toma a economia como o centro de todas as coisas (sociedade economicocêntrica), torna-se urgente encontrar um mecanismo ‘objectivo’ que permita tornar consensual e pacificamente aceite aquilo que é potencialmente conflitual e socialmente explosivo (os exames constituem um dos protótipos exemplares desses mecanismos): as «escalas de competências», associadas aos «portfolios» e aos futuros «cartões pessoais de competências» podem, com efeito, desempenhar esse papel, pois possuem os mesmos atributos neutralizadores da crítica e da contestação social que todos reconhecemos aos exames, aos testes estandardizados e aos testes de inteligência. Tudo isto nos traz à memória uma célebre frase atribuída a Alfred Binet (1905), quando o fundador da psicometria terá escrito que a “inteligência é aquilo que os meus testes medem”, provavelmente confrontado com a dificuldade em formular uma definição que pudesse transmitir adequadamente a elevada complexidade que um tópico como aquele certamente comportava (como se sabe, ainda hoje não existe uma formalização de inteligência que possamos considerar consensual, continuando a ser o resultado obtido em testes de QI...). Também sabemos que, apesar das intenções de Binet serem fundamentadas em louváveis princípios morais (era um firme defensor da teoria da evolução das espécies, de Darwin, e um adepto confesso do que designava por novas formas de pedagogia, por oposição à escola tradicional), tal não impediu que o seu trabalho viesse a ser utilizado nas gerações seguintes dos piores modos que Binet certamente estaria longe de imaginar. Se entre as preocupações de Binet podemos encontrar a busca de modos adequados para permitir a educação de crianças com dificuldades de aprendizagem ou com deficiências, as aplicações que mais divulgação tiveram situaram-se no campo da discriminação social e racial, legitimando as políticas racistas e segregacionistas levadas a cabo em alguns países mais desenvolvidos, nomeadamente nos EUA, cujas políticas de restrição da emigração, nos anos vinte, foram produzidas com base em testes de QI, como refere Karier (1982) de um modo particularmente esclarecedor. Apesar de ainda constituírem um instrumento para certas correntes da psicologia, hoje, os testes psicológicos parecem colocados num plano claramente residual, mas a sua história, à imagem do século que os criou, foi negra para muitas gerações de crianças e adultos em situação social precária. Esta breve incursão pela história dos testes de inteligência parece-nos importante para a discussão da problemática das competências dado que a história parece repetir-se – e só pode ser como farsa – pois, assiste-se, um pouco por todo o lado, à construção de referenciais, de perfis, de funções, etc., destinadas a obter

um resultado que permita a diferenciação entre indivíduos para efeitos de selecção, seja ela traduzida no recrutamento, no despedimento ou o modo de progressão na carreira. Como não existe um consenso, mínimo que seja, no que à formalização conceptual do tópico em análise diz respeito, a competência será aquilo que os actores situados nos lugares de decisão política vierem a convencionar como tal: os CBET (Competence-Based Education Training) e os CBT (Competence-Based Training) americanos, os NVQ (National Vocational Qualifications) no Reino Unido, os referenciais de competências em França (materializados no sistema de *balanço de competências* que há cerca de trinta anos fazem a sua história no domínio da formação profissional contínua), os *standards* de competências na Austrália, no Canadá, na Noruega, etc.. Apesar do estado de babelização em que nos encontramos no plano da formalização conceptual de tópico das competências, o que parece um dado adquirido é que ela está a impregnar a vida das sociedades actuais de uma forma que só podemos considerar como perigosa, traduzindo o triunfo da tecnicização da avaliação, da formação e também da educação.

Exactamente por isso, terminaremos este capítulo com um desafio no sentido da *repolitização* da educação, recusando outorgar um estatuto político ao que consideramos como do domínio da técnica, do treino, e, no caso da educação escolar, do desenvolvimento curricular, pois consideramos que as práticas em curso se têm centrado mais em aspectos metodológicos e até didácticos, ocultando as dimensões políticas e axiológicas que se encontram, necessariamente, a montante daqueles e que nos parecem (intencionalmente) bastante descuradas ou até ausentes. Um exemplo desta hegemonia da tecnicização dos vários domínios envolvidos nesta operação, pode ser encontrado na emergência de empresas privadas com «competências» para elaborar os referidos standards de competências, os referenciais de avaliação e os programas de treino adequados para o seu domínio, situação que pensávamos como possível apenas no âmbito de mentes muito imaginativas, pois a complexidade da acção educativa não nos parecia passível de ser reduzida ao treino e a modos especializados de avaliação descontextualizados e desreferencializados

1. A «Análise de Necessidades» na Formação: uma ideologia e uma falácia

“Se não sabe, porque é que pergunta?”

(João dos Santos, 1986)

A *'análise' de necessidades* (de formação ou de qualificação), também designada na literatura especializada (ou na vulgata da formação travestida de ciência, talvez fosse mais adequado designar essa literatura) como *'levantamento'* ou *'diagnóstico' de necessidades*⁶⁴, constitui, na actualidade, uma das dimensões mais relevantes (e aparentemente incontornáveis) dos discursos da e sobre a formação. Esta relevância decorre, sobretudo, do facto de se ter tornado um objecto tão incontornável quanto inquestionável (sobretudo inquestionado) quando se trata de conceber e avaliar planos ou programas de formação (ou mesmo de acções de formação isoladas). Esta *'naturalização'* da actividade que se esconde sob aquelas designações só pode ser objecto de desconstrução analítica se adoptarmos os postulados da “hermenêutica da suspeição” que Marx instituiu como modo privilegiado de desocultação de políticas e práticas sociais e que Santos (2000, p. 26) nos convida a adoptar perante o que designa por universalismos ou totalidades (na linha do que Horkheimer e Adorno propõem em *Dialéctica do Iluminismo*). Se não possuíssemos um conhecimento experiencial (e também especializado) do ‘campo’, a atender aos conteúdos desses discursos e dos documentos oficiais disponíveis, poderíamos ficar com a (falsa) ideia de que estaríamos perante uma dimensão estruturante e imprescindível das práticas de formação. Aliás, no campo da educação escolar, ela está praticamente ausente; mesmo quando vemos escrito e ouvimos expressões como “necessidades dos alunos” e a importância do seu conhecimento para programar a educação, as práticas daí decorrentes não surgem imediatamente formalizadas através de um método – constitui, tão só, uma das componentes do que, até à data, podemos qualificar como *'discurso pedagogicamente correcto'*, apesar dos esforços realizados nos campos do currículo e da psicologia educacional para elevar a estatuto científico aquilo que se pode definir como modos de organização do trabalho escolar, a saber:

⁶⁴ A expressão *'levantamento de necessidades'* remete-nos para o domínio da topografia e o de *'diagnóstico'* para o da medicina, enquanto o de *'análise'* nos remete para o da psicanálise, a cada qual correspondendo sempre, ainda que muitas vezes de um modo implícito, um determinado campo do saber científico, modo pelo qual este procedimento parece legitimar-se e apresentar-se como inquestionável. A maioria dos trabalhos que tivemos oportunidade de analisar, nomeadamente os de maior relevância analítica e científica, situam-se claramente no que alguns designam por paradigma da análise de necessidades, caracterizando-se por associar a este procedimento práticas de acção e intervenção social apresentadas sob a designação de projectos: a investigação-acção, a investigação participativa e a formação-acção, constituem outras tantas formas de expressão que surgem associadas a estas práticas, contribuindo assim para a sua legitimação científica e para a ocultação dos seus motivos e efeitos (mais adiante aprofundaremos estas questões).

a individualização do ensino ou a diferenciação pedagógica³⁶⁵. No domínio da formação, esta problemática foi elevada ao estatuto de metodologia, embora alguns sectores até lhe atribuam uma dimensão teórica, com estatuto de cientificidade inquestionável e indiscutível. A *análise de necessidades* é hoje um *procedimento*³⁶⁶ obrigatório no domínio da formação profissional, sem o qual as entidades promotoras de formação não podem aceder à certificação de qualidade, o que significaria, na prática, estarem impossibilitadas de exercer qualquer actividade no domínio em questão, pelo menos de um modo autónomo. Esta situação, que é simultaneamente causa e consequência de uma crença instalada e proveniente do senso comum reforçada pelo senso comum douto, está na base do inquestionamento dessa obrigatoriedade, apesar de todos reconhecerem que as práticas dominantes são profundamente insatisfatórias, como se pode ver num documento de discussão interna que circulou no Ministério da Educação a propósito da avaliação dos Centros de Formação de Associações de Escolas no ano de 2005.

Neste capítulo, tentaremos demonstrar que a problemática em questão, mais do que as intenções bondosas com que é apresentada (que não negamos e em muitas situações respeitamos) ou do alegado carácter de imprescindibilidade (facilmente contestável apenas por via da observação das práticas dominantes no domínio, dada a simplicidade do processo de questionamento dos actores e a relevância das suas conclusões para o processo de conceptualização da acção formativa ou da intervenção social mais ampla) com que nos surge normalmente decorada, constitui, sobretudo, uma poderosa ideologia, aliada a uma outra, a ideologia avaliativa, seja ela trabalhada, fundamentada e legitimada a partir de um ponto de

³⁶⁵ Expressão que Ph. Perrenoud redescobriu para legitimar a sua «teoria» das competências. A título de informação, devemos dizer que a nossa experiência profissional, ao longo de toda a década de 80, foi construída em torno deste tópico, no âmbito do que então se designava por «experiências pedagógicas». Patrocinada pela então Direcção-Geral do Ensino Básico e orientada por uma equipa coordenada por Sérgio Niza (cuja referência era o Movimento da Escola Moderna e, por seu intermédio, o movimento da pedagogia institucional), a referida experiência permitiu construir um conjunto amplo de documentos no âmbito da promoção do sucesso educativo que, se houvesse interesse e vontade política, poderiam constituir um precioso ponto de partida para transformar a acção das escolas portuguesas. Para além dos que nela participaram, quem mais conhece o que então foi realizado? E não precisávamos de falar em competências, pois os problemas não estavam nas crianças nem na sua selecção (realizada com base numa qualquer ideologia meritocrática), mas noutros domínios da acção educativa que continuam a constituir os principais obstáculos à promoção do sucesso para todos e de uma educação edificante.

³⁶⁶ Queremos reforçar aqui esta questão: a «análise de necessidades» é, essencialmente, um procedimento técnico. Sabemos que alguns sectores situados no interior do campo educativo, que trabalham sobretudo no domínio da formação ou que a tomam como objecto privilegiado de pesquisa, têm vindo a contribuir decisivamente para que esse procedimento seja conceptualizado como uma actividade científica concreta. Esses sectores podem ser identificados com domínios «científicos» tais como a psicologia educacional, o currículo, as didácticas e as metodologias, domínios que pela posição que ocupam no campo da educação em geral e no das ciências da educação em particular, se encontram particularmente vulneráveis às solicitações quer dos poderes políticos quer dos actores que trabalham no campo da formação (formadores e certos tipos de formandos, nomeadamente os que se encontram num nível intermédio de funcionamento das organizações). Este efeito de legitimação científica de práticas profissionais e políticas, aliado ao carácter sedutor da expressão e ao modo como o senso comum a tem vindo a conceptualizar, permite explicar a emergência deste procedimento essencialmente técnico e tecnocrático com a pujança que actualmente possui e que adquiriu ao longo das últimas duas décadas.

vista objectivista (positivista) ou construtivista³⁶⁷. Este último, dado que deixa intocável a essência da questão, isto é, a existência de necessidades (designadas muitas vezes como «reais» ou «verdadeiras» - não será por acaso que se utilizam estes elementos linguísticos destinados a reforçar a ideia da existência de uma elevada complexidade no objecto em questão...) e a possibilidade (e até desejabilidade) de as identificar, em vez de contribuir para a desocultação do que se encontra na base da problemática em questão, faz exactamente o inverso: mantém a questão no topo da agenda das actividades de formação (e também no campo do recrutamento e despedimento de pessoas, o chamado *downsizing*), reforçando o seu alegado estatuto de cientificidade. O objectivo que serve é, essencialmente (ainda que de um modo nem sempre intencionado por muitos dos actores em presença), legitimar políticas e planos de formação (que seriam sempre realizados mesmo que esse procedimento não fosse accionado) e interferir artificialmente na lei da oferta e da procura, influenciando esta última de acordo com a oferta já disponível. Nos casos em que este procedimento está ao serviço de políticas de racionalização empresarial, tomando aqui a designação de *análise de qualificações* e também *análise de funções*, a situação afigura-se-nos mais delicada, pois as consequências de tal procedimento podem ser devastadoras para as pessoas (a problemática das competências, que abordaremos na secção seguinte, pode ser analisada a partir deste ponto de vista questionador, o que permite uma visão articulada acerca da relação mais ampla entre capital e trabalho na época em que vivemos). É de uma estratégia de dominação que se trata e, como tal, terá de ser enquadrada e analisada. O conceito de hegemonia que Gramsci (1999, p. 12)³⁶⁸ nos propõe, apesar das diversas interpretações a que tem vindo a ser sujeito desde a sua publicação, mas sobretudo nas últimas três décadas, parece-nos adequado para explicar as problemáticas em análise. E isto, por duas razões que nos parecem relevantes: a primeira prende-se com a elevada proximidade conceptual entre «hegemonia» e

³⁶⁷ Todos sabemos que estes dois modos de conceber a prática científica estão longe de ser homogéneos, podendo ser encontradas pesquisas de real valor científico tanto no quadro do positivismo como no do construtivismo (ou em outros modos de conceber e praticar a pesquisa científica). O contrário também pode ser afirmado. Mesmo no interior de cada paradigma podemos encontrar substanciais diferenças no modo de conceber a pesquisa. Por isso, mais importante do que a chamada 'querela dos métodos' são os quadros de referência mobilizados para orientar a pesquisa, assim como os diferentes modos de recepção e apropriação dos produtos científicos (esta última questão parece-nos central para compreender grande parte dos discursos que têm vindo a ser construídos no interior do campo educativo ao longo das últimas décadas). Apenas utilizamos esta dicotomia dado que ela tem vindo a ser apresentada por alguns autores como o modo mais adequado de traduzir as práticas profissionais e científicas que se têm ocupado desta problemática.

³⁶⁸ Gramsci apresenta o conceito de hegemonia como sendo o produto da interacção entre dois níveis superestruturais, um que designa por «sociedade civil» e o outro por «sociedade política» ou Estado. Esta articulação é assim descrita por Gramsci:

"1. The 'spontaneous' consent given by the great masses of the population to the general direction imposed on social life by the dominant fundamental group; this consent is 'historically' caused by the prestige (and consequent confidence) which the dominant group enjoys because of its position and function in the world of production.

2. The apparatus of state coercive power which 'legally' enforces discipline on those groups who do not 'consent' either actively or passively. This apparatus is, however, constituted for the whole of society in anticipation of moments of crisis of command and direction when spontaneous consent has failed."

«ideologia» que alguns autores têm, recentemente, vindo a estabelecer, tais como Terry Eagleton, Slavoj Žižek e Michèle Barret, entre outros, como se pode ver em *Mapping Ideology* (1994); a «fabricação do consentimento» face à dominação por parte dos dominados, tese também defendida por Max Weber em *Economia e Sociedade*, e que constitui o elemento essencial do conceito de hegemonia em Gramsci, para muitos continua a ser uma tarefa realizada por intermédio da ideologia (nas diversas formas que pode assumir, conforme Žižek, 1994, no-lo refere). Mesmo correndo o risco de simplificação, somos de opinião que certos sectores das Ciências da Educação possuem sérias responsabilidades no processo de construção, difusão e afirmação desta problemática, assim como da problemática das competências. Se verificarmos com alguma atenção, os sectores das Ciências da Educação que mais atenção têm dado a estas problemáticas, o que se pode constatar através da produção científica disponível, são os do currículo e da avaliação educacional (para além dos tradicionais ramos da psicologia que tomam a educação como campo de especialização), isto é, sectores que não se encontram vinculados a um pensamento disciplinar específico e que, por outro lado, na sua busca incessante pelo reconhecimento científico das actividades que realizam, facilmente se sentem tentados a influenciar directamente os contextos de acção educativa de um modo prescritivo e instrumental. Daí, em nossa opinião, o papel de «intelectuais orgânicos» que muitos desses académicos facilmente assumem nos processos reformadores, explícitos ou implícitos. Não será por acaso que as perspectivas mais críticas destas ideologias, particularmente no caso das competências, tenha vindo a emergir no campo da sociologia do trabalho, primeiro, e no da sociologia da educação e da avaliação, mais recentemente (para não falar nos contributos da linguística, protagonizados por Chomsky, que foi pioneiro na desocultação do embuste que a apropriação behaviorista da problemática significou nos idos de 60). Defenderemos aqui uma alternativa política que designaremos, ainda que provisoriamente, como “identificação e promoção de liberdades”, prévias ou em contexto, tanto na educação como na formação (embora seja neste domínio que a problemática da análise de necessidades mais se faz sentir), reconhecendo explicitamente a influência de Amartya Sen (2003) no modo como concebemos a acção humana, orientada por valores essencialmente humanos e não por interesses particulares ocultos que apenas visam a reprodução do ciclo de dominação em que a modernidade, apesar da sua agenda emancipatória e cultural riquíssima, nos introduziu e do qual temos vindo a revelar uma enorme incapacidade para nos libertarmos. A ciência (entendida aqui no

seu sentido mais amplo), que emergiu nesse contexto efervescente de potencialidades que foi a modernidade como um dos factores de libertação humana, tanto face à natureza como aos diferentes modos de dominação societal instituídos, sabemos hoje, tem vindo a demonstrar uma enorme dificuldade em se libertar, ela própria, dos constrangimentos ideológicos, políticos, económicos e culturais que caracterizam os modos de funcionamento das sociedades. Pelo contrário, em muitas situações, ela constitui um modo privilegiado de legitimação da dominação, apresentando-se como parte integrante do problema e não como solução. O que acabámos de afirmar pode ser generalizado a todos os domínios que quisermos considerar, mas quando nos situamos em terrenos extremamente porosos como o social em geral e o da educação em particular, dada a familiaridade que os caracteriza, as dificuldades tendem a aumentar. É isso que ocorre em relação aos tópicos aqui em análise, de quem toda a gente fala e discute e onde não conseguimos vislumbrar um claro distanciamento entre o conhecimento comum e o conhecimento dito científico, apesar dos numerosos e volumosos *tratados* que, ultimamente, têm vindo a ser produzidos e que, independentemente da nossa vontade, têm de ocupar um lugar nas nossas estantes. Esperemos que também o pó do tempo nos ajude a resolver este problema.

Olhando para o nosso passado escolar, nunca pensamos que alguma vez viríamos a utilizar a matemática para nos ajudar a desconstruir modos dominantes de pensar sobre a sociedade e a educação.

2. Das necessidades às liberdades ou da tecnocracia ao construtivismo crítico

“(…) A fórmula clássica do cinismo já não é a clássica marxiana «eles não sabem isso, mas fazem-no»; é «eles sabem muito bem o que estão a fazer, contudo fazem-no!

Slavoj Zizek (1994, p. 8)

A problemática da análise de necessidades constitui, hoje, não só uma questão completamente naturalizada como pouco estudada, apesar do interessante conjunto de trabalhos que foram produzidos principalmente nas décadas de oitenta e noventa. Embora a tradição destes estudos, particularmente aqueles que possuem a marca da Europa do Sul [vejam-se os trabalhos de expressão francófona, realizados ainda na década de 70 por Marcel Lesne e Jean-Marie Barbier (1977), Bernard Charlot (1976) e De Ketele *et al* (1994), o de Miguel Zabalza (1992), os de Ângela Rodrigues e Manuela Esteves, 1996, os de Teresa Estrela, Isabel Madureira e Teresa Leite (1999) e os de José Alberto Correia (1999)], os coloque exclusivamente no campo da formação de Professores, exceptuando os que foram realizados por Jorge Cruz (1998) e o de Alain Meignant (1999), que tomam o domínio da formação profissional como referência, também podemos encontrar outras perspectivas, nomeadamente americanas (Witkin e Altschuld, 1995 e Irwin L. Goldstein, 1991) que tomam o domínio da acção social, o primeiro caso, e o das organizações, no segundo, como contextos privilegiados de referência. Um outro trabalho a que tivemos acesso e que merece particular destaque, não pela secção que dedica a esta problemática da análise de necessidades, que é trabalhada com base em Goldstein (1991) mas sem qualquer referência crítica à teoria nele inscrita, mas pela análise que efectua à problemática da formação na empresa e, dentro dela, à questão das competências, é o de Brunet e Belzunegui (2003).

Todos os trabalhos que consultamos sobre esta questão, com excepção de Jorge Cruz (1998) e de Brunet e Belzunegui (2003), se preocupam em afirmar que “a noção de necessidade é ambígua” (Meignant, 1999, p. 109; Witkin e Altschuld, 1995, p. 9), necessita sempre de ser contextualizada e não é de fácil acesso, nem mesmo por parte de um «especialista especialmente especializado». Os trabalhos de Rodrigues e Esteves (1996) partem mesmo de uma elaborada fundamentação teórica, muito tributária do que podemos designar por estudos curriculares, acerca dos desafios a que a profissão docente tem vindo a ser sujeita nas últimas décadas para legitimarem a problemática da análise de necessidades.

O mesmo se poderia afirmar de todos os outros, que nos apresentam sérias razões para fundamentar as respectivas propostas e o lugar que o tópico em questão assume nesse processo. Mas, como normalmente ocorre quando estamos a lidar com um objecto profundamente enformado por uma forte carga ideológica, como pensamos ser o caso das necessidades – levantamento, análise ou avaliação, de ou em, seja qual for o verbo ou a proposição privilegiada -, a queda num mar de contradições é inevitável. A título de exemplo, Alain Meignant (1999, p. 109), depois de afirmar o carácter ambíguo do tópico (necessidades, que não o da sua análise...) e de criticar a prática corrente nas organizações, qualificando-a de ingénua por pensar que se pode aceder ao universo das necessidades bastando para tal interrogar as pessoas sobre aquilo de que necessitam para serem melhores profissionais, e antes de referir que “A necessidade de formação é a resultante de um processo que associa os diferentes actores interessados e traduz um acordo entre eles sobre os efeitos a suprir por meio da formação”, refere o seguinte, que consideramos como exemplar:

“Se algumas populações muito particulares, com capacidade de auto-avaliação, sabem com grande precisão formular directamente as suas necessidades de formação, sobretudo técnicas, esse está longe de ser o caso geral. Na maioria dos casos, os diversos especialistas e os elementos da hierarquia têm um papel a desempenhar no processo que vai da identificação da necessidade ao seu tratamento.”

Se alguma dúvida pudéssemos ter quanto ao modo de classificar a abordagem em questão quando iniciámos a sua leitura, não foi necessário chegar ao fim da primeira página para estarmos habilitados para o fazer, pois vários elementos presentes no texto são claramente indiciadores de que estamos perante um processo duplamente hierárquico: o modo de participação das chefias da organização e do saber pericial (apesar do discurso que precede aquele texto parecer deslizar para uma crítica ao papel dos especialistas no processo). O mesmo poderíamos dizer acerca dos excelentes trabalhos de Goldstein (1991), de Witkin e Altschuld (1995) e de José Alberto Correia (1999) que, tanto no plano técnico como de elaboração teórica, nos parecem exemplares. Se atentarmos bem no que Witkin e Altschuld (1995) nos propõem sob o título de *Planning and Conducting Needs Assessment*, o que lá encontramos é uma excelente proposta de planear e conduzir programas ou projectos de acção ou intervenção social. Até a própria estrutura do trabalho nos faz lembrar aquela outra de Erasmie e Lima (1989) claramente centrada na problemática da concepção e desenvolvimento de projectos de acção social e desenvolvimento local. Se atentarmos na definição de *Needs Assessment* que aqueles autores nos propõem e que mais à frente iremos transcrever, parece-nos legitimar esta interpretação. Um trabalho que também reputamos

como excelente, o de José Alberto Correia (1999), também nos parece cair nesta armadilha. Apoiando-se explicitamente na obra seminal de Lesne e Barbier (1977) (mas não se interrogando acerca das razões que, para lá do título da obra, provavelmente concebido a partir de estratégias de mercado que, como sabemos, possuem alguma força no sentido de influenciar o modo como as publicações se apresentam ao público, aqueles autores praticamente abandonarem a expressão *análise de necessidades* para passarem a utilizar aquela outra de *objectivos indutores de formação* que, em nossa opinião, parece muito mais adequada até pelo facto de nos apontar a ideia de fabricação externa das necessidades, típica de uma época profundamente pautada pela passagem da condição de produtora para a de consumidora, tal como Sennett, 2007, caracteriza o tempo em que vivemos), a preocupação deste autor é, “mais do que reflectir sobre a eficácia da formação”, trabalhar o que designa por «construção do sentido profissional docente» face aos desafios e ameaças a que os professores estão sujeitos enquanto pessoas e profissionais, obtido através de um processo que articule o que designa por «produção de sentido da formação» com a «produção do sentido do trabalho docente». E tudo isto através do que designa (1999, p. 7) por *análise de necessidades em formação* (sublinhado pelo autor):

“As problemáticas da análise de necessidades em formação, das lógicas dos dispositivos pedagógicos de formação e da avaliação, são reexaminadas tendo por pano de fundo o reconhecimento de que os professores vivem hoje uma profunda crise identitária e o reconhecimento de que a formação pode ser analiticamente inscrita na interacção entre dois sistemas sócio-técnicos de trabalho: o sistema de trabalho produzido pelos próprios sistemas de formação e os sistemas de trabalho onde estão envolvidos os ‘destinatários’ da formação.

A partir daqui, e após uma descrição dos trabalhos que nos ajudaram a consolidar a perspectiva que defendemos, vamos tentar analisar os contributos que alguns deles nos fornecem para a problemática em discussão e, sobretudo, para o que pensamos ser efectivamente importante nesta questão (e que a análise de necessidades, ao ser elevada ao estatuto de objecto teórico tem tendência a ocultar): o conceito de trabalho e a divisão social que lhe está subjacente, as relações sociais organizacionalmente contextualizadas e o trabalho de formação como elemento estruturante das dimensões anteriores.

Começando pelo trabalho de José Alberto Correia, que não temos dúvidas em distinguir de todos os outros pela qualidade analítica e crítica que apresenta, podemos afirmar que subscrevemos tudo o que aquele autor escreve, menos a expressão *análise de necessidades em formação*. Esta «escola» de educação crítica que o autor contribuiu decisivamente para criar no campo das Ciências da Educação em Portugal (onde o tópico da formação adquire

talvez uma maior centralidade), foi aquela onde nos iniciámos como praticantes nesta tarefa de contínua exercitação da análise crítica da educação e da formação, podendo pois ser responsabilizada pela ousadia aqui demonstrada em a questionarmos. Mas, em nossa opinião, não basta mudar a proposição (de uma que indica posse para uma outra que traduz o lugar, ou o contexto), pois a questão de que aqui se fala é muito mais vasta e profunda do que um questionamento meramente proposicional. É uma questão epistemológica e simultaneamente ontológica, pois implica a definição mais ampla do tipo de *ser* humano e de relações sociais que pretendemos edificar, assim como o questionamento particular da divisão social do trabalho em que elas se fundam ou podem vir a fundar. Como facilmente se deduz do trabalho de José Alberto Correia, a concepção «carenalista» que se encontra na base da abordagem hegemónica da análise de necessidades (em nossa opinião, evidente neste último caso e implícita nas outras) implica que o «objecto» ou o «sujeito» (conforme as perspectivas em questão, mas todavia «sujeito» num dos sentidos que esta palavra pode ter, aquele de *obrigado a, subordinado a...*) da análise seja, sempre, um indivíduo carente, sempre subordinado, pois, mesmo no contexto das abordagens ditas construtivistas parece estar subentendida a presença do especialista, ainda que dissimulado pela ideia de «investigador colectivo», figura muito cara a certas abordagens ditas de investigação-acção. Em nossa opinião, o que está claramente explícito na abordagem do autor que temos vindo a seguir é a afirmação de um modelo que podemos designar como «contra-hegemónico» de conceber o trabalho (neste caso o docente, mas facilmente extensível a todas as outras profissões e contextos profissionais), a formação e as relações sociais que se estabelecem nos contextos onde é exercido, constituindo a formação um poderoso «analisador»³⁶⁹ de ambos, sendo concebida como um meio de transformação e não como um fim em si mesmo. Trata-se de um modelo de formação que impregna o trabalho, diluindo-se nele, não se distinguindo dele nem no plano morfológico nem no substantivo. Neste sentido, reduzir a complexidade deste modo de conceber o trabalho (e do modelo organizacional que lhe dá sentido), que articula a prática concreta com a reflexão e a investigação (individual e colectiva) como suportes privilegiados, à expressão *análise de necessidades em formação* ou de qualquer outro objecto, parece-nos não só pobre mas também legitimadora de uma área que não tem condições de existir a não ser de um ponto de vista tecnocrático, gerencialista e positivista primário. Por isso, não nos parece que seja suficiente alertar para a possibilidade da *análise de*

³⁶⁹ O conceito de analisador tem aqui o sentido que a sócio-análise e a análise institucional lhe atribuem, conforme se pode observar em René Lourau e George Lapassade, sobretudo neste último (1971).

necessidades em formação poder, também ela, ser objecto de instrumentalização ideológica no quadro de uma racionalidade de tipo instrumental, como o autor em questão faz questão de evidenciar. A questão que nos parece essencial, como pensamos que terá ficado claro através da argumentação que temos vindo a desenvolver e que uma leitura atenta de José Alberto Correia permite defender, é que a utilização da expressão *análise de necessidades em formação* não traduz, nem tem condições para traduzir, em si mesma, a proposta que o autor nos coloca, pois constitui sempre uma clara redução da complexidade que pretende restituir. A opção parece-nos clara: o abandono da expressão pelas perspectivas críticas da educação, deixando-a no terreno em que emergiu e se sente perfeitamente confortável, o das práticas tecnocráticas de pensar e, sobretudo, legitimar a «formação realmente existente», o conceito de trabalho «alienado» e as relações sociais de dominação.

“A liberdade é a necessidade tornada consciência”. Esta frase, celebrizada por Engels no Anti-Duhring e explicitamente atribuída por aquele autor a Hegel que, segundo aquele “Foi [Hegel] o primeiro que soube expor de um modo exacto as relações entre a liberdade e a necessidade - «A necessidade somente é cega enquanto não compreendida» -, tem vindo, em nossa opinião, a ser interpretada no sentido de legitimar o uso e abuso da palavra necessidade e, conseqüentemente, o tópico da análise de necessidades. Este conceito de liberdade que, segundo Engels, “não é outra coisa senão a convicção da necessidade” possui uma ancoragem claramente relacional (ou societal, se quisermos) e não um atributo individual (embora não o exclua), o que nos remete para a ideia de classe (tópico que continuámos a considerar como essencial para a análise sociológica, como se pode ver pelo trabalho de Carlos Silva, 2007, mas que aqui não iremos desenvolver). Portanto, a «convicção da necessidade» na análise que Correia nos oferece só parece passível de ser construída no interior de colectivos fortes, autónomos e emancipados, como se pode deduzir do seguinte excerto que, apesar de longo, nos parece essencial para compreender a proposta do autor e, por extensão, a nossa:

“Tendo o campo profissional por quadro de referência, a *análise de necessidades em formação* não se confunde, pois, com a avaliação diagnóstica das necessidades dos indivíduos em formação. Ela parte de uma problematização do campo *profissional tal como se encontra instituído*, visando configurar áreas e projectos de intervenção que, envolvendo os indivíduos em formação, se não reduzem a projectos de formação. Dentro desta perspectiva, o trabalho analítico deverá ser acompanhado com a recolha, tratamento e interpretação colectiva de informações relativas aos indivíduos envolvidos no dispositivo de formação [ou de trabalho? – interrogámo-nos nós]: análise e discussão das suas expectativas, análise do trabalho, análise das suas biografias de formação, etc. Trata-se de um trabalho que, mais do que identificar carências, incide sobre os seus saberes experienciais, sobre os mapas e recursos cognitivos accionados no exercício do trabalho,

sobre as representações subjectivas que eles têm da profissão e de si mesmos, em suma, trata-se de um trabalho que não é prévio ao trabalho de formação, mas de uma dimensão imprescindível de um trabalho de formação mais preocupado com a recomposição das competências do que com a sua acumulação” (José Alberto Correia, 1999, pp. 18-19).

Pessoalmente, e dado que possuímos um capital experiencial no campo em questão que nos permite imaginar potenciais situações de trabalho que se possam inscrever neste registo discursivo, até porque tivemos oportunidade de procurar vivenciá-las em diversos contextos, o último dos quais na própria universidade (sobretudo no contexto departamental), pensamos não ter dificuldade em compreender as múltiplas mensagens inscritas no referido discurso. Mas não duvidamos que, para muitos, principalmente para aqueles que se contentam com uma leitura superficial e linear do discurso, a tradução prática pode ser diametralmente oposta ao conteúdo substancial que o caracteriza³⁷⁰.

Vejamos agora um outro exemplo do que acabámos de afirmar, agora relacionado especificamente com a problemática que temos vindo a tratar. Num texto de Jorge Cruz (1998, p. 17), logo na Introdução, é-nos apresentado, de um modo pomposo, aquilo que o autor resolve intitular por Modelo Sistémico Geral da Actividade de Formação, numa versão que designa por «simplificada» e que, mais adiante (p. 52) retoma sob nova forma (provavelmente mais complexa). As fontes de tal modelo, felizmente, não são esquecidas – tratam-se de Campbell, 1988 e Goldstein, 1991.

Ao consultarmos uma dessas fontes, Goldstein (1991)³⁷¹, verificamos que, de facto, a versão simplificada era mais do que isso: tratava-se de uma simplificação ideologicamente orientada, como veremos de seguida. Mas a designação não a conseguimos encontrar na fonte, o que significa que Cruz resolveu apresentar um esquema que diz simplificado e uma

³⁷⁰ Quando a expressão formação centrada na escola estava na moda entre nós (início da década de 90), no quadro de uma investigação que realizámos e que tinha os directores dos centros de formação como objecto de estudo privilegiado, uma das entrevistadas, depois de expor longamente aquilo que afirmava ser o «seu» modelo de formação e que, em nossa opinião, nada diferia das práticas correntes na época, terminava dizendo: “Aqui faz-se, verdadeiramente, formação centrada na escola” (Silva, 2001). Para tal, bastou-lhe introduzir um conjunto de alterações morfológicas referentes aos locais de realização da acção para que se convencesse de que já se encontrava numa nova ordem teórica, isto é, já havia mudado de paradigma. Serve esta deambulação para explicar que também já vimos trabalho de formação com as características morfológicas que podem ser inventariadas no discurso de Correia mas realizadas num quadro claramente clássico, com formadores externos a orientar a construção e interpretação das histórias de vida ou outro tópico na moda, acções de curta duração, devidamente acreditadas e financiadas, separação entre os tempos e espaços da formação e aqueles outros do exercício do trabalho, etc.

³⁷¹ Esta forma de exposição pretende restituir o percurso que efectuámos na tentativa de compreender as práticas dominantes na questão em análise. Assim, o primeiro texto que lemos foi o de Cruz, que desde logo nos pareceu suspeito tanto do ponto de vista científico como ideológico. Tentámos ir às fontes. Uma delas (Goldstein) até existia no catálogo da Biblioteca Geral da Universidade do Minho, mas numa situação de «empréstimo eterno», o que conduziu a sucessivos adiamentos desse procedimento (estávamos em 1998). Uns anos mais tarde, e devido a solicitações de estagiários que orientávamos, tentámos de novo. Mas continuava na mesma situação. Em 2003 tivemos acesso ao trabalho de Brunet e Belzunegui (2003), que utilizava Goldstein mas de um modo completamente diferente de Cruz, o que alimentou ainda mais a suspeita inicial. Tínhamos agora razão e crescidas para consultar a fonte primária. Como continuava indisponível, efectuámos uma pesquisa que nos revelou a existência da obra em várias bibliotecas nacionais, pelo que o recurso ao empréstimo passou a ser uma hipótese. Consultámos a Amazon e a obra estava disponível. Resolvemos adquiri-la para a Biblioteca e só em 2006 tivemos, finalmente, acesso ao texto, que nos confirmou as suspeitas iniciais mas também que o recurso às fontes é essencial, pois também os autores espanhóis apresentavam um esquema com algumas imprecisões, pois o lugar da formação no processo estava omissivo

designação amplificada e que, aparentemente, pretendia transmitir a ideia de uma Teoria Geral da Formação.

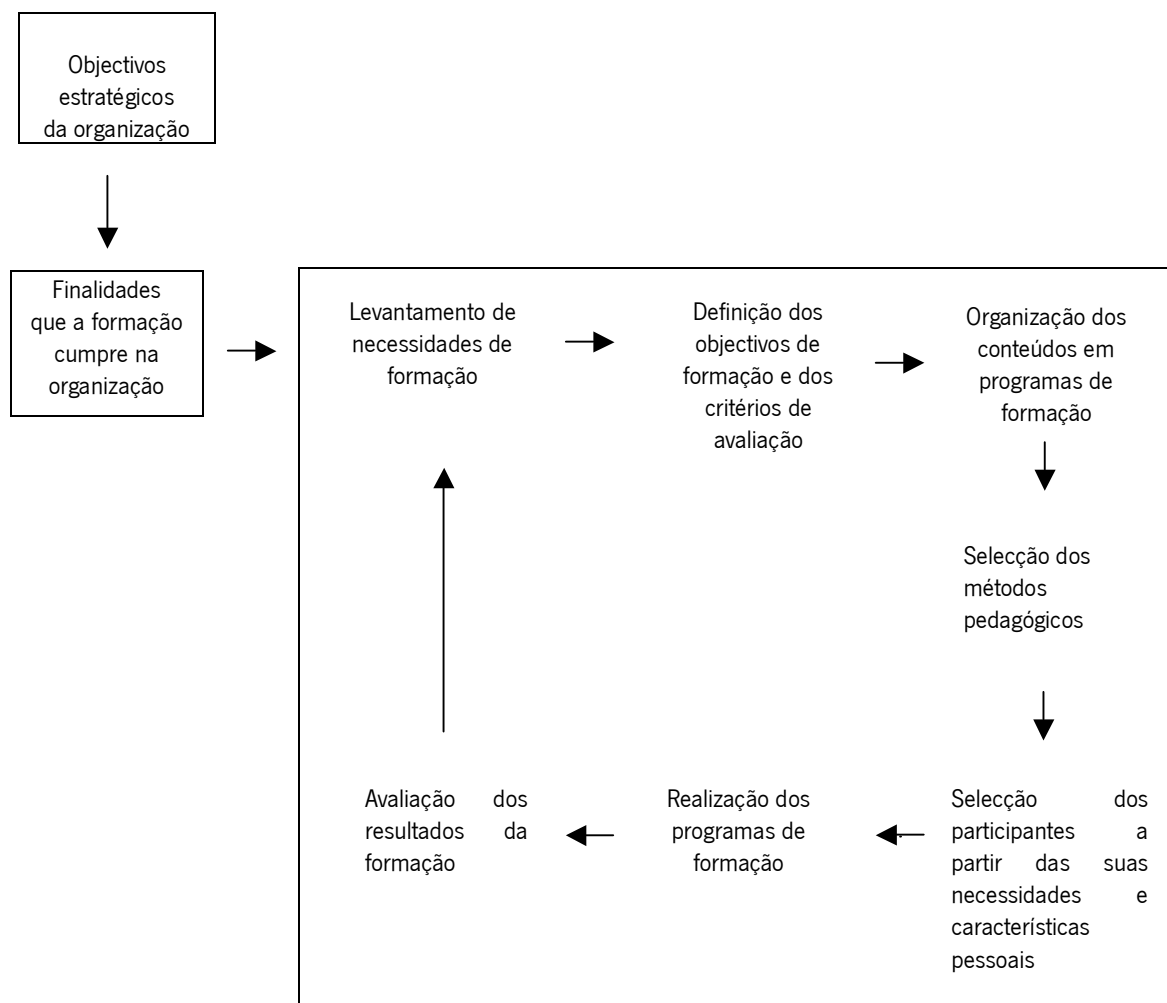


Gráfico 1: Fonte: Cruz (1998, p. 52). Este quadro, de acordo com o autor em questão, foi construído com base em Campbell (1988) e Goldstein (1991).

Como facilmente se observa no gráfico acima, é a análise de necessidades que ocupa o núcleo de todo o trabalho de formação aí representado: é ela que desencadeia o processo, embora subordinada “aos objectivos estratégicos da organização” e às “finalidades que a formação cumpre na organização”, comanda a acção e constitui o ponto de chegada para, de novo, repetir o ciclo. Eis como Cruz (1998, p. 18) expõe a alegada Teoria Geral da Formação:

“A partir do levantamento de necessidades de formação, definem-se os objectivos a atingir pelos diferentes programas e elabora-se o plano de formação. Uma vez as acções realizadas, avalia-se o grau em que os objectivos previamente definidos foram alcançados. Os desvios detectados constituem, eventualmente, necessidades de formação, iniciando-se um novo ciclo.”

De facto, estamos perante uma teoria da formação, mas convenhamos que muito pobre e claramente orientada por valores tecnocráticos e gerencialistas (recusamo-nos a

qualificá-la como positivista, pois o positivismo não pode ser equiparado a abordagens simplificadas e pragmaticamente orientadas da realidade, muito à imagem das confusões que normalmente são produzidas entre conservadorismo e reaccionarismo que, como Chomsky (1999) explicitamente distingue).

Vejamos agora a fonte que, como tivemos oportunidade de verificar através de um outro estudo realizado em Espanha (Brunet e Belzunegui, 2003), parece exercer uma espécie de fascínio em muitos dos que se dedicam ao estudo da formação no campo das empresas.

A primeira questão que pensamos importante referir, e que nos parece central para a compreensão do modelo, é o ponto de partida. Para Goldstein, a avaliação de necessidades processa-se a três níveis: da organização, das tarefas e das pessoas. Esta dimensão não nos surge no chamado *modelo simplificado*, dado que só as pessoas e os seus défices parecem ser o alvo da sua atenção, com as consequências que facilmente podemos antecipar para a noção de trabalho e das relações sociais no contexto organizacional. Muito à imagem do que observámos na maioria dos autores que estudámos, a fragilidade deste modelo proposto por Goldstein encontra-se no facto de eleger a análise de necessidades (needs assessment) como o tópico em torno do qual gira todo o processo de análise do trabalho que lhe está subjacente e a definição do sistema de formação a adoptar. Como nos parece evidente, toda a organização que quisermos considerar, seja uma empresa ou uma escola, possui um conjunto de referenciais para orientar a sua acção, pelo que um modelo deste tipo pode ser utilizado de formas muito diferentes, dado que não transporta consigo uma dimensão epistemológica explícita. Assim se pode compreender a facilidade com que pode ser utilizado num quadro tecnocrática e gerencialmente orientado como aquele que Cruz claramente defende. À ancoragem funcionalista que pode ser identificada na proposta de Goldstein não tem, obrigatoriamente, que corresponder uma abordagem tecnocrática e simplista com aquela que Cruz nos apresenta, típica da ideologia pós-liberal hegemónica então em fase de emergência³⁷².

³⁷² Não podemos deixar de assinalar o enorme sucesso desta teoria geral da formação simplificada nos círculos do IEFP, com todas as consequências que facilmente podemos identificar. Aliás todo o sistema dito de Certificação da Qualidade, no que à formação diz respeito, está edificado na sua base, assim como todas as recomendações normativas da UE.

An Instructional System³⁷³

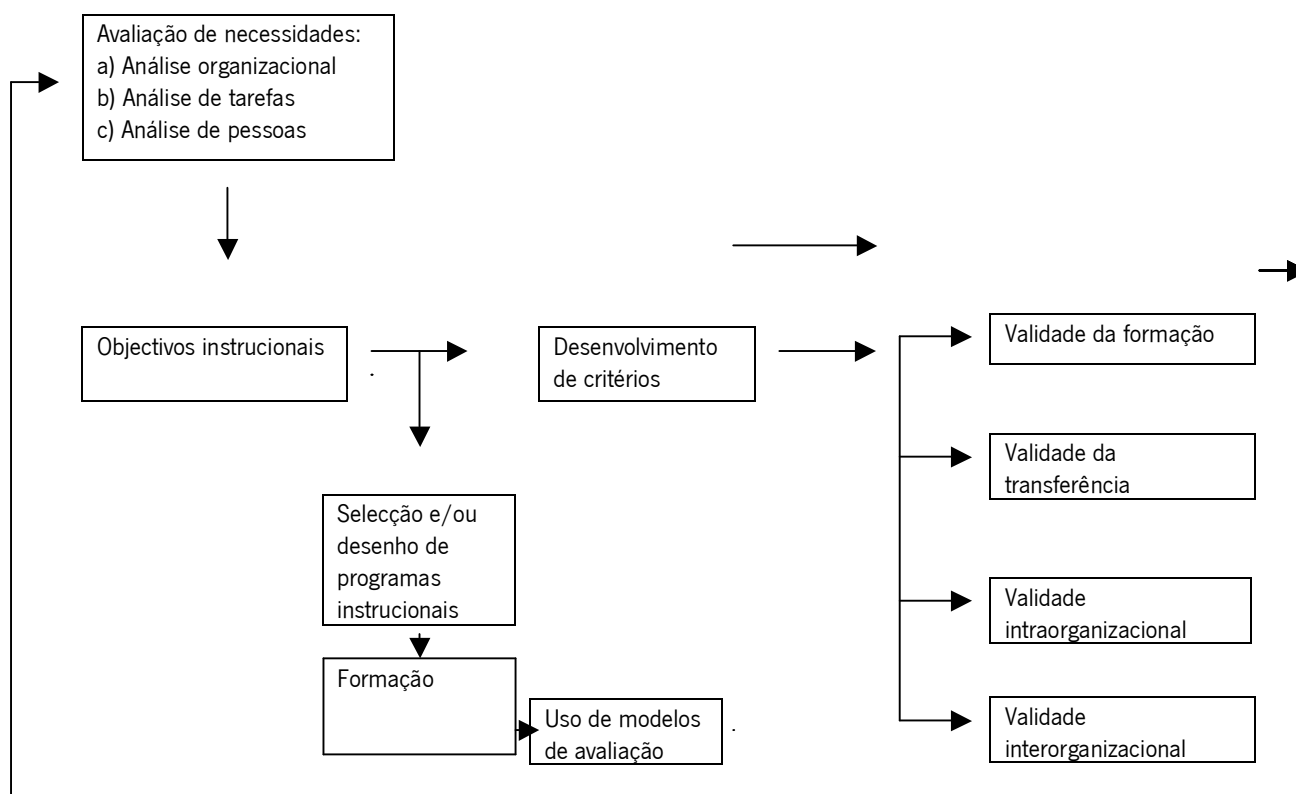


Gráfico 2: Um Sistema Instrucional

Fonte: I. L. Goldstein (1991, p. 515), In Marvin Dunnette e Leaetta Hough (Edi.), Vol. 2, 1991.

A leitura atenta de Goldstein (1991, pp. 514-517), e que o esquema acima transcrito permite identificar, permite-nos observar uma dinâmica analítica, dialéctica até, entre os aspectos organizacionais, os relacionados com as tarefas e, por último, com as pessoas. Por outro lado, o autor também atribui uma enorme importância ao processo de monitorização do trabalho de formação, o que se pode observar através dos vários processos de «validação» a que aquele está sujeito durante o tempo em que ocorre (e não apenas no fim do processo, como Cruz claramente induz, quando já não existe qualquer possibilidade de interferir no mesmo):

- "*training validity*: do the trainees learn during training?
- *training validity*: does what has been learned in training transfer on the Job as enhanced performance in the work organization?

³⁷³ (Um Sistema de Formação, segundo o seu autor, e traduzido por outros por «modelo de análise de necessidades» de formação ou por «Modelo Sistémico Geral da Actividade de Formação»)

- *Intraorganizational validity*: is the performance for a new group of trainees in the organization for which the training program was developed consistent with the performance of the original training group?

- *Interorganizational validity*: can a training program validated in one organization be used successfully in another organization?

De facto, para Goldstein, a formação, apesar da abordagem tradicional que defende, ao ser identificada com o sistema instrucional, é que parece assumir o papel determinante no processo de análise organizacional e do trabalho, não se percebendo como a análise de necessidades, como sugerimos acima, pode ser concebida como um conceito capaz de integrar e tutelar o processo de análise organizacional e o de análise do trabalho, pois é disto que se trata efectivamente. A justificação da importância da análise de necessidades para os processos acima referidos que o autor em questão nos apresenta parecem-nos comuns a todo e qualquer processo de acção e intervenção sociais, pois evidenciam aquilo que nos parece óbvio: o conhecimento das situações em que participamos:

“Training programs are designed to achieve goals that meet instructional needs. There is always the temptation to begin training without a thorough analysis of these needs [que o autor admite, mais adiante, até nem existem...]; however, a reexamination of the instructional model just discussed will show the danger of beginning any program without a complete assessment of tasks, behaviors, and environment. The model shows that the objectives, criteria, and design of the program all stem from these analyses. (Goldstein, 1991, 517)

A questão que se coloca, a partir daqui, é a estruturação do processo de conhecimento, nomeadamente quem nele participa, como participa e que teoria o orienta, questões que ultrapassam amplamente a dimensão técnica que normalmente preside a este tipo de operações. Não basta reconhecermos a bondade da formação para que, a partir daí, se possa construir todo um edifício que só pode ser paradoxal para quem a ele é submetido.

Carlos Estêvão (2001), num texto particularmente crítico acerca da «formação realmente existente» (ou dominante) mas também curioso pela mordacidade com que aborda a questão dos seus alegados benefícios (mordacidade que se deduz do facto de dedicar apenas um único parágrafo a elencar os referidos benefícios da formação e, sobretudo, por ter a necessidade de referir que não está a ser cínico...), apresenta-nos aquilo que podemos designar como as duas faces de uma mesma moeda, embora a sua preocupação seja exclusivamente analisar criticamente aquilo que tem vindo a ser dominante na maioria da oferta de formação actualmente existente e que, nas suas palavras, se destina a “cumprir certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema

social (...), ao mesmo tempo que celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania. O quadro que a seguir apresentamos, construído a partir do texto em questão, permite-nos compreender aquilo que temos vindo a referir ao longo desta secção, isto é, que todo o conhecimento produzido em contexto organizacional está claramente dependente dos referenciais da organização, ou seja, da estrutura de poder no seu interior. Deste modo, qualquer processo de análise de necessidades é sempre um processo hierarquicamente conduzido, que tem o seu olhar permanentemente direccionado para baixo e que, por isso, nunca pode encontrar défices, lacunas ou outro tipo de carências em mais nenhum outro lugar da organização que não a base da mesma ou, embora raramente, em sectores intermédios situados próximo da base.³⁷⁴

Benefícios da formação (retórica)	A formação como mecanismo legitimador
<ul style="list-style-type: none"> . promove a eficiência; . incrementa a motivação e automotivação; . aumenta as capacidades de saber, de informação, de expressão, de comunicação, de sociabilidade, de integração; . propicia a emergência de projectos (individuais e colectivos) . suscita alterações positivas ao nível do imaginário; . questiona hábitos e modelos culturais; . promove social e culturalmente os trabalhadores; . induz processos transformadores; . induz mudanças organizacionais com efeitos apreciáveis na construção ou evolução de identidades colectivas; . produz efeitos no plano das regulações sociais no interior da empresa, fidelizando os trabalhadores, tornando-os potencialmente mais lúcidos ainda que os torne mais frágeis quanto às antigas estruturas de integração no grupo de colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> . das estruturas de dominação; . de domesticação dos trabalhadores; . da ideologia industrial; . da definição oficial do direito à formação; . da sujeição da política de formação à política de emprego; . da reprodução da força de trabalho; . da adaptação à polivalência; . da ocultação da intensificação do trabalho e da sua mercantilização; . disciplinação panóptica do trabalho; . do envenenamento das relações laborais; . da produção de excessos de trabalho concentrados num reduzido número de pessoas multi-especializadas; . da exclusão; . da meritocracia no interior das organizações; . a apropriação pela organização de novas formas de controlo do conhecimento promovendo a transformação das pessoas em função dos interesses da organização.

Quadro 1: A formação, seus benefícios e funções sociais que desempenha (construído com base em Estêvão, 2001)

³⁷⁴ Num estágio que orientámos neste ano lectivo de 2006/2007 no âmbito de uma Câmara Municipal tivemos oportunidade de comprovar isto mesmo. Integrado no processo de Certificação da Qualidade a que a organização se estava a submeter, um dos procedimentos obrigatórios era a análise de necessidades de formação dos funcionários, processo esse que foi conduzido pelas chefias e que culminou com a definição das áreas de formação em que os diferentes funcionários se deveriam submeter se a tal vierem a ser obrigados. Resta dizer que este processo foi realizado de um modo mecânico e impressionista.

Portanto, e em síntese, tudo parece depender da estrutura de poder existente no interior das organizações e não de quaisquer procedimentos técnicos alegadamente neutros (muitas vezes legitimados cientificamente e/ou pericialmente).

Para concluir este ponto parece-nos importante referir um outro contributo para a compreensão desta problemática, não só do ponto de vista teórico mas sobretudo pelo campo de aplicação em que emerge: a intervenção social. Estamos a referir-nos ao trabalho de Witkin e Altschuld (1995). Toda a estrutura do trabalho está centrada no que podemos designar como as bases clássicas da conduta projectual, a começar pela própria definição de necessidades e a acabar por definir o processo como necessariamente colaborativo e orientado por valores tais como a transformação social e o bem-estar das pessoas, passando pelo que tradicionalmente é designado na literatura especializada como metodologia de projecto. A propósito da definição de necessidades, e após referirem que

“The most difficult concept to grasp is the whole idea of «need», on the sense that it has become widely accepted for NA (following Kaufman’s work). Part of the reason may be due to ambiguity in the language”,

propõem uma distinção entre o que designam por uma acepção a partir do substantivo e uma outra, a mais vulgarizada, feita a partir do verbo. Assim,

“Need as a noun refers to the gap or discrepancy between a present state (what is) and a desired end state, future state, or condition (what should be). The need is neither the present nor the future state; it is the gap between them. Therefore, a need is not a thing in itself but, rather, an inference drawn from examining a present state and comparing it with a vision of a future (better) state or condition. In a sense, a need is like a problem or concern.

Need as a verb points to what is required or desired to fill the discrepancy – solutions, means to an end. There is an important difference between needs and solutions. (Witkin e Altschuld, 1995, p. 9).

Ao depararmos com a primeira definição de necessidade facilmente reencontramos a definição de projecto que tem encontrado maior nível de aceitação no interior da comunidade científica que vem estudando a conduta projectual, desde Ardoino (1986) até Roegiers (1997), passando por Boutinet (1996) e Jean-Marie Barbier (1993). Ao definirem a avaliação de necessidades (needs assessment) como “a systematic approach that progresses through a defined series of phases (A Three-Phase plan for Assessing Needs), que integra a identificação e a análise de necessidades (p. 10), realizada numa base colaborativa (p. 283), que incide sobre três níveis de análise (destinatários, provedores de serviços/cuidados e recursos do sistema) (p. 15) e está sujeito a um conjunto de princípios e valores subordinados à ideia de transformação social (p. 280), em nossa opinião (mais uma vez), parece que nos

encontramos perante um enorme equívoco, pois não conseguimos perceber a razão pela qual o tópico avaliação de necessidades (a palavra avaliação, em português, é aquela que se aproxima mais da expressão needs assessment) é privilegiado (neste caso) ao de projecto.

Em síntese, a ideia central que pretendemos transmitir nesta parte do nosso trabalho é que toda e qualquer abordagem, analítica ou pragmática, de qualquer actividade humana, seja ela a formação (dos professores ou em contexto empresarial) ou a acção e intervenção sociais, realizada com base no tópico das necessidades não pode ter outro significado que não seja a perpetuação do sistema de dominação em que todos vivemos. Na interpretação que fazemos do trabalho de Amartya Sen (2003) é a *liberdade*, entendida como o conjunto de possibilidades e de potencialidades humanas, que tem de orientar a nossa acção e não a necessidade. Como nos diz este autor (2003, p. 14),

“A expansão da liberdade é, nesta abordagem concebida como o fim prioritário e, ao mesmo tempo, como o meio principal do desenvolvimento. O desenvolvimento consiste na remoção de vários tipos de restrições que deixam às pessoas pouca escolha e pouca oportunidade para exercerem a sua acção racional. Defendemos que a remoção de constrangimentos substanciais é *constitutiva* do desenvolvimento. (...) Se o ponto de partida da abordagem reside na identificação da liberdade como o principal objecto do desenvolvimento, o alcance da análise política consiste em estabelecer os nexos empíricos que tornam o ponto de vista coerente e consistente como perspectiva orientadora do processo de desenvolvimento.”

A obra em questão, tendo em atenção a problemática de fundo que aborda e lhe dá sentido, curiosamente, nunca emprega o termo necessidade a não ser no seu sentido comum. E mesmo quando se refere à problemática que temos vindo a debater prefere utilizar a expressão «avaliação social» que, em sua opinião, tem de ser orientada por valores, cuja selecção constitui um amplo processo de “«escolha social» [que] requer debate público e aceitação democráticos.” A este propósito, parece-nos adequado concluir esta abordagem com mais um contributo de Amartya Sen (2003, pp. 92-93):

“há aqui, entre «tecnocracia» e «democracia», uma opção interessante na selecção dos valores e que valerá a pena debater um pouco. Um procedimento de escolha que assenta numa procura democrática de acordo ou de consenso pode ser extremamente complexa e muitos tecnocratas têm, perante tais embaraços, suficiente repugnância para suspirarem por alguma fórmula mágica que nos forneceria, de maneira simples, valores pronto-a-usar «absolutamente correctos». No entanto, é evidente que não existe, de todo, tal fórmula mágica, pois a escala de valores é uma questão de valoração e de juízo racional, não de qualquer tecnologia impessoal.”

Parece-nos evidente que, para este autor, o processo de «avaliação social» e a acção social propriamente dita constituem um único processo, e tanto um como outro devem estar subordinados a um processo democrático, efectivamente participativo de todos nos assuntos comuns (a tal esfera pública de que nos fala Castoriadis). Ora, o que nós encontramos em

todos os procedimentos realizados com a designação de levantamento/análise/avaliação de necessidades não passa de um processo tecnocraticamente orientado destinado a legitimar políticas determinadas, nuns casos, ou a elaborados processos de controlo social, noutros, como Hanna Arendt (2000) escrevia a propósito daquilo que designava por educação de adultos. Aliás, esta ideia de controlo social associada à educação e agora também à formação parece-nos bem fundamentada no texto de Carlos Estêvão que acima citámos e também no trabalho de Bernard Charlot (1976), onde nos coloca face ao que já então designava por mito da negociação de necessidades, ele próprio constituído por três outras dimensões mitológicas: a da igualdade entre formador e formando, a da existência de necessidades de formação e o da própria formação. Para este autor, que constituiu a nossa primeira referência crítica ao conceito de necessidades no campo da educação e ao processo designado por análise de necessidades que constitui o seu corolário, todo o processo de identificação de necessidades no campo da educação e da formação, alegadamente realizado num quadro negocial (que pressupõe sempre uma elevada simetria entre os participantes), não passa de um poderoso processo de manipulação ideológica destinado a gerar o consentimento face à dominação. Esta função histórica da educação (e agora também da formação) de legitimação das relações de poder instituídas e, portanto, da dominação, não pode ser considerada como um fatalismo. Os exemplos de uma educação «contra-corrente», capaz de questionar a sociedade e de contribuir para a sua transformação na direcção de um mundo mais justo e humano, infelizmente não abundam. Contudo, muitos de nós conseguiram emancipar-se, utilizando a educação como poderoso meio de transformação, como o estudo que realizámos parece confirmar. No entanto, e apesar de também existirem claros registos de práticas institucionais transformadoras, o que permite ter esperança na possibilidade das instituições educativas se auto-reformarem e começarem a pensar na criação de um projecto de educação explícito que seja capaz de mobilizar estudantes e professores em torno de uma ideia de humanidade, as experiências mais visíveis de ruptura com o sistema instituído têm sido realizadas pelas famílias e pelos indivíduos. Impõe-se, pois, a confluência entre estas duas dimensões da mudança social, tomando a liberdade como eixo axiológico e político da acção.

3. As competências: pedagogia, metodologia ou ideologia?

3.1. As competências na linguagem corrente ou o que «competência» pode significar

O senso comum, como é habitual e da sua natureza, apresenta-nos uma definição da noção de competência que todos parecem compreender e aceitar para além de qualquer dúvida, que parece não existir no tópico em questão. Todos parecem aceitar qualquer postulado que identifique um sujeito competente ou incompetente, apesar das dúvidas que normalmente surgem quando associamos à descrição do sujeito competente outros atributos pessoais tais como qualidades humanas como a simpatia, a tolerância, a solidariedade ou a capacidade em transmitir o saber (o professor constitui um protótipo desta situação, pois habituámo-nos a vê-lo definido como um profissional dotado de vastos conhecimentos e saberes mas, simultaneamente, como austero, duro, intransigente e incapaz de transmitir a alegada panóplia de saberes e conhecimentos). Dada a constante permanência do tópico em questão no topo das agendas políticas e discursivas na época em que vivemos, a primeira atitude que devemos assumir é suspeitar da elevada transparência com que o termo se encontra travestido. Para sustentar essa hermenêutica de suspeição, o primeiro passo é tentar restituir o modo como a linguagem corrente descreve o tópico; depois, tentar perceber o grau de proximidade dessa concepção comum com o modo como as diferentes esferas do social o utilizam; por último, estabelecer as bases de uma reflexão crítica que permita restituir as razões da sua emergência, dos modos que tem vindo a ser utilizado pelos diferentes poderes em presença e as consequências para as pessoas dessa utilização.

De todos os dicionários que consultámos, aquele que nos apresenta uma imagem mais aproximada da potencial complexidade que a noção (ou tópico) de competência eventualmente reveste, é o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, editado pela Academia das Ciências de Lisboa. Só o facto de lhe dedicar aproximadamente duas colunas de texto parece constituir uma primeira razão para a adopção da referida hermenêutica de suspeição que Santos (2000) nos sugere, pois até no domínio da linguagem corrente a referida noção adquire várias acepções semânticas, decorrentes dos contextos considerados, dos actores em presença e dos campos do saber que a têm vindo a utilizar. Assim, o referido dicionário (2001, p. 887), após a curiosa referência acerca da origem etimológica da palavra,

que é a mesma de «competição», dado que derivam ambas do substantivo *competentia*/*σ*³⁷⁵, apresenta-nos, só em relação à palavra «competência», seis (6!) entradas distintas, a saber:

1. *Acepção jurídica*: Aptidão legalmente reconhecida de uma autoridade pública para realizar um dado acto; em especial, faculdade concedida por lei a um juiz ou tribunal para apreciar uma causa, para julgar um processo, «*a instrução preparatória dos processos-crime aos respectivos representantes do Ministério Público, tendo-se tirado aos respectivos juizes presidentes a competência para intervirem nessa fase*» (DAR, 28.3.1990).

2. Capacidade, poder de apreciar ou resolver dado assunto.

3. Conjunto de conhecimentos teóricos ou práticos que uma pessoa domina, de requisitos que preenche e são necessários para um dado fim; aptidão para fazer bem alguma coisa. «*Depois de trinta anos de lealdade à casa, sem faltar um só dia ao serviço, quantas vezes a tossir, a arder em febre... Assim se premeia o trabalho, a competência, a dedicação.*» (A. Tojal, *Novis, Putos*, p. 16).

4. Pessoa de grande autoridade em algum assunto; pessoa qualificada. ≡ SUMIDADE. «*Peço às altas competências / perdão, porque mal sei ler, / p'ra aquelas deficiências, / que os meus versos possam ter.*» (A. Aleixo, *Este Livro Que Vos Deixo*, p. 21).

5. Linguística: Em gramática generativa, conhecimento interiorizado que o falante nativo possui da sua língua, por oposição a performance [cf. Chomsky]. *A competência constitui um sistema formado por uma gramática e um léxico, que permite ao falante nativo construir um número indefinido de frases gramaticais e compreender frases nunca ouvidas.*

6. Concorrência de mais de um individuo ou de uma entidade à mesma pretensão; disputa de alguma coisa. ≡ COMPETIÇÃO. À competência, *loc. adv.*, em concorrência; em competição. «*Jorge nunca vira um baile, nem antegostara pela imaginação o prazer de encontrar duzentas damas reunidas, à competência de formosura e pompas.*» (Camilo, *Anos de Prosa*, p. 28). Em competência, *loc. adv.*, o m. que à competência. Em competição com, *loc. prep.*, em concorrência, em competição com. «*O senhor António era rico, muito rico, mas avarento não. Nunca lhe ocorrera a ideia de gastar dinheiro em competência com alguns seus colegas que figuravam na roda dos fidalgos.*» (Camilo, *Filha do Arcebispo*, p. 151). «*Realçava sobre esta pobreza a medalha de prata da guerra peninsular em competência com um anel de*

³⁷⁵ A primeira informação que o dicionário nos fornece na entrada «competência» é a sua remissão para a entrada «competição», ocorrendo algo semelhante quanto a esta última, que nos remete para a primeira.

ouro que brilhava na mão esquerda.» (A. Pimentel, *Anel*, p. 269). Ser da competência de *alguém*, ser das suas atribuições; ser da sua conta.

Em relação à palavra *competição*, o mesmo dicionário diz-nos o seguinte:

1. Acto de competir.

2. Busca simultânea, por duas ou mais pessoas, de um dado resultado, de uma dada vantagem; luta entre duas ou mais entidades pela obtenção de alguma coisa. ≡ COMPETÊNCIA, CONCORRÊNCIA. *Andavam em competição uma com a outra, para ver qual das duas tinha melhores notas nos testes. Os dois empregados entraram em acirrada competição pela obtenção do único cargo de chefia. Andar, estar em +.* Alta+ competição. Competição desportiva ou competição, *Desp.*, prova desportiva em que os participantes procuram obter vitória sobre os adversários. *Entrar numa +.*

Quanto à palavra *competente*, os elementos que o mesmo dicionário nos fornece são os seguintes:

1. Adjectivo. Do latim *competens, -entis*, part. Prés. De *competere* 'ser capaz de'.

2. Jurídico: Que tem aptidão concedida por lei; especialmente que tem autoridade para apreciar, julgar uma dada questão ou matéria de jurisdição; que tem competência.

3. Que tem conhecimentos, qualificação, aptidão, competência... para alguma coisa; que exerce bem uma determinada actividade. ≡ ENTENDIDO, EXPERTO, QUALIFICADO. ≠ INCAPAZ, INCOMPETENTE.

4. Que é admitido por lei, regra ou costume; que é devido.

5. Que é adequado, indicado, próprio. ≠ INCOMPETENTE.

Como se vê, os sentidos e as acepções em que o termo *competência* e, a maior parte das vezes por oposição, o seu negativo *incompetência*, são múltiplos. Daí a dificuldade em encontrarmos uma definição que reúna um consenso alargado, sobretudo no campo científico, apesar de estarmos convencidos que este tem vindo a ser como que contaminado pelo que podemos designar como «poder condicionador social», tal como Galbraith (2007) no-lo define. Isto, porque, à imagem do que também ocorre em inúmeras outras situações e conceitos no campo das ciências sociais em geral, e no da sociologia em particular, a definição hegemónica do tópico parece dotada de um poder de sedução bastante significativo. Quem não consegue identificar uma pessoa competente (ou incompetente) nas situações de vida diária? E quem não consegue identificar aqueles que, embora competentes (ou incompetentes), o são mais ou menos que os outros? Se assim é, qual a razão (ou razões) que se encontra(m) na base da

dificuldade objectiva em encontrar uma definição consensual e também um procedimento capaz de fixar as diferenças entre as pessoas?

As respostas para estas questões não parecem simples, mas a história do século XX possui todos os dados que nos permitem aceder à compreensão do problema e que, em nossa opinião, sempre foi a necessidade do liberalismo justificar as desigualdades sociais que, em grande medida, constituem a sua grande debilidade enquanto sistema de ideias. *Aptidões* (teoria dos dotes biologicamente justificados e psicologicamente legitimados por testes de QI ou outros³⁷⁶), *desempenho escolar* (medido através de testes, exames e outras provas de medição do rendimento escolar, apresentado(a)s pelo discurso hegemónico como dotadas de um enorme grau de objectividade na fixação do mérito individual), *competência* e/ou *performance* (as mais recentes formas inventadas para fixar as diferenças individuais), constituem os exemplos que consideramos como mais relevantes para a compreensão da problemática em questão. De acordo com alguns autores, o liberalismo sempre terá convivido mal com as desigualdades que sempre originou tendo, por isso, necessidade de se (auto)justificar. Dado que constitui hoje um truísmo, apesar dos equívocos gerados pelas correntes igualitaristas que emergiram ao longo dos últimos duzentos anos, que uma das características distintivas dos seres humanos é serem diferentes entre si (o que terá levado Marx a formular a célebre frase “a cada um segundo as suas necessidades, de cada um as suas capacidades”), a questão que se coloca é: o que leva as forças hegemónicas da sociedade capitalista a incidir as suas atenções nos instrumentos de medição das diferenças de potencial e na sua fixação, esforços particularmente sentidos em épocas de crise normalmente resultantes do processo de desenvolvimento capitalista?

A resposta a estas interrogações só pode conduzir à ideia que estamos perante um processo orientado para a legitimação das diferenças de estatuto social, de rendimentos (mesmo aqueles que todos sabem como irracionais, nuns casos, e atentatórios da dignidade humana, noutros) e de poder. E aqui entramos no campo da legitimação da dominação (Weber), da construção e afirmação da hegemonia (Gramsci), ou da fabricação do consentimento (Chomsky), ou ainda do poder de condicionamento social (Galbraith) face à legitimidade das desigualdades de todo o tipo.

³⁷⁶ A este propósito ver os excelentes trabalhos de Noelle Bissset (1979) e de Clarence Karrier (1982).

3.2. Elementos do debate em torno das competências e a ocultação do seu negativo: a incompetência (e os seus efeitos no carácter dos indivíduos)

O tópico da(s) «competência(s)», embora não seja novo na linguagem corrente e mesmo no quadro de algumas esferas científicas, tem vindo a assumir, nos últimos anos, uma centralidade tal nos discursos políticos, económicos e educativos que, na opinião de Ropé e Tanguy (1994), pode ser considerado como um daqueles que ciclicamente marcam a agenda de amplos sectores das sociedades, nomeadamente as ocidentais. Seja como *moda*, ou como *o reflexo de efectivas mudanças sociais*, ou, ainda, como *antecipação dessas mudanças*, essa súbita centralidade não nos pode deixar indiferentes, implicando pois uma atitude de reflexão aprofundada que permita evidenciar os seus possíveis significados e respectivas consequências tanto para os indivíduos como para os sistemas sociais em que actuam.

Esta centralidade do termo começou a emergir ainda nos anos 80, com a reforma do sistema educativo americano, tendo-se intensificado ao longo da década de 90 através da proliferação de reformas educativas em vários países centrais, tais como o Canadá, a Noruega, a Inglaterra e a Irlanda, nomeadamente. Em França, país onde o termo tinha estado, até então, confinado ao campo da formação profissional, onde o «balanço de competências» já possui uma história de cerca de 25 anos, também se assiste nos anos 90 a um amplo debate em torno desta noção, debate esse que mobilizou os mais diversos sectores da sociedade (educação, economia, trabalho e política), tendo dado origem a um amplo leque de estudos sociológicos que importa conhecer para compreender o estado da arte no domínio em questão. Para além destes movimentos, como sabemos, a problemática em questão não deixou de constituir uma preocupação de amplos sectores da comunidade científica, nomeadamente aqueles que têm como objecto os domínios do currículo, das aprendizagens e dos conteúdos e modos de trabalho, com particular destaque para as correntes cognitivistas no campo da psicologia, para a linguística (campo que alguns autores atribuem o pioneirismo do trabalho com este tópico, nomeadamente com N. Chomsky) e para a ergonomia. Mas nunca como agora ela adquiriu a centralidade que se tem vindo a constatar, sendo uma das suas características a pretensão de tutelar não só as agendas reformadoras (particularmente no campo educativo) mas também conceitos que lhe pré-existem, tais como «saber», «conhecimento», «capacidade», «aptidão» e até o de «poder».

No caso português, no ano 2001, e sem que tivesse sido anunciado qualquer movimento reformador explícito, as escolas (básicas, sobretudo) viram-se confrontadas com o

que foi designado pelo governo socialista por «reorganização curricular» (designada por Lima e Afonso, 2000, por pós-reformismo e neo-reformismo, respectivamente), assumindo as competências de diversos tipos (transversais, gerais, específicas, ...) o eixo em torno do qual a referida reorganização se estabelecia.

A partir daqui importa perceber, pois, quais serão os fundamentos desta vaga reformadora (explícita em muitos dos países acima referidos e implícita entre nós) que tem como referência central a chamada «abordagem por competências» ou «pedagogia das competências».

Mais do que uma abordagem desta problemática tomando como ponto de entrada uma qualquer tentativa para definir o conceito ou para lhe atribuir determinadas configurações metodológicas e até operacionais, tarefa que terá mais possibilidades de êxito se realizada por especialistas do campo das ciências da aprendizagem, da cognição, da linguagem e do currículo (excluo propositadamente deste leque a ergonomia, pois parece que terá desistido de tal tarefa após o malogro das tentativas encetadas neste intrincado domínio...), procurarei estabelecer uma abordagem interrogativa e questionadora, tomando como referência as dimensões sociológicas e políticas, que me parecem prévias a qualquer tentativa de institucionalização de medidas de política educativa.

Pela leitura de numerosos trabalhos publicados ao longo da década de 90, principalmente de origem francófona (cf. Ropé & Tanguy, 1994; Ph. Perrenoud (1997, 1999, 2001; Education Permanente, 1998 e 1999; M. Stroobants, 1998; S. Bellier, 1999; G. Le Boterf, 1999; B. Rey, 1996), pude concluir que o termo em questão possui um conjunto de atributos que importa conhecer para que o possamos abordar com alguma segurança analítica, evitando assim cair em reducionismos comprometedores e nos deslizamentos semânticos próprio de abordagens de cariz predominantemente ideológico. Assim, o primeiro desses atributos é o seu carácter *polissémico*, deduzido da inexistência de uma definição consensual, nomeadamente no interior da comunidade científica. Decorrente desta situação, constata-se um elevado *nomadismo*, adquirindo diferentes significados de acordo com os campos em que é utilizado, sendo pois susceptível de usos sociais diferenciados. Um terceiro aspecto (e decisivo para a análise) é a *centração na acção*, seja das organizações seja dos actores individualmente considerados, embora me pareça que é nesta última que tem incidido preferencialmente. Como refere Lucilia Machado (2002),

“A noção de competências, independentemente das diversas formas que assume, deriva do postulado básico de que existe uma grande diferença entre dispor de estoques

de recursos cognitivos, técnicos e relacionais e conseguir mobilizá-los, articulá-los e utilizá-los de modo operativo e eficaz na realidade prática do trabalho ou mesmo da vida social. O termo competência tem sido utilizado para identificar, classificar e nomear capacidades pessoais de operacionalização e de efectivação eficiente desses recursos diante de situações concretas.”

Nesta definição encontramos certamente a clássica definição de competência introduzida por Chomsky (1971) no campo da linguística, para quem

“a competência é constituída pelo sistema das regras de linguagem, sistema integrado pelo locutor que o aplica ao léxico da sua própria língua para produzir *performances*, isto é, enunciar um número potencialmente infinito de frases «bem formadas» (obedecendo ao sistema de regras), e compreender todas as frases emitidas por um outro locutor, mesmo que nunca as tenha ouvido” (Malgaive, 1995, p. 125).

Para este último autor,

“a competência está, portanto, mesmo no princípio da acção linguística: a fala. É por analogia (e só por analogia) que se pode referir qualquer *performance*, para além da linguística, a um mesmo princípio unificador que se poderá igualmente chamar «competência», dando assim a este termo um sentido completamente diferente do que lhe confere a linguagem corrente” (idem, ibidem, p.125).

Ao importar para qualquer outro domínio do social esta noção seminal de Chomsky, numa época caracterizada pela hiper-valorização do individualismo no mundo do trabalho, traduzido pela tentativa de responsabilização individual dos sujeitos por tudo quanto acontece nas suas vidas, convém termos consciência das possíveis consequências que certamente produzirá no modo como nos educamos e como nos relacionamos. Pois é de *competências individuais no e para o trabalho* que todos parecem estar a falar. Para ilustrar a envergadura do que se propõe com a adopção das competências no âmbito da gestão do trabalho e da educação básica e profissional penso ser de toda a conveniência enunciar alguns dos critérios que têm servido de referência como indicadores de análise e de avaliação das pessoas ditas competentes. Lucília Machado (2002) refere os seguintes:

- “saber distinguir e constituir uma situação-problema;
- saber atribuir um tratamento eficaz à solução desse problema;
- ao dar esse tratamento, ser capaz de compatibilizar, de modo eficiente, a economia de custo/tempo/esforço com a qualidade e a distinção;
- conseguir, com isso, provocar alguma transformação do ambiente, no estado das coisas, ou seja, inovar;
- possuir uma visão sistémica;

- ser capaz de aplicar articuladamente diferentes informações e recursos (conceitos teóricos, procedimentos técnicos e dados da situação);
- saber identificar as contingências das situações difíceis, imprevistas e/ou novas;
- saber aproveitar experiências e conhecimentos vindos de outras situações;
- apresentar atitudes de pró-actividade, tais como iniciativa e autonomia;
- possuir alguma capacidade de transgressão, ou seja, de desafiar costumes, normas, referências tradicionalmente empregadas no tratamento de problemas e no enfrentamento de situações.”

Esta situação implica uma invasão da dimensão informal da acção que, como sabemos, constitui o que Crozier define como *zona cinzenta* da acção pessoal e organizacional, local onde se joga a autonomia, ou seja, o poder. Assim sendo, estaríamos perante um mecanismo adicional de controlo sobre as pessoas, contrariando deste modo um dos principais argumentos usados pelos defensores desta abordagem para a legitimar: a promoção do indivíduo e respectiva defesa contra um mundo crescentemente adverso e incerto.

Chegados aqui, importa elencar algumas perguntas: quais os contextos, na actualidade, que estão capazes de integrar indivíduos com aquelas características? Qual o modo de funcionamento hegemónico das organizações empresariais? Quem detém, apesar da hipotética capacidade dos sistemas educativos em formar generalizadamente pessoas com aquelas características, o poder de contratar e de despedir? Nesta situação, quem detém o poder de avaliar as competências individuais?

Parece, pois, que qualquer discussão sobre esta problemática carece de um debate prévio sobre as dimensões políticas e axiológicas que se encontram a montante e que a determinam.

A quarta questão a evidenciar é que a problemática em questão surge como uma resposta ao que se convencionou designar por *crise de legitimidade da escola* que, alegadamente, não prepara os alunos para a vida dita activa. Não será por acaso que o tópico «competência» tem surgido muitas vezes associado a termos tais como *produtividade*, *competitividade*, *empregabilidade* e *trabalhidade* (Lucília Machado, 2002), ou seja, parece haver uma forte correspondência entre a emergência do súbito interesse pela problemática das competências e as pressões da economia sobre a educação.

Por último (e talvez devesse ser este o primeiro tópico da análise), penso ser de toda a conveniência expor os diferentes significados convencionados na língua portuguesa, para

percepcionarmos os referidos atributos de nomadismo e de polissignificação. No dicionário da Academia das Ciências de Lisboa (2001), podemos encontrar significados do substantivo em questão que vão desde o campo jurídico (aptidão legalmente reconhecida de uma autoridade pública para realizar um dado acto), até ao domínio das capacidades individuais (conjunto de conhecimentos teóricos ou práticos que uma pessoa domina; aptidão para fazer bem alguma coisa; capacidade para resolver problemas), passando pela curiosa identificação de competência com competição que, como refere Licínio Lima (2003), configura uma situação pleonástica que importa realçar, pois em diversos documentos oficiais surge a expressão «competências para competir».

Os últimos quarenta anos permitiram que muitos de nós se envolvessem numa discussão com contornos idênticos àquela que agora se verifica a propósito da questão das competências. Essa discussão centrou-se então em torno da chamada Pedagogia por Objectivos. Os resultados a que conseguimos chegar, apesar dos numerosos esforços taxionómicos dispendidos, talvez se possam traduzir pela curiosa expressão de G. Malglaive – “a terrível ausência de teoria” - a propósito do debate centrado na definição de conceitos que possuem uma grande proximidade conceptual, tais como *capacidade*, *potencialidade* e *competência* (nesta época, este debate tinha como expressão tutelar a chamada «pedagogia por objectivos»).

Como se vê através desta breve síntese, o tópico das competências está sujeito a uma panóplia de possíveis significações, que vão desde a linguagem corrente até à linguagem que cada um dos campos disciplinares que se têm dedicado à sua abordagem normalmente utiliza. E esta promiscuidade parece ser bastante conveniente para aqueles que, de um modo consciente, tentam introduzir este tópico no centro dos debates sobre a formação e a educação. Dada a clareza como que a questão se apresenta, até parece teimosia que uns quantos investigadores se permitam questionar a bondade intrínseca de que se reveste.

Como refere Wittorski (1998), “os trabalhos realizados sobre a noção de competência centram-se frequentemente e sobretudo na avaliação das competências com o objectivo de as classificar”. Tomando esta afirmação como bastante próxima da realidade, isto poderá configurar um claro aumento do controlo sobre as pessoas e uma conseqüente perda de parte da autonomia relativa que todos possuímos, dado que os contextos de trabalho se caracterizam por uma forte estrutura hierárquica que determina o modo como o processo de avaliação dos actores se processa. Tomando de empréstimo a famosa resposta de Binet

quando interrogado sobre o conceito de inteligência, também estou convencido que as competências também poderão ser definidas como “aquilo que os testes medem”...

3.3. As relações entre a economia e a educação

A ideia segundo a qual estamos a viver uma época de profundas transformações económicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais sem precedentes na história da humanidade encontra-se profusamente difundida nas sociedades actuais, tendo adquirido mesmo um estatuto de verdade absoluta. Constitui, pois, o pano de fundo para a emergência de todo um discurso orientado para a necessidade de prover os indivíduos dos instrumentos adequados para a inevitável adaptação a essa sociedade da mudança inexorável. Sem dúvida que muitas dessas mudanças são reais, tais como as que ocorrem no campo da divisão sócio-técnica do trabalho, no domínio das tecnologias da informação e nos mercados de trabalho. Como refere M. Enguita (2003), “a estrutura do emprego tem-se vindo a revelar cada vez menos estável e as tecnologias mudam cada vez mais rapidamente. (...) Um número crescente de trabalhadores tem assegurada a perspectiva de ver-se obrigado a mudar uma e outra vez de emprego, a alternar períodos de emprego e de auto emprego e de actividade e inactividade, a ver alterar-se intensamente as características do seu emprego mesmo quando permaneçam nele.” Flexibilidade, precariedade e polivalência, associados a termos como produtividade, competitividade e empregabilidade, são as características dominantes nos discursos actuais para caracterizar a época em que vivemos e para justificar as mudanças a operar.

Para o autor em questão, “nestas circunstâncias, a escola já não basta”. E sublinha que se a escola nunca foi suficiente para alguns sectores profissionais mais especializados, o que sucede agora é que não basta praticamente em nenhum sector nem ramo, sendo cada vez mais difícil encontrar uma profissão em que a formação inicial se possa considerar como suficiente para uma vida activa muito prolongada (idem, ibidem, p, 8). Mas o reconhecimento deste facto, mesmo que o tomemos como uma realidade inquestionável, não pode significar a desvalorização da educação escolar e muito menos a sua substituição pelo que podemos designar por educação permanente ou ao longo da vida. Pelo contrário, todos teremos a ganhar se conseguirmos inventar uma educação permanente devidamente articulada com o que se pode designar como formação geral. “Mais do que nunca, se torna verdade a velha

máxima: *a melhor formação profissional é uma boa formação geral*, sempre que não se tenha a formação inicial como suficiente” (Enguita, 2003, p. 9).

É, pois, neste contexto que emerge o actual interesse pela problemática das competências na escola, com o argumento (diferente do que nos é apresentado por Enguita) de que aquela não consegue preparar convenientemente para o trabalho. Como que por artes mágicas, as competências permitiriam essa adequação. Sem pretender negar a necessidade de transformar a escola que temos, tarefa que se me afigura como cada vez mais urgente, penso que antes de entrar nesse debate importa desocultar o que se pode designar como uma das mais poderosas falácias actuais sobre a escola. O que significa preparar para o trabalho? De que trabalho estamos a falar? De trabalho manual ou intelectual? De trabalho digno e emancipatório ou de trabalho alienado e desqualificado?

Apesar das mudanças a que todos temos vindo a assistir nas últimas décadas no campo do trabalho a que acima já fiz referência, a realidade que ainda é dominante em países como Portugal é aquela que se caracteriza pela existência de uma mão-de-obra pouco especializada, com baixas qualificações e por processos de trabalho bastantes simples. As pessoas com mais dificuldades em arranjar emprego são as que possuem qualificações médias e elevadas, não sendo de estranhar o aumento do desemprego na população licenciada que tem vindo a ocorrer nos últimos anos. Deste modo, aquilo que se deveria estar a proclamar é que o mercado de trabalho não consegue responder adequadamente ao aumento das qualificações que a escola, apesar de tudo, tem vindo a produzir. Como sublinha J. Machado Pais (2001, pp. 174-175), “muitas vezes se tem falado de uma inadequação do sistema de ensino ao mercado de trabalho. No entanto, poucas vezes se tem falado da inadequação de sinal contrário... O que se passa é que o sistema produtivo, por continuar estruturado em moldes tradicionais, não tem respondido adequadamente aos desafios da modernização”. A este propósito, um outro autor, M. Vilaverde Cabral (2002, p. 57), refere que “na realidade, o que se verifica é o atraso das estruturas económicas relativamente à autonomia dos sistemas escolares modernos”.

Perante esta constatação mais se reforça a ideia que acima coloquei sobre as reais motivações que se encontram por detrás da introdução da problemática das competências na agenda das escolas e das empresas. Longe de permitir uma formação geral de qualidade para toda a população, argumento legitimador das reformas curriculares em curso no nosso país, o que parece estar em causa é a emergência de um poderoso sistema de controlo das pessoas,

que permitiria aos empregadores contratar e despedir de acordo com os seus interesses conjunturais. E isto, porque um sistema desse tipo, dado o já acima referido modo tradicional de organização e funcionamento do sistema produtivo, as pessoas individualmente consideradas não possuem os meios para controlar (apesar da sedutora proposta da construção de portfólios individuais de competências que os trabalhadores competentes poderiam facilmente vender no mercado de trabalho...). Uma leitura atenta de “A Corrosão do Carácter”, de R. Sennett, permite compreender os efeitos nas pessoas das novas formas que o capitalismo tem vindo a adoptar na época em que vivemos, independentemente das qualificações que possuem. A crença na obsolescência dos saberes e dos conhecimentos, a interiorização da incapacidade de inovar em permanência e a auto responsabilização pelos fracassos pessoais, são algumas das consequências desta nova fase de evolução das sociedades modernas.

A educação escolar, tendo de mudar, não o pode fazer numa direcção oposta daquela por que foi criada. A mudança terá de ser no sentido do cumprimento efectivo das promessas das luzes, isto é, no sentido da liberdade e da emancipação, única forma de produzir sujeitos com as características definidas por Machado (2002) a que acima fiz referência. Para tal, não poderá deixar-se dominar pela economia, como em grande medida aconteceu até hoje, apesar dos sistemas educativos e produtivos serem configurados por uma ordem social que lhes é prévia e que os determina em grande medida (Brunet & Belzunegui, 2003, p. 16). A educação da economia e a luta por uma nova ordem social configurada pelo direito a uma educação longa e de qualidade e a um emprego digno e cidadão, são as tarefas que se colocam a todos quantos têm responsabilidades no campo da educação.

3.4. Considerações finais

O tópico das competências, como tentei evidenciar ao longo do texto, dado os modos como tem sido utilizado por muitos dos que se têm deixado seduzir por ele, utilização essa que vai desde as tentativas tendentes à sua definição unívoca (à boa maneira do *one best way*) até à sua institucionalização, passando pelas razões invocadas para o legitimar, parece permitir que o consideremos sobretudo como um tópico marcadamente ideológico, sendo nesse plano que teremos de jogar sejam quais forem as perspectivas que sobre ele tivermos. Se esta convicção possuir algum valor, isto é, se se revelar como próxima das realidades com

que nos temos de defrontar actualmente nas sociedades em que vivemos, tal não significa que a tarefa esteja mais simplificada. Pelo contrário, significaria dificuldades acrescidas, pois teríamos de nos opor a um conjunto fortíssimo de evidências de senso comum impregnadas de outras tantas legitimadas por crescentes sectores da chamada comunidade científica que não se têm poupado a esforços no sentido de transformar aquele tópico num conceito com carácter hegemónico.

É precisamente este carácter hegemónico que o tópico das competências tem vindo a assumir no plano das políticas de educação e, sobretudo, no campo da teoria do currículo que gostaria de evidenciar. Ele surge-nos como tutelar de conceitos tais como «conhecimento» e «saber», pretendendo integrá-los. O mesmo sucede com o de «objectivo», claramente em declínio após cerca de quatro décadas de reinado infrutífero, após o que foi considerado por G. Malglaive como um domínio onde sempre se fez notar uma “terrível ausência de teoria”. A noção de qualificação surge-nos também em clara perda, quase que desaparecendo nos discursos oficiais. Por último, é a própria vida que passa a ser tutelada, dado que teremos permanentemente de provar aos outros e a nós próprios que somos competentes, contra tudo e contra todos, ou não fosse este um dos significados da palavra competência.

A centração exclusiva nos sujeitos individualmente considerados, raramente emergindo os colectivos e as organizações como sujeitos explícitos, é a questão essencial que parece emergir no discurso das competências. No mundo e na época em que vivemos esta questão assume particular relevância, dado que assistimos a uma clara tendência para desresponsabilizar as instituições e as organizações pelos efeitos da acção que desenvolvem (a começar pelo Estado) e a responsabilizar individualmente os sujeitos pela situação em que encontram, seja ela de abundância, ainda que efémera, ou de pauperização. Assim, o aprofundamento das desigualdades, o desemprego galopante (mesmo daqueles que possuem qualificações superiores e para os quais a «mão invisível» parece não ter capacidade de resposta...), a segregação social e a diminuição da protecção social, por um lado, e o aumento e concentração da riqueza nas mãos de minorias cada vez mais restritas, por outro, seria o resultado da falta ou da detenção, conforme os casos, de competências dos indivíduos. Esta situação corresponde ao que Richard Sennett qualificou como as “consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo” (*A Corrosão do Carácter*, 2001), onde podemos observar com muita clareza os efeitos desta auto-culpabilização dos sujeitos pela situação em que se

encontram, traduzidos sobretudo na incapacidade manifesta em procurar saídas adequadas para a mesma dado o quadro geral de fragilização em que foram colocados.

Tememos que o tópico das competências, pelo tempo e modo como emerge, tenha mais a ver com esta agenda marcadamente neoliberal e neoconservadora em que a hipervalorização do individualismo surge como uma das suas principais imagens de marca, do que com preocupações humanistas de valorização das pessoas e do bem comum com que se revestem os discursos dos principais defensores da institucionalização da pedagogia das competências a partir da escola. Como salienta Lima (2004), o tópico da «Aquisição de Competências para Competir» constitui um dos principais símbolos “da transição de ideias e de políticas de inspiração social-democrata, típicas de políticas sociais baseadas no conceito de Estado-Providência, para concepções políticas de feição neoliberal e neoconservadora, baseadas na reforma do Estado e no protagonismo do mercado e da iniciativa privada na educação”.

CAPÍTULO III

A AVALIAÇÃO, A AVALIAÇÃO DOS EFEITOS DA EDUCAÇÃO E UM PROJECTO EDUCATIVO DE UMA UNIVERSIDADE COMPROMETIDA COM A HUMANIDADE

[O presente capítulo destina-se a discutir, ainda que de um modo bastante exploratório, a problemática da avaliação em educação, algumas das razões explicativas para a sua emergência com um elevado grau de centralidade nas práticas organizacionais, particularmente a partir dos anos oitenta, e alguns dos modos como tem vindo a ser recepcionada entre nós.

Tomando como referência o conjunto da experiência que temos vindo a acumular no campo da avaliação da formação - de que destacamos a condução de processos de avaliação externa de entidades promotoras de formação contínua de professores e dos seus respectivos planos de formação (que não de projectos, que teimam em permanecer invisíveis nos documentos oficiais, apesar do ordenamento jurídico obrigar a sua explicitação) e a orientação de estágios curriculares realizados no âmbito da Licenciatura em Educação da Universidade do Minho que, nos últimos dez anos, assistiram a uma certa polarização num domínio do que tem vindo a ser designado por «avaliação do impacto» da formação profissional, promovida e realizada por empresas privadas, bem como no tópico que usualmente nos surge sob a designação de Análise de Necessidades -, vamos procurar discutir a problemática dos efeitos da formação através de uma análise exploratória de uma oferta educativa específica promovida e realizada pelo Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Para além disso, não podemos deixar de referir a experiência que realizámos enquanto director de um Centro de Formação de Professores e o trabalho de investigação que realizámos sobre a problemática da formação contínua (centrada na figura dos directores de centros de formação) e que constituiu a nossa dissertação de mestrado.

Essa oferta tipificada a que nos referimos é constituída pelo conjunto dos Cursos de Mestrado em Educação oferecidos pelo Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, com incidência quase exclusiva para aqueles que foram iniciados no ano 2000. A análise que vamos produzir tem como suporte, em termos metodológicos, um Inquérito por Questionário e os documentos de divulgação pública dos referidos cursos, procurando discutir as razões que os frequentadores invocam para aderir à oferta em questão, aquilo que mudou nas suas vidas em termos pessoais e profissionais, procurando não descurar os efeitos percebidos no domínio organizacional em que exercem as respectivas profissões. Para além disto, tentaremos discutir a problemática das políticas de educação que se encontram, explícita ou implicitamente, na base da construção da oferta de educação em questão, problemática que nos parece central na análise de qualquer oferta de educação e nos efeitos que, potencialmente, pode originar. Por fim, e tomando como referência as opiniões dos informantes, procuraremos discutir as transformações por que passa actualmente a universidade pública (e que resultam directamente do conjunto de mudanças que analisamos ao longo dos capítulos anteriores, nomeadamente, o fenómeno da «retirada do Estado» do processo de financiamento da educação superior e conseqüente mercantilização da mesma), os desafios que tem vindo a enfrentar e contribuir para a emergência de modos alternativos de responder ao que alguns autores designam por investida neoliberal (também) na educação pública de nível superior.]

Introdução

A problemática da avaliação, como todos podemos facilmente constatar nos contextos onde exercemos as nossas profissões, tem vindo a adquirir, particularmente nas últimas duas décadas, uma visibilidade notável, facto que também pode ser empiricamente comprovável através dos discursos oficiais, nacionais e comunitários. Se bem que, ao longo desse período de duas décadas, seja possível estabelecer uma clara linha divisória entre o plano dos discursos e o da acção concreta, podendo o primeiro ser caracterizado pela prolixidade (ou verbalismo, para utilizar uma palavra que permite caracterizar mais adequadamente a situação que queremos descrever) e o segundo pela dificuldade em construir instâncias³⁷⁷ e dinâmicas que dêem expressividade à relevância social que simbolicamente lhe está adstrita, o que parece claro é que estaremos muito próximos do momento em que as práticas de avaliação poderão ser generalizadas a todas as esferas do social. É certo que noutros domínios de actividade, nomeadamente no campo das actividades directamente produtivas ou económicas, os sistemas de avaliação emergiram com uma pujança inquestionável, mas centrados nos produtos e não directamente nas pessoas (embora os seus efeitos possam ter incidência no modo de relacionamento entre as entidades empregadoras e os trabalhadores, ou seja, ao nível das *relações na produção*). Esta centralidade da avaliação no campo económico e no campo empresarial (duas dimensões distintas apesar da tentativa neoliberal de as identificar) coincide com as mudanças profundas que, desde a década de 70, se têm vindo a operar em todo o mundo no campo da economia, nomeadamente com o fim do «contrato social» instaurado com Bretton Woods (problemática abundantemente abordada nos capítulos anteriores), com todo o cotejo de consequências essencialmente no mundo do trabalho. A percepção que temos acerca das razões que normalmente se encontram na base dos diversos picos de centralidade que a avaliação ciclicamente adquire nas nossas sociedades é que ela normalmente coincide com épocas de forte restrição económica ou orçamental. A verificar-se esta tendência, independentemente das retóricas discursivas que acompanham as reformas adoptadas, não parece existir qualquer tipo de dúvida quanto ao carácter que a avaliação adquire: instrumento privilegiado de legitimação de políticas

³⁷⁷ Atente-se no facto de, apesar da enorme centralidade que o objecto tem vindo a adquirir e do já volumoso acervo informativo existente sobre os diversos domínios em que a avaliação tem vindo a ser utilizada, não existir, ainda, uma instância que, no campo da educação monitorize e regule o processo de análise e de devolução das respectivas conclusões aos diferentes contextos e actores em presença. Veja-se, a este propósito, o que estava consignado no *Projecto Global de Actividades* da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986), que previa a criação de um organismo que permitisse não só monitorizar o processo de generalização da Reforma Educativa, mas sobretudo criar uma instância crítica de acompanhamento de todo o sistema educativo. Já decorreram mais de duas décadas desde então e tal instância continua a permanecer no domínio das intenções.

preferencialmente orientadas para outros objectivos que não os do desenvolvimento das pessoas, tanto no domínio pessoal quanto profissional, apesar da retórica discursiva se sustentar nestes últimos. A propósito do movimento de reforma do sistema educativo, ocorrido a partir da segunda metade da década de oitenta e realizado sob a bandeira ideológica (como vimos no capítulo anterior) da modernização³⁷⁸, Afonso (1994, p. 10), confirma-nos isso mesmo, quando discute as «tensões» entre as modalidades de avaliação previstas no diploma legal. Se, “por uma lado, se acentua a importância da *avaliação* formativa, por outro, [introduz-se] a *avaliação aferida* exterior às escolas e fora do controlo profissional.” Como se sabe hoje, estas tensões, depois de quase uma década em que estiveram praticamente adormecidas, saltaram para a ribalta do debate em finais dos anos 90, muito por força da crise política e económica que se começou a fazer sentir a nível global e que marcaram a investida neoliberal entre nós. A exigência de resultados escolares medidos através de provas aferidas e exames nacionais (primeiro, ao nível do 12.º ano; depois, alargado ao 9 e, mais tarde, ao 4.º), fundamentada num alegado facilitismo avaliativo (situado principalmente na escolaridade obrigatória, mas com efeitos nos resultados obtidos no ensino secundário), motivada pelo crescente interesse do mercado em se apropriar da educação, transformando-a assim numa mercadoria como qualquer outra, mas legitimada por um discurso centrado no lema da liberdade de ensinar e de aprender importado do ideário da nova direita anglófona, rapidamente transformou as tensões acima referidas numa realidade inquestionável. E essas tensões vieram confirmar aquilo que Afonso (1994) já antevia, fundamentado numa cuidadosa análise argumentativa mas que já encontrava um forte respaldo empírico em países como a Inglaterra e os Estados Unidos. De facto, apesar da *avaliação formativa* constituir a modalidade rainha de avaliação dos alunos no contexto da educação básica, o que é certo é que ela, na prática, nunca terá passado do que podemos designar por um limiar de superficialidade, nunca se enraizando nas práticas pedagógicas concretas, mantendo-se como uma espécie de híbrido muito frágil e, portanto, incapaz de resistir a qualquer tipo de crítica, por muito ténue que fosse. Como sabem todos aqueles que possuem uma reflexão sobre a profissão docente e, sobretudo, sobre o modo como a prática pedagógica está construída entre nós, muito dificilmente a avaliação formativa teria hipótese de se tornar, efectivamente, o modo dominante de pensar e conduzir a educação escolar. Como afirmou Perrenoud (1993,

³⁷⁸ A este propósito existe uma vasta literatura disponível. Para além dos Documentos Preparatórios (I, II e III) e do já referido *Projecto Global de Actividades*, publicados pela então designada Comissão de Reforma do Sistema Educativo, ver, entre outros, os textos de Afonso (1994 e 1997), Correia, Stoleroff e Stoer, (1993), Lima (1994) e Carneiro (1988).

p. 173), “mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola.” Ora, a escola portuguesa, como sabemos, não mudou (pelo menos no sentido em que a avaliação formativa poderia ser hegemónica ou, pelo menos, relevante) e as tendências políticas que se têm vindo a acentuar nos últimos anos parecem apontar para a valorização de outras modalidades de avaliação, nomeadamente a que Afonso (1998, pp. 165-166) designa como “avaliação estandardizada criterial com publicitação de resultados” que, como afirma o mesmo autor, se tornou num “instrumento importante para a implementação da agenda educacional da *nova direita*”, dado que apresenta um conjunto de características que são funcionais, simultaneamente, ao Estado (essencialmente na sua forma de Estado-avaliador num contexto de «crise do Estado-providência» ou de «Estado-pós-Estado-providência») e ao mercado (Afonso, 1998, p. 56). Conforme este mesmo autor refere (cf. quadro inserido na página 172), a avaliação estandardizada (que designa como aferida e exterior às organizações), que integra as modalidades de avaliação *criterial*, *criterial com publicitação de resultados* e *normativa*, concebida no quadro de uma complexa articulação entre elas, revela-se como particularmente funcional ao mercado (que pode, assim, aceder, ainda que de um modo algo mitigado³⁷⁹, a um campo particularmente apetecível ao seu apetite e que, até há pouco, permanecia como monopólio dos Estados³⁸⁰) e ao Estado, concebido este na sua forma pós-Estado-providência, isto é, um Estado particularmente interessado em promover os interesses do mercado e, sobretudo, dos interesses hegemónicos na sociedade.

É neste contexto que podemos compreender a súbita centralidade que a avaliação tem vindo a assumir ao longo das duas últimas décadas em todo o mundo e que, no caso particular da educação básica em Portugal, Afonso (1994) assinala adequadamente. Mas, como este autor também assinala noutros textos (1997), Portugal, muito por força da sua especificidade semi-periférica, caracteriza-se por, normalmente, andar em «contra-ciclo» com as tendências dominantes em países centrais (o «Norte» desenvolvido, como Santos prefere designá-los). E essa tendência é particularmente visível no texto de 1994, quando o autor nos fornece o estado do debate ocorrido ao longo da década de 90 nos EUA e, sobretudo, no

³⁷⁹ Sob a forma de «quase-mercados» (ver, a este propósito, Afonso, 1998, p. 159).

³⁸⁰ Como refere Santos (2004, p. 27), “As despesas mundiais com a educação ascendem a 2000 biliões de dólares, mais do dobro do mercado mundial do automóvel. É, pois, à partida, uma área aliciante e de grande potencial para um capital ávido de novas áreas de valorização. Desde os inícios da década de 1990, os analistas financeiros têm chamado a atenção para o potencial de a educação se transformar num dos mais vibrantes mercados no século XXI. (...) O crescimento do capital educacional tem sido exponencial e as taxas de rentabilidade são das mais altas: 1000 libras esterlinas investidas em 1996 valeram 3405 em 2000, ou seja, uma valorização de 240%, enormemente superior à taxa de valorização do índice geral da bolsa de Londres, o FTSE: 65% (Hirtt, 2003:20). Em 2002, o Fórum EUA-OCDE concluiu que o mercado global da educação se estava a transformar numa parte significativa do comércio mundial de serviços.”

Reino Unido, particularmente na Inglaterra, que lhe permite antecipar o cenário em que hoje, década e meia depois, nos encontramos mergulhados, curiosamente pela mão de um governo de maioria absoluta socialista (à imagem do que ocorreu na Inglaterra, com Blair, que aprofundou as políticas ditas neoliberais introduzidas, também na educação, pelo consulado de Margareth Thatcher, depois de se ter manifestado contra aquando na oposição). Se, na época, “em Portugal [havia] já alguns indicadores que [permitiam] afirmar que [eram] também [à imagem do ocorrido no Reino Unido] os sectores politicamente mais conservadores e alguns sectores mais tecnocráticos ligados à educação que [defendiam] a implementação de formas de avaliação externa às escolas e testes de âmbito nacional”, mas “os interesses do Estado não coincidem com os interesses desses sectores” (questão que Afonso admitia provisoriamente, talvez porque as tendências já então visíveis no domínio da educação superior, que o escancararam ao mercado), a situação que se vive hoje é completamente oposta à descrita pelo autor que temos vindo a seguir mas que o mesmo parecia já antecipar através dos exemplos anglófonos. Não só ao nível da educação básica, mas em todos os domínios da vida social que quisermos considerar, desde a educação básica até à educação superior, da segurança social às políticas de emprego, nas empresas ou na administração pública, a *avaliação estandardizada criterial* tornou-se claramente hegemónica e ameaça os alicerces de toda a sociedade.

Quando se fala em avaliação das escolas, em avaliação do desempenho, em avaliação de necessidades de formação (ou outras), ou em competências e outro tipo de «capacidade potencial», é de uma mudança substancial na sociedade que estamos a falar, tanto nas funções do Estado como no papel do mercado na definição do conjunto das relações sociais, conforme pensamos ter evidenciado ao longo deste trabalho.

O exercício que vamos realizar neste capítulo insere-se claramente num outro modo de conceber a avaliação, que a utiliza como um modo de conhecer as situações sobre as quais se debruça no sentido de permitir a tomada de decisão sobre modos alternativos de conceber a educação. Partindo de um quadro de valores perfeitamente identificado ao longo do texto e das características da oferta educativa em análise, pretende-se averiguar o modo como a educação de nível de mestrado foi recepcionada pelos seus destinatários e estabelecer pistas para o seu aprofundamento e desenvolvimento, mesmo (até por isso) num quadro completamente novo como é aquele que Bolonha está já a pautar, associado a um processo de «crise institucional» (Santos, 1996 e 2004) profundo que ameaça os fundamentos

tradicionais de uma instituição como a universidade.

É certo que a intenção inicial deste estudo estava muito centrada na análise dos possíveis efeitos (para muitos, a expressão impactos parece ser mais adequada, relevando, mais uma vez de uma linguagem típica do campo militar, em que os termos «alvo», «estratégia», «objectivo», constituem alguns dos exemplos mais correntes) da oferta educativa de nível de Mestrado apresentada pelo Instituto de Educação e Psicologia desde o início dos anos 80. Esta motivação prendia-se com as crenças que então (podemos afirmar quase que obsessivamente) possuíamos acerca dos efeitos do que representávamos como formação. Estávamos envolvidos no que, de um modo muito amplo, se designava (e ainda se designa) por formação contínua de professores, tendo participado em vários programas de intervenção sócio-educativa em que a formação ocupava um lugar central no conjunto das actividades desses programas que culminou com a direcção de um centro de formação contínua de professores. Costumávamos afirmar (e inscrever no currículo) que a formação havia constituído o principal eixo da nossa vida profissional, tanto na dimensão de apropriação individual como na do trabalho com pares em diversas modalidades e contextos. Embalados por esta dimensão experiencial, que articulava a combinação de momentos e modalidades formais com modalidades mais informais e reflexivas, estávamos plenamente convictos de que seria possível encontrar percursos profissionais semelhantes e, mais importante ainda, conceber processos de formação pautados pelas ideias de reflexividade, de transformação (pessoal, profissional e organizacional) e de emancipação.

Desde o início da década de 90 que o nosso percurso profissional foi, efectivamente, pautado pela ideia de formação. A entrada para a Universidade na qualidade de docente, que resultou já de um profundo processo de desencantamento em relação ao domínio da formação (embora ainda situado numa dimensão mais afectiva do que racional, o que veio a modificar-se radicalmente ao longo do processo de maturação decorrente da investigação que agora se apresenta), não constituiu uma ruptura com os interesses que vínhamos manifestando, o que pode ser comprovado com a investigação realizada no âmbito do curso de mestrado e com a escolha do objecto da presente dissertação. A ruptura com o objecto e com o próprio campo (melhor: com as ideias dominantes sobre o objecto e o campo) viria a verificar-se ao longo do processo de investigação, nomeadamente através do amplo conjunto de leituras que tivemos oportunidade de fazer, tendo culminado na fase de escrita, onde as contradições começaram a emergir como que em catadupa. As experiências que tivemos

oportunidade de realizar no campo específico da avaliação da formação (acções de formação contínua de professores e avaliação externa do trabalho de formação de alguns centros de formação de associações de escolas), associadas às experiências como director de um centro de formação, como formador em diversos contextos profissionais e como professor na universidade, em que a experiência de orientação de estágios curriculares nos domínios da gestão da formação, recursos humanos, educação de adultos e intervenção comunitária, contribuíram decisivamente para a afirmação de um novo modo (pessoal) de conceber a educação (aqui incluindo a formação) e a própria problemática da avaliação da formação (particularmente no que à avaliação dos efeitos diz respeito).

O conjunto de leituras que efectuámos e a reflexão que fomos produzindo no interior do colectivo do departamento em que exercemos a nossa actividade profissional, nomeadamente acerca das novas propostas para o ensino da sociologia da educação, forneceu-nos a base teórica para orientar o processo de recolha de informação e, sobretudo, para a analisar. Assim, em vez de nos centrarmos, apenas, nos efeitos dos cursos de mestrado oferecidos ao longo de mais de duas décadas (ideia inicial), decidimos começar por discutir a natureza da oferta, as suas características e quais os aspectos críticos nela emergentes (à luz do modo como entendemos que essas ofertas deviam ser concebidas). A análise e discussão dos efeitos, muitos deles provavelmente resultantes de factores outros que não o curso em questão, passou a ser orientada segundo um critério que nos levou a qualificar *como efeitos legítimos e ilegítimos* (ou circunstanciais, ou aleatórios, como se queira designar aquilo que ocorre para além do que, objectiva e explicitamente, os autores dos cursos inscrevem nos documentos oficiais de aprovação institucional e de divulgação dos mesmos) do processo educativo em questão. Por outro lado, face à ausência de princípios e valores estruturantes da oferta educativa em análise, associada ao conjunto de conclusões que fomos capazes de construir com base nas respostas dos actores estudados e ao modo como hoje entendemos o papel que a educação deve ocupar nas sociedades actuais (explicitado ao longo deste trabalho), um dos resultados centrais desta investigação é uma proposta que se inscreve no que podemos designar por *educação como contracultura* ou *contra-hegemónica* e que, em nossa opinião, permitiria a transformação da universidade moderna (e a superação da contradição suprema que sempre a atravessou, portanto, que é constitutiva da sua matriz, como Santos, 2006, adequadamente assinala) e um poderoso meio de luta pelo conjunto de valores e princípios tais como a liberdade, a cidadania, a justiça, o trabalho (sobretudo na

acepção que o concebe apenas como edificante), a equidade, a solidariedade e a paz. Como é evidente, esta proposta tem inúmeras implicações no interior da estrutura universitária que estão longe de ser pacíficas, pois têm como pressuposto a articulação entre aquilo que até à data só existiu de um modo desarticulado ou, quando muito, justaposto. A oferta de cursos de mestrado, olhada quer do exterior quer do interior, pode ser comparada, em todos os aspectos que quisermos considerar, com um plano de formação de um qualquer centro de formação ou de qualquer empresa de formação. Para além de não existir o que poderíamos designar por «projecto educativo» da oferta, onde os princípios e os valores (a política da oferta, que deveria ser a tradução da política da instituição que a concebe), não existe qualquer articulação entre os diferentes cursos, que parecem existir por si mesmos. Ou seja, na ausência de uma política global que legitime a oferta educativa em questão, são os diferentes cursos que, por si mesmos, vão produzir uma imagem, construída *a posteriori* e de um modo implícito, da oferta em questão, o que constitui uma espécie de sucedâneo daquilo que deveria ocorrer. Esta discussão será efectuada mais adiante, quando nos debruçarmos sobre uma das questões que colocámos aos informantes e que se prende com as razões da escolha do curso de mestrado na Universidade do Minho. A partir destas circunstâncias, qualquer discussão sobre os «efeitos» dos cursos ministrados pelo IEP só poderá centrar-se naquilo que é aleatório, cabendo um papel decisivo às opiniões dos informantes, que são quem, à distancia, poderão condicionar a acção a desenvolver pela instituição (isto, no plano da mera especulação teórica, pois se a avaliação fosse construída para prover tomadas de decisão em conformidade com os dados construídos, numa lógica neoliberal, estamos convencidos que as consequências poderiam ser bastante penalizadoras...).

1. Breves notas sobre a avaliação e alguns dos seus contextos de aplicação

1.1. A Avaliação e as condições da sua emergência

O interesse pela problemática da avaliação é bastante recente no nosso país, tendo entrado com grande vigor nas agendas de quase todos os sectores da sociedade a partir do início da década de noventa. Se até então se pode considerar que esta problemática era um atributo quase exclusivo dos sistemas educativos, realizada predominantemente por professores e psicólogos e essencialmente centrada no *desempenho escolar dos indivíduos*, ela passou a fazer parte integrante das acções de organizações e sistemas de praticamente todos os sectores de actividade e abrangendo todas as dimensões da acção organizada. Actualmente e seja qual for o lado para que nos viremos encontramos documentos, publicidade de todo o tipo (desde os jornais até às televisões, passando pelos *outdoors* nas estradas, acabando por surgir até nas conversas mais banais às mesas dos cafés...) (re)afirmando a expressão *qualidade total* aplicada a todo o tipo de produtos e de práticas. Ora, o que se encontra na base desse totalitarismo da *qualidade total* nas sociedades actuais, para além dos diferentes significados que fomos capazes de identificar nesses processos, é a *avaliação*, mecanismo transversal a todos esses novos modos de produzir, certificar e legitimar típicos da modernidade em que vivemos (ou da pós-modernidade, como alguns preferem designar este tempo em que vivemos). Como tivemos oportunidade de constatar ao longo do presente trabalho, quando se fala em análise de necessidades ou em competências, é à avaliação que recorreremos para fundamentar os juízos em questão, num caso para estabelecer os pontos frágeis e vulneráveis de objectos concebidos como incompletos e multiplamente carenciados, e noutra para seleccionar os mesmos objectos com base no seu desempenho, premiando uns e penalizando a imensa maioria.

Mas este interesse pela avaliação não pode ser considerado como homogéneo, variando a sua orientação e respectivas funções de acordo com os contextos considerados, com os objectos sobre os quais incide e com os objectivos que pretende alcançar, ou seja, as consequências que origina. Daí que alguns autores (Barbier, 1985) tenham chamado a atenção para as "condições de extrema confusão" em que esta problemática emergiu nas consciências e nas práticas dos profissionais da educação, sejam eles educadores, formadores ou administradores. Assim e no caso dos sistemas educativos, podemos encontrar

a avaliação no centro das preocupações dos diferentes actores quando se trata de promover a *melhoria dos processos de aprendizagem*, a *motivação dos sujeitos* e a *averiguação da competência académica*, no caso dos alunos; a *promoção do desenvolvimento pessoal e profissional*, a *progressão na carreira* e o *controlo*, no que aos professores diz respeito; a *avaliação dos programas de ensino*, a *promoção da competição entre escolas*, a *promoção do desenvolvimento organizacional*, a *legitimação das políticas e do sistema educativo*, no caso da administração central. No domínio empresarial, podemos encontrar a avaliação nos *sistemas de recrutamento e despedimento* dos trabalhadores, na *promoção e desenvolvimento das empresas*, na análise dos *modos de funcionamento dos mercados*, no modo de *implantação das empresas e dos produtos* (nomeadamente através do marketing), na *formação de recursos humanos* e na *análise de funções*, entre outros³⁸¹. Mais recentemente, por força da integração de Portugal na CEE (actual UE), os programas de intervenção social emergiram um pouco por todo o país, visando a promoção do desenvolvimento social e a melhoria das condições de vida de populações em situação de pobreza ou de riscos sociais diversos, de que podemos destacar os programas de luta contra a pobreza. Estes programas e outros projectos lançados a partir da década de 80 tiveram, entre outros, o mérito de introduzir a problemática da avaliação no topo da agenda social, ainda que não tenha resolvido o estado de confusão acima referido.

De acordo com Barbier (1985, pp. 7-8), o que acabamos de referir (ainda que nos situemos apenas num daqueles domínios, a implementação de um plano de desenvolvimento social) constitui uma das razões dessa confusão conceptual e operatória a que aludimos acima e que se traduz na diversidade e multiplicidade de objectos que a avaliação pode atribuir-se. A propósito dos sistemas de formação e das práticas que neles são dominantes (mas que podemos generalizar a qualquer outro sistema ou conjunto de práticas), aquele autor refere:

"Tudo acontece como se estes objectos pudessem ser múltiplos em formação e nunca soubéssemos exactamente o que se avalia: se o indivíduo em formação, as suas aquisições, o formador, os métodos que ele emprega, ou então o conjunto do sistema."

Uma outra razão que surge associada àquele estado de confusão a que aludimos prende-se com a clássica discrepância entre o nível dos discursos e o nível das práticas. A este propósito, atentemos no que Barbier (1985, p. 7) nos refere:

³⁸¹ Para uma melhor compreensão das funções da avaliação, cf. A. J. Afonso (1998, pp. 30-34), onde poderemos encontrar uma abordagem particularizada acerca da questão produzida com base, entre outros autores, em Patricia Broadfoot (1979 e 1981) e David Nevo (1986).

"(...) poder falar da avaliação em relação a uma acção de formação é decerto uma função social de valorização desta acção: pode parecer mais necessário falar de avaliação do que fazê-la efectivamente; daí que não seja surpreendente o grande fosso que existe entre a riqueza do discurso sobre a avaliação e a precariedade relativa das práticas."

Por último, mas não menos importante, será a *ambiguidade* que normalmente se pode encontrar ao nível das funções da avaliação. Servirá a avaliação para sancionar os actores e as organizações ou, pelo contrário, estará preferencialmente orientada para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional? *Controlo* e *autonomia* são, pois, os dois tópicos que poderão permitir a estruturação das práticas no domínio da avaliação.

Como se pode verificar, o interesse pela avaliação parece invadir todos os sectores da actividade humana desde o final do século passado. De acordo com alguns autores (Afonso, 1998), a avaliação, durante os anos 90, tem vindo a assumir um carácter predominantemente selectivo, orientada por um modelo de gestão produtivista, muito influenciado pelas políticas neoliberais e neoconservadoras (a este propósito cf. L. Lima, 1994), que a têm vindo a utilizar como instrumento legitimador das políticas agressivas que constituem o essencial da sua agenda. Fundamentalmente devido a este cenário enquadrador das políticas e práticas avaliativas importa, pois, explicitar o mais exhaustivamente que for possível os sentidos que as práticas avaliativas têm vindo a tomar, para que:

- não venhamos a ser ultrapassados e surpreendidos pelos efeitos e consequências das mesmas, principalmente quando os objectivos e os objectos não se encontram devidamente explicitados — o quê?, Quem?, Quando? e Para quê?;

- sejam evitadas as clássicas confusões conceptuais entre avaliação de pessoas (controlo e selecção) e análise do funcionamento dos dispositivos de trabalho e/ou de formação e das organizações;

- se possa romper com uma prática institucionalizada de avaliação que se tem caracterizado predominantemente pela implicitude e espontaneidade;

- sejam explicitadas as relações de poder que as atravessam, dado que os resultados da avaliação podem ter, *apenas e sobretudo*, efeitos de selecção, controlo e legitimação, omitindo voluntariamente as dimensões de promoção e desenvolvimento das pessoas e das organizações.

A tradição das práticas avaliativas, como referimos antes, está muito conectada com os sistemas educativos, nomeadamente com a dimensão do desempenho dos sujeitos nas várias disciplinas académicas. Num certo sentido, poder-se-á dizer que a avaliação emerge com a

escola e mais concretamente com a tradição selectiva e meritocrática que a caracteriza, sendo os exames a dimensão mais visível de um paradigma avaliativo que tem vindo a ser designado por *normativo e burocrático*. Mas esse sentido está muito ligado com o domínio da avaliação dos indivíduos, dos seus desempenhos e das suas capacidades cognitivas, num quadro que poderíamos designar como meritocrático. Mas o que nos interessa aqui abordar (e será esse o objectivo central deste documento) é a problemática da *avaliação das acções orientadas para a implementação de um Plano de Desenvolvimento Social*, ou melhor, do *funcionamento de equipas multiprofissionais* centradas na promoção de populações carenciadas, muitas vezes em situação de exclusão manifesta e *dos dispositivos* criados ou desenvolvidos para lhes dar sentido, problemática que possui uma história bem mais curta e naturalmente mais difusa, isto é, pouco sistematizada, apesar do poderoso desenvolvimento que tem vindo a ocorrer no domínio devido à integração de Portugal na UE.

Apesar da avaliação nos aparecer, actualmente, no topo da agenda das pessoas e das organizações, tal não significa que tenha adquirido já a importância que todos lhe reconhecem no plano dos discursos. Assim, a maioria das acções sociais ainda não a contempla como uma componente importante nos processos de regulação e de condução das mesmas, como referem Castro-Almeida, Le Boterf e Nóvoa (1992). Pelo contrário, quando é utilizada, ela tem vindo a assumir, por diversas razões, um carácter meramente ritualizador, de feições essencialmente burocráticas, situada no fim dos processos e sem qualquer relevância para os mesmos, como salientam aqueles autores e como todos facilmente podemos verificar empiricamente.

Os usos sociais da avaliação a que aludimos devem constituir a preocupação central de todos nós, dado que deles depende a melhoria das práticas das pessoas e das organizações, sob pena de se voltarem contra aqueles que os discursos apontam como os beneficiários das acções sociais. Ou seja, a avaliação não pode ser utilizada sobretudo numa dimensão sancionadora e punitiva, mas sobretudo numa dimensão de promoção social nas suas diversas manifestações, função que só pode sair reforçada se os destinatários últimos participarem activamente nos processos.

1.2. A Avaliação dos dispositivos de formação e de trabalho

Antes de nos centrarmos na problemática específica deste Relatório, importa evidenciar alguma da evolução produzida no campo da avaliação, destacando os domínios com mais tradição e impacto.

Como salienta Barbier (1985, p. 48), só no início da década de 50, mais precisamente nos anos de 1952- 53, é que surgem "os primeiros relatórios de avaliação sistemática [de acções de formação] nas revistas especializadas dos Estados Unidos", rompendo assim com práticas de avaliação baseadas essencialmente na implicitude e no espontaneísmo, isto é, não obedecendo a operações sujeitas a metodologias específicas. E, contrariamente ao que poderíamos supor, não foi nos campos da educação e da formação que emergiram essas práticas avaliativas, mas sim no campo da indústria, como no-lo revela M. Morin, 1971 (cit. em Barbier, 1985, p. 48):

"Os industriais americanos, tanto quanto se sabe, foram os primeiros a subvencionar investigações sobre a avaliação dos resultados da formação. Anteriormente, todo o sistema de educação nacional dispunha, bem entendido, de meios de apreciação do efeito pedagógico, mas foi na empresa que apareceram os pedidos de elaboração de meios novos e específicos de fazer a estimativa dos efeitos da formação dos adultos na empresa."

O facto de ter sido no contexto empresarial que emergiram as primeiras práticas de avaliação sistemática dos dispositivos de formação e dos efeitos que produzem nos actores e nas organizações tem, necessariamente, consequências, algumas das quais, pela sua importância, importa problematizar, até porque são susceptíveis de importação para outros contextos, ou seja, susceptíveis de *adopção* por parte de outros actores e organizações.

A inventariação dessas consequências terá de passar pela análise dos contextos em que foram produzidas, dos actores envolvidos e da qualidade dos dispositivos de formação e de trabalho propriamente ditos. Assim e reportando-nos à contribuição de Barbier (1985, pp. 49 e ss.) no domínio da formação, podemos verificar o seguinte:

- não é no universo da formação que emergem as preocupações com a avaliação das acções, ou seja, não são os actores em formação (formadores e formandos) os primeiros e principais interessados em produzir uma análise específica do processo e do produto do seu trabalho de formação, mas sim outras entidades externas ao processo de formação e de

trabalho, o que nos remete para o estabelecimento de uma relação estreita entre avaliação e alienação³⁸² ;

- é em situações caracterizadas por relações de subordinação que surgem a maior parte das práticas de avaliação;

- o público privilegiado das acções de formação e de trabalho situa-se num patamar intermédio ou inferior no contexto organizacional;

- as acções de formação são, em regra, bastante curtas e visam aquilo a que normalmente se designa por melhoria das competências profissionais e aumento de conhecimentos, raramente promovendo uma mudança de qualificação;

- as acções de formação emergem com um elevado grau de legitimação política, dado que surgem ligadas ao que poderíamos designar por *ideologia da análise (prévia) de necessidades*;

- a separação entre conceptores e executores do trabalho de formação é outra característica importante dessas acções, a qual transforma os formandos em meros consumidores de programas concebidos de acordo com interesses que lhe são estranhos;

- o recurso a práticas de planificação importadas do *management por objectivos* é uma outra forma de legitimação da numerosas práticas de formação.

Se tomarmos como referência as práticas de avaliação que têm vindo a ocorrer entre nós no domínio da formação contínua dos educadores e professores do ensino não superior, seguramente que não teríamos dificuldade em identificar os atributos acima referidos e que emergiram no interior dos contextos empresariais, particularmente no domínio da indústria. Se estivermos atentos ao que se tem vindo a passar no campo da educação em alguns países do centro que, como referimos antes, têm vindo a ser profundamente influenciados por políticas neoliberais e neoconservadoras, mais cuidados teremos de observar quando colocados em posição de emitir juízos de valor sobre qualquer dimensão da acção social, seja a formação e as práticas que ocorrem no seu interior, seja a da avaliação do desempenho das pessoas e das organizações, seja no campo da intervenção social, prioritária para o documento em questão. Como no-lo refere Afonso (1998, pp. 32-34),

"as funções da avaliação têm que ser, por isso, compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças económicas e políticas mais amplas. (...).

³⁸² A este propósito Cf. Almerindo Afonso (1998, p. 40), baseado em Hextall & Sarup (1977), refere o seguinte: "A alienação resulta da percepção de que o trabalho escolar [por extensão, poderíamos dizer trabalho de formação ou de qualquer outra natureza] não é para ser apropriado por quem o realiza mas para ser entregue a um avaliador", o que significa desapaosar os actores da faculdade de decidir sobre as questões que lhe dizem directamente respeito.

Verificar a que interesses serve e como é que esses interesses são representados ou respeitados implica aceitar que a avaliação é «uma actividade que é afectada por forças políticas e que tem efeitos políticos»¹³⁸³

1.3. A Avaliação no campo da acção e intervenção social

A problemática da avaliação de programas, planos ou projectos no domínio da intervenção social tem vindo a assumir entre nós, desde há cerca de quinze anos, uma importância crescente. Esta situação é devida à crescente integração de Portugal na UE, que permitiu a emergência de bastantes acções sociais orientadas para a promoção de populações desfavorecidas, podendo aqui destacar-se os programas de luta contra a pobreza, que tiveram um poderoso desenvolvimento ao longo da década de noventa. Para alguns autores, foram exactamente estes Programas Europeus de Luta Contra a Pobreza que terão instaurado uma tradição de avaliação no campo do social no nosso país (Capucha, Almeida, Pedroso e Silva, 1996, p. 24), embora possamos questionar se uma prática induzida do exterior e com apenas uma dezena de anos de vida, ainda por cima intermitente, se pode classificar como uma tradição. No entanto, seja qual for a interpretação que adoptarmos, é inquestionável que tanto as práticas no campo do social como as suas correspondentes no campo da avaliação, sofreram um enorme incremento nesta última década e meia, permitindo assim a criação de um volume apreciável de trabalhos no campo e a possibilidade de podermos exercer sobre eles o nosso olhar crítico. Assim, e para um melhor conhecimento sobre a problemática em questão, pensamos ser importante referenciar os trabalhos de Almeida, Capucha e Borrego (1994), de AAVV (1994), intitulado Pobreza é com Todos – Mudanças Possíveis: Balanço de uma Experiência, de Almeida, Rosa, Pedroso, Capucha e Silva (1991), de Castro-Almeida, Le Boterf e Nóvoa (1993), Nóvoa, Le Boterf e Azevedo (1993), entre outros.

Os trabalhos que acabamos de referenciar constituem aquilo que se tem vindo oficialmente a designar por “boas práticas”, conseguindo articular várias dimensões a partir de um processo de intervenção social, nomeadamente as que se prendem com a formação, a investigação e a resolução de problemas. De certo modo, constituem aquilo que podemos designar por excepções, dado que a esmagadora maioria dos *programas*, nuns casos, dos *planos* e dos *projectos*, noutros (as designações parecem depender das concepções dos actores em presença e, muitas vezes, são produzidas *a posteriori*), poucas daquelas

¹³⁸³ House (1992 e 1994), in Afonso (1998, p. 33).

dimensões podem ser encontradas, podendo mesmo afirmar-se que a avaliação só existe porque as entidades financiadoras e/ou promotoras a exigem. Como justamente referem Castro-Almeida, Le Boterf e Nóvoa (1993), a maioria das avaliações, quando existem, ocorrem no fim dos processos, não contribuindo para a regulação e condução dos mesmos, assumindo deste modo uma função de legitimação política e administrativa da acção desenvolvida.

Chegados aqui, parece-nos importante evidenciar a concepção de avaliação que pensamos ser mais adequada às acções de intervenção social, de modo a permitir a apropriação dos processos e respectivas consequências por parte da generalidade dos actores em presença, no quadro de uma perspectiva democrática, tal como a define MacDonald (1987). A tipologia de avaliação que este autor nos apresenta, para além da referida *avaliação democrática*, integra ainda o que designa por *avaliação autocrática* e *avaliação burocrática*. A primeira caracteriza-se pela valorização de um princípio que consideramos estruturante da intervenção social e que se traduz pela existência de uma comunidade informada e participativa na qual o avaliador age como agente nas trocas de informação entre os diversos grupos em presença, sendo os seus resultados propriedade desses grupos, cabendo-lhes igualmente o poder de controlar os seus efeitos. Aliás, esta perspectiva vem sendo, desde há pelo menos duas décadas, colocada no topo da agenda dos principais investigadores e actores no campo da acção social, emergindo muitas vezes com a designação (inadequada, em nossa opinião) de investigação-acção, embora se possa dizer com elevado grau de segurança que as práticas sociais dominantes no campo se caracterizam por uma maior proximidade com o tipo de avaliação burocrática sugerido por MacDonald.

De um ponto de vista conceptual, a perspectiva de avaliação que defendemos pode ser traduzida pela seguinte definição apresentada por Capucha, Almeida, Pedroso e Silva (1996, pp. 10-11):

“(...) formas deliberadas e racionalizadas de *colocação de questões* e problemas relativos aos processos de decisão e execução de programas, políticas, projectos e investimentos, com recurso a sistemas organizados de *reflexão crítica* a partir de informações recolhidas no decurso do *acompanhamento* desses programas, políticas, projectos e investimentos.”

A avaliação, concebida deste modo, aproxima-se claramente da avaliação democrática que MacDonald (1987) nos propõe, “permitindo às pessoas e às instituições (talvez o termo organizações fosse mais adequado às realidades estudadas) envolvidas na concepção, planeamento, gestão e execução julgarem o seu trabalho e os resultados obtidos e aprendam com eles” (Capucha, Almeida, Pedroso e Silva, 1996, p. 11).

Mas até aqui temos vindo a conceptualizar a avaliação de um modo bastante amplo, importando agora uma reflexão mais focalizada na modalidade de avaliação que temos por função realizar – a *avaliação externa* –, procurando estabelecer as suas potencialidades e limites, bem como evidenciar os usos sociais dominantes no domínio. Este tipo de avaliação, como a própria designação indica, coloca os avaliadores fora da(s) organização(ões) que intervêm, isto é, estes actores não se encontram implicados no processo de intervenção e raramente controlam os modos de apropriação dos resultados dos juízos que formulam. Deste ponto de vista, o conceito de avaliação (democrática, burocrática ou autocrática) está muito mais dependente do funcionamento das organizações que encomendam a avaliação externa do que daqueles que a produzem.. Assim, a organização e o desenho do processo avaliativo produzido pela(s) entidade(s) responsáveis pela intervenção, é que define a perspectiva dominante que a avaliação vai adquirir, ou seja, os modos como a avaliação interna e aquela outra produzida por entidades externas se articularem no processo de intervenção é que vão determinar a sua identidade e, por sua vez, a identidade da própria acção.

Como sabemos, a grande vantagem da *avaliação interna* das acções e dos processos está nas potencialidades que possui de permitir aos actores incorporarem nas respectivas práticas, aqui e agora, os resultados do processo de reflexão por si desencadeado, dirigido e concluído. Isto, se o processo de avaliação não estiver inquinado, à partida, por uma perspectiva burocrática e corporativa que, infelizmente, continua a possuir um peso excessivo nas práticas de avaliação dominantes entre nós nos campos em que se encontra instituída, tal como acontece actualmente nas universidades portuguesas, por exemplo. No primeiro caso, estamos perante o que Castro-Almeida, Le Boterf e Nóvoa (1993, p. 121) designam por *avaliação no decurso do projecto* (no caso em apreço seria no decurso do Plano), justificada pelas inúmeras vantagens que comporta para todos os actores envolvidos. Este tipo de avaliação, que os autores acabados de citar designam por *sistema de pilotagem* ou como *avaliação-regulação*, isto é, como *método de condução da acção*, permite aos diversos participantes cumprirem as funções consideradas essenciais dos processos de avaliação de Planos, Programas e, sobretudo, de Projectos, a saber: *operatória, permanente, participativa e formativa* (Castro-Almeida, Le Boterf e Nóvoa, 1993, pp. 122-123).

A articulação daquelas diferentes funções é que permite aos actores em presença no campo perceberem o modo como controlam os processos em que se encontram envolvidos, isto é, o poder de decisão que possuem face às acções que desenvolvem. Daí que seja de

todo o interesse que o Plano de Desenvolvimento Social do Concelho de Braga tente articular aqueles dois tipos de avaliação, a interna e a externa, integrando-as num único método de condução da acção, favorecendo a emergência das potencialidades da primeira e evitando as desvantagens normalmente atribuídas à segunda, como sejam a frágil interacção com os actores em presença, a quase nula implicação nos processos e a fraca capacidade de promover (e participar) em processos de reflexão sobre as situações. Estaríamos, portanto, face a um modelo de avaliação misto, também designado por “«avaliação interactiva», na qual o avaliador ou equipa de avaliadores pertencem a organizações diferentes das que conduzem a intervenção, mas que se colocam em posição de estreita articulação com elas” (Capucha, Almeida, Pedroso e Silva, 1996, p. 14).

Apesar de constituir o modo mais adequado de trabalhar no domínio do social, nomeadamente devido ao elevado grau de incerteza, de aleatoriedade e de imprevisibilidade de que se reveste aquele tipo de acção humana, as práticas instituídas, seja no campo da intervenção, seja no da avaliação propriamente dita, ainda estão longe de uma aproximação satisfatória àquele ideal-tipo, simultaneamente avaliativo e interventivo. Muitas das práticas que temos vindo a observar e a construir deixam-se rapidamente contaminar pelas perspectivas de matriz mais burocrática, destinadas sobretudo a funções de legitimação política e ao cumprimento acrítico de procedimentos definidos externamente aos actores. Na época em que vivemos, como veremos de seguida, a manutenção de práticas administrativo-burocráticas como dominantes no quadro da administração pública poderá vir a ter consequências profundas no modo de agir das pessoas e das organizações.

1.4. Avaliação, Responsabilização e Autonomia: que relação?

Chegados aqui e para concluir esta breve reflexão orientada para a delimitação do conceito de avaliação, importa situá-lo no quadro de um eixo em que num dos pólos encontramos a ideia ou o objectivo que poderíamos designar por *responsabilização* e no outro a ideia de *autonomia profissional e/ou organizacional*. Embora exista uma tendência, talvez dominante, para percepcionar aqueles dois objectivos como antinómicos, pensamos que será mais adequado percepcioná-los como dicotómicos, procurando estabelecer entre eles uma determinada relação, algumas vezes de complementaridade, outras de tensão e mesmo de conflitualidade.

Como referimos antes, vivemos numa época em que o tópico da avaliação tem vindo a adquirir uma enorme centralidade, justificada politicamente pelos (aleadamente) crescentes problemas orçamentais dos Estados mas que, muito provavelmente, encontram as suas razões mais profundas em interesses ocultos de sectores dominantes nas sociedades. Se é certo que a *avaliação do desempenho* (individual e organizacional) tem vindo a ser percebida pela administração e por sectores políticos e económico-financeiros como necessária para introduzir crescentes exigências de *responsabilização* aos diferentes profissionais, pensamos que tal ideia não pode ser alienada por estes actores, pois a qualquer processo de responsabilização tem de corresponder um processo de afirmação autónoma, sem o qual só poderá ocorrer com o sacrifício de direitos e, em última análise, com o sacrifício da democracia e do seu necessário aprofundamento.

Para melhor se perceber o que acabamos de referir, pensamos ser adequado desocultar os possíveis significados que se encontram por detrás da expressão «responsabilização», utilizando a tipologia dos *modelos de responsabilização em educação* de Deborah Willis (1992), adaptada por Afonso (1998, pp. 68 e ss.). Para este autor,

"os mecanismos de responsabilização (accountability) (...) têm a sua génese em factores sócio-económicos e relacionam-se com as pressões para uma maior participação e controlo sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas".

Estes modelos emergiram principalmente nos Estados Unidos durante a década de 70, quando se começou a constatar que as elevadas expectativas até então criadas acerca da igualdade de oportunidades através da escola não se concretizavam, apesar do elevado investimento em educação levado a cabo naquele país a partir da década de 60. Mais recentemente, durante a década de 80, como no-lo refere Afonso (1998, p. 66), aqueles mecanismos de responsabilização vieram a assumir uma crescente centralidade no universo da educação, devido à necessidade dos *governos se justificarem perante as pressões sociais a que sempre se encontram sujeitos e, fundamentalmente, devido à hegemonia que as políticas neoliberais e neoconservadoras adquiriram a partir daquela data*. Mas as respostas dos governos podem ser sempre influenciadas por diversos grupos de interesse, o que pode ser

traduzido na tipologia dos modelos de responsabilização de Deborah Willis a que já fizemos referência³⁸⁴.

Como facilmente se pode verificar pelo exposto, quando se fala em responsabilização (seja dos actores, seja das organizações), está-se claramente a falar em avaliação, ou, se quisermos levar à letra a expressão *accountability*, em prestação de contas e/ou de resultados. Assim sendo, será de toda a conveniência que os actores e as organizações saibam situar-se quando pretendem avaliar o seu trabalho, ou seja, procurem responder a questões como estas: o processo de avaliação destina-se a ser utilizado preferencialmente pelos actores nos seus contextos de trabalho, no quadro de uma acção crescentemente reflexiva, ou, pelo contrário, destina-se a ser alienado a actores situados fora, ou acima (como acontece normalmente e mais ainda no caso das avaliações externas), desses contextos?

Adquirida que parece estar esta relação entre *avaliação* e *responsabilização*, importa referir que o *modelo de responsabilização profissional* parece ser aquele que melhor se adequa ao modo de funcionamento de actores e de organizações que se caracterizam por deterem elevadas margens de autonomia. E isto, porque acreditamos ser perfeitamente possível (tal como o refere J. Elliott, 1992, citado por Afonso, 1998, p. 72) utilizar um modelo de responsabilização profissional que respeite o desejo de autonomia dos actores, mediado por um tipo de avaliação caracterizadamente democrática, tal como a descrevemos acima e que passa pela participação dos diversos actores no processo de avaliação, assim como nos processos de tomada de decisões e de concepção de políticas decorrentes do primeiro.

1.5. Os diferentes níveis de avaliação de um dispositivo de formação

A principal dificuldade com que um avaliador externo se defronta quando se propõe avaliar qualquer trabalho de formação prende-se com a definição criteriosa dos indicadores que permitam a emissão de um juízo de valor. E este trabalho de definição dos indicadores começa necessariamente com a tentativa de responder claramente à seguinte questão: o que pretendemos avaliar: a acção (o dispositivo) ou os indivíduos em formação?

Normalmente, esta distinção raramente se estabelece de um modo rigoroso, nunca se sabendo a que momentos e objectos nos estamos a referir quando nos pronunciamos sobre o

³⁸⁴ Os modelos em questão são os seguintes: modelo de responsabilização profissional (*professional accountability*), o modelo gestor/burocrático de responsabilização (*management accountability*) e o modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado (*market accountability*). Para uma melhor compreensão destas questões ver Afonso (1998, p. 66-73).

trabalho de formação. Assim e tal como Barbier (1985: 180 e ss.), pensamos que é de todo adequado distinguir o que é *interno* (endógeno) à acção de formação, isto é, o que ocorre durante o tempo de formação e no espaço que lhe está reservado, e o que é *externo* (exógeno), ou seja, a influência provável do trabalho de formação na acção (individual) dos actores e nos contextos em que operam, tendo sempre como denominador comum os indivíduos em formação. Esta operação analítica poderá ser concebida do seguinte modo:

1. *A acção propriamente dita*, isto é, as razões que estiveram na base da sua construção e realização, os objectivos (precisos) previamente fixados, os conteúdos trabalhados, as metodologias utilizadas, a bibliografia que lhe serviu de suporte e os produtos nela emergentes. Deste modo, estaremos mais habilitados a emitir juízos de valor sobre o processo de formação, ou seja, sobre o processo de transformação dos actores que lhe está subjacente e lhe é inerente. O próprio processo de avaliação deste momento deveria ser objecto de análise aprofundada dado que, tratando-se de avaliar pessoas, ele é potencialmente inibidor e conflitual. Daí, ele ter vindo a constituir-se como um mero formalismo burocrático.

2. *As práticas quotidianas dos indivíduos em formação e o modo como são afectadas pelo trabalho de formação*. Este é um nível de análise que, embora presente quando se inicia qualquer trabalho de formação, raramente ultrapassa o estatuto de pressuposto e da presunção. Com efeito, presume-se que a acção tem (ou deva ter) efeitos sobre as práticas, mas raramente o trabalho de formação é concebido com esse objectivo explícito, nomeadamente quando a discrepância entre o tempo e o espaço da formação e o tempo e o espaço da acção quotidiana é acentuada e não são previstos dispositivos adequados para os aproximar.

O que se pretende observar neste nível de análise é, pois, o efeito que a acção de formação teve nos indivíduos e nas suas práticas, tarefa que se tem revelado como bastante problemática no plano das acções concretas de avaliação. E esta incapacidade, sentida por todos quantos viveram a formação, terá de ser procurada tanto nos modos dominantes de trabalho nas escolas como nos modos de conceber a formação, não devendo ser resolvida através da introdução de mecanismos de responsabilização de tipo burocrático, tal como referimos antes.

3. *Os efeitos na organização de origem dos sujeitos em formação* será, então, o terceiro nível de análise a ter em conta no processo de avaliação de uma acção de formação. Tanto neste nível de análise como no anterior, a acção dos indivíduos é afectada por um conjunto

vastíssimo de factores que não poderão ser reduzidos a uma qualquer acção de formação específica, ainda que esta pudesse inscrever-se num plano de mudança intencional por parte da organização, o que, no caso das escolas, tem sido muito raro observar.

1.6. As Tendências de Evolução da Formação e as realidades que temos vindo a construir – proximidades e desfasamentos.

A procura social de formação é, talvez, um dos marcos mais característicos da época em que vivemos, podendo considerar-se que essa procura tem atravessado todos os domínios da vida social. No caso português, essa procura intensificou-se de modo significativo essencialmente a partir do início da década de noventa, muito influenciada pelo afluxo crescente dos chamados fundos estruturais oriundos da união europeia. Praticamente não existe um campo profissional que não invista no domínio da formação, ainda que com significações muito diversas, que vão desde a adequação dos profissionais às exigências do posto de trabalho (nos contextos mais simplificados), até aos fenómenos mais complexos da mudança nas organizações ou nos sistemas de acção em que os diferentes actores operam, passando (no caso da educação formal) por um modelo de formação que não se enquadra em nenhum daqueles vectores, isto é, nem forma para o posto de trabalho, nem para a mudança e a inovação.

Até há bem pouco tempo a característica dominante da formação era o seu carácter mágico, sendo-lhe atribuída a função de superação das dificuldades e dos problemas sentidos nas e pelas organizações. No caso particular do sistema educativo era vulgar (e ainda é hoje...) atribuir-se responsabilidades aos actores pelas deficiências de funcionamento do referido sistema, nomeadamente pela alegada «falta de formação» dos professores. Se é certo que estes actores possuem grandes responsabilidades no modo como o sistema educativo tem vindo a evoluir, não serão certamente os únicos, nem essa responsabilidade pode ser reduzida à sua formação (que até é uma das mais longas no universo das profissões). O que pode ser questionado (e aqui estamos disponíveis para o debate) é o modo como o processo de conceber a formação tem vindo a ser construído, profundamente influenciado por esse pressuposto legitimador das formas de desenvolvimento do sistema.

A massificação da oferta de formação a que temos vindo a assistir desde finais de 1992, se outro mérito não tiver, possuirá certamente o de desmistificar esse carácter mágico³⁸⁵

³⁸⁵ Cf. Silva (2000)

que desde sempre se atribuiu à(s) formação(ões) e aqueloutro de preenchimento de lacunas³⁸⁶, muito centrado no conceito de «falta», de «carência», dado que apesar desse fluxo formativo as dificuldades e os problemas teimam em se perpetuar ou até em se agravar. Estes dois atributos da formação (carácter mágico e lacunar) assumem particular relevância num domínio do social como aquele que nos interessa aqui problematizar — o do sistema de educação formal, materializado nas escolas e nos actores que as integram — , dado que os processos de trabalho, as organizações e os actores possuem características singulares que não se deixam analisar e influenciar por modos de captar e conceber a realidade próprios de outros domínios do conhecimento.

Para além das características deste campo particular da acção humana, temos de considerar uma outra, não menos importante e que também poderá ser vista como uma das consequências das primeiras: a extrema heterogeneidade do corpo docente, que apesar de um discurso público aparentemente homogéneo, possui interesses bastante diversos e modos de conceber a sua acção de maneiras profundamente contraditórias.

O que acabamos de referir parece-nos importante para percebermos algumas das razões que, em nossa opinião, poderão estar na base da (aparente e/ou relativa?) falta de resultados visíveis do processo de formação contínua a que nos temos vindo a referir. Essa ausência de resultados, apesar do fortíssimo investimento efectuado (pensamos que até à data já foram utilizados entre meio a um bilião de contos desde 1992³⁸⁷), pode ser facilmente observada no modo como as escolas funcionam e nos processos de trabalho que nelas ocorrem, que não parecem tenham sido alterados por via disso. Por outro lado, os discursos dos professores são bastante elucidativos quanto a esse processo de formação a que têm vindo a ser submetidos, referindo-se-lhe como exterior, distante das suas preocupações e imposto. Por último, o apelo que o referido processo faz ao professor individual, que ignora ostensivamente as dimensões organizacionais e sociais do trabalho docente, inflacionando, por via disso, o «individualismo pedagógico», que é uma das características identitárias dos professores, parece-nos um factor de extrema importância para se perceber o modo como a

³⁸⁶ Muitos autores, particularmente os situados na tradição francófona, têm vindo a assinalar, desde os anos 70 do século passado, esta tendência. Entre nós, todos os autores que têm vindo a desenvolver um olhar crítico acerca do modo como a formação se tem vindo a construir, nomeadamente, José Alberto Correia, Rui Canário, António Nóvoa e Manuel Matos, entre outros, tem vindo a assinalar esta dimensão em muitos dos seus textos

³⁸⁷ Embora não existam números globais publicamente disponíveis, se tivermos em conta que só no QCA I (1992 e 1993, o que correspondeu, efectivamente, ao ano de 1993) se gastaram 60 milhões de contos e que, só num centro de formação de média dimensão da região Norte, até 2003, se haviam gasto cerca de meio milhão de contos, significa que, em cerca de uma década e meia, estaremos muito próximos dos valores acima referidos.

formação tem vindo a ser estruturada no nosso país, dado que continua a «reproduzir modelos escolarizados de organização e de trabalho pedagógico» (Nóvoa, 1992b, p. 67).

Muitos autores se têm vindo a referir aos modos como o campo da formação poderia ser estruturado no sentido de se constituir como um eixo efectivo de transformação do campo educativo nas suas diversas dimensões. Para além das referências bibliográficas que incluímos no fim deste breve texto (as quais aconselhamos a quem quiser aprofundar algumas das questões que aqui enunciámos), passaremos de seguida a enumerar algumas das tendências orientadoras da formação contínua dos professores que têm vindo a ser apontadas por alguns autores e que, em nossa opinião, poderão servir para reequacionar este complexo campo de acção.

De acordo com Jean-Marie Barbier *et al* (1991, pp. 75-108), a formação de adultos em geral tende a ser concebida, perspectivada, em torno de sete dimensões específicas, a saber:

1. Uma finalização mais forte das formações em relação ao seu contexto;
2. Investimento do regional e do local nas decisões sobre formação;
3. Individualização dos percursos de evolução;
4. Formação e Investigação;
5. O desenvolvimento da formação integrada na situação de trabalho;
6. Introdução de novos produtos e de novas tecnologias educativas;
7. Tomar as estratégias de aprendizagem dos sujeitos como referencial das formações.

Tal como nos refere A. Nóvoa (1992b, pp. 65-67), este conjunto de vectores orientadores da prática de conceber a formação dos adultos pode ser adaptado ao domínio dos professores (que constituem um campo particular da formação de adultos), o que o levou a transformá-los no que designa por "sete propostas para a formação contínua dos professores". Mas o que importa reter deste conjunto de ideias (ou de princípios estruturantes) é que eles remetem para uma concepção de formação que faz um apelo claro a um novo sujeito das formações, a uma nova forma de conceber a escola e os papéis que crescentemente lhe têm vindo a atribuir. Assim, a formação já não é concebida como um processo prévio à acção dos actores nem como uma forma instrumental de preenchimento de lacunas, mas como um processo orientado para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos, onde assume particular relevância a sua capacidade de decisão sobre as questões que dizem respeito à sua prática profissional, os seus saberes, as suas estratégias de aprendizagem e as suas experiências. Por outro lado, privilegia-se o contexto organizacional onde acontecem as suas práticas profissionais, sendo mesmo considerado como eixo estruturante das acções formativas (ponto de partida e de chegada dos processos formativos).

Uma outra questão que emerge daquele conjunto de princípios é a capacitação de outros agentes locais e regionais para a participação na acção educativa desenvolvida a partir das escolas. Por último, o reconhecimento da necessidade de articular de um modo muito estreito a formação com a investigação, o que coloca necessariamente um novo modo de relacionamento entre as instituições académicas e científicas com as escolas.

Para concluir este curto devaneio sobre este complexo campo da acção social e tendo em conta a organização actual do sistema de formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, pensamos ser importante referirmo-nos aos Centros de Formação das Associações de Escolas, na exacta medida em que estas novas figuras organizativas podem constituir um importante catalizador de respostas para o que Rui Canário (1994, p. 18) considera como as "três dimensões fundamentais da formação contínua de professores: a *individual*, a *organizacional* e a *territorial*". A primeira e segunda dimensões, que se prendem com o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional — dimensões essas às quais também A. Nóvoa tem vindo a dar grande destaque em diversos trabalhos que produziu no início da década de noventa —, já nos referimos acima, aquando da explicitação dos princípios que poderão estruturar o processo de formação de adultos e propostos por Barbier. Importa agora centrarmo-nos na *dimensão territorial*, dado que nos parece ultrapassar a dimensão organizacional tradicional (a escola), bem como a dimensão do investimento das estruturas locais e regionais nas decisões sobre a formação. Rui Canário aponta-nos um cenário que designa por "«redes» de escolas, correspondentes a «redes» de formação", que ultrapassando a dimensão do estabelecimento de educação poderão permitir a emergência de novas energias orientadas para a produção autónoma de políticas educativas ao nível local.

E é com esta ideia que gostaríamos de concluir este capítulo, ou seja, a da necessidade de conceber as escolas e os agrupamentos (ou associações, ou «redes») como locais de produção de políticas educativas (no caso vertente, políticas de formação) e não apenas como locais de reprodução de políticas que lhe são exteriores. Os Centros de Formação constituem um exemplo de estrutura objectiva do que poderão vir a ser as referidas «redes» de formação. Podem ser um meio importante neste processo de construção da autonomia por parte das escolas, assim estas o entendam e concebam, apesar de existirem certamente outras formas de enquadrar a formação.

1.7. A importância do projecto no campo da educação

Antes de nos debruçarmos sobre o assunto em título, gostaríamos de nos situarmos perante o conceito de *projecto de formação*, dado que nos parece ter sido objecto de vulgarizações abusivas, por um lado, ou de ocultação (ostensiva ou inconsciente), por outro. E isto, porque ou raramente surge a expressão *projecto(s) de formação* nos documentos oficiais, ou quando surge, esta adquire significações ambíguas e demasiado vagas. O próprio Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores pode ser considerado como responsável por esta confusão conceptual, dado que ora se refere a *plano(s) de formação* (art.º 20.º e 26.º), ora sugere a expressão *plano de acção* (art.º 25.º) ou ainda a *projectos de formação e planos de actividades* (art.º 29.º).

Importando para o domínio da formação (e das políticas que lhe dão sentido) a reflexão produzida por J. Barroso (1992) sobre a problemática dos projectos educativos (ou de escola, como aquele autor prefere), tanto em Portugal como em França (neste último caso através do estudo produzido por Marc-Henry Broch e Françoise Cros), pensamos ser de toda a utilidade a distinção que o primeiro autor estabelece, quanto ao processo de concepção (e de gestão e avaliação, acrescentamos nós), entre projectos implícitos e explícitos.

Qualquer projecto é, apesar das múltiplas definições que podemos encontrar na literatura especializada, uma antecipação mentalmente produzida acerca de uma possível transformação do real, tal como no-lo refere Barbier (1993, p. 37). Isto é, parte-se de uma determinada realidade e, com base nela, produz-se uma situação mentalmente construída que permita, de um modo realista, a concretização de algo novo, diferente do estado de partida, e que constitui o fim da ideia de projecto. Neste sentido, o projecto destrói-se quando as ideias que o orientam se concretizam. Se isto é pacífico para projectos que se situam no domínio da transformação de objectos inanimados, tais como a construção de um edifício, no domínio da educação e da formação a situação torna-se radicalmente complexa, embora as ideias de antecipação e de transformação permaneçam actuais.

Mas o que torna esta situação complexa é a quase completa ausência de explicitação dos valores, dos princípios, dos objectivos e das metas, isto é, da *missão* (para utilizar uma expressão muito cara aos actores de origem anglo-saxónica) das organizações educativas. No caso português e apesar do Projecto Educativo ser uma exigência legal, a experiência sensível e a reflexão que tem vindo a ser produzida neste domínio dizem-nos claramente que uma

prática metódica de planificação, sujeita a critérios explícitos que a enquadrem, não passa de mera retórica e de alguns rituais de natureza administrativo-burocrática. Como no-lo refere Barroso (1988 e 1992), num total de 18 «planos anuais» de escolas C+S e secundárias da região de Lisboa, que foram objecto de um estudo exploratório, apenas duas apresentavam “um enunciado prévio de princípios que de certo modo permitem configurar um projecto educativo. (...) Quatro escolas fazem preceder a planificação das actividades de uma introdução justificativa sob a forma de objectivos gerais para todo o plano ou de apresentação de um tema agregador. As restantes doze escolas limitam-se a apresentar a planificação das suas actividades sem justificação prévia.” Apesar da situação descrita poder ser considerada como profundamente débil no domínio da capacidade de idealização transformadora do real, pensamos que a realidade, muito provavelmente, é capaz de ser bem mais dramática.

Importando esta reflexão para o campo da formação e tendo em consideração que os actores em presença são praticamente os mesmos (embora tenhamos que acrescentar a figura dos Centros de Formação de Associações de Escolas e dos respectivos directores), o cenário só pode ser, no mínimo, similar. Num estudo que realizamos recentemente (Silva, 1997), que abrangia um universo de 16 daqueles centros, apenas em duas situações nos foram apresentados documentos que pretendiam ser estruturantes do trabalho de formação, embora com profundas limitações. A maioria dos directores que entrevistamos situava-se num registo que podemos considerar como análogo ao conceito de «projecto implícito» tal como Barroso (1992, p. 45) no-lo define, ou seja, um conjunto de princípios estruturantes da acção de alguns actores, neste caso os directores, situados num registo claramente voluntarista, mas que não constituem um corpo sistemático e organizado de ideias e de valores partilhados e assumidos pelo conjunto das organizações que constituem a rede organizativa dos centros. Através dos discursos dos actores envolvidos nesse estudo somos levados a admitir que a maioria atribui a cada uma das acções de formação que apresenta um valor intrínseco, de certa forma mágico, capaz de por si só induzir mudanças significativas nos actores que a elas acedem. Neste último registo, a implicitude já não se situaria no domínio dos valores e dos princípios, mas no domínio das crenças, que nos parece ser a dimensão dominante no campo da educação.

Um outro conceito que nos parece bastante rico para caracterizar a acção dos professores, seja no domínio das diferentes actividades realizadas pela escola, seja no domínio

específico da formação, é o de «projecto mosaico», introduzido por Broch & Cros (citado em Barroso, 1992, p. 47) e segundo os quais

"corresponde aos projectos de escola constituídos por projectos pedagógicos ou educativos que não têm qualquer ligação entre si, ou que, por necessidade de apresentação, mostram um encadeamento produzido a posteriori. O processo de elaboração efectuou-se sem qualquer problematização de carácter geral. Foi concebido por equipas de educadores trabalhando separadamente."

Optámos por reproduzir esta citação, porque pensamos que ela permite uma aproximação, que nos parece adequada, à prática de concepção dos projectos (ou planos) de formação por parte da maioria das entidades a quem foi outorgada competência no domínio. Se partirmos do princípio que cada uma das acções de formação que integram os planos das diversas entidades formadoras encerram no seu interior um determinado conjunto de princípios e de valores, ainda que esse conjunto possa diferir de acordo com os níveis de desenvolvimento dos diferentes protagonistas dessas acções (formadores, directores, elementos das comissões pedagógicas e professores, entre outros), então poderemos dizer que, *a priori*, os processos de elaboração dos planos de formação parecem não estar sujeitos a uma dimensão simbólica que os oriente de um modo explícito. Pelo que nos é dado observar, esta implicitude no domínio da concepção das práticas formativas nem sequer tem permitido que se possa estabelecer qualquer articulação entre as diversas acções, ainda que *a posteriori*, dado que o processo de reflexão sobre os efeitos das acções nas pessoas e nas organizações parece estar completamente ausente das práticas referidas (ainda que todos tenham presente, no plano da retórica e, talvez até, no plano das consciências, os pressupostos dominantes que têm condicionado todo o trabalho de formação, a saber: a melhoria das competências profissionais, o preenchimento de lacunas da formação inicial, a responsabilização dos professores pelas deficiências do funcionamento das escolas e do sistema educativo, a aplicação no plano das práticas de trabalho das presumidas «aprendizagens» da formação, etc.). O que acabamos de referir não significa que os actores não tentem estabelecer essa articulação, *a posteriori*, entre aquilo que conceberam e o modo como esses produtos são recepcionados pelos destinatários, como pudemos comprovar através da análise de vários documentos de avaliação interna produzidos por diversos Centros de Formação, quando se interrogam os professores acerca do grau de correspondência existente entre o Plano de Formação e as hipotéticas necessidades existentes (elevada

relação, apesar de todos conhecermos as razões que estão na base da frequência das acções por parte da esmagadora maioria dos professores.

Apesar da expressão «projecto mosaico» nos ter surgido, imediatamente, como *intrinsecamente* adequada para caracterizar o modo dominante de trabalho nas escolas (nos diferentes níveis que quisermos considerar e fundamentalmente no campo da formação), pensamos, contudo, que ela pode transportar consigo uma imagem de *harmonia, de integração e de consenso*. Esta imagem, a ser adequada, só se aproxima da realidade na aparência, dado que os actores parecem possuir a consciência dos limites das articulações que estabelecem, a posteriori, entre as acções que produzem e os seus possíveis efeitos. Fazem-no pela necessidade natural que todos possuímos de atribuir significado às práticas que realizamos, ou seja, pela necessidade de legitimação das referidas acções. Mas todos sabemos que quando reflectimos de um modo sistemático sobre o trabalho que desenvolvemos, as dúvidas e as fragilidades têm tendência a emergir com uma força muitas vezes terrível.

Contudo, a referida metáfora parece possuir um valor explicativo bastante elevado, dado que permite aliar o referido *carácter implícito* que parece presidir aos processos de concepção das acções de formação, tanto à *harmonia, consenso e coerência* que parecem estar subjacentes às mesmas, como à ausência de um *projecto de estado*, ou seja, de uma ideia concreta, de uma representação finalizante da situação desejada. Daí que o percurso para a concepção de efectivos *projectos de acção*, tal como Barbier (1993) os define, possa estar muito longe de ser adoptado pela maioria das organizações, o que tem vindo a ser agravado pelo actual processo de *globalização hegemónica* que, como sabemos, é claramente hostil a qualquer tipo de projecto, isto é, a um pensamento estruturado e reflexivo que tome os médio e longo prazos como referência.

A reflexão que acabamos de produzir pensamos que permite caracterizar o modo como os actores situados ao nível das escolas, em particular, e no campo educativo, em geral, têm vindo a construir as suas práticas num domínio que poderíamos designar por campo de idealização das práticas. Por outro lado, pode permitir que, a partir deste diagnóstico, se possa avançar no sentido de criar modos alternativos de pensar e construir a formação assim como outros campos da acção dos professores e outros agentes educativos.

2. O Objecto de Estudo e a Metodologia

2.1. O Objecto de Estudo

Ao longo da primeira secção deste capítulo tivemos a oportunidade de abordar, ainda que de um modo sintético e fragmentado (dada a natureza do campo e das questões que o atravessam: avaliação em geral, avaliação da formação, formação e educação, projecto, entre outras), alguns dos principais aspectos constitutivos das problemáticas envolvidas neste estudo. Como referimos então, o modo como perspectivávamos a formação alterou-se significativamente com o avanço do processo analítico, nomeadamente após a constatação que aquilo que estávamos a estudar (a avaliar, como havíamos definido no projecto inicial) era, em primeiro lugar, uma determinada oferta de educação claramente integrada na modalidade de educação escolar, e, depois, que só numa perspectiva muito ampla mas simultaneamente muito próxima do sentido comum em que normalmente é tomada é que se poderia falar de formação. Apesar disso, decidimos manter, no essencial, a expressão *Avaliação dos Efeitos da Educação e da Formação* no título do inquérito por questionário que utilizámos como instrumento privilegiado de suporte à investigação, introduzindo apenas a palavra *educação* com o objectivo de justificar a análise subsequente.

É certo que, quando elaborámos o projecto de investigação, tínhamos a intenção de estudar o que designávamos por *campo da formação* nas diversas dimensões em que o concebíamos, tendo mesmo chegado a desencadear um conjunto de contactos junto a alguns dos principais especialistas situados no domínio da formação profissional ou que dela possuísem uma experiência razoável, nomeadamente na dimensão investigativa. Integrámos, para o efeito, a Comissão Científica do Congresso Norte de Portugal/Galiza de Formação para o Trabalho, ao longo de vários anos (desde 1999 até 2005), tendo como objectivo central aprofundar o conhecimento acerca da formação profissional que se praticava entre nós e também a nível internacional, tarefa que abandonámos por motivos diversos, o principal dos quais tem a ver com o carácter que o mesmo adquiriu, excessivamente centrado nas agendas políticas dos diversos governos que se iam sucedendo, pois uma das entidades promotoras e que possuía um peso determinante na iniciativa era (e continua a ser) o IEFP. Uma outra iniciativa que tomámos foi reunir, em diversas ocasiões, com uma das pessoas mais experientes no domínio da formação profissional em Portugal (tanto no que ao processo de concepção diz respeito quanto ao domínio da avaliação dos programas de financiamento

européus em geral, apresentando uma reflexão aprofundada acerca do que tem vindo a ser designado por *balanço de competências*. Estamos a referir-nos a Luís Imaginário. Outras entrevistas estiveram pensadas mas, por razões diversas, sempre adiadas. Chegámos mesmo a pensar em integrar uma equipa de investigação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto centrada na problemática das competências, possibilidade que foi inviabilizada pelo facto de, na altura em que surgiu, Março de 2004, ser incompatível com a redacção da presente dissertação, pois implicaria um envolvimento internacional num projecto muito específico que ocupava, apenas, uma das dimensões da reflexão que pretendia realizar. Isto, apesar de reconhecer que a problemática em questão necessita de ser sociologicamente trabalhada com profundidade entre nós³⁸⁸, muito à imagem do que ocorreu em França na década de 1990, pois os trabalhos existentes são ainda bastante escassos, pouco consistentes e bastante tributários da psicologia, da gestão e do que podemos designar por campo das didácticas e metodologias, integrando aqui os estudos que se reivindicam como situados no amplo e muitas vezes indiferenciado campo do currículo.

Quanto mais aprofundávamos o estudo sobre o campo da formação e o cotejávamos com o conjunto da experiência sensível, desde a mais distante até àquela que continuamente fomos actualizando, mais nos afastávamos da ideia de formação que construímos como ideal ao longo do nosso percurso profissional e no qual nos empenhamos de um modo implicado ao longo de uma parte bastante significativa do nosso percurso profissional. O facto de termos passado a considerar a *formação «realmente existente»*, ou melhor, a formação que hegemonicamente tem vindo a ser concebida e praticada (e não só entre nós, como a leitura de Lucie Tanguy, 2001, amplamente documenta), como um objecto que tem vindo a ser completamente recuperado pelos círculos mais conservadores e tecnocráticos do pensamento educativo, esvaziando assim o potencial de *emancipação* que as correntes mais críticas da educação permanente (ou formação permanente, como muitos a passaram a designar) lhe haviam atribuído nos anos 70, não pode ser confundido com qualquer tipo de negação do potencial que a educação não formal em geral (no contexto da qual a formação se situa) efectivamente possui (isto, no plano abstracto, pois somos muito críticos acerca de hipotéticos

³⁸⁸ Esta ideia foi-nos repetidamente afirmada por Almerindo Afonso, orientador desta dissertação. Apesar de reconhecermos a importância dessa focalização sociológica num objecto que tem vindo a ocupar uma enorme centralidade nos discursos oficiais e que tem sido deixado, entre nós, ao sabor do senso comum e do que podemos designar por «intelectuais hegemónicos» (no sentido que esta expressão adquire em Aronowitz e Giroux, 1992) situados nos mais diversos tipos de organizações educativas. Como pode ser verificado pela leitura da secção que dedicámos a esta problemática (capítulo anterior), o tratamento que lhe dedicámos não passa de uma simples abordagem exploratória, pois, para ser mais do que isso, teríamos de reformular completamente o trabalho empírico que realizámos, assim como toda a literatura que fomos incorporando na pesquisa.

potenciais³⁸⁹ intrínsecos, normalmente adormecidos e à espera que algo os desperte). Continuamos a pensar que é possível reinventar as práticas de educação não formal em todos os contextos que quisermos considerar, mas temos de reconhecer que a crise, em grande medida *paradoxal*, por que este instituto tem vindo a passar nas duas últimas décadas e que tem sido a principal responsável pela situação gerada (e que todos somos capazes de reconhecer e constatar nas conversas informais que quotidianamente nos afirmam a naturalização da necessidade de fazer formação pela formação, mais por razões externas ao exercício profissional - nomeadamente a crença na mudança das pessoas através de um processo de acúmulo de acções de formação, a forte relação com a questão da gestão de carreiras, a necessidade de controlo profissional por parte dos diferentes centros de poder e com a gestão do fenómeno do desemprego – do que por sérias e objectivas preocupações com o desenvolvimento pessoal e profissional dos actores), não parece fácil de enfrentar e, muito menos, de superar.

Esta crise que afecta o chamado campo da formação, que designamos como paradoxal porque, ao mesmo tempo que coloca as pessoas perante um défice crónico no domínio do seu saber (fazer, ser, estar e transformar, para utilizarmos uma tipologia comumente aceite e profusamente utilizada pelos diversos discursos pedagógicos) profissional, profundamente enraizado na ideia seminal de incompletude do ser humano, o que conduz directamente a uma situação de fragilização múltipla, como no-lo referem Bourdieu (1998 e 1999), Sennett (2001 e 2007) e Bauman (2005), entre outros, cria inúmeras oportunidades ditas de aprendizagem ou de formação como nunca antes observadas (pelo menos entre nós), é a mesma que tem vindo a afectar todas as fundações das sociedades actuais e que não deixa ninguém de fora (embora as regiões periféricas e semi-periféricas, como sempre, sejam as mais afectadas). À crise de abundância de ofertas de educação e de formação, principescamente suportada por múltiplos programas de financiamento (no caso da UE), junta-se a crise gerada pelo sentimento de desorientação causado pela ideia de obsoletização acelerada dos saberes, dos conhecimentos e, dizem-nos alguns, das competências [o que não deixa de ser curioso, pois um potencial não costuma degradar-se assim com tanta facilidade, o que nos remete para a possibilidade dessa degradação se centrar noutra tipo de aspectos, tais como os valores, os afectos, a confiança (interpessoal, institucional e pessoal, como no-lo refere exemplarmente Sennett, 2001 e 2007) e a solidariedade, entre outros]. A

³⁸⁹ Estamos aqui a referir-nos a potenciais de coisas ou constructos teóricos e não a potenciais das pessoas, como o conceito de competência linguística em Chomsky no-lo evidencia.

correspondência positiva entre estes dois aspectos, no fim, transforma-se numa clara *correspondência negativa*, pelo efeito de submissão ao longo de toda a vida que, potencialmente, esta contradição transporta consigo de um modo indelével. Santos (2004), a propósito da crise profunda que afecta a universidade na modernidade em que somos chamados a viver, que o autor caracteriza através da articulação de três tipos de crise específicos – crise de hegemonia, de legitimidade e institucional – é claro quanto às fontes primárias da mesma: a emergência do que designa por *capitalismo educacional*, patente quer no desinvestimento do Estado na universidade pública, quer na sua abertura ao mercado (“duas faces da mesma moeda”, como Santos, 2004, p. 18, refere). É evidente que este autor não reduz a estes dois movimentos a responsabilidade da crise que afecta as universidades, dado que as crises de hegemonia e de legitimidade transportam para o processo de crise generalizada um conjunto mais vasto de factores, mas a «cultura do novo capitalismo» parece legitimar-se nestas duas últimas para aprofundar a crise institucional que as tem vindo a corroer. Já em finais da década de oitenta, Campos (1989) afirmava que o Estado português disponibilizava mais recursos financeiros para o então incipiente ensino profissional do que para todo o ensino superior, tendência que, a partir da abertura da *caixa de Pandora* (ano de 1989, o tal da liberalização do ensino superior em Portugal pelas mãos do ministro Roberto Carneiro), não mais deixou de se acentuar, apresentando actualmente claros sinais de intensificação, como se pode comprovar pelos substanciais cortes orçamentais aplicados às universidades e a toda a educação superior. Esta situação faz-nos recordar o núcleo central das políticas do Banco Mundial³⁹⁰ para a educação superior em África e noutros locais do «Sul», que passa exactamente pelo desinvestimento público na educação superior em nome de critérios tais como a necessidade de promover a educação básica, a eficiência e a rentabilidade dos recursos. Como salienta Santos (2004), esta situação, para além de colocar os países periféricos (e também os semi-periféricos) numa situação de consumidores de ciência produzida nos países centrais, agravando assim a sua dependência em relação a estes últimos, impede que estes se desenvolvam de um modo autónomo e com base no que designa por projecto nacional (em que a educação, necessariamente, terá de participar de corpo inteiro), pois a fuga dos quadros com mais educação e qualificação será óbvia, como já se pode observar um pouco em todo o mundo.

O campo da formação (aqui entendido no sentido de formação profissional que, como

390 A este propósito e para um maior aprofundamento da questão, ver Santos (2004, pp. 26 a 38).

sabemos, inclui variadíssimas ofertas de educação escolar, particularmente aos níveis intermédios de escolarização) ilustra bem o modo como os factores que se encontram na base da crise múltipla que afecta as universidades também podem ser mobilizados para se compreender o seu crescimento exponencial ao longo das últimas décadas. A emergência de um vasto mercado da formação, caracterizado pela existência de cerca de duas mil empresas privadas, que cresceu à sombra dos vultuosos fluxos financeiros provenientes da UE (fundos estruturais ou de coesão), portanto, uma espécie de mercado protegido, ao mesmo tempo que o IEFP se transformava num enorme mastodonte institucional, ajudam-nos a compreender o modo como o campo em questão se tem vindo a afirmar, muito centrado num pragmatismo tecnicizante e de problemático distanciamento de um claro projecto nacional para a educação. A experiência que temos vindo a construir no campo em questão ao longo dos últimos anos, particularmente a partir do ano 2000, pelos motivos que acima invocámos de um modo algo simplificado, diz-nos que a formação tem vindo a perder, sistematicamente, a componente crítica e transformadora que, durante algum tempo, constituiu a sua imagem de marca como potencial alternativa de esperança face a uma educação escolar que se recusava a cumprir as promessas de emancipação das mais amplas camadas populacionais. Como salientamos em capítulos anteriores, essa formação, definida como o processo em que os sujeitos se apropriavam do saber e do conhecimento como instrumento de construção de uma vida mais digna e liberta das sempre presentes instancias de dominação política, cultural e económica (cf. a ampla bibliografia construída pela tradição francófona de investigação educativa e também o que os sectores mais críticos da educação norte-americana produziram desde a década de 60 até finais dos anos 80, sem deixar de evidenciar os contributos que, entre nós, Nóvoa, Canário, Correia, Amiguiño e Lima, entre outros, têm vindo a dar ao campo particularmente a partir dos anos 90), parece ter sido completamente recuperada pelos valores que sempre orientaram e caracterizaram a educação escolar praticamente desde a sua emergência. A atender ao que Lucie Tanguy (2001, p. 111) nos refere, fundamentada na experiência francesa ocorrida no quadro da concertação social e que se traduziu no chamado «Accord Cap 2000» (no caso português, o Código do Trabalho, aprovado em 2004, configura um exemplo semelhante, embora todo o edifício da formação profissional possa ser caracterizado desta forma desde a sua génese),

“Originalmente pensada e implementada em relação com a educação no quadro da lei de 1971 (respeitante à formação profissional contínua no quadro da educação permanente), a *formação profissional contínua*, ao contrário da educação, que continua a possuir em França um âmbito eminentemente político, desenvolve-se através de uma

negociação entre interlocutores sociais (organizações patronais e sindicatos) aparentemente isenta de conflitos. A sua implementação é objecto de grande quantidade de acordos, dos quais a maioria se caracteriza pela ausência de preâmbulos que indiquem os pontos de discórdia e os compromissos adoptados. Todos contribuem para enunciar e fazer acontecer um conjunto de regras que estão no fundamento da organização e no cumprimento das acções de formação. O observador parece poder concluir que a definição social desta actividade se efectua principalmente em termos técnicos, tendo por base os seguintes pressupostos: a formação é, sobretudo para as empresas, um instrumento de competição económica e, para os indivíduos, um instrumento de acesso e de manutenção dos empregos.”

Assim, chegados a um ponto em que as alternativas educativas face a um modelo escolar tradicional parecem ter-se esvaziado, tanto nas formas como nos conteúdos, uma das possibilidades que continuamos a ter é o questionamento dos modelos de educação hegemónicos e continuar a procurar formas alternativas de os ultrapassar, colocando uma ênfase clara no questionamento da educação escolar logo em todos os níveis em que se manifesta. O presente trabalho pretende ser um contributo para esse esforço de questionamento da educação (escolar e não escolar), o que faremos através da análise, necessariamente exploratória, da oferta educativa de nível de mestrado concebida pelo Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, procurando reflectir sobre o processo de concepção, seus objectivos explícitos e implícitos e sobre os seus efeitos, estes últimos discutidos através da articulação entre os referenciais analíticos do investigador com as representações dos que nela têm vindo a participar, seja no domínio do chamado desenvolvimento pessoal e profissional ou no do desenvolvimento organizacional.

2.2. A Metodologia

2.2.1. As questões orientadoras

O *inquérito por questionário* constitui o instrumento exclusivo que utilizámos para recolher o conjunto da informação que irá suportar a análise que seguidamente iremos apresentar. Como sabemos (e todos os manuais de investigação o referem explicitamente), este modo de pesquisa, típico de pesquisas orientadas para a recolha de informação junto de um conjunto muito amplo de sujeitos e destinado a fixar um quadro representacional genérico sobre um ou conjunto de questões, insere-se normalmente no que se costuma designar por metodologias quantitativas.

Tivemos ocasião de nos referirmos, aquando da pesquisa realizada no âmbito da dissertação de mestrado (Silva, 2001, pp. 89 e ss.), fundamentados em Santos (1989), ao

vasto conjunto de correntes metodológicas que, no campo da sociologia, são passíveis de identificar, correntes essas que o autor em questão classifica de acordo com o modo como, em cada uma delas, se articulam os sujeitos e os objectos de conhecimento no processo de construção do conhecimento. Nesse texto, Santos (1989, pp. 79 e ss.), apresenta-nos uma síntese dessas correntes através de uma tipologia ideal-típica que as agrupa no que designa por *objectivistas*, *naturalistas* e *empiristas*, por um lado, *racionalistas*, *idealistas* e *subjectivistas*, por outro, e concebendo uma espécie de terceira via metodológica que designa por *correntes intermédias*. Todas estas correntes, independentemente do grau de distanciamento que mantêm em relação ao positivismo (e em alguns casos esse distanciamento, no que ao discurso epistemológico e teórico diz respeito, é bastante acentuado), dado que se integram no chamado paradigma da Ciência Moderna, possuem um conjunto de atributos comuns, nomeadamente, a questão relacionada com a teoria, que em todas elas assume uma função de comando da pesquisa. O que varia, como acima assinalámos, é o modo como a teoria e a «realidade» se articulam, ou participam, no processo de construção do conhecimento, modo esse que, em última análise, é sempre definido pela teoria. E isto, porque a noção de teoria, como também sabemos mas frequentemente alguns esquecem, é uma noção complexa, como a tipologia de pesquisa criada por De Bruyne *et al* e ao qual acedemos por intermédio de Lessard-Hébert *et al* (1994, pp. 17-27) claramente nos afirma. Esta tipologia, ao sugerir uma relação dinâmica entre os quatro pólos que uma pesquisa, em sua opinião, sempre contém e integra – epistemológico (aquele que «vigia» a pesquisa do ponto de vista dos valores e princípios que a orientam, devendo-se-lhe a tarefa de construção do objecto de pesquisa através da fixação das «linguagens» a utilizar), teórico (constituído pelos quadros de referência científicos orientadores da pesquisa e da análise, ou seja, é a “instância metodológica em que as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem”), morfológico (que integra o conjunto dos procedimentos de recolha e tratamento da informação num conjunto coerente com o explicitado nos dois pólos anteriores e lhe dá forma expressiva), técnico (que inclui o conjunto dos instrumentos mobilizados para a recolha e tratamento da informação e o próprio processo de recolha e tratamento) -, permite-nos compreender as complexas relações que sempre se estabelecem entre as diversas instâncias presentes no acto de conceber e realizar uma investigação científica. Como se vê, a teoria, tomada aqui em sentido muito amplo, manifesta-se em todos os momentos do processo de pesquisa, pois nada daquilo que se passa, tenha uma configuração mais técnica ou mais

abstracta, conceitual, lhe é alheio. Quando Santos (1989) elenca o conjunto das características que cada corrente sociológica possui, esse primado da teoria em relação a todos os outros factores é claramente evidente, pois a decisão sobre o papel dos conceitos e da observação no processo de análise não nasce de geração espontânea, é antes o resultado de um longo e complexo processo de elaboração teórica.

No caso concreto da presente pesquisa, e apesar dela se centrar objectivamente num instrumento de recolha de informação normalmente situado no que alguns designam por investigações quantitativas – o inquérito por questionário -, e tomando como referência o que acima ficou exposto, parece-nos importante salientar que tal só será justificável se a analisarmos apenas ao nível do *pólo técnico* e sem qualquer outro tipo de considerações, tais como: as características do inquérito, as questões nele inscritas, o quadro teórico em que opera, o tipo de análise utilizado e as conclusões explicitadas. Portanto, só a articulação deste conjunto de questões é que permite a formulação de um juízo definitivo sobre a natureza da investigação. Deste modo, se compararmos a investigação aqui produzida com aquela outra que efectuámos há cerca de uma década atrás, certamente encontraremos inúmeras diferenças, mas aquilo que permita considerá-las como integradas num mesmo campo de práticas de pesquisa é o modo como o objecto de estudo foi construído, o quadro teórico que as orientou e o tipo de análise que fomos capazes de produzir. O objecto de estudo é bastante diferente (então, era a formação contínua de professores; agora, a educação superior de nível de mestrado e a especificidade que resulta de nos centrarmos no vasto domínio dos seus efeitos); os participantes interrogados também (então, eram os directores dos centros de formação, professores com uma função profissional diferenciada no interior da profissão; agora, a esmagadora maioria dos informantes pertence ao grupo profissional dos professores, mas não se esgota neles); antes, a técnica privilegiada para a recolha da informação foi a entrevista semi-estruturada e agora foi o inquérito por questionário; a análise de conteúdo de tipo qualitativo e subjectivista foi a metodologia utilizada na primeira investigação, enquanto o tratamento da informação resultante da administração do inquérito por questionário foi uma análise de conteúdo mediada pelo programa de tratamento estatístico da informação que dá pelo nome de SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Como Licínio Lima observou no âmbito de um debate centrado na problemática das metodologias de investigação, no fim qualquer processo de pesquisa é sempre qualitativo, ainda que a teoria que comanda a investigação possa ser eminentemente objectivista. Portanto, e apesar da importância que o

pólo técnico necessariamente assume em qualquer investigação, aquilo que nos parece mais relevante é o papel desempenhado pelos pólos epistemológico e teórico, que orientam o processo de investigação e lhe conferem sentido. O curioso da questão é que muitos dos textos consagrados a esta questão das metodologias, para além de se identificarem, desde logo, com o que definem por «investigação qualitativa ou quantitativa», é o de excluírem das respectivas análises aquelas técnicas que, para cada caso, são normalmente consideradas como bastardas. No caso das metodologias quantitativas não nos espanta que modos de investigação tais como a observação participante ou de tipo etnográfico sejam, por definição, excluídas. Mas, no caso das chamadas metodologias qualitativas, não se percebe que, por norma, excluam o inquérito por questionário que, em nossa opinião, isoladamente ou em articulação com outros modos de interrogação do real, podem constituir um precioso elemento de pesquisa.

No caso vertente do estudo que efectuámos, para além do inquérito por questionário, em que cerca de metade das questões nos aparecem formuladas de acordo com a tipologia de Likert, o que lhe confere um maior grau de complexidade analítica, também recorreremos a uma análise documental mínima (centrada nos documentos públicos de divulgação da oferta de educação em questão) e à experiência que fomos acumulando no campo da formação e também no da avaliação da formação em diferentes contextos. Dado que o objectivo deste estudo é promover uma reflexão aprofundada sobre a educação superior em geral e sobre a educação concebida a nível da universidade em que exercemos a nossa actividade docente e de investigação, não estávamos preocupados em criar uma qualquer teoria geral da avaliação da formação nem em fixar, de um modo objectivo, aquilo que em linguagem tecnocrática se costuma designar por impacto da formação ou da educação.

Portanto, aquilo que nos orientou neste estudo foi permitir uma reflexão acerca do *projecto de educação* (explícito ou implícito, existente ou inexistente) no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (e, por analogia, o de outras instituições de educação superior que conhecemos em Portugal), articulando esta questão com a mesma problemática mas agora a nível nacional e também comunitário (que podemos agrupar sob a designação de *políticas de educação superior na UE e em Portugal*), permitindo assim, por extensão, discutir o problema da *tripla crise* (Santos, 2004) que a universidade em geral e a portuguesa em particular atravessam na época em que vivemos e a busca de soluções para a mesma. Por outro lado, não podemos deixar de reflectir sobre a problemática do atraso endémico de

Portugal no capítulo do que podemos designar por cultura escolar ou académica (ou cultura da escrita, como Candeias *et al*, 2004, a designam), discutindo o esforço³⁹¹ que o país tem vindo a desenvolver nos últimos trinta anos no sentido de se aproximar cada vez mais dos níveis da esmagadora maioria dos seus parceiros europeus e assim afrontar, com mais confiança e segurança os desafios globais com que todos nos confrontamos. Por último, embora sabendo que a população de informantes que integra o presente estudo se encontra numa situação aparentemente estável do ponto de vista profissional (realidade que não podemos considerar como generalizável ao conjunto da população que se encontra em vias de integrar as novas ofertas educativas em vias de implantação), não podemos deixar de analisar o modo como as respostas fornecidas nos permitem interrogar as relações entre a qualificação obtida e os respectivos percursos pessoais e profissionais, sem perder de vista o factor organizacional, entendido a partir do modo como integraria as novas qualificações dos seus «colaboradores», (aliás, o principal motivo que esta investigação possuía aquando da elaboração do projecto que lhe começou a dar forma, era a análise dos possíveis efeitos do mestrado nas pessoas, na dupla perspectiva da dimensão pessoal e profissional, e nas organizações onde exerciam as suas actividades ou para onde se teriam transferido para poderem transmitir o sentido que eventualmente lhe passaram a atribuir).

Estas, em síntese, as principais questões orientadoras deste estudo que, como afirmámos antes, constituem apenas uma dimensão exploratória e que importaria aprofundar através de, entre outros modos de pesquisa, um projecto de investigação participativa que permitisse influenciar as decisões de política educativa do Instituto.

2.2.1. O processo de recolha da informação e seu tratamento

Como referimos antes, o processo de recolha da informação foi realizado, exclusivamente, com base na administração de um inquérito por questionário, cuja construção

391 A discussão em torno da questão acerca do grau e do modo como o Estado português, sobretudo a partir de 1974 (Revolução de Abril), tem vindo a ser bem ou mal sucedido no capítulo da recuperação do país no capítulo da educação parece-nos longe de estar concluída e de constituir uma dimensão consensual entre os políticos e a própria sociedade civil. Mais adiante referir-nos-emos de um modo particular a esta questão mas não podemos, desde já, deixar bem claro que a herança do chamado Estado Novo, à qual teremos de associar vários séculos de completo desprezo pelo conjunto da população rural e operária que caracterizou as políticas hegemónicas nos dois séculos anteriores (XVIII e XIX), era de uma magnitude tal que seria completamente demagógico utilizar como critério analítico para efectuar um diagnóstico sério acerca da educação actual, responsabilizando a democracia pelo enorme défice que certamente continuamos a ter neste domínio, como o fazem repetidamente aqueles que, subitamente, descobriram que a educação poderia ser uma nova galinha dos ovos de ouro para o capital, sempre ávido pela abertura de novas portas para se poder realizar. Esses novos críticos da educação que a democracia representativa foi capaz de produzir nos últimos trinta anos, tendo muitas vezes de suportar a resistência reaccionária que sempre os caracterizou, é que deveriam, justamente, ter herdado a parte substancial da responsabilidade pela situação de atraso em que nos encontramos – a direita em todas as expressões em que se manifesta, novas ou velhas. Como defenderemos mais adiante, Portugal, apesar de muitas hesitações políticas e das fragilidades demonstradas na definição do que podemos designar por projecto educativo nacional, poderá ter realizado, nos últimos trinta anos, um verdadeiro feito histórico no campo da educação, sendo necessário agora orientá-lo no sentido do bem comum.

é profundamente tributária das concepções políticas e axiológicas que nos têm vindo a orientar enquanto profissional da educação, concepções que relevam da experiência reflectida que temos vindo a acumular ao longo de quase três décadas no campo, seja no domínio da educação formal como no da não formal.

A opção pelo inquérito por questionário, técnica que já tivemos oportunidade de utilizar, directa ou indirectamente, em diversos momentos da nossa actividade profissional [no âmbito de projectos de intervenção sócio-educativa, em contexto escolar e comunitário; em actividades decorrentes do longo currículo académico que experienciámos, sobretudo na licenciatura e no mestrado (parte curricular), ambos em Ciências da Educação; na orientação de estágios da licenciatura em Educação da Universidade do Minho e no próprio processo de leccionação da disciplina de Concepção, Gestão e Avaliação de Projectos Educativos], teve como razão fundamental o número de potenciais participantes no processo. Note-se que, inicialmente, a nossa preocupação estava centrada, essencialmente, na problemática dos efeitos imediatamente visíveis dos cursos de mestrado, a saber: mobilidade de funções, de estatuto e de organização. Mas, mesmo depois de lhe introduzirmos novas variáveis analíticas, essa questão da extensão do universo dos potenciais participantes não perdeu actualidade, mantendo-se como uma dimensão estruturante do estudo que, como se verá, só teria a ganhar com a participação de um número substancialmente maior do que aquele que conseguimos mobilizar. Portanto, a técnica de recolha de informação que melhor permite a inquirição de um número bastante amplo de pessoas, apesar de apresentar claras desvantagens no capítulo da fixação das representações dos actores em presença sobre as diferentes questões abordadas, isto é, no domínio das subjectividades (aqui, a entrevista, nas diversas formas em que pode ser concebida, isoladamente ou associada a outros procedimentos metodológicos de investigação tais como a observação participante ou a chamada investigação participante, revela-se particularmente vantajosa), é o inquérito por questionário. Para além disso, esta técnica pode assumir múltiplas configurações, que vão desde simples perguntas fechadas até a perguntas que permitem (e, em certas circunstâncias, exigem) respostas múltiplas, passando por questões abertas e, como é o caso do que utilizámos nesta pesquisa, pela reunião de múltiplas formas de interrogar os actores que integram o universo em estudo.

Passando agora à explicitação da estrutura do inquérito que construímos e que

utilizámos neste estudo³⁹², ele é composto por quatro grandes blocos:

- Parte I – Identificação
- Parte II – Percurso Profissional (após a licenciatura até à conclusão do mestrado)
- Parte III – Razões da Frequência do Curso de Mestrado
- Parte IV – O Curso de Mestrado e Seus Efeitos

A descrição e respectiva explicitação de cada parte permite-nos aceder àquilo que acima designámos por questões orientadoras do estudo, ou seja, o conjunto das questões teóricas que nos orientaram. Assim, a parte dedicada à *identificação* pretendia estabelecer o que podemos designar por linha de base a partir da qual poderíamos agrupar os informantes em torno de categorias tais como: género, idade, licenciatura e respectivo ano de conclusão, curso de mestrado frequentado, concluído ou não (data de início e de conclusão, o que também nos permitia aferir, com alguma margem de segurança, o grau de sucesso do curso, medido este apenas por intermédio das taxas de conclusão, ou seja, do número de dissertações defendidas), o mesmo em relação a um possível doutoramento, profissão, experiência profissional em termos do número de anos de exercício, período de tempo em que permaneceu desempregada(o) (questão que sabíamos pouco problemática tendo em atenção aquilo que conhecíamos acerca da generalidade do público típico dos mestrados até meados da década em que nos encontramos, mas que certamente virá a adquirir uma enorme relevância e centralidade nos próximos anos, se as tendências que o (des)emprego de pessoas altamente qualificadas se vierem a manter e até a agravar³⁹³) e estabilidade na profissão. Por último, decidimos incluir nesta primeira parte uma questão que nos parece a

392 Na realidade, construímos dois inquéritos, pois a oferta educativa em análise dirigia-se a vários públicos. Para além da(o)s professora(e)s, que constituem o grupo profissional francamente maioritário, no mestrado de Educação para a Saúde podemos encontrar também o grupo profissional da(o)s enfermeira(o)s e, no caso particular do mestrado de formação psicológica de professores antecipamos a possibilidade, na verdade remota e até inencontrável, de nele participarem psicóloga(o)s. Daí o facto de, em algumas (poucas) questões, termos introduzido diferenças no modo como as colocámos, principalmente na Parte II, no capítulo referente às funções desempenhadas.

393 A situação em que nos encontramos actualmente é muito diferente daquela em que iniciámos a nossa actividade profissional. Em 1980, a situação dos professores (então designados como primários) face ao emprego era bastante preocupante, pois a procura deste tipo de cursos que se verificou logo a seguir à Revolução de Abril, bastante influenciada pelo clima político da época (que sugeria que a revolução social reivindicada nas ruas seria determinada, de certa forma, pela educação, que a viria a conduzir e a consolidar), sofreu um aumento exponencial, tendo colocado o número de desempregados neste nível de ensino rapidamente acima dos quatro milhares e com fortes possibilidades de vir a aumentar (existiam na altura, e se a memória não nos traição, pelo menos uma Escola do Magistério Primário em cada sede de distrito – Braga constituía uma excepção, pois Guimarães também possuía uma estrutura deste tipo -, o que perfazia cerca de duas dezenas de instituições de formação para este nível de ensino), quando a situação anterior era de pleno emprego. Mas nesse mesmo ano de 1980, uma das prioridades do Estado foi a educação de base de adultos (vulgo alfabetização) que, aliada a um claro investimento na educação básica (até então considerada como o parente pobre da educação), permitiu absorver o elevado conjunto de professores desempregados e continuar a necessitar de novos. Estávamos claramente no início da construção dos fundamentos do Estado-providência em Portugal. A situação actual caracteriza-se, pelo contrário, por uma forte retracção do Estado das suas funções sociais, isto é, por um claro desinvestimento na educação a todos os níveis, configurando nalgumas situações o que se pode designar por descapitalização brusca e acelerada das instituições (a educação superior é um poderoso exemplo, mas o fecho de mais de um milhar de escolas do 1.º CEB integra-se neste cenário, assim como a redução de cinco mil efectivos docentes só no último ano), o que nos permite antecipar sem grandes riscos de falhar que o futuro dos novos professores parece pintado com tonalidades carregadas de escuro (e com ele, é o futuro da educação no nosso país que poderá estar ameaçado, apesar dos contínuos *spots* publicitários governamentais a tentar convencer os portugueses acerca de «novas oportunidades» que só alguns conseguem vislumbrar).

todos os títulos relevante para a compreensão do que podemos designar por *efeitos geracionais na educação*, isto é, o modo como os portugueses se relacionaram com a educação escolar ao longo de todo o século XX. A decisão de introduzir esta questão no inquérito deveu-se à necessidade de promover uma discussão aprofundada sobre as qualificações académicas dos portugueses e, conseqüentemente, a sua relação com a educação (formal ou não formal), pois não pode passar despercebido o ataque que os sectores mais conservadores da sociedade, aliados de facto às forças mais agressivas do mercado, têm vindo a concretizar em relação à educação que o Portugal pós-Abril de 1974 tem vindo a conceber e a praticar. Os dados contraditórios que frequentemente nos surgem na imprensa acerca desta problemática, emergentes das leituras político-económicas (suportadas em dados estatísticos diversos) produzidas por instâncias como a OCDE e a Comissão Europeia (via Eurostat), corroborados pelos dados fornecidos pelo INE e pelos Censos 2001, que sistematicamente apresentam Portugal na cauda da Europa neste domínio (baixas qualificações de nível secundário e superior, elevadas taxas de abandono e insucesso escolares e uma persistente taxa de analfabetismo situada à volta dos dez por cento), necessitam de ser sujeitos a um forte escrutínio sociológico crítico. Sem pretendermos ocultar a gravidade que estes problemas necessariamente possuem, que é elevada e bastante preocupante, somos de opinião que os eventuais consensos alargados que existem quanto aos números, o mesmo não poderá ocorrer em relação aos diagnósticos e, muito menos, em relação às medidas políticas a adoptar. A discussão acerca da agenda europeia até 2010 preconizada pela chamada Estratégia de Lisboa, hoje praticamente esquecida por quase todos, parece-nos urgente, até porque ninguém parece notar que a Europa esteja em vias de se transformar na “economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com mais coesão social”, como se afirmava, em 2000, no documento que lhe deu forma. Pelo contrário, tudo aquilo que temos vindo a comprovar no quotidiano da governação do nosso país, fundamentalmente a partir de 2002, diz-nos claramente que as opções político-económicas do Estado são outras e com sentidos completamente opostos aos proclamados pela Estratégia de Lisboa.

A segunda parte do inquérito é totalmente dedicada a fixar, do modo mais aproximado à realidade que nos foi possível conceber no quadro dos limites que um instrumento de recolha de informação como aquele que utilizámos permite efectuar, o que designámos por *Percurso*

Profissional (após a licenciatura e até à conclusão do curso de mestrado) de todos aqueles que aceitaram participar no estudo, procurando estabelecer as regularidades e as rupturas, mais ou menos profundas, nele inscritas. Para tal, estruturamos o processo de questionamento em torno de quatro grandes eixos: as *organizações* de exercício da actividade profissional, as *actividades desenvolvidas no campo da educação (e da formação)*, as *funções* e *cargos* desempenhada(o)s e as principais *mudanças profissionais* (de organização, de funções e de cargos ou até de profissão).

A análise das respostas dadas nesta parte do inquérito, cotejada com muitas das dimensões que integram as partes subsequentes, permitir-nos-iam estabelecer um perfil profissional do informante e verificar as alterações nele provocadas pelas novas qualificações (ainda que o curso não tenha sido concluído, isto é, não tenha chegado à fase da apresentação e defesa da dissertação).

A terceira parte do inquérito destinava-se a tentar fixar o que designámos por *Razões Justificativas* para a frequência do curso, procurando distinguir dois tipos de questões: aquelas que se prendiam com a área do conhecimento a aprofundar e seu relacionamento com o desenvolvimento pessoal e profissional, por um lado, e as que conduziram à escolha da oferta em análise. As dúvidas quanto ao modo como devíamos estruturar os dois grupos de perguntas que integram esta parte continuam, ainda hoje, a persistir, pois a forma que adoptámos (hierarquização de três situações num conjunto de onze, numa situação, e três em sete, na outra) parece não ter sido uma tarefa fácil para quem se disponibilizou a responder. As questões colocadas no grupo do que designámos por *motivações para a frequência do curso de mestrado* podem ser caracterizadas por uma preocupação do investigador em não influenciar, de um modo explícito, as respostas, evitando uma linguagem cristalizada em conceitos aparentemente consensualizados (sendo muitos deles mais do domínio do que podemos designar por *para-conceitos*, tais como *necessidades de formação* ou *competências*). Por outro lado, pretendíamos obter indicações claras acerca do tipo de polarização que a estrutura concebida, e num plano estritamente abstracto, permitia. Acreditávamos que o conjunto das respostas poderia permitir obter uma ideia acerca dos interesses dominantes em presença, permitindo uma discussão acerca do modo como as questões do profissionalismo (desenvolvimento pessoal, profissional ou até organizacional) se colocavam neste nível de profissionais, assim como em relação às questões de poder no interior das organizações (competitividade, desempenho de novos cargos e progressão na carreira).

O segundo grupo de questões, se o analisarmos a partir de um ponto de vista abstracto (mas também sob o ângulo do que podemos designar por mercado educacional), deveria permitir obter um conjunto de informações relevantes para a entidade promotora da oferta de educação em análise. Como sabemos, a oferta de educação superior em Portugal no campo específico do que tem vindo a ser designado por ciências da educação (embora esta ideia possa ser generalizada a muitos outros domínios de estudo) tem vindo a ser pautada pelo que podemos designar por ausência de concorrência com base em critérios científicos ou técnicos. Ao longo dos anos 80 e 90, muito por força da massificação então verificada também ao nível da educação superior, a procura excedeu sempre a oferta, o que permitia às entidades promotoras crescerem sem se preocuparem com as características da oferta que, num outro contexto mais competitivo e simultaneamente pautado pela escassez da procura, seriam certamente objecto de sério escrutínio. O período que se inicia por volta do ano dois mil pode ser caracterizado por uma mudança sensível neste capítulo, embora só a partir da adopção da matriz de Bolonha e, sobretudo, do crescente processo de transnacionalização da educação superior a que temos vindo a assistir nos últimos anos, associado àquele outro que Santos (2004) designa por “retirada do Estado» das suas funções de promotor e financiador da oferta educativa de nível superior (iniciada em 1989 e particularmente acelerada a partir de 2006), o que nos permite antecipar a emergência, no curto prazo, de um feroz movimento competitivo entre as múltiplas instituições de educação, nacionais e internacionais, actualmente existentes. Por isso, a necessidade de investir em aspectos sensíveis da oferta educativa, tais como a sua especificidade científica e técnica, o grau de internacionalização da instituição, a articulação com o tecido produtivo e a estrutura de emprego, a natureza dos valores e princípios explicitamente afirmados e externamente reconhecidos, entre outros, poderá vir a constituir-se como o elemento estruturante do processo de afirmação das instituições de educação superior tanto no quadro nacional como ao nível supranacional em que nos situamos e até transnacional. Apesar de termos consciência de que o conjunto das respostas obtidas nos iriam testemunhar uma situação típica da época de expansão que se viveu entre nós ao longo das duas décadas anteriores, decidimos colocá-la com o objectivo de introduzir um debate que consideramos como crucial para o futuro do sistema de educação superior em geral e, particularmente, da universidade pública em Portugal.

A quarta e última parte do inquérito é totalmente dedicada à problemática dos efeitos percebidos pelos inquiridos (manifestos e, sobretudo, inferidos pela análise) neles próprios e

nas organizações em que exercem ou passaram a exercer a sua actividade profissional como decorrentes da frequência e/ ou conclusão do curso de mestrado. As cerca de quarenta questões, agrupadas em torno de sete dimensões diferenciadas, foram apresentadas sob a tipologia ou técnica (comumente designada por escala) de medida de atitudes concebida por Likert (1932). Atendendo à enorme diversidade da oferta em análise e ao facto dela se dirigir de um modo particularmente significativo a professores, naturalmente que uns terão preocupações mais centradas no campo das práticas pedagógicas concretas (supervisão, currículo, metodologias e didácticas), enquanto outros se preocupam com outras dimensões de natureza mais sociológica, política e organizacional, com as problemáticas da educação de adultos e da educação para a saúde. O primeiro grupo de questões destinava-se a estabelecer o grau de relação entre o curso de mestrado e as práticas profissionais ou a profissão, permitindo, a partir daí, uma reflexão mais focalizada nos diferentes cursos, nos objectivos que explicitavam e nos efeitos legítimos ou ilegítimos que, a partir deles, seriam passíveis de observar e até exigir. O segundo grupo foi concebido para fixar, de um modo muito claro, qual a dimensão (ou dimensões) do desenvolvimento (pessoal, profissional, organizacional, identidade, a reunião de todos eles ou de alguns) que havia sido mais afectada pelo curso de mestrado, questão que seria aprofundada nos quatro grupos seguintes, concebidos para abordar cada uma daquelas dimensões de um modo mais focalizado. Por último, colocávamos uma questão específica sobre o impacto do curso no plano concreto do estatuto profissional, sobretudo analisado à luz do estatuto remuneratório que, como sabemos, constitui apenas uma das dimensões em que o primeiro se pode definir. Resta acrescentar que, para cada grupo de questões prevíamos a possibilidade de um comentário, faculdade que muitos dos participantes utilizaram e que foi objecto de tratamento adequado no âmbito das categorias em que se integravam, ora completando a informação fornecida antes, ora informando-nos sobre as dificuldades sentidas na interpretação das perguntas.

Como acima referimos, o SPSS foi o programa informático de tratamento estatístico da informação que utilizámos na análise da informação, o que nos permitiu produzir uma análise de conteúdo centrada nas categorias previamente definidas e que haviam orientado a elaboração do instrumento de recolha da informação acima referido e descrito. Deste ponto de vista, a análise de conteúdo realizada ficou extraordinariamente facilitada através da quantificação que o programa permite operar, assim como as correlações que, de imediato são passíveis de estabelecer entre variáveis, de acordo com o grau de significância que o

mesmo programa estabelece (mesmo em situações que, numa leitura impressionista dos números, nem sempre nos surge de um modo evidente e imediato). Estamos a referir-nos às diferenças manifestadas pelos diversos cursos de mestrado quanto às percepções do impacto do mesmo em algumas das questões colocadas. Para não sobrecarregar o texto, apenas se apresentam quadros para os itens em que se verificam diferenças significativas, remetendo para apêndice os quadros globais. É de relembrar que a escala de Likert utilizada varia entre 1 (concordo totalmente) e 5 (discordo totalmente), pelo que uma média mais elevada corresponde a um menos efeito percebido. Para analisar estas diferenças foram realizadas análises de variância multivariada (MANOVA), com análise do Traço de Pillai. Sempre que este era significativo ($p \leq 0,050$) foram analisados os testes univariados para determinar em que itens se verificavam diferenças para um intervalo de confiança igual ou superior a 95%. No caso da análise das questões colocadas sob a forma desta escala decidimos apresentar os resultados através de uma média, por nos parecer respeitar o sentido das respostas globais apresentadas e, deste modo, mais facilmente acedermos a uma imagem mais próxima de cada uma das representações dos participantes. Nas restantes questões, apresentam-se quadros que nos restituem as diferentes polarizações obtidas.

2.2.2. A amostra, sua constituição e caracterização

O objectivo inicial do estudo era analisar os efeitos dos cursos de mestrado em educação que o Instituto de Educação e Psicologia concebeu desde o início da década de oitenta. Na altura em que concebemos o projecto de dissertação, em 1999, a lista de todos quantos haviam frequentado esses cursos e que os serviços de pós-graduação nos disponibilizaram apresentavam um obstáculo sério, pois não continham a sua morada. Cerca de meia década decorrida, devido ao voluntarismo de um funcionário e à generalização das novas tecnologias é que uma base de dados começou a ser construída. Mesmo assim, só abrangia aquelas pessoas que se haviam candidatado a partir do ano 2000. Se quiséssemos manter o objectivo inicial teríamos de dedicar grande parte do nosso tempo a fazer uma pesquisa nos documentos existentes, pesquisa essa que equivalia à tarefa de construção da referida base de dados. Por uma questão pragmática decidimos avançar com os dados disponíveis, embora conscientes que estávamos a sacrificar o alcance da análise que iríamos realizar, pois deixávamos para trás cerca de duas décadas de trabalho educativo sobre cujos

efeitos apenas continuaremos a ter, apenas, uma vaga ideia. Mas os problemas não ficaram por aqui. Dos *mil e duzentos* nomes que integravam a lista que nos forneceram, dividida de acordo com cada um dos cursos, cerca de três dezenas eram repetidos (a tomada de consciência da situação obrigou-nos a voltar ao princípio no que ao processo de *mailing* dizia respeito). Depois, cerca de *duas dezenas* apresentavam deficiências de morada dos potenciais destinatários que, desde logo, detectámos. *Setenta* outros vieram a aumentar esta lista, quando os serviços postais no-los devolveram passado algum tempo após o seu envio. Cerca de uma dezena apresentavam deficiências múltiplas de preenchimento, pelo que resolvemos excluí-los da análise. *Cinco* comunicaram-nos que, embora se tivessem candidatado, não haviam sido seleccionados, ficando por saber qual a dimensão que esta questão assumia no elevado conjunto dos que não responderam ao questionário. Os mil e duzentos potenciais respondentes ficaram reduzidos a pouco mais de um milhar, tendo a amostra sido constituída por 238 sujeitos³⁹⁴ (cerca de 25% de taxa de retorno, que a coloca num patamar ao que costuma ocorrer neste tipo de estudos), com idades compreendidas entre os 21 e os 55 anos, dos quais 70,3% são do sexo feminino (Gráficos 1 e 2).

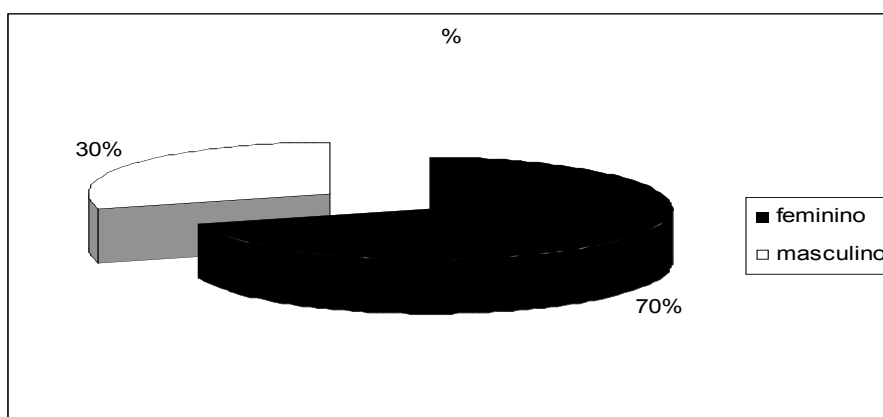


Gráfico 1: Distribuição da amostra em função do sexo

Estes números apresentam-nos, desde logo, uma situação que a análise estatística viria a confirmar: as conclusões do estudo não variam de acordo com o sexo, dada a elevada presença de mulheres na amostra.

³⁹⁴ Depois de termos tomado a decisão de constituição definitiva da amostra ainda nos chegaram mais doze respostas. Dado que não teriam uma influência significativa nos resultados finais e implicavam um acréscimo significativo de trabalho, decidimos não os integrar no estudo.

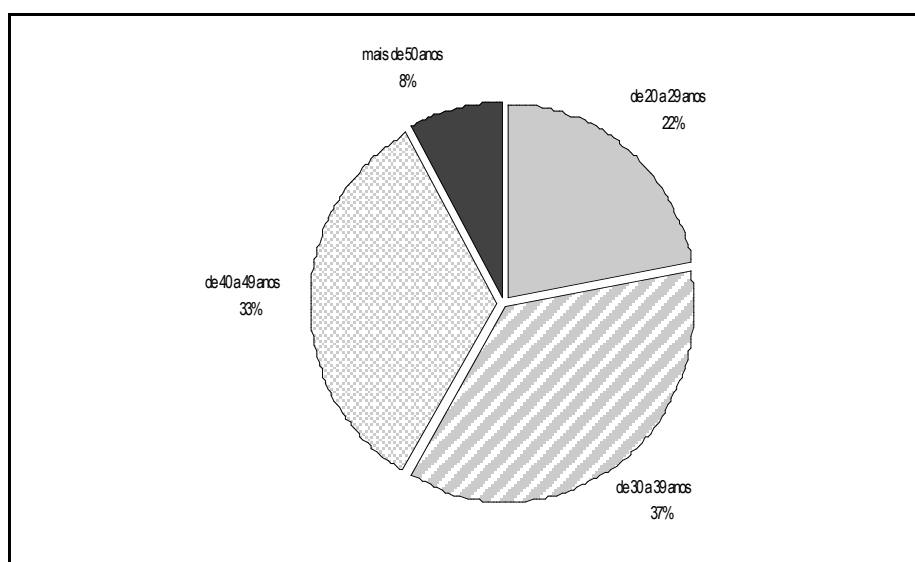


Gráfico 2: Distribuição da amostra em função da idade

Por outro lado, confirmam aquilo que todos os estudos têm vindo a evidenciar e que todos podemos verificar empiricamente: a elevada percentagem de mulheres a frequentar a universidade (e outras instituições de ensino superior), apesar das suas profissões de origem acentuarem decisivamente a relevância que adquirem neste estudo, como se pode observar no Quadro 1:

	Frequência	%	% Válida
Professor/a*	186	78,2	81,95
Técnico/a Superior de Educação	7	2,9	3,1
Educador/a de Infância	10	4,2	4,4
Enfermeiro/a	14	5,9	6,2
Formador/a	3	1,3	1,3
Outros	7	2,9	3,1
Total	227	95,4	100,0
Omissos	11	4,6	
Total	238	100,0	

Quadro 1: distribuição dos respondentes por profissões

* Apenas 15 respondentes especificaram o nível de ensino: 8, 1º ciclo; 3, 2º ciclo; 3, 3º ciclo e secundário; 1, ensino superior.

Seria interessante comparar esta distribuição por idades, sexo e profissão com as gerações de estudantes anteriores, mas pelo que ficou dito acima tal não é possível. De qualquer forma, pensamos que esta amostra permite confirmar aquilo que Villaverde Cabral

(2004, p.7) e muitos outros autores tais como Machado Pais e António Barreto³⁹⁵ (assim como a generalidade dos dados estatísticos nacionais e internacionais publicados nas duas últimas décadas) têm vindo a afirmar:

“Uma das mais notáveis transformações sociais operadas silenciosamente pelo 25 de Abril foi a que se verificou na condição das mulheres portuguesas. Uma mudança que trouxe, aliás, alterações profundas nos padrões demográficos, cuja origem material se situa no novo lugar que as mulheres conquistaram, após a revolução, nos sistemas de trabalho e de ensino. Não que elas não trabalhassem antes do 25 de Abril, mesmo como assalariadas. O que mudou foi a percepção do lugar da mulher na sociedade, sendo simbólica a queda brusca do número de mulheres que passaram a declarar-se como domésticas nos Censos e nos inquéritos sobre o emprego. Foi tudo isto que fez com que Portugal seja hoje um dos países da UE onde a percentagem de mulheres activas é mais elevada.”

Em relação à questão da idade dos participantes neste estudo, pensamos que estamos perante uma distribuição e uma tendência provavelmente em vias de extinção ou em profunda alteração. A ideia que fomos construindo ao longo das duas últimas décadas, precisamente aquelas em que ocorreu uma enorme procura de educação superior de nível de mestrado (ultrapassando amplamente a oferta que, de um modo generalizado, emergiu em todas as instituições de ensino superior), é que a este nível de educação, devido às exigências colocadas logo na selecção (associadas a uma procura superior à oferta), só acediam pessoas com uma larga experiência profissional, o que significaria uma polarização em candidatos com idades mais avançadas. A nossa experiência no campo confirma isso mesmo, pois que iniciámos a primeira edição de um curso de mestrado em educação, no início dos anos 90, com 36 anos e éramos dos mais novos do grupo seleccionado. Os anos seguintes mantiveram esta tendência, como se confirma com a amostra em questão neste estudo: cerca de 70% dos respondentes situavam-se entre os 30 e os 50 anos. Se lhes associarmos o grupo dos que tinham mais de 50 anos, então, a percentagem sobe para cerca de 80%. No entanto, a percentagem de 22% de jovens alunos, apesar de tudo, parece indiciar uma alteração neste domínio que, a atender aos recentes desenvolvimentos operados na reestruturação do ensino superior por via da adopção da Declaração de Bolonha, só poderá acentuar-se em direcção a uma frequência massivamente caracterizada por uma forte candidatura dos jovens licenciados (como é evidente, também os cursos de mestrado irão sofrer uma sensível modificação, não devida ao factor que estamos a discutir mas sobretudo pelo carácter de complemento de

³⁹⁵ Deste último autor pensamos ser de evidenciar os estudos - Mudança Social em Portugal (1960-2000) - que tem vindo a desenvolver acerca das profundas mudanças ocorridas em Portugal desde os anos 60, que culminou com uma série televisiva de grande qualidade sociológica e política, levada ao écran em 2007. De Manuel Villaverde Cabral, pensamos ser de evidenciar os trabalhos que tem vindo a produzir no âmbito de um projecto por si coordenado e que se designa por Atitudes Sociais dos Portugueses, publicado pelo Instituto de Ciências Sociais.

habilitações profissionais que lhe está associado). Portanto, este estudo arrisca-se a produzir uma espécie de análise histórica de uma determinada oferta educativa que teve uma duração de cerca de três décadas (no caso de algumas universidades, como a do Minho, pois outras só começaram a oferecer este tipo de cursos já nos anos 90).

Continuando com este trabalho de caracterização da amostra que serviu de referência a este estudo, e tomando em atenção a informação disponibilizada acima (Quadro 1), verificamos que o grupo profissional mais representado no estudo é o dos professores: 186 respostas, o que equivale a 78,2% do total. Se adicionarmos a este grupo as educadoras de infância teremos cerca de 82,5% de participantes directamente ligados à educação, nas suas vertentes escolar e pré-escolar. O outro grupo que se destaca, não pelo número mas pela sua especificidade é o do(a)s enfermeiro(a)s, que nos surge com 14 participantes (muito por força da oferta Educação para a Saúde), isto é, cerca de 6% da amostra. Os técnicos superiores de educação, provenientes da licenciatura em Educação oferecido pela Universidade do Minho através do Instituto de Educação e Psicologia, surgem-nos destacados na quarta posição (sete e 2,9%). Este último grupo, que poderia assumir uma relevância maior nesta amostra, terá sido prejudicado pelos critérios de acesso a este tipo de grau académico e pela escassa oferta existente em domínios próximos da sua educação de base (note-se que a maioria da oferta dirige-se especificamente ao grupo dos professores). Um outro dado que nos parece importante evidenciar é o facto da grande maioria dos respondentes não identificar o nível de ensino em que leccionam, como se pode ver pela legenda ao Quadro 1, facto que pode relevar directamente do modo como colocámos a pergunta – profissão inicial -, mas que também pode ser indiciador de outras razões. De qualquer forma, pela leitura das restantes informações constantes nas respostas facilmente podemos concluir que se tratam, na sua maioria, de professores situados no nível pós-4.º ano de escolaridade.

Um dado que nos parece bastante relevante nesta amostra é o que se prende com a relação dos participantes com o emprego. Em todas as dimensões em que esta questão foi colocada podemos verificar uma relação bastante positiva, o que permite múltiplas leituras face ao lugar que o curso de mestrado ocupa num contexto de grande estabilidade profissional dos grupos em presença e, a partir dos dados sociais (sinais) actualmente disponíveis, perspectivar o seu futuro próximo. Os gráficos que a seguir se apresentam são claros quanto a esta questão:

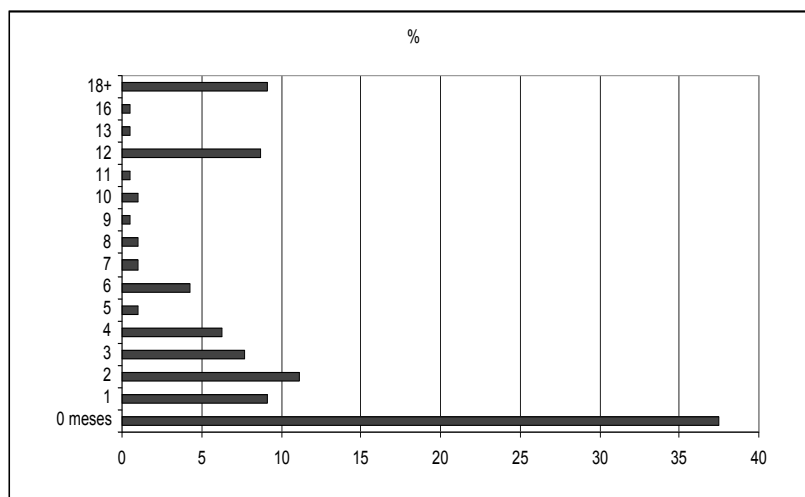


Gráfico 3: Tempo que medeia entre a obtenção da qualificação e o emprego

Como se pode comprovar através da leitura deste gráfico, cerca de 37,5% dos respondentes conseguiram um emprego imediatamente a seguir à obtenção da qualificação, sendo cerca de 80% a percentagem dos que se empregaram ao longo do primeiro ano após a conclusão da qualificação académica e profissional. Para complementar este quadro altamente favorável da situação face ao emprego pela generalidade dos actores em questão, importa referir que todos eles parecem empregados, configurando um quadro de pleno emprego nos domínios em questão. O elevado grau de concordância entre as teorias que nos afirmam que quanto maior for a qualificação mais possibilidades têm aqueles que as possuem de arranjar um emprego rapidamente e bem remunerado e os números aqui apresentados parece indesmentível. De facto, tais teorias têm razão até certo ponto, como se começa a verificar entre nós mesmo em domínios que, até há bem pouco tempo, se consideravam a salvo da precariedade e do espectro do desemprego sazonal ou de longa duração. Tais são os casos dos professores e de todo o tipo de licenciados, com clara incidência naqueles que se situam na vasta área das humanidades e das ciências sociais. Aliás, de acordo com dados publicados pelo INE referentes ao primeiro trimestre de 2004, o grupo que mais rapidamente aumentou a sua percentagem de desempregados foi o dos licenciados, apesar do ministro do trabalho (ou do desemprego?) e da (in)segurança social continuar, demagógica e irresponsavelmente, a afirmar que os trabalhadores com baixas qualificações é que constituem a sua (e a do governo de que faz parte) preocupação central. Não discutimos a gravidade dessa situação (oficialmente, são cerca de 450 mil os desempregados com baixas qualificações académicas e profissionais), mas não podemos assobiar para o lado (como parece ser a atitude do actual governo) quando nada se faz para inverter essa situação e, pelo

contrário, se contribui directamente para a emergência dos altamente qualificados no desemprego, pois tal situação deve-se claramente a uma política de retirada do Estado das suas funções também no campo da educação, recusando-se a diversificar as funções educativas no interior das escolas para além das docentes realizadas no quadro de um modelo clássico que tem tanto de ultrapassado como de promotor de insucesso e de abandono. Todos sabemos (e depois do estudo de prospectiva realizado sob a coordenação de Roberto Carneiro sob encomenda do governo socialista de António Guterres, disponibilizado na *internet* mas curiosamente nunca publicado – facto que terá levado Bártolo Paiva Campos a publicar a sua contribuição para esse estudo e que constitui a base para o que a seguir referiremos) que o problema do insucesso escolar (e também do abandono escolar) nunca poderá ser solucionado no quadro do actual (com cerca de duzentos anos de tradição) modelo de organização das nossas escolas e do trabalho que nelas tem lugar. Esta questão, que constitui a marca d'água da escola tradicional, não pode ser resolvida através do modelo que a gerou, pois seria uma espécie de jardim sem flores. Uma escola que promova o sucesso de todos quantos a frequentem tem de questionar o modelo organizacional e político que lhe tem vindo a dar forma desde sempre. O contributo de Campos (2002), apesar de limitado, parece-nos um bom ponto de partida para a transformação dessa escola de insucesso para a maioria que temos entre nós, ao propor a criação de novas áreas de trabalho especializado a cargo de outros profissionais da educação e a conseqüente transformação das funções dos professores (o autor atribui-lhes um papel direccionado exclusivamente para o ensino, o que discordamos, pois são necessárias outras valências profissionais que só os professores poderão realizar). Não é este o lugar para discutir aprofundadamente esta questão, tanto mais que os dados que dispomos para análise neste estudo apontam-nos um quadro bastante favorável ao emprego para todos aqueles que participam neste estudo e, por extensão, para os grupos profissionais a que pertencem. No entanto, esta situação parece estar a mudar e muito rapidamente, o que nos terá de obrigar, enquanto responsáveis por conceber novas e diversificadas ofertas de educação, a pensar nos modos mais adequados de contribuir para minimizar os seus efeitos altamente destrutivos das pessoas e do seu carácter.

O gráfico seguinte confirma o que o Gráfico 3 claramente indicava, pois apenas 25% dos respondentes afirmam ter conhecido o desemprego e parte dos seus efeitos:

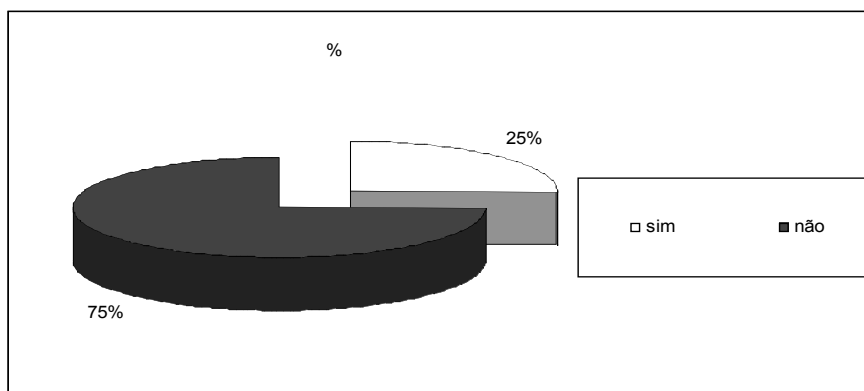


Gráfico 4: Vivência de períodos de desemprego

Um outro dado congruente com os anteriores mas que também parece em processo de rápida transformação na época em que vivemos (e que teremos de levar em consideração no referido processo de concepção de uma oferta educativa orientada para a defesa das pessoas e da sua dignidade humana), é o que nos dá conta do conteúdo profissional dos empregos e sua relação com as qualificações obtidas. Apenas 15% dos respondentes afirmam ter realizado outras funções que não aquelas para as quais estavam qualificados. Não sabemos quais foram essas funções, pois o espaço reservado no inquérito a essa descrição não foi utilizado pelos sujeitos, mas todos sabemos hoje que muitos dos nossos alunos se encontram a trabalhar em caixas de hipermercados, em cafés, bares, discotecas e noutros contextos que estão longe de constituir os locais adequados para o exercício das suas qualificações (apesar do programa dito de Novas Oportunidades teimar em iludir, de um modo cínico, a questão de fundo: a demissão do Estado das funções que mais e melhor o deviam dignificar: a preservação e aprofundamento do capital social de uma sociedade).

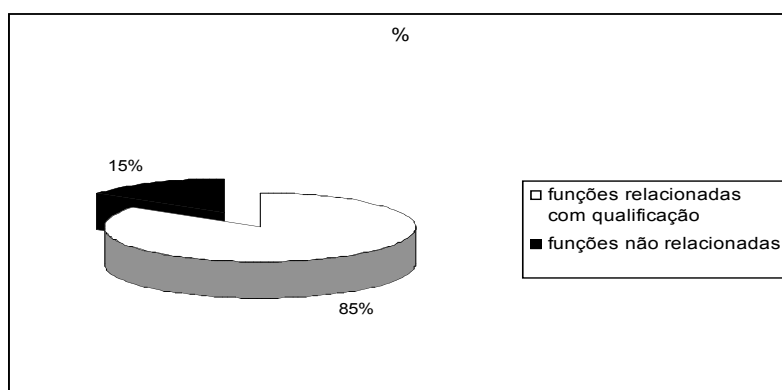


Gráfico 5: Desempenho de funções relacionadas com a qualificação

Com o objectivo de complementar este processo de caracterização da amostra pensamos ter alguma importância referir as habilitações académicas que permitiram aceder,

primeiro, à licenciatura, e depois ao curso de mestrado. Apenas 75 respondentes respondem a esta questão (Quadro 2), sendo que a maioria são professores do 1º ciclo (56%), enfermeiros (16%) e educadores de infância (10,7%).

	Frequência	%	% Válida
1º ciclo	42	17,6	56,0
Educação de Infância	8	3,4	10,7
Filosofia	1	,4	1,3
Enfermagem	12	5,0	16,0
Serviço Social	1	,4	1,3
Letras ou Humanidades	1	,4	1,3
Educação Visual e Tecnológica	1	,4	1,3
História	2	,8	2,7
Educação Social	1	,4	1,3
Animação Sócio-Cultural	1	,4	1,3
Gestão Recursos Humanos	1	,4	1,3
Nutricionismo	1	,4	1,3
Belas Artes	1	,4	1,3
Contabilidade	1	,4	1,3
Engenharia	1	,4	1,3
Total	75	31,5	100,0
Omissos	163	68,5	
Total	238	100,0	

Quadro 2: Área do Bacharelato

Em relação ao domínio em que se licenciaram (Quadro 3), os 235 respondentes dividiram-se por uma enorme variedade de cursos, sendo que a maioria fê-la nos domínios das humanidades (14%), ciências da educação (11,5%) e professores da variante de Matemática e Ciências da Natureza do 2º ciclo (10,2). Nestes números não devemos omitir a área de enfermagem (6,4%), dada a especificidade de que se reveste e a importância que assumem numa das ofertas educativas em análise. Se acrescentarmos ao grupo das humanidades os curso de História, Filosofia, Sociologia e Ciências sociais, atingimos um número situado à volta dos 26%. Por outro lado, se acrescentarmos a licenciatura em Matemática ao grupo dos que efectuaram a variante de Matemática e Ciências da Natureza que, provavelmente, se encontraram num dos cursos de Supervisão Pedagógica, encontraremos uma percentagem próxima dos 20%.

	Frequência	%	% Válida
1º ciclo	15	6,3	6,4
Ed Infância	4	1,7	1,7
Filosofia	6	2,5	2,6
Enfermagem	15	6,3	6,4
Letras ou Humanidades	33	13,9	14,0
Educação Visual e Tecnológica	9	3,8	3,8
História	19	8,0	8,1
Animação Sócio-Cultural	3	1,3	1,3
Nutricionismo	1	,4	,4
Contabilidade	1	,4	,4
Matemática	19	8,0	8,1
Educação ou C. da Educação	27	11,3	11,5
Educação Musical	2	,8	,9
Prof 2º ciclo Mat/CN	24	10,1	10,2
Biologia/Geologia	14	5,9	6,0
Física ou Química	10	4,2	4,3
Educação Especial	10	4,2	4,3
Geografia	2	,8	,9
Administração Escolar	9	3,8	3,8
Economia	1	,4	,4
Engenharia	3	1,3	1,3
Sociologia	2	,8	,9
Ciências Sociais	1	,4	,4
Supervisão Pedagógica	2	,8	,9
Desenvolvimento Pessoal e Social	1	,4	,4
Professor 2º ciclo	1	,4	,4
DESE	1	,4	,4
Total	235	98,7	100,0
Omissos	3	1,3	
Total	238	100,0	

Quadro 3: Área da Licenciatura

Para concluir esta secção destinada à caracterização da amostra resta-nos referir as organizações em que os participantes exerciam as suas funções profissionais até à frequência e conclusão do curso de mestrado. Como se pode observar no Quadro 4 e que as informações antes referidas permitem antecipar, as escolas são as organizações que se destacam claramente como os locais de trabalho da maioria dos participantes no estudo. Se juntarmos todas as respostas que referem as escolas como os locais de exercício da actividade

profissional (e este exercício tem de ser feito devido ao facto de 27 dos respondentes não terem especificado o tipo de escola onde trabalhavam), temos um total de 155, o que corresponde a 65% das respostas válidas. Se a este número adicionarmos os jardins de infância e as universidades, temos uma percentagem de 70%. De entre os tipos de escolas referidos, as dedicadas ao ensino secundário são as que nos surgem em maior destaque, seguindo-se as EB 2,3 e, por último, as do 1.º CEB. Os hospitais e outros estabelecimentos de saúde são as organizações que, logo a seguir, nos surgem como mais citadas. Os restantes 10% dos participantes dividem-se por uma enorme diversidade de organizações, tais como empresas, departamentos do ministério da educação, instituições privadas de solidariedade social, instituições de educação especial e autarquias.

		Frequência	%	% Válida	Cumulative %
Valid	Escola	27	11,3	13,0	13,0
	EB1	32	13,4	15,4	28,4
	EB2/3	39	16,4	18,8	47,1
	EB3/Secundária	57	23,9	27,4	74,5
	Jardim Infantil	4	1,7	1,9	76,4
	Universidade	9	3,8	4,3	80,8
	Hospital ou Instituição de Saúde	14	5,9	6,7	87,5
	Departamentos do Ministério da Educação	8	3,4	3,8	91,3
	Instituições ligadas à Formação	4	1,7	1,9	93,3
	Empresas	3	1,3	1,4	94,7
	Instituições de Educação Especial	2	,8	1,0	95,7
	Instituições ligadas à Segurança Social/IPSS	4	1,7	1,9	97,6
	Autarquias	2	,8	1,0	98,6
	Outros	3	1,3	1,4	100,0
	Total	208	87,4	100,0	
Missing	888	6	2,5		
	999	24	10,1		
	Total	30	12,6		
Total		238	100,0		

Quadro 4: Organizações de exercício profissional

3. Discussão dos Resultados

3.1. Distribuição dos participantes pelos diversos cursos de mestrado e a questão do sucesso escolar

A leitura do Quadro 4 permite verificar o modo como os participantes no estudo se distribuem pelos diferentes cursos. A primeira constatação que podemos fazer é que existe uma concentração ligeiramente superior nos cursos de Desenvolvimento Curricular, Tecnologia Educativa, Organizações Educativas e Administração Educacional, Supervisão Pedagógica do Ensino das Ciências da Natureza e Sociologia da Educação e Políticas Educativas. Logo a seguir, e com números significativos, surgem-nos os cursos de Educação para a Saúde, Supervisão Pedagógica do Ensino do Português e Formação psicológica de Professores. Como se pode também notar, existem 21 participantes que não referem o curso que frequentaram (ou frequentam). Decidimos integrá-los no estudo porque as suas respostas são passíveis de utilização noutras dimensões do mesmo.

	Frequência	%	% Válida
Supervisão Pedagógica em Ensino Físico-Química	8	3,4	3,7
Supervisão Pedagógica em Ensino Matemática	16	6,7	7,4
Supervisão Pedagógica em Ensino Biologia/Geologia	4	1,7	1,8
Supervisão Pedagógica em Ensino Ciências Natureza	19	8,0	8,8
Supervisão Pedagógica em Ensino História	11	4,6	5,1
Supervisão Pedagógica em Ensino Inglês ou Lit. Estrangeiras	2	,8	,9
<i>Supervisão Pedagógica em Ensino Português</i>	16	6,7	7,4
Organizações Educativas e Administração Educacional	22	9,2	10,1
Educação de Adultos	10	4,2	4,6
Sociologia da Educação e Políticas Educativas	18	7,6	8,3
História da Educação	6	2,5	2,8
Tecnologia Educativa	23	9,7	10,6
Educação para a Saúde	17	7,1	7,8
<i>Formação Psicológica de Professores</i>	15	6,3	6,9
Desenvolvimento Curricular	26	10,9	12,0
Outros	4	1,7	1,8
Total	217	91,2	100,0
Omissos	21	8,8	
Total	238	100,0	

Quadro 5: Distribuição pelos diferentes Cursos de Mestrado em Educação

Passando agora à dimensão do sucesso (ou insucesso) escolares, vamos situar os participantes face às datas de início e fim do curso, pois esta questão constitui uma primeira

dimensão da avaliação dos efeitos produzidos pela oferta em estudo. Como se pode observar nos dois gráficos que a seguir se apresentam, a maioria iniciou o mestrado a partir de 2002 e concluiu-o (presume-se que o terão feito com a defesa da dissertação) em 2005 e 2006. Esta situação, aliada ao facto dos que iniciaram o mestrado em 2004 e 2005 constituírem uma parte significativa da amostra, tem de ser levada em consideração no momento da análise, pois na altura em que responderam ao inquérito (2006) ainda não podiam pronunciar-se sobre a questão dos efeitos de um modo consolidado, pois muitos dos potenciais efeitos não podem ser experienciados de um modo imediato. No entanto, como a maioria dos participantes é professor(a), alguns efeitos podem ser, desde logo, visíveis, tais como a progressão na carreira. Por outro lado, muitos dos mestrados dirigiam-se directamente ao chamado núcleo duro da prática profissional (estamos a pensar nos diversos cursos de supervisão, que certamente contêm uma forte componente metodológica e didáctica), pelo que não constituiriam uma ruptura (pelo menos no plano cognitivo) com os saberes profissionais, tornando-se facilmente objecto de análise em termos de avaliação dos contributos para o campo da prática.

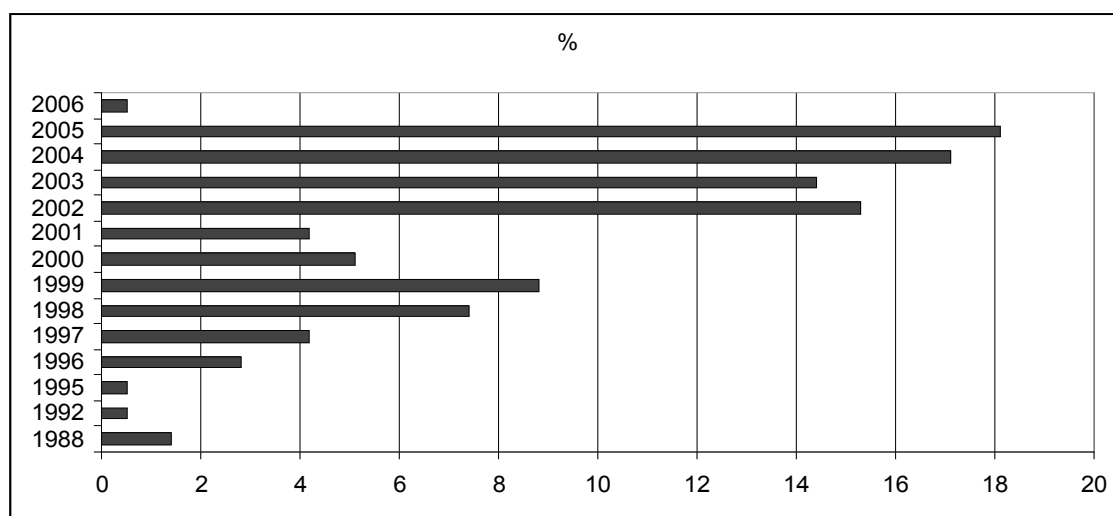


Gráfico 6: Ano de início do curso de Mestrado

Quanto ao ano de conclusão do curso (Gráfico 7) a primeira questão com particular relevância que nos surge é a seguinte: dos 216 participantes que indicam a data de início do Mestrado apenas 120 referem uma data de conclusão, o que poderia significar uma taxa de sucesso académico na ordem dos 55%. Se atendermos ao facto de muitos dos participantes, à data do preenchimento do questionário, ainda se encontrarem a frequentar a parte curricular do curso, será de prever que aqueles números venham a sofrer uma alteração que até pode ser significativa. Mas considerando apenas os números disponíveis, não podemos deixar de

evidenciar a elevada taxa de insucesso (ainda que no caso dos mestrados possa ter vários atenuantes) que eles nos sugerem, colocando como urgente a necessidade da instituição promotora reflectir sobre os possíveis factores explicativos da situação. E isto, porque não podemos continuar a olhar escandalizados para as elevadas taxas de insucesso e abandono que se verificam nos outros graus de ensino, emitindo contínuos juízos de valor sobre a situação, e fazermos de conta que o insucesso que ocorre debaixo dos nossos olhos não tem nada que ver connosco. No ensino secundário é frequente ouvir-se a expressão «ninguém é obrigado a andar aqui...» como querendo significar que «quem não estiver bem que se ponha», ou seja, se as pessoas não conseguem aprender e obter as marcas necessárias ao sucesso que vão procurar fora os meios de o atingirem. Os níveis de insucesso no ensino superior, em todos os graus que quisermos considerar, e apesar de estarmos a lidar com uma população que possui todas as condições para aprender e se relacionar com as questões do conhecimento de uma forma diferenciada, ultrapassam bastante, em média, os índices de insucesso dos níveis precedentes. Nenhuma instituição democrática pode conviver bem com esta situação, pelo que tanto a escola como a universidade terão, a partir desta ideia, muitas dificuldades em se pensarem como tal, aproximando-se muito mais da ideia de meritocracia tal como Michael Young, em 1958, a concebeu.

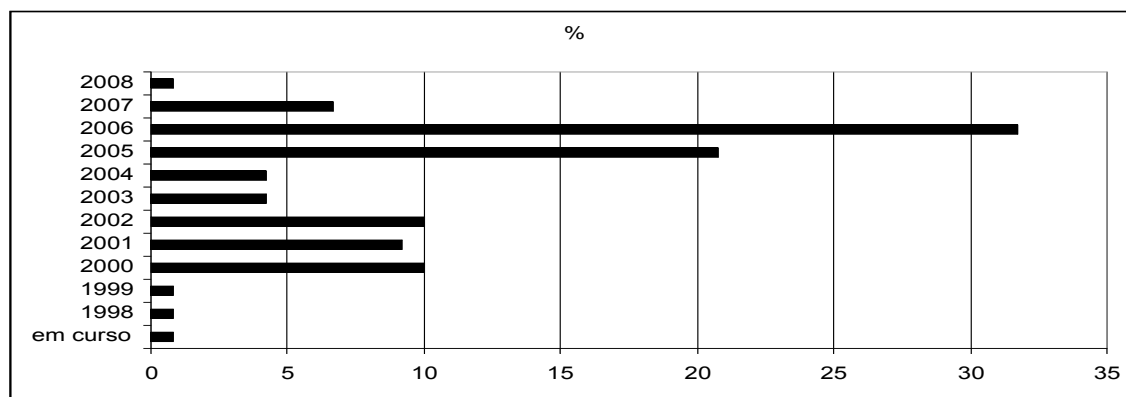


Gráfico 7: Ano de conclusão do curso de Mestrado

Quando tivemos acesso a estes números, uma das primeiras questões que nos ocorreu foi verificar a taxa de insucesso de cada um dos cursos em análise. Mas, pensando melhor acerca dos dados que possuíamos, seja aqueles que no parágrafo anterior referimos, seja os que dizem respeito à taxa de sucesso por cada curso, não podem ser lidos de um modo linear, pois a amostra com que tivemos de trabalhar não pode ser considerada como representativa a nenhum título, pois constitui uma amostragem de si mesma (e mesmo assim

muito imperfeita). Se em relação aos números globais pensamos que eles nos podem ajudar a pensar esta questão da eficácia e eficiência da nossa acção (para utilizarmos duas palavras do agrado de muitos na actualidade, mas aqui aplicadas de um modo que consideramos como adequado), até porque pensamos que a realidade poderá ser muito mais dura do que aqueles números e tendências nos transmitem, a individualização (ou fulanização) da análise poderia ser geradora de equívocos cujos efeitos ficariam rapidamente sem controlo. No entanto, da análise global que efectuámos (comparando com outros dados emergentes da análise do inquérito, nomeadamente aqueles que o programa informático de tratamento da informação nos dizia que estávamos perante *diferenças estatisticamente significativas*³⁹⁶ entre cursos quanto a alguns dos efeitos que o conjunto das respostas permitia discutir) uma ideia genérica nos assaltou: de facto, parecia que aqueles cursos que mais elevada taxa de sucesso apresentavam eram aqueles que representávamos³⁹⁷ como mais próximos das práticas profissionais dos participantes e, por outro lado, que apresentavam uma dominância claramente técnica e, provavelmente por isso, menos exigentes do ponto de vista de uma cultura geral e científica mais profunda e elaborada.

3.2. Experiência Profissional no Campo da Educação Não-Escolar

Esta secção, como o título que lhe atribuímos no-lo transmite, pretende fixar o conjunto das experiências dos participantes neste estudo no vasto campo da educação não-escolar que, como sabemos, integra o trabalho comumente designado por formação contínua (embora muitos autores e organizações vocacionadas para a sua promoção tenham vindo a privilegiar a expressão educação contínua, expressão que, pelo que afirmámos ao longo deste trabalho, nos parece cada vez mais adequada), entendida esta na sua dimensão mais formalizada e que muitos também designam sugestivamente por formação em sala (independentemente das modalidades em que se podem inscrever), seja na qualidade de «formando» ou na de

396 Gostaríamos de acentuar esta frase: "...diferenças estatisticamente significativas...", porque tal afirmação significa isso mesmo, o que não pode ser interpretado como equivalente a verdades inquestionáveis. Todos sabemos (embora muitos façam por esquecer quando se lhes afigura como conveniente) que a estatística é tudo menos uma ciência exacta e objectiva, como o comprova a célebre teoria do melão a dividir por dois: para qualquer analista externo que não tenha presenciado a cena, no fim, cada um comeu 50% do melão, mesmo que, na realidade, um dos intervenientes nem sequer lhe tenha tocado.

397 À imagem do que afirmámos na nota anterior, o conceito de representação significa, apenas, um modo de conceptualizar uma determinada realidade por parte de um actor. No campo do social, muitas das nossas ideias sobre as coisas são construídas deste modo, que é muitas vezes selvagem e devastador. No entanto, é deste modo que a maioria dos seres humanos funciona no seu quotidiano. No caso vertente, e apesar de nunca termos frequentado qualquer dos cursos que agora analisamos, temos acesso a muitas fontes de informação, desde os programas das disciplinas e as pessoas que os leccionam, até às dissertações que são apresentadas, passando pela estrutura dos cursos e pela opinião daqueles que os frequentam. Aliás, estamos firmemente convencidos que as «avaliações realmente existentes» inserem-se neste modelo de inteligir o real.

«formador»; aquelas actividades que podem ser agrupadas no vasto âmbito do que se pode designar por auto-formação (ou auto-educação) e compreendem a participação em eventos de carácter científico e cultural, participação que pode variar consoante o grau de implicação nos mesmos, umas vezes mais passiva outras mais intensa, umas vezes como membros de um colectivo, outras como coordenadores de projectos ou programas; a participação em cursos de pós-graduação ou de especialização, apesar de constituir uma forma que claramente se inscreve no domínio da educação escolar, incluímo-la aqui dado que muitos actores se relacionam com estas actividades de um modo mais informal e orientada por uma perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional e não pela dimensão credencialista ou certificadora (nos últimos anos tem-se assistido a uma procura deste tipo de acções com uma atitude que podemos designar como própria de um coleccionador, estratégia que consideramos induzida pelas dificuldades de emprego que crescentes sectores da população licenciada tem vindo a vivenciar); a animação sócio-cultural ou sócio-educativa também constitui um bom campo de acção que se integra adequadamente neste registo.

A inclusão de um grupo dedicado a estas actividades justifica-se pelo facto de nos permitir caracterizar mais adequadamente a população que tem vindo a frequentar uma oferta educativa diferenciada e, até agora, concebida, na generalidade, como bastante exigente (como é evidente, o grau de exigência dos cursos de mestrado varia de acordo com bastantes factores, desde as áreas em que incide, até às organizações que os promovem - e todos temos uma ideia acerca do modo como estas questões se têm vindo a colocar entre nós mas também em alguns países, europeus e situados noutros continentes, nomeadamente o norte-americano).

A análise do Gráfico 8 permite-nos constatar que, do amplo leque de actividades elencadas no inquérito por questionário (o qual poderia ser substantivamente alargado pelos participantes no acto do seu preenchimento; esta possibilidade não foi accionada, o que nos permite concluir pela adequação do inquérito às situações neste domínio concreto), sobressai uma clara polarização em duas actividades: as *acções de formação contínua voluntariamente escolhidas* e a *participação em congressos/conferências sem comunicação*. Para além disso, é possível inferir que a amostra em questão pode ser caracterizada por apresentar um certo ecletismo no modo como se relaciona com actividades que, embora relevantes para o exercício profissional concreto, não se esgotam nelas. Assim, é interessante constatar que uma parte significativa dos participantes tem experiência de formação na qualidade de

«formador» e tem a prática de participar em eventos científicos com comunicação, assim como em projectos de investigação.

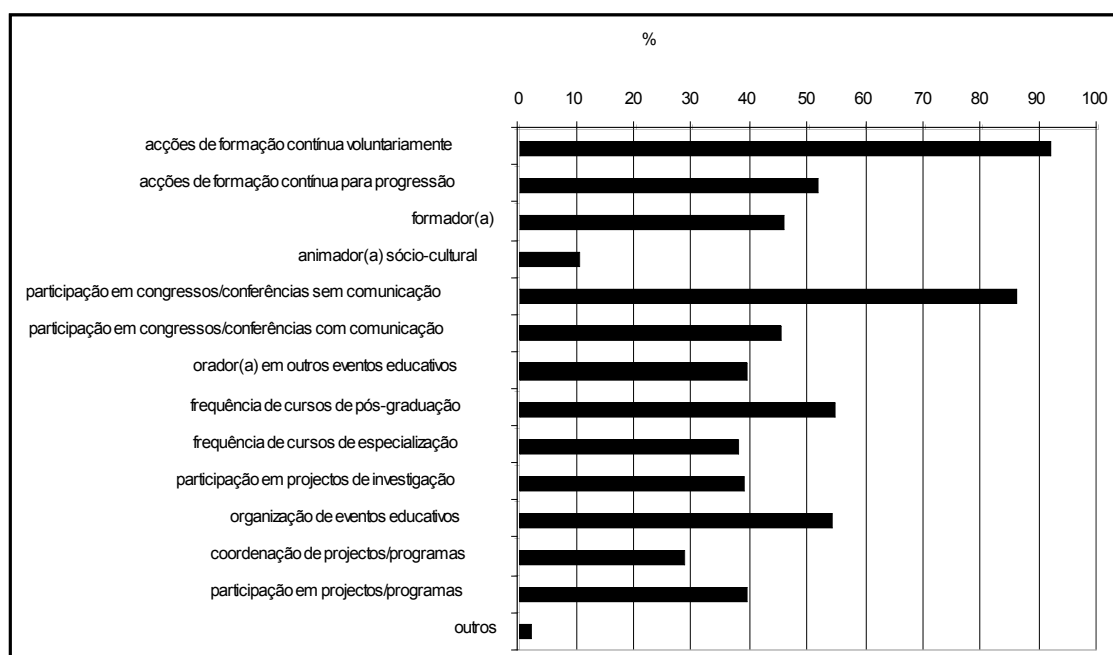


Gráfico 8: Actividades desenvolvidas no domínio da Educação Não-Escolar

Em termos de síntese, podemos afirmar que nos encontramos perante um grupo eclético e diferenciado embora a maioria das respostas indiciem uma certa dominância da participação em actividades pelas quais não são responsáveis directos do ponto de vista conceptual. Apesar dos participantes maioritariamente afirmar que tem vindo a participar em acções de um modo voluntário, é nossa convicção que esta participação poderá não ser muito diferente da que encontramos na prática de frequência deste tipo de oferta quando a motivação é a progressão na carreira. Toda a estrutura em que se movimenta o trabalho de formação entre nós a partir de 1992 (estamos a referir-nos ao caso concreto dos professores, mas os enfermeiros estão muito próximos deste modelo), independentemente dos actores assumirem ou não uma relação de forte dependência do modo tradicional (e dependente) de conceber e praticar a formação, está pensada segundo uma lógica gestonária (como Correia, Caramelo e Vaz, 1997; Canário, 1994; Matos, 1993 e Silva, 2001, afirmam) e também de controlo profissional. Seria interessante verificar se a frequência e, sobretudo, a conclusão do curso de mestrado implicou uma mudança neste cenário, situação que não é fácil de caracterizar pelo facto de a maioria dos participantes ter iniciado o seu curso a partir de 2002 e ainda ser cedo para que efeitos concretos neste domínio sejam visíveis. Ainda pensamos,

aquando da construção do questionário, em recolocar este grupo (assim como o que iremos discutir de seguida) na parte dos efeitos, mas optámos por uma estrutura que permitisse, simultaneamente, manter o número de folhas (e de questões), isto é, a extensão do questionário, dentro de um limite razoável (um questionário longo pode ter efeitos negativos no modo como os potenciais respondentes encaram o seu preenchimento) e, também, introduzir um conjunto de questões que, sem perder de vista esta dimensão do desenvolvimento profissional, alargar a análise aos aspectos do desenvolvimento pessoal e organizacional.

3.3. Experiência profissional no campo da direcção e gestão

Voltando-nos agora para a outra face do percurso profissional dos participantes no estudo, ou seja, as funções/cargos desempenhada(o)s até à fase da frequência do curso de mestrado, a análise do Gráfico 9 permite-nos constatar que a função docente é aquela que se destaca de um modo inequívoco. Sendo a maioria dos participantes no estudo professores e educadores (mais de 80%), é natural que aquela actividade/função seja a mais referida, pois todos (ou quase) a têm de exercer, nem que seja num momento particular do seu percurso profissional. No entanto, se cotejarmos esta resposta com outras deste grupo (e também com algumas dimensões do grupo anterior), talvez possamos avançar um pouco mais no processo de conhecimento do grupo em análise. Assim, se articularmos esta resposta com a que nos surge, também ela claramente destacada, na segunda posição – direcção de turma -, parece-nos legítimo concluir que a maioria dos participantes terá construído a sua experiência profissional em torno da docência e de actividades que lhe são inerentes (como a participação no Conselho Pedagógico, na coordenação de grupos disciplinares e de departamentos curriculares, que constituem três das actividades mais referidas). Tendo em atenção que apenas 15% das respostas nos referem uma experiência claramente diferenciada das anteriores, isto é, a participação em Conselhos Executivos (respostas que provavelmente terão sido dadas por uma parte da amostra que terá frequentado uma oferta educativa muito específica no conjunto da oferta em estudo - Organizações Educativas e Administração Educacional) e todas as outras parecem residuais, nomeadamente a assessoria de centros de formação, não parecem restar muitas dúvidas acerca da experiência profissional hegemónica neste grupo. Deste modo, algumas das questões e dúvidas que colocávamos acima (análise

do Gráfico 8) podem agora ser mais dissipadas, nomeadamente a relação dos actores com o objecto formação e mesmo com o objecto «projectos de investigação» e de outra natureza que, provavelmente, se situam no quadro do que podemos designar por projectos pedagógicos. Mais adiante tentaremos cotejar estas inferências com outras que permitam ajudar a completar o quadro caracterizador do grupo em preseça.

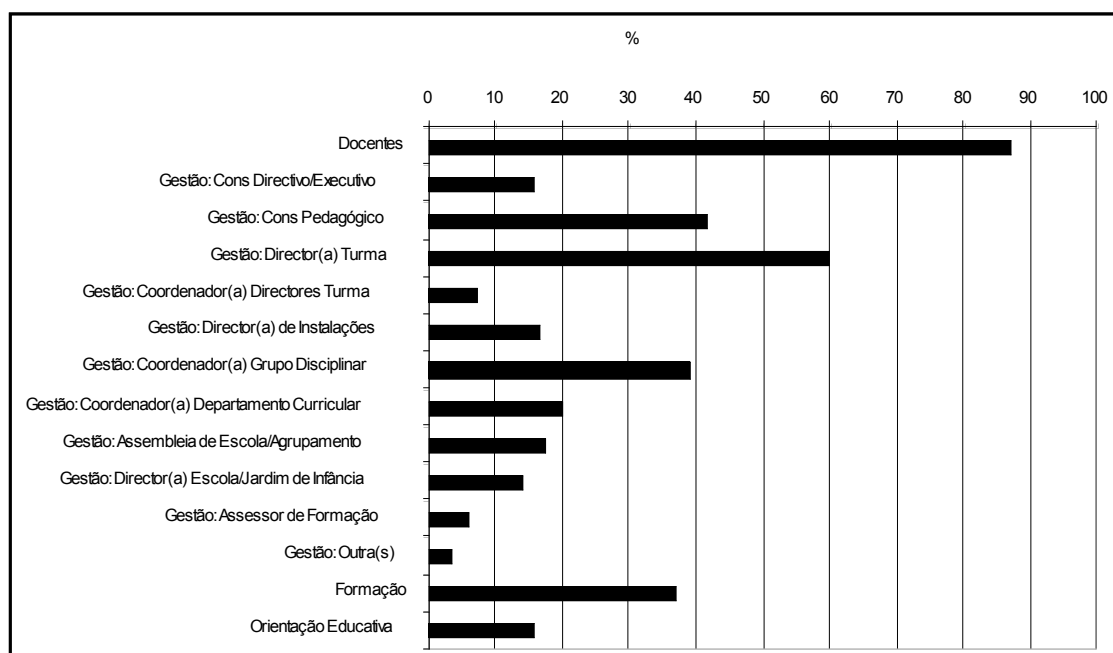


Gráfico 9: Funções desempenhadas antes do curso de mestrado

3.4. Mudanças profissionais antes do curso de mestrado

O objectivo fundamental deste grupo de questões era fixar as percepções dos participantes sobre o modo como a sua profissão se tinha vindo a construir e o lugar da educação (e formação) acrescida nesse processo. Por outro lado, permitia-nos controlar melhor o conjunto das respostas que seriam dadas na última parte do questionário, quando interrogamos os sujeitos acerca dos efeitos do curso de mestrado, nomeadamente nas mudanças entretanto operadas.

O Gráfico 10 apresenta-nos um conjunto de informações que não nos parece fácil de interpretar. Tendo em atenção o conhecimento que fomos adquirindo ao longo de quase três décadas sobre o funcionamento das escolas e o modo como os professores nelas exercem as

suas funções (organizações e participantes neste estudo com um peso de tal modo elevado que certamente influenciam os resultados globais em análise), tentaremos avançar com algumas hipóteses de leitura do gráfico em questão.

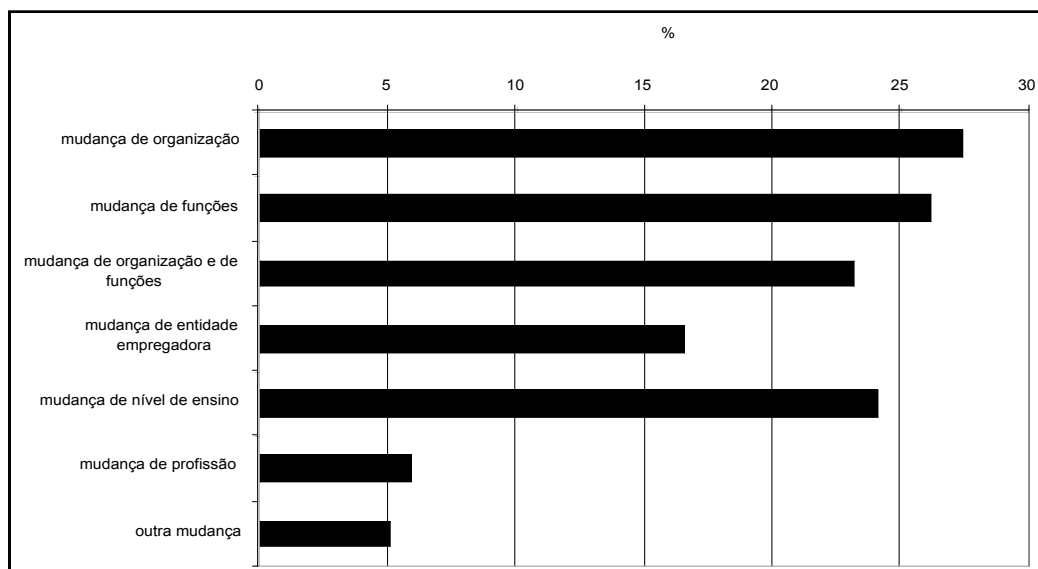


Gráfico 10: Mudanças profissionais antes do curso de mestrado

A harmonia com que os diferentes campos passíveis de resposta nos surge não pode ocultar o facto de quase todos eles nos apresentarem polarizações situadas abaixo dos 30%, o que significa que a maioria dos participantes não respondeu à questão, ou seja, a questão das mudanças profissionais não parece adquirir grande centralidade para a maioria dos sujeitos, o que poderá estar relacionado com o tipo de organizações em que exercem as suas profissões e o universo das funções e actividades que são passíveis de assumir e realizar no seu interior. Aquando da análise ao Gráfico 3, a propósito do desemprego docente, tivemos oportunidade de nos referirmos a esta questão dos modos de organização das escolas portuguesas e do trabalho docente que lhes é funcional. Se todo o trabalho pedagógico está estruturado na compartimentação dos tempos lectivos e dos conteúdos disciplinares, configurando as características do modelo taylorista aplicado à educação escolar, isto só pode significar que o trabalho de orientação educativa (dos alunos, nas dimensões escolar, pessoal e profissional), de investigação nos diferentes aspectos em que a educação pode ser concebida e de integração comunitária, para nos referirmos apenas àquelas dimensões que consideramos como essenciais no que ao funcionamento da escola diz respeito, estará certamente em risco e mesmo sacrificado. Por outro lado, impede que a comunicação entre os diversos docentes e destes com todos os outros actores educativos, internos ou exteriores à escola, se estabeleça

com vantagens para todos os intervenientes.

Voltando ao gráfico em análise, vejamos os possíveis significados das polarizações encontradas. Assim, quando cerca de 27% das respostas nos indicam que terão ocorrido mudanças de organização, 26% de funções ou de ambas em simultâneo (cerca de 23%), que interpretação podemos fazer destes números? Uma das situações que provavelmente podemos encontrar para explicar este conjunto de respostas será a mudança com que muitos professores são todos os anos confrontados (aqueles que não possuem o estatuto de efectivo) por via dos concursos nacionais e locais (que, como sabemos, só no último ano passaram a ocorrer de três em três anos, por via das alterações introduzidas pelo governo no domínio das políticas dos concursos de professores). No anterior modelo, o único conhecido na altura do preenchimento do questionário em análise, todos os anos as escolas eram sujeitas a uma renovação dos seus quadros que, em algumas situações, poderia corresponder a mais de 30% dos professores. A mudança de funções e a mudança de funções e de organizações, campos que a seguir nos surgem como os mais citados pelos participantes, também podem ser analisados à luz desta ideia. Quanto às outras mudanças referidas – de nível de ensino, de entidade empregadora e de profissão –, a análise também não se nos afigura de fácil realização. Se em relação à primeira, que poderá estar relacionada com a aquisição de novas qualificações (licenciatura), possibilitando assim o exercício de funções em escolas de outros níveis de ensino, não deverão existir grandes dúvidas, já quanto às outras só podemos especular, nomeadamente quanto à interpretação que os participantes deram à pergunta. Será que ao mudar de nível de ensino tal facto terá sido interpretado como uma mudança de entidade empregadora? Ou terá ocorrido uma passagem do ensino público para o privado ou vice-versa? Em relação às mudanças de profissão também não possuímos dados que nos permitam avançar hipóteses explicativas.

Em síntese, as principais conclusões que as respostas a este grupo nos permitem retirar é que são poucas e pouco significativas as mudanças ocorridas no âmbito das escolas, seja qual for o nível que quisermos considerar. Talvez influenciados pela natureza do estudo que estamos a realizar, a mudança que nos parece mais significativa pela leitura do gráfico 10 é a *mudança de nível de ensino*, pois é consequência directa de um trabalho concreto no campo da educação. É certo que 5% dos participantes nos dizem que terão ocorrido outro tipo de mudanças (que não especificam) e 6% afirmam ter mudado de profissão. Tendo em atenção que constituem respostas residuais face ao conjunto da amostra, provavelmente terão

sido dadas por profissionais não docentes, pois devido à natureza da oferta educativa que estamos a analisar não terão sido os professores a mudar de profissão. Num futuro próximo talvez esta situação comece a ser uma realidade também entre nós, à imagem do que ocorre nos EUA e na Inglaterra, mas estamos convictos que tal situação não será passível de ser encontrada na amostra em análise.

3.5. Motivações para a frequência do mestrado e para a escolha da oferta concebida pelo IEP da Universidade do Minho

Nesta secção vamos discutir a questão das razões que terão levado os participantes no estudo a frequentar um curso de mestrado, procurando também fixar as razões que os levaram a escolher a Universidade do Minho para adquirir as novas qualificações. Compreender essas razões pode ser um bom indicador para o processo de construção de ofertas de educação fornecidas pelas instituições vocacionadas para a educação superior, sobretudo numa época em que o desinvestimento do Estado neste domínio é uma evidência empírica. Como sabemos, a educação superior em Portugal nunca foi uma prioridade do Estado português, mesmo depois do 25 de Abril de 1974. Apesar das disposições constitucionais lhe ser francamente favorável, o que é certo é que este nível de educação sempre tendeu a ser conceptualizado como dirigido a uma elite, apesar da relativa massificação ocorrida durante a década de 1990. O crescimento exponencial ocorrido desde o início da referida década, muito pautado pelas fortes restrições colocadas ao acesso às instituições públicas (o famoso *numerus clausus*) e pelo concomitante crescimento da oferta privada (financiada em grande medida pela procura), contrariamente ao que se poderia esperar não conduziu a uma situação generalizada de concorrência baseada em atributos intrínsecos da oferta. Os exemplos fornecidos pelos cursos socialmente mais prestigiados são edificantes do que acabámos de afirmar: alguém escolhia medicina, psicologia e arquitectura em função da qualidade dos cursos oferecidos pelas diferentes universidades? Os alunos que só podiam aceder a ofertas que todos reconheciam como de duvidosa qualidade tinham possibilidade de escolha? Que dispositivos foram construídos para melhorar essa oferta? Em nossa opinião, se a situação anteriormente vivida no domínio da educação superior já não era, a todos os títulos que quisermos considerar, um exemplo adequado do bom funcionamento da educação superior, a concorrência que se estabeleceu ao longo das duas últimas décadas e meia não parece ter influenciado de um modo decisivo o processo de concepção da oferta

educativa. Esta, provavelmente por efeito da hegemonia que o currículo académico sempre adquiriu entre nós, apenas visibilizava o conjunto das disciplinas que a constituía, sendo omissa em todas as outras dimensões. Alguns cursos, e apenas durante alguns anos, ainda se preocuparam em produzir algumas iniciativas de *marketing* promocional, criando brochuras e outras formas de publicitação da oferta, fornecendo, inclusive, dados acerca da empregabilidade dos seus diplomados (factor considerado como essencial por muitos). Apesar disso, é nossa convicção que, para a maioria dos candidatos, a eventual qualidade (seja lá o que esta palavra possa significar) de um curso pouco peso tem na escolha final, sendo outros os factores decisivos nesse processo. Daí que as instituições ofertantes pouco investimento tenham realizado em dimensões que permitissem uma escolha diferenciada. Tendo como um dado adquirido que todas investem de igual modo na exigência científica e técnica que imprimem aos seus cursos (situação que está longe de ser pacífica e de estar garantida), que outras dimensões poderiam contribuir para uma clara distinção da oferta que permitisse uma determinada polarização racional?

O grau de preparação adequado para que os estudantes possam enfrentar um mundo cada vez mais competitivo e erosivo do capital social que uma sociedade onde todos gostemos de viver necessariamente tem de possuir, pode ser um bom referencial. Se esta for a base em torno da qual todos os cursos se estruturassem, tal significaria uma ênfase clara em valores tais como a ideia de democracia participativa (que se opõe à democracia formal ou de baixa intensidade, como a define Santos e muitos outros autores tais como Bourdieu, Bauman, Castoriadis, Sen, Hobsbawm, Mészáros, para citarmos alguns dos que constituem as principais referências deste trabalho), de trabalho digno e dignificante, de capital social, ou seja, de cidadania democrática, de justiça e de solidariedade. Um contrato social de novo tipo seria, pois, a tarefa que a universidade deveria promover na época em que vivemos, permitindo assim superar, com vantagens, a «tripla crise» que a assola desde há várias décadas, o que implicaria uma nova forma de relacionamento com a sociedade em geral, o tecido produtivo e empregador, o Estado nacional, o espaço europeu e global (voltaremos a esta questão mais adiante).

Após esta incursão, ainda que breve, numa ideia que nos tem vindo a atrair desde há uns anos, e que resulta de uma crescente conscientização acerca dos parcos efeitos que a educação superior tem vindo a produzir no plano do que Castoriadis designa por «questionamento da sociedade» (quando o fez, tanto cá como noutros países, nomeadamente

no Maio de 68 e no movimento estudantil norte-americano ocorrido nos anos 60 e logo designado por certos sectores conservadores como «contra-cultura», o impulso decisivo pertenceu à sociedade, tendo os estudantes assumido um papel decisivo³⁹⁸), vamos agora analisar o que os participantes no nosso estudo referem acerca das motivações que os terão conduzido à frequência de um curso de mestrado.

Conforme se ver no Gráfico 11 (onde estão indicadas, para cada campo, as três prioridades que receberam as preferências dos participantes), a principal razão que terá levado a maioria dos sujeitos, de novo, aos bancos da universidade na situação de aluno, foi a «necessidade» (palavra que nunca utilizámos no questionário e que aqui decidimos utilizar apenas por uma questão sintáctica, assumindo apenas um sentido comum) de *umentar e actualizar conhecimentos*, com cerca de 45% das respostas (note-se que esta questão também nos surge como a mais cotada mesmo quando na situação de segunda prioridade, com cerca de 30% de respostas). Em seguida, embora a uma distância considerável (18%), surge-nos a *melhoria das práticas profissionais*, que obtém o melhor registo enquanto terceira escolha, aparecendo logo atrás no que à primeira prioridade diz respeito. Por último, surge-nos a *progressão na carreira*, com cerca de 17% das respostas.

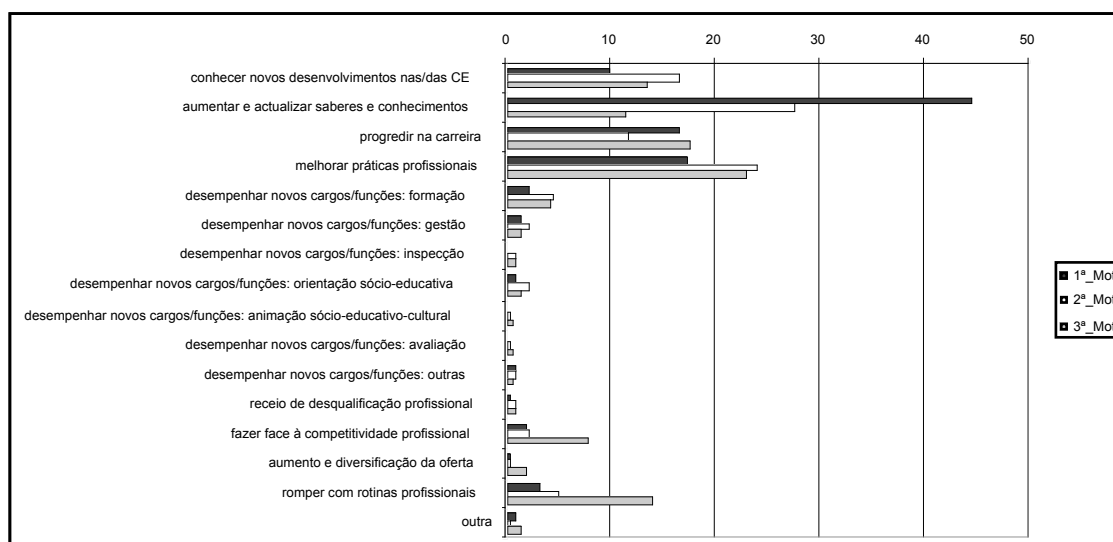


Gráfico 11: Motivações para a frequência do curso de mestrado

Para além destas três questões apenas duas notas mais nos suscita o gráfico em análise: aparecer em quarta posição a questão de *conhecer os novos desenvolvimentos nas/das Ciências da Educação* com 10% de respostas na primeira preferência e um registo

³⁹⁸ A este propósito, veja-se Lopes *et al* (2004), onde se reflecte sobre o envolvimento dos estudantes da então Escola do Magistério Primário, no período de 1976/1979, na definição do currículo e das políticas educativas.

superior à dezena nas outras duas; o elevado grau de dispersão das respostas, situação que pode ter sido motivada pela extensão das possibilidades de resposta (se tivéssemos reduzido essas possibilidades, talvez os resultados fossem outros, a atender à escassez de alternativas que os participantes apresentaram, apesar de lhes ter sido dada essa possibilidade).

A leitura que fazemos destes resultados é que eles parecem ser coerentes com o perfil profissional da amostra que temos vindo a sublinhar ao longo desta análise. A maioria dos participantes são professores, com uma experiência profissional muito centrada na leccionação e nas actividades com ela mais relacionadas, constituindo as outras esferas da actividade profissional em educação questões de certo modo periféricas. Todas as questões em que as respostas se polarizaram possuem, em nossa opinião, um carácter que podemos designar como de senso comum. Colocámo-las no inquérito com essa função exacta: fazer emergir esse sentido e verificar se adquiria a hegemonia que pensávamos natural, tendo em atenção o conhecimento que pensamos possuir acerca do seu modo de pensar. Mesmo a questão da progressão na carreira, que constitui uma preocupação de todos quantos estão integrados na mesma, se integra nessa categoria, pois sabíamos que apesar da centralidade que possui as pessoas não a iriam eleger como tal. À melhor de três surge-nos em terceiro e último lugar. Por último, e se tivermos em atenção a perspectiva que acima defendemos quanto ao modo como as universidades se deviam posicionar face aos novos desenvolvimentos que o mundo tem vindo a sofrer, a conclusão que podemos retirar é que ela está praticamente ausente das motivações dos participantes, facto que nos parece natural porque não incluímos no questionário qualquer questão que apontasse nessa direcção. No entanto, a rejeição das perspectivas mais gerencialistas que nele estão incluídas pode constituir um bom indicador quanto à abertura dos professores e outros profissionais a formas mais críticas de conceber a educação.

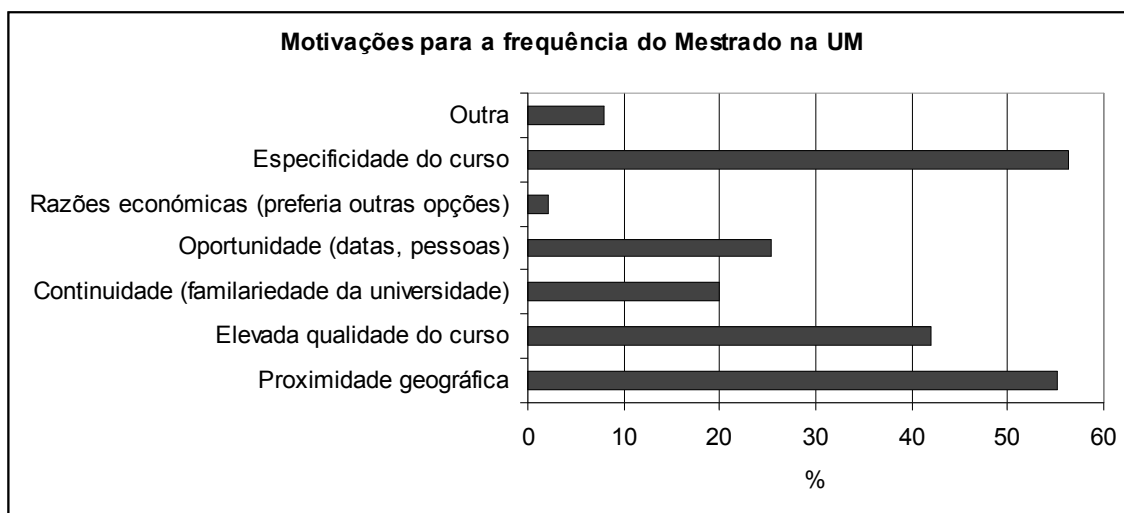


Gráfico 12: Motivações para a frequência do curso de mestrado na U. do Minho

Vamos agora analisar as razões que levaram os participantes a escolher frequentar um curso de mestrado na Universidade do Minho. Conforme se pode observar no Gráfico 12, a razão que mais se destaca tem a ver com o que referimos acima: na falta de uma razão distintiva, clara e evidente, de natureza científica, política, técnica ou de outro tipo de representar o prestígio académico, serão as questões de natureza económica a comandar a decisão, até porque a frequência de um mestrado não é uma actividade que possa ser considerada como acessível a todas as bolsas. Daí que o critério da proximidade geográfica possa ser decisivo na tomada de decisão. Cerca de 56% das respostas afirmam esta ideia que, adicionada àquela que nos afirma explicitamente a dimensão económica (2,1%), o que permite inferir que esta questão poderá ter um peso determinante no processo de tomada de decisão. A razão que nos levou à separação entre a questão geográfica e a explicitamente económica parece-nos claramente justificada pela tipologia das respostas encontradas, pois já antevíamos que se tivéssemos colocado apenas as razões económicas a maioria dos participantes teriam tendência a evitá-la. Outras respostas significativas são as que fazem referência explícita à *especificidade do curso* (57%), à sua *elevada qualidade* (cerca de 41%) e, a uma distância considerável, a *oportunidade* (25%) e a *familiaridade* (20%).

A diversidade da oferta educativa em estudo, como se sabe, constitui uma das características essenciais da mesma, traduzindo também uma imagem da instituição que a concebe, promove e realiza. Sendo a oferta tão diversificada, também os públicos que acedem à mesma devem possuir as mesmas características, isto é, variam de acordo com a especificidade de cada curso. Daí que nos pareça importante apresentar uma imagem das diferenças que conseguimos detectar entre os participantes em diferentes cursos quando

colocados perante as mesmas questões. Por uma questão de simplificação (que pensamos não prejudicar a análise), decidimos juntar num único grupo todos os participantes nos diversos cursos de *supervisão*, pois considerámo-lo como um grupo homogéneo do ponto de vista das respostas que deram. Vejamos, então, como estas respostas se distribuem pelos diferentes cursos de mestrado (Gráfico 12.1).

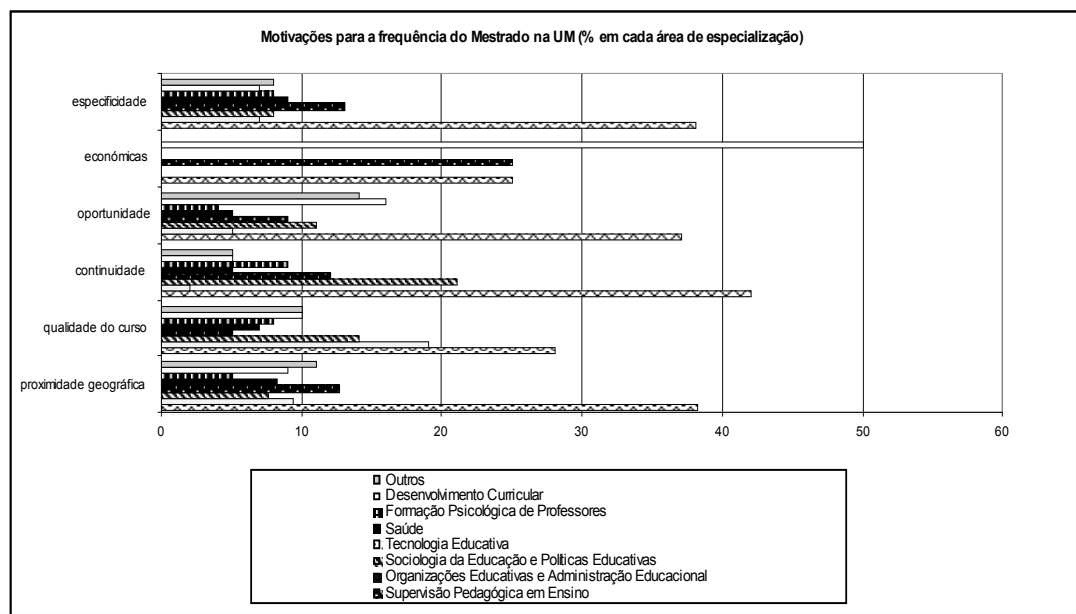


Gráfico 12.1: Motivações para a frequência do curso de mestrado na U. do Minho por área de especialização

Apesar de não ser de leitura fácil, o gráfico em questão diz-nos que apenas três cursos (no caso da supervisão, como referimos, estamos perante um grupo de cursos) fazem uma referência explícita às razões *económicas*, atingindo 50% no caso do Desenvolvimento Curricular e 25% na Supervisão e na Tecnologia Educativa, justificando assim a baixa polarização global que apresenta (2,1%). Mas no caso da proximidade geográfica, apesar de uma apreciável harmonia entre as respostas dos diferentes cursos, são as respostas do grupo da supervisão que desequilibra a situação e que está na base da elevada polarização global que se verifica nesta questão. De notar também o facto do curso de Desenvolvimento Curricular, que constitui um dos grupos mais numerosos da amostra, apenas em duas situações ultrapassar o limiar dos 10%: na questão *económica* (em que metade dos participantes se revêem, ultrapassando mesmo a Supervisão) e na *oportunidade*. É também a Supervisão que parece justificar a percentagem de respostas em todas as outras situações, sendo também de relevar a posição que os cursos de Sociologia da educação e Políticas Educativas e de Organizações Educativas e Administração Educacional ocupam no item *qualidade*. Na posição contrária surge-nos a Tecnologia Educativa, onde apenas 5% dos

participantes se lhe referem.

Em síntese, estes dados, apesar da precariedade que lhes reconhecemos, apontam para a ideia que acima defendemos: parece não existir no nosso país, pelo menos no campo da educação, uma oferta de tal modo singular (em qualquer das dimensões que acima elencamos) que permita aos estudantes (de qualquer idade) uma polarização orientada por outras razões que não sejam de natureza externa à oferta. No entanto, e tendo em atenção às respostas dadas aos itens *especificidade e qualidade* dos cursos, existem quatro situações que nos parecem merecer uma atenção mais cuidada, provavelmente por razões diferentes e por a necessitarem de um estudo mais focalizado. São elas a Supervisão, a Sociologia da Educação e Políticas Educativas, a Organizações Educativas e Administração Educacional e a Tecnologia Educativa (esta última pelas boas, mas também pelas más razões), pois parecem indiciar atributos que apontam para factores internos que podem potenciar o interesse dos candidatos à sua frequência.

3.6. O Curso de mestrado e seus efeitos

Antes de nos debruçarmos sobre a questão em epígrafe, talvez seja adequado situar a problemática em questão, no sentido de explicitar o modo como a concebemos, o estatuto que lhe atribuímos e o modo como pensamos que deve ser utilizada nas diversas situações da vida social.

A problemática dos *efeitos* da educação (e do que muitos têm vindo a designar como formação), ou do *impacto da formação*, como as perspectivas mais gestionárias no campo a preferem designar, como adequadamente refere Barbier (1985), e que acima referimos, caracteriza-se por uma enorme confusão. Confusão que se manifesta tanto no domínio conceptual como no dos procedimentos técnicos. As principais causas desta situação são certamente múltiplas, mas a principal de todas talvez se prenda com a forte dependência da avaliação de instâncias (ou campos) que a tutelam, fazendo-nos duvidar da autonomia relativa que muitos têm tendência em lhe atribuir enquanto objecto específico de conhecimento científico: estamos a referir-nos aos campos da política, da economia e da cultura. Como defendemos ao longo deste trabalho, fundamentados em diversos autores de referência, se é o campo da política que normalmente nos surge como aquele que toma as decisões que nos afectam em todas as dimensões da acção humana racional, sendo, portanto, aquele que pode

(e deve) ser responsabilizado pelo tipo de relações sociais que fomos capazes de edificar ao longo da história, não podemos deixar de reconhecer (é imperioso reconhecer) que essas decisões são sempre influenciadas pelos múltiplos interesses em presença, nomeadamente aqueles que, em cada época histórica, assumem o estatuto de hegemónicos. Apesar da autonomia relativa que a ciência possui, os seus contributos, mesmo em áreas erradamente designadas como ciências exactas, são sempre passíveis de apropriação diferenciada por parte dos referidos interesses hegemónicos. Se tal se verifica no campo das ciências naturais (e dentro delas as chamadas ciências exactas), muito mais facilmente ocorre no campo das ciências sociais, que estão muito mais expostas às diversas formas de conceber o mundo, isto é, as ideologias, que são inerentes ao funcionamento das sociedades humanas.

Tudo isto já está dito e escrito desde há muito, pelo que não nos devemos espantar pela influência que continuam a ter na actualidade. No entanto, não podemos deixar de referir algumas perplexidades que a questão da avaliação, seja qual for o âmbito em que a inscrevamos, continua a suscitar-nos. A principal dessas perplexidades é a crença, que continua a ser dominante, na objectividade da avaliação e, conseqüentemente, na justeza dos juízos formulados com base em procedimentos técnicos (muitas vezes legitimados cientificamente) afirmados como imunes (ou situados para além de) à contaminação dos interesses estabelecidos e dominantes, das ideologias, das políticas e da cultura (costumes, tradições, etc.). A célebre frase de Alfred Binet (1905) - “A inteligência é aquilo que os meus testes medem” – parece-nos esclarecedora quanto aos significados sociais da articulação entre a política (e os interesses que lhe dão sentido) e a ciência. Binet, cuja motivação central era contribuir para a integração social das pessoas com deficiência, num claro movimento de oposição à discriminação social de que eram continuamente alvo na sua época, estava longe de imaginar o que, poucos anos depois de ter escrito esta afirmação, viriam a fazer com as suas escalas métricas de inteligência. Como no-lo afirmam diversos estudos (Bisseret, 1979; Karier, 1982 e Tort, 1976, Boudieu e Passeron), todo o movimento dos testes edificado no início do século XX serviu para legitimar políticas demográficas, de restrição dos fluxos migratórios para os EUA, as desigualdades sociais, o racismo e a xenofobia. Um século depois, este mesmo sentido podemos encontrá-lo agora no movimento ou ideologia das competências, muito em voga nas últimas décadas. Como nos refere Marcelle Stroobants (1998, p. 13),

“(…) Les compétences n’existent que par leurs représentations dans les dispositifs destinés à les évaluer. Cês épreuves formalisent en même temps les catégories de

connaissances associées qui en deviennent l'emblème: savoirs scolaires, règles du métier, modes opératoires. Tranposés dans l'apprentissage, cês repères contribuent alors à créer dès différenciations manifestes. Autrement dit, les compétences n'ont d'existence que dans la mesure où elles sont évaluées, et c'est cette évaluation qui contribue à les produire."

Aparentemente pacífica e até consensual, dado que todos parecem saber distinguir entre uma pessoa competente e outra que o não será ou não será tanto, esta questão das competências, como refere Sennett (2007), possui um enorme potencial de discriminação e de estigmatização, pois toma o sujeito individualmente considerado e o veredicto que produz possui um carácter de irreversibilidade, com todo o cortejo de consequências no plano do auto-conceito e da auto-imagem. À «corrosão do carácter» junta-se agora a corrosão da identidade entendida aqui no seu sentido individual mais profundo: a destruição do «eu» individual. Como facilmente se poderá observar no actual movimento de avaliação individual do desempenho na administração pública, todo o processo vai buscar a sua legitimação à dupla necessidade (também ela consensual ao nível do senso comum) de oferecer serviços mais qualificados e, simultaneamente, premiar os melhores, isto é, os que demonstrem mérito (sobre esta questão do mérito, nada melhor do que analisar os trabalhos de Michael Young e a sua polémica com Tony Blair). Mas o poder instituído, para além de ocultar a sua verdadeira intenção, que é claramente orientada por uma preocupação de contenção das despesas com o pessoal (este é o único objectivo, tudo o resto é trapalhada retórica) e sabendo das fragilidades que os processos de avaliação deste tipo sempre transportam, decidiu instituir quotas para os níveis mais elevados de desempenho, transmitindo-nos a ideia segundo a qual só os melhores a ele poderão aceder. Ou seja, como nos afirma Castoriadis (2007, p. 22) a propósito do conceito de igualdade, "uma sociedade não pode tornar as pessoas iguais no sentido de tornar toda agente capaz de correr os cem metros em dez segundos ou de tocar admiravelmente a *Appassionata*." Todos sabemos disso, mas também não podemos usar esse potencial (que, como sabemos, não está primeiramente dependente do esforço, do sofrimento e do trabalho) como factor de aprofundamento das desigualdades, dando-nos a ideia de que só os melhores serão premiados e que a expressão «o vencedor leva tudo» traduz exemplarmente. Antes de instituir um sistema de avaliação com estes contornos teriam de ser garantidas efectivas condições de participação política efectiva nos assuntos comuns, como Castoriadis também não se esquece de referir.

Portanto, a tentação para adoptar e generalizar práticas de avaliação das pessoas, das organizações e de todo o tipo de acções sociais que quisermos considerar, ainda que

legitimadas pelo modo hegemónico de pensar e conceber a realidade que o senso comum dominante ainda não conseguiu superar, destinadas a aprofundar as desigualdades entre as pessoas e a legitimar a apropriação dos catalogados como mais dotados, mais capazes, mais ágeis, mais velozes, etc., é, na época em que vivemos, bastante grande. Mas isto não é a democracia de «alta intensidade» que se impõe edificar no século XXI, mas a meritocracia liberal, que constitui a forma hegemónica da democracia que todos conhecemos. Se os actuais responsáveis políticos do mundo desenvolvido, que costumam citar abundantemente Winston Churchill, o lessem atentamente e não continuassem a utilizar de um modo truncado e simplificado o célebre discurso que proferiu na Câmara dos Comuns em 1947³⁹⁹, talvez hoje não estivéssemos a discutir questões que deveriam pertencer ao baú das recordações políticas.

O que temos vindo a referir destina-se a dar a explicitar o modo como concebemos a avaliação e as formas que consideramos como mais adequadas para a promoção de uma sociedade mais democrática, justa e solidária. A ideia que pretendíamos transmitir é que a opção por um tipo de avaliação não pode ser observada, apenas num plano científico e, muito menos, numa dimensão técnica, pois o olhar que produz é sempre orientado por uma teoria que, por sua vez, é estruturada em função de um olhar epistemológico, que integra as dimensões políticas e axiológicas orientadoras do processo. É nossa convicção que a separação entre as diversas esferas envolvidas no processo de tomada de decisão sobre os assuntos comuns – e aqui socorremo-nos, mais uma vez, de Castoriadis – esferas essas que normalmente estabelecem entre si relações de poder concretas em que a política (ainda que influenciada decisivamente pela económica) nos surge no topo, constituindo a avaliação uma dimensão meramente instrumental, só pode favorecer as lógicas de poder hegemónicas.

Chegados aqui, importa explicitar o modo como construímos a nossa grelha analítica e o processo que defendemos para uma adequada tomada de decisão que permita a melhoria substancial da oferta educativa em análise. Avaliar a oferta educativa de nível de mestrado de

³⁹⁹ “We accept in the fullest sense of the word the settled and persistent will of the people. All this idea of a group of supermen and super-planners, such as we see before us, “playing the angel,” as the French call it, and making the masses of the people do what they think is good for them, without any check or correction, is a violation of democracy. *Many forms of Government have been tried, and will be tried in this world of sin and woe. No one pretends that democracy is perfect or all-wise. Indeed, it has been said that democracy is the worst form of Government except all those other forms that have been tried from time to time;* but there is the broad feeling in our country that the people should rule, continuously rule, and that public opinion, expressed by all constitutional means, should shape, guide, and control the actions of Ministers who are their servants and not their masters.” (Excerto do discurso proferido por Churchill na House of Commons, de 11 de Novembro de 1947). Como sublinha J.K. Baltzersen (2005), num artigo intitulado *Churchill on democracy revisited*, publicado em web posted em 24 de Janeiro, apenas a parte do texto em itálico é que costuma ser objecto de citação, pois permite a sua utilização de um modo publicitário e do agrado de certos fazedores de opinião, omitindo aquilo que nela lhe dá sentido.

uma instituição como o IEP da UM, ainda que, como acima referimos, tomemos em conta apenas uma parte da mesma (praticamente a partir do início do século XXI), é uma tarefa que podia ser conduzida a partir de múltiplas referências analíticas e, sobretudo, de múltiplos procedimentos técnicos. Ao definirmos este estudo como exploratório, é nossa intenção transmitir a ideia de que os instrumentos utilizados e as fontes mobilizadas poderiam ser bastante mais complexos e amplos. Ao decidirmos mobilizar apenas os participantes na qualidade de alunos e os documentos públicos utilizados na divulgação da oferta estávamos conscientes da limitação das conclusões a que poderíamos chegar. No entanto, também confiávamos que a experiência que possuíamos sobre as problemáticas em estudo poderia ser um importante contributo para o estabelecimento de um debate que a época em que vivemos tem vindo a colocar no topo da agenda política. Esta constitui a nossa intenção primeira neste estudo. Por isso, antes mesmo de olharmos para as opiniões que os participantes neste estudo decidiram emprestar-nos, pensamos que é importante tomar em atenção as referências (políticas, científicas, axiológicas ou outras) que se encontram explícitas nos documentos oficiais para, a partir delas, procurar estabelecer aquilo que, de acordo com Barbier (1985) será legítimo avaliar e emitir juízos de valor. E isto porque é frequente, em muitos processos avaliativos, que os olhares dos avaliadores (sobretudo quando estes possuem uma relação de exterioridade em relação aos objectos da avaliação) tenham tendência para se concentrarem em aspectos que não dependem directamente da acção e dos poderes dos alvos da avaliação. A título de exemplo podemos referir o que se passa no campo da formação, onde os objectivos das acções são, muitas vezes, irrealistas, nomeadamente quando postulam a transformação das práticas pedagógicas e profissionais a partir de modelos de trabalho formativo clássicos, que obrigam a processos de transferência dos conteúdos da acção dos locais e tempos de formação para os locais e tempos das práticas, num curto período de tempo. O caso das acções que se centram na problemática do Projecto Educativo na escola parece-nos paradigmático. Este tópico, se quisermos obter efeitos imediatos e importantes (e mesmo assim problemáticos, pois há quem defenda que as escolas não possuem competências para realizar tal tarefa, o que permitiria explicar a enorme fragilidade que todas revelam neste domínio há mais de duas décadas), teria de ser objecto de uma abordagem organizacional que nunca poderia prescindir da participação, que sempre variaria em grau, de todos os membros da organização (e não se esgotava neles, como também se sabe) e dos diferentes colectivos que a constituem. Se um qualquer avaliador

externo resolvesse centrar-se em objectivos irrealistas como os descritos e efectuassee uma interpretação linear e textual dos mesmos, as consequências só poderiam ser dramáticas para os diferentes participantes no processo avaliado.

Vamos agora centrar-nos no caso que estudámos, começando por fixar as características essenciais da oferta educativa em análise. A primeira (e que possui, em nossa opinião, o poder de condicionar o olhar avaliativo) tem a ver com o facto de se dirigir a actores individualmente considerados e de neles centrar a sua acção educativa, o que coloca a questão do modo como a análise dos seus efeitos nas estruturas organizacionais terá de ser operada. Isto porque, não havendo uma relação contratual com essas organizações que fixe os objectivos do trabalho educativo a realizar, mesmo que este incida sobre aspectos concretos dessa organização, tais como o trabalho em sala de aula ou o funcionamento dos seus órgãos, a acção individual que preconiza não legitima uma qualquer análise que incida nesses aspectos no sentido de verificar mudanças decorrentes do trabalho educativo. A segunda característica tem a ver com o modelo educativo dominante nesta oferta. Não existe qualquer dúvida que se integra na modalidade de educação escolar, cujo modelo hegemónico é o escolar, estruturado em torno do currículo académico, caracterizado na literatura especializada por centrar nos alunos a tarefa de fazer as sínteses que forem capazes de efectuar com base nos vários contributos disciplinares a que são sujeitos. Por outro lado, atribui um grau académico, o que é central na modalidade em questão. Por último, e decorrente das questões anteriores, o processo de transferência, quando há lugar para tal, dos conteúdos trabalhados em contexto de sala de aula, mesmo que realizados de um modo autónomo pelos alunos, para os contextos de exercício profissional, constituem responsabilidade exclusiva destes últimos, que possuem sempre a liberdade total neste domínio. Esta característica também é central para a compreensão da oferta educativa em análise, mas também do modelo que a estrutura. Em nossa opinião, e vista de *per si*, esta é a sua principal fragilidade, pois não permite uma articulação próxima entre os dois contextos em presença: o de educação e o do exercício profissional onde seria presumível a aplicação daquilo que o primeiro trabalha. Uma das tarefas essenciais que se coloca ao processo de questionamento de uma oferta educativa como aquela que aqui está em questão (e, por extensão, de toda a oferta educativa inscrita na modalidade de educação escolar, particularmente a que se dirige à população adulta) terá de ser a superação deste distanciamento clássico entre as entidades de educação formal e os contextos onde os seus

diplomados exercem a sua actividade profissional. As modalidades de avaliação adoptadas em cada uma das unidades curriculares que integram os diferentes cursos, apesar de alguma diversidade, não podem deixar de estar subordinadas ao modelo em que se integram, pois destinam-se essencialmente a legitimar o referido modelo.

Após esta incursão pelas características dominantes da oferta educativa em estudo, vamos agora explicitar o modo como estruturamos a análise. As categorias de análise que construímos, tendo em atenção os diferentes domínios em que a educação se pode exprimir, ainda que em graus diferenciados, foram as seguintes: *relação entre o curso e as práticas profissionais, desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, identidade profissional e estatuto profissional*. Mais adiante, quando analisarmos as respostas dos participantes em cada uma das categorias em questão, explicitaremos um pouco mais o sentido que lhes atribuímos, esclarecendo simultaneamente aquilo que entendemos como legítimo observar em cada uma delas. Esta legitimidade decorre, simultaneamente, da articulação entre as finalidades (em caso de existirem) e os objectivos explicitados pelos diferentes cursos e as percepções dos participantes acerca dos efeitos da educação que vivenciaram. Esta relação, pela experiência que possuímos no campo, raramente se estabelece de um modo adequado. Em primeiro lugar, porque raramente encontrámos as finalidades, entendidas estas no sentido que Hameline⁴⁰⁰ (1998) lhes atribui, isto é, como o conjunto de princípios e valores que orientam a acção educativa, devidamente explicitadas. Em muitas situações até existem, mas apenas por uma questão de legitimidade, não para servirem de referência à acção e ao processo de avaliação. Depois, porque em muitas situações os objectivos ora são definidos com pouco rigor (seja por excesso tendo em atenção o conjunto das possibilidades em presença, seja por defeito), ora são-no apenas por uma questão formal, o que significa que, em qualquer dos casos não podem ter qualquer influência quer no processo de condução da acção quer no da avaliação, seja qual for a forma que esta revista. Apesar de várias décadas de discussão e de intensa actividade investigativa neste domínio da definição de objectivos, a conclusão a que podemos chegar é que continuamos hoje praticamente na mesma situação que há quarenta anos, o que poderá significar que esta questão talvez tenha vindo a ser equacionada de um modo desadequado. Mais do que uma questão técnica ou científica, talvez

⁴⁰⁰ Isabel Carvalho Guerra (2001) também utiliza o conceito de finalidade nesta acepção, embora não faça qualquer referência a Daniel Hameline, cuja primeira edição da obra em questão remonta a 1979. Como sabemos, *finalidade* no campo de certos sectores da gestão identifica-se com o fim a atingir por uma determinada acção e não com os valores e princípios que a orientam.

a questão seja mais política e organizacional, isto é, talvez possua uma ancoragem mais relacionada com o modelo de acção organizacional dominante e, dentro dele, com o grau de autonomia dos actores para produzir as suas práticas. Se os actores possuem o domínio da acção que realizam sob todos os aspectos em que ela se pode manifestar, qual a razão explicativa para os alegados défices na definição das finalidades e dos objectivos que todos têm de perseguir?

3.6.1. As finalidades e os objectivos da oferta educativa em análise

A discussão em torno das finalidades e objectivos, se bem que poderia ter como suporte outros documentos e outras fontes, nomeadamente os programas das unidades curriculares que compõem os diferentes cursos e entrevistas aos coordenadores dos mesmos (assim como ao coordenador da pós-graduações)⁴⁰¹, será exclusivamente realizada com base nos documentos oficiais utilizados na promoção da oferta e que podem ser consultados no *sítio* do Instituto de Educação e Psicologia. Como acima referimos, a primeira *démarche* que um procedimento avaliativo deve realizar é tentar esclarecer os princípios e valores, explícitos e sobretudo implícitos, que se encontram na base do objecto em avaliação. No caso vertente em análise, que elementos referenciais podemos encontrar nos documentos públicos utilizados pela entidade promotora para publicitar a oferta em análise?

Conforme se pode observar nos documentos públicos de promoção dos cursos de mestrado produzidos pelo IEP da UM (em anexo), a primeira constatação que é possível fazer é que neles não é possível encontrar qualquer elemento que nos transmita as referências políticas (aqui entendidas num sentido amplo) e axiológicas da oferta em questão. Neste domínio, que consideramos como essencial a qualquer oferta de educação e cuja explicitação exhaustiva cada vez mais defendemos, o vazio é completo. Aquilo que encontramos nesses documentos é uma descrição fria, mimética e formal de um conjunto de objectivos mais ou menos extenso (nalguns casos configura mesmo uma dimensão telegráfica), dos destinatários que a ela podem aceder, da estrutura curricular (unidades curriculares e carga horária respectiva) que, num caso, apenas temos a uma estrutura minimalista, e ao modo de

⁴⁰¹ Apesar de reconhecermos que o recurso a estas fontes poderia ser um exercício bastante rico e interessante, só o concebemos como complemento da informação oficial disponibilizada e não como uma espécie de substituto da mesma. Também se compreenderia as referidas entrevistas num quadro de investigação participativa orientada para a tomada de decisões sobre a oferta em questão, o que está longe de ocorrer. O recurso ao conjunto dos docentes que leccionam nos diferentes cursos também poderia ser bastante interessante, sobretudo no quadro investigativo referido.

organização do curso.

Mesmo numa época em que a procura superou largamente a oferta, como aquela que vivemos nas três últimas décadas (início da década de 80 até à actualidade), pensamos que seria exigível uma outra forma de conceber a oferta educativa. A primeira ideia que estes dados nos transmitem, para além desta relação entre a oferta e a procura (que poderá constituir o principal factor explicativo da situação), é que as ofertas de educação possuíam uma vida própria, acessível e conhecida de todos, e que, por isso, não necessitaria de qualquer explicação adicional. Para muitos, tal explicitação teria apenas uma dimensão folclórica, de adorno, que não acrescentaria qualquer mais-valia à oferta. Os tempos em que estamos a entrar vão obrigar, provavelmente pelas más razões (o que normalmente dá maus resultados), a uma mudança na forma de conceber as ofertas de educação e também nos modos de as publicitar, modos esses que devem estar subordinados aos primeiros e deles dêem a devida conta. Ou seja, não é nossa intenção transmitir a ideia segundo a qual o investimento a fazer se deva centrar numa boa estratégia de *marketing* promocional adequadamente concebida nos gabinetes de uma qualquer agencia de publicidade. O melhor *marketing* é aquele que decorre do modo como nos organizamos, como promovemos novas e pertinentes aprendizagens e a ciência, como dotamos as pessoas dos meios de interpretar o mundo que nos rodeia e a sua transformação (questões que devem ser claramente explicitadas), como nos relacionamos com o mundo (local e regional, nacional, supra-nacional e global), promovendo parcerias múltiplas orientadas para um desenvolvimento sustentado e sustentável.

Para além do que acabámos de afirmar, a análise dos referidos documentos permite-nos afirmar, sem grandes receios de errar, que estamos perante uma estrutura curricular clássica em todas as dimensões que quisermos considerar, concebida de acordo com o modelo de educação escolar hegemónico há séculos. Como acima já aludíamos, nesta estrutura educativa hetero-concebida, realizada em sala, centrada em sujeitos individualmente considerados e profundamente distanciada dos contextos de vida e profissionais dos destinatários, a maioria dos cursos centra os seus objectivos em duas grandes dimensões: num “*nível aprofundado de conhecimentos* na área científica específica de cada curso” e na “*capacidade para a prática da investigação e/ou para o desenvolvimento de projectos* na área específica de cada curso”. Só três cursos apresentam um leque de objectivos um pouco mais amplo: Desenvolvimento Curricular, Supervisão Pedagógica em ensino da História e da

Matemática. Os objectivos definidos pelos dois últimos, que terão sido construídos em simultâneo dada a convergência mimética que os caracteriza, são os seguintes:

- a) Promover a *aquisição e o desenvolvimento de saberes* na área da supervisão, com especial incidência no contexto do ensino/aprendizagem da História;
- b) Promover o *desenvolvimento de competências de auto-formação* do professor, designadamente, ao nível de *investigação* em Ensino da História e da Matemática;
- c) Promover a preparação de *formadores de professores* de História e de Matemática para os ensinos Básico e Secundário;
- d) Fomentar a *elaboração, desenvolvimento e avaliação de projectos de inovação* no domínio da Supervisão Pedagógica em ensino da História e da Matemática.

Quanto ao curso de Desenvolvimento Curricular os objectivos que apresenta são os seguintes:

- a) Promover o *desenvolvimento e aprofundamento de conhecimentos e competências* na especialidade de Desenvolvimento Curricular;
- b) Contribuir para o *desenvolvimento de capacidades para a investigação e a inovação* no domínio do Desenvolvimento Curricular;
- c) *Formar professores e formadores* com conhecimentos especializados em Desenvolvimento Curricular;
- d) *Formar especialistas e quadros técnicos* para as estruturas formativas responsáveis pela construção, desenvolvimento e avaliação de curricula

Em nosso entender, é extremamente esclarecedor que doze das quinze situações em estudo apresentem este tipo de retórica, indiciando uma prática pouco cuidada e esclarecedora de explicitação dos objectivos que presidem à oferta que apresentam. Como parece evidente, os responsáveis por tais documentos ter-se-ão limitado, após a elaboração e aprovação do primeiro (que constitui uma reprodução integral dos diplomas legais que consagram este tipo de oferta educativa), a copiá-lo. A partir daqui generalizou-se o procedimento, transmitindo-nos a ideia de que estamos claramente perante um modo administrativo de proceder.

Num quadro como o descrito, em que a ausência de referenciais políticos e axiológicos é evidente, a única possibilidade que um qualquer olhar analítico (interno ou externo à oferta) tem para definir os referenciais de avaliação é centrar-se nos escassos objectivos que se encontram explicitados (tarefa que também ter de ser o produto de um trabalho de interpretação e desconstrução idiossincrática, dado o elevado grau de generalização e de plurissignificação que os caracteriza) e articulá-los com as suas próprias referências (epistemológicas, teóricas, políticas e axiológicas). No fundo, seja qual for a situação, é este o modelo que é normalmente utilizado em qualquer trabalho de avaliação, embora no caso vertente (e no de todas as situações em que o processo é construído do modo que descrevemos), o poder alienado ao olhar avaliativo é enorme, pois permite-lhe construir todo um edifício argumentativo autónomo cujos efeitos dificilmente poderão ser controlados pela

entidade avaliada. Portanto, tudo parece depender da démarche avaliativa, restando esperar que ela seja realizada dentro de limites aceitáveis de bom senso que, como sabemos, não parece constituir uma dimensão privilegiada pelas instâncias de poder (públicas e privadas) na época em que estamos a entrar.

A título de notas finais acerca da análise aos documentos que nos permitirão definir os referenciais da avaliação que vamos operar, importa referir que a oferta educativa em questão não possui (ainda que implicitamente) qualquer mecanismo de avaliação, ainda que *a posteriori*, da acção que desenvolve há já quase três décadas. A sua esfera de competência termina quando as actividades nele previstas (estrutura curricular e modos de avaliação periódica ou final) são dadas por concluídas com a atribuição de uma classificação. Aquilo que ocorre subsequentemente resulta da noção de *formar-se* ou *educar-se*, tarefa cujo responsável exclusivo é o *formando* ou o *educando*, conforme a opção (teórica ou retórica).

Como pensamos ser evidente na estrutura do inquérito por questionário que serviu de base à reflexão que vamos produzir de seguida, a nossa intenção é procurar encontrar algumas regularidades no conjunto das respostas recebidas que nos permitam identificar as principais áreas de incidência da acção educativa em análise. Apesar da amplitude que as categorias analíticas que construímos ser bastante elevada, o que permite um também elevado grau de especulação sobre uma problemática que muitos concebem como objectiva, esperamos que elas possam ajudar a compreender algum do alcance dos cursos de mestrados na vida dos que neles tiveram oportunidade de participar.

3.6.2. Relação do Mestrado com a prática profissional

A maioria dos participantes neste estudo, assim como dos que sempre frequentaram os cursos de mestrado em análise, muito por força da natureza da instituição que a concebe e promove, pertence ao grupo profissional dos professores. Tendo em atenção este facto, certamente que as respostas que obtivemos centrar-se-ão, como é óbvio, na prática profissional desse grupo, nas diversas facetas que ela pode apresentar, não sendo possível identificar qualquer outro tipo de práticas. No entanto, convém salientar que a utilização da expressão *prática profissional* não surge por acaso, pois é concebida para permitir que as respostas possam ser interpretadas a partir da sua articulação com as características dos diferentes cursos em presença, uns mais voltados especificamente para a docência, ainda que

partindo de perspectivas e campos diferenciados, e outros para o que podemos designar como uma dimensão reflexiva sobre o vasto campo da educação, que inclui um olhar sociológico, organizacional, filosófico, histórico e outros.

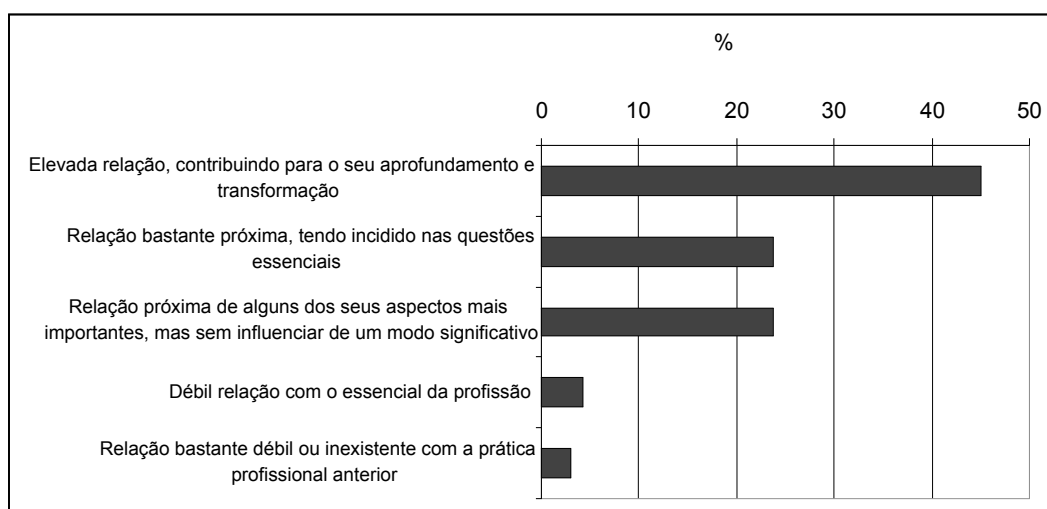


Gráfico 13: Relação do mestrado com a prática profissional

Tendo em atenção o que acima referimos acerca das características dominantes do grupo inquirido no âmbito deste estudo, o significado da expressão *práticas profissionais* e as características da oferta educativa em análise, o Gráfico 13 permite-nos afirmar que esta última parece muito voltada para a prática profissional dos participantes. Se adicionarmos os valores das duas respostas em que os inquiridos polarizam as suas escolhas (cerca de 45% das respostas afirmam uma *elevada* relação entre os dois aspectos aqui em análise cerca de 23% nos dizem existir uma *relação bastante próxima*), temos quase 70% do universo das respostas explicitadas. Se atendermos à proveniência das respostas em presença (Quadro 5), verificamos que 76 inquiridos frequentaram cursos na área da supervisão pedagógica, o que corresponde a 31% das respostas; se lhe adicionarmos as respostas provenientes dos cursos de desenvolvimento curricular, tecnologia educativa e formação psicológica de professores, cursos quase exclusivamente frequentados por professores (mais 64 respostas), teremos cerca de 58% dos inquiridos. Apesar de tal quadro não nos permitir inferir, de um modo objectivo, que este universo da amostra possa estar a referir-se predominantemente à prática pedagógica lectiva, estamos inclinados a interpretá-lo desse modo, isto é, será à docência que a maioria das respostas se estarão a referir.

Tendo em atenção o carácter residual das respostas que nos afirmam uma débil relação entre o curso de mestrado e as suas práticas profissionais, aquilo que nos chama a atenção a seguir é o facto de 22% dos inquiridos afirmarem que o curso frequentado, embora

tenha uma relação próxima com alguns dos aspectos mais importantes da acção profissional, pouco ou nenhuma influência teve nas prática profissionais, o que nos permite consolidar a interpretação formulada no anterior parágrafo, pois as respostas provenientes dos cursos que não se centram na docência propriamente dita, isto é, no currículo, nas metodologias de ensino e nas didácticas (integrando neste grupo as tecnologias educativas), apresentam-nos uma percentagem na ordem dos 23% do total (exactamente a mesma percentagem que a terceira resposta mais referenciada nos apresenta). Por último, uma referência ao curso de Educação para a Saúde, que nos surge aqui como uma incógnita, dado ser frequentado maioritariamente por profissionais da enfermagem e não possuímos dados que nos permitam aceder ao grau de relacionamento do curso com a sua actividade profissional que, como sabemos, poderá ser ainda muito mais plurifacetada que a actividade profissional dos professores.

3.6.3. Percepção global dos efeitos do curso de mestrado

Antes de entrarmos na análise particularizada dos efeitos percebidos da oferta educativa em estudo, decidimos interrogar os participantes acerca da sua percepção do domínio que teria sido objecto de maior trabalho de questionamento motivado pelas actividades educativas. A estrutura do grupo de perguntas em questão, que foi concebida com o objectivo de fixar, desde logo, qual o domínio mais afectado pelo trabalho educativo em questão, talvez não tenha sido a melhor. Ao solicitarmos uma hierarquização das respostas não só colocámos problemas no processo de contagem como contribuimos para a dispersão das mesmas. Se tivéssemos utilizado a escala de Likert também neste grupo talvez obtivéssemos um conjunto de respostas mais esclarecedor.

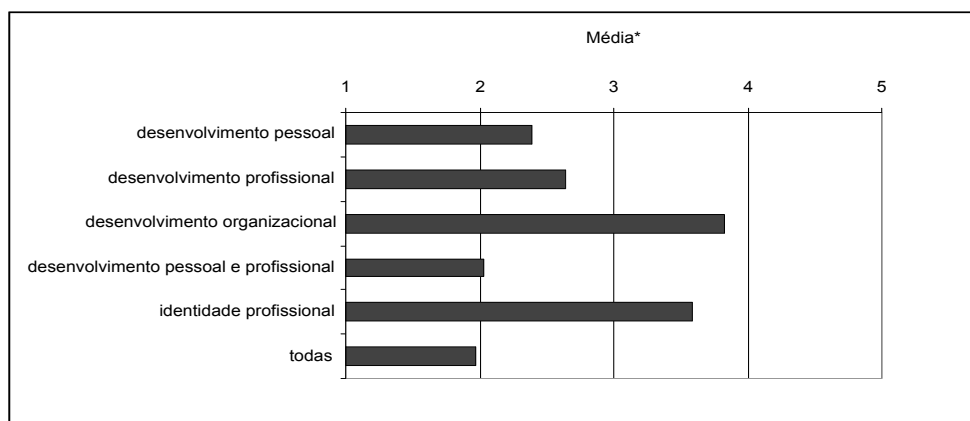


Gráfico 14: Efeitos globais do curso do mestrado

- A escala de Likert é formulada de 1 (Concordo totalmente) a 5 (Discordo totalmente).

Apesar disso, pensamos que o conjunto das respostas em presença permite-nos observar uma tendência que se virá a comprovar através da análise na especialidade que a seguir efectuaremos. Assim, a primeira grande inferência a retirar da leitura deste gráfico, e que revela uma elevada congruência com o facto da oferta em questão ser claramente dirigida a sujeitos individualmente considerados (como acima referimos, trata-se de uma das características mais relevantes da modalidade de educação escolar com mais tradição), é a ordenação (hierárquica) que estabelece entre os três tipos de desenvolvimento em presença: o pessoal, o profissional e, claramente distanciado, o organizacional. Daqui se pode inferir que os aspectos do desenvolvimento pessoal (que integram aqueles aspectos mais ligados ao modo como concebemos e interrogamos o mundo, as ideologias, os que se aproximam mais da dimensão política e axiológica a que acima fizemos referência, as questões da justiça, da cidadania e da solidariedade, etc.), apesar das lógicas eminentemente profissionais e até profissionalizantes que a maioria dos cursos em análise apresentam, são aqueles que nos surgem em primeiro lugar. E isto parece-nos fundamental, tendo em atenção o que temos vimos a referir até agora, pois mesmo tendo em atenção a natureza da oferta educativa em questão (veja-se o que acima afirmámos acerca das características da mesma) é possível conceber uma oferta claramente orientada para o desafio lançado por Castoriadis e, de certo modo, por Beck: aquele do pensar a sociedade, o seu questionamento e sua transformação. É também neste registo que se inserem as propostas de Santos (1996 e 2004) para a transformação da universidade, colocando-a na primeira linha da resistência ao assalto à sociedade e aos seus fundamentos que o novo capitalismo tem vindo a desencadear nas últimas décadas.

Voltando ao gráfico em análise, é certo que se pode objectar ao que acabámos de referir com o facto de a questão que concentrou maior número de respostas ter sido aquela que afirmava que *todas* as dimensões terão sido objecto de trabalho pelo curso de mestrado, assim como a segunda questão mais polarizada ter sido o *desenvolvimento pessoal e organizacional*. A este tipo de objecções só podemos responder com a intenção que presidiu à construção do grupo de questões em discussão: sabíamos, *a priori*, que a articulação do desenvolvimento pessoal como o profissional iria obter uma maior polarização dos participantes, assim como a articulação de todas elas, pois conhecemos bem o comportamento da generalidade das pessoas face ao preenchimento de inquéritos por questionário. Portanto, essa era a tipologia de resposta que esperávamos, sabendo que a

análise só poderia adquirir algum significado a partir das respostas mais particularizadas. Só não propusemos mais articulações porque entendemos que não fariam qualquer sentido analítico, embora pudessem revelar a justeza e adequabilidade do conhecimento que pensamos possuir do campo em estudo (problemáticas e actores em presença e o modo de pensar destes últimos face às primeiras). Quanto à questão da *identidade profissional*, concebida neste estudo sobretudo através de uma ideia de ruptura, maior ou menor, com a profissão e com as práticas profissionais anteriores, o conjunto das respostas obtido permite-nos inferir que tal apenas terá ocorrido de um modo residual e apenas em dimensões que não conduziram a uma mudança de profissão (quando muito terão conduzido a um certo desconforto profissional, a uma diversificação e mudança de funções e até a uma mudança organizacional).

Para uma melhor percepção acerca da forma como os participantes se posicionaram face aos diferentes aspectos em análise, a leitura do quadro seguinte permite-nos verificar o peso atribuído a cada um dos aspectos que acabámos de analisar. Ainda uma nota final que nos é suscitada por este Gráfico: comparando a polarização no *Concordo Totalmente* e no *Concordo* (1 e 2) nas dimensões *Identidade* e *Desenvolvimento Organizacional*, permite-nos uma inferência curiosa: parece mais difícil operar mudanças nas organizações do que mudar de profissão ou de funções (as mudanças que pretendíamos observar e discutir com o tópico *Identidade* tinham muito a ver com o primeiro tipo de ruptura, ainda que a questão da mudança de funções constituísse uma dimensão importante).

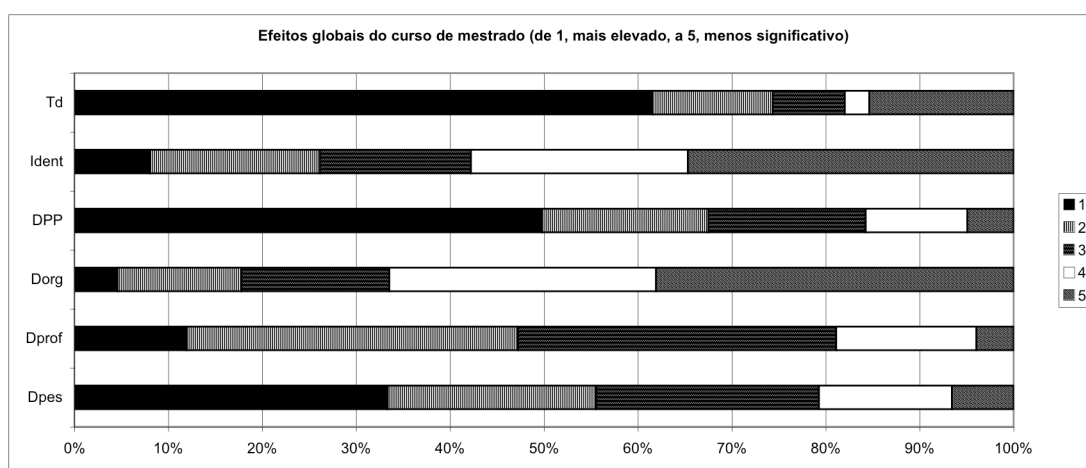


Gráfico 14.1: Efeitos globais do curso do mestrado

3.6.4. Os Efeitos da educação na pessoa (desenvolvimento pessoal)

O título desta secção poderia muito bem ser *os efeitos pessoais de um curso de mestrado* ou *o curso de mestrado e o desenvolvimento pessoal* (este último, aliás, foi aquele que utilizámos como título no inquérito que administrámos), mas optámos por um que nos permitisse reflectir mais livremente sobre uma questão que parece ser transversal a todo o tipo de educação escolar (particularmente no domínio da educação de adultos e num nível bastante diferenciado e especializado), evitando assim uma centração inadequada na oferta educativa em estudo (pois as inferências que neste domínio podemos fazer são passíveis de ser encontradas em todas as situações que possuam as mesmas características). A actual discussão acerca a educação como um bem público, normalmente impulsionada por todos aqueles que anseiam vê-la transformada num bem essencialmente individual e, portanto, mais facilmente transformado em objecto transaccionável no mercado, provavelmente tem aqui um dos seus principais esteios argumentativos. Como é evidente para (quase) todos, trata-se de uma perspectiva redutora da complexidade do problema em questão, destinada a legitimar políticas orientadas para a criação do que podemos designar por mercado educacional, esquecendo que a educação constitui um daqueles bens que, sendo de apropriação (e fruição) individual só adquire plena expressão no que Castoriadis (2007, pp. 21-22) define como «esfera pública» e também como «esfera pública-privada»⁴⁰².

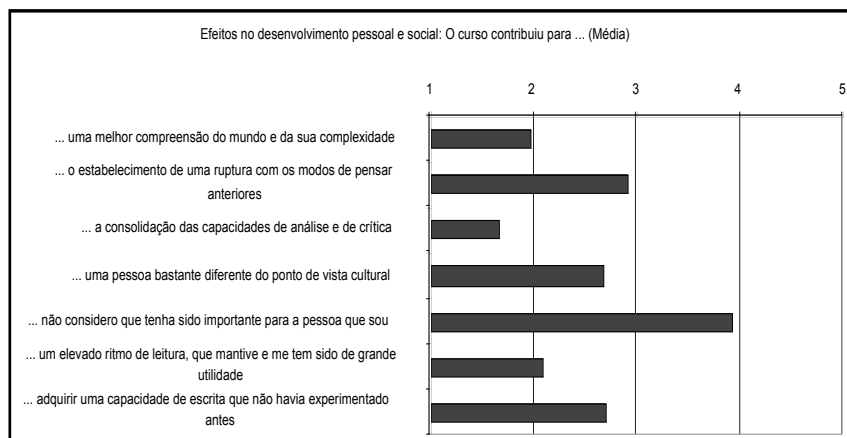


Gráfico 15: Efeitos no desenvolvimento pessoal e social

Passando à análise do Gráfico 15, e tendo em atenção a especificidade da escala de Likert (a que já fizemos referência antes e que nos diz que o 1 significa total concordância

402 À “*esfera privada*, a da vida estritamente pessoal de cada um” e à “*esfera pública*, em que se tomam as decisões que se aplicam obrigatoriamente a todos e são publicamente sancionadas”, deve juntar-se “uma *esfera pública-privada*, aberta a todos, mas na qual o poder político, ainda que seja exercido pela colectividade, não tem por que intervir: a esfera em que as pessoas discutem, publicam e compram livros, vão ao teatro, etc.”. No fundo, aquilo que este autor nos coloca (e afirma-o explicitamente) é uma reactualização da tradição helénica clássica traduzida pela distinção (articulada) entre “o *oikos* (a casa, a esfera privada), a *ekklesia* (a assembleia do povo, a esfera pública) e a *ágora* (o «mercado» e o lugar de encontro, a esfera pública-privada).”

com a afirmação e, pelo contrário, o 5 significa discordância total), podemos concluir, numa primeira análise, que o curso parece ter um significativo efeito pessoal em todos os que nele participaram, como o comprova a polarização nos itens *capacidade de análise e de crítica*, *compreensão do mundo e da sua complexidade*, *ritmo de leituras* e o que podemos designar por *representação de si mesmo(a)s*, questões que nos parecem centrais no campo do desenvolvimento pessoal e social. É certo que a frequência do curso não terá tido uma influência clara no que designámos por *rupturas com os modos de pensar anteriores* e, curiosamente, no domínio da *capacidade de escrita* (esta questão poderá ser explicada pelo facto da maioria dos participantes, à data do preenchimento do inquérito, ainda não terem defendido a dissertação, ou até experienciado a sua construção), mas também a estes níveis são visíveis alguns efeitos. Como referíamos acima, na análise do Gráfico 14, esta dimensão parece-nos assumir o estatuto central nesta questão dos efeitos da educação, até pela natureza e características da oferta em análise.

No sentido de aprofundar mais esta análise (e dado que o programa de tratamento estatístico nos permite discutir as diferenças entre grupos normalmente invisíveis nos níveis analíticos mais globais), pensamos ser importante verificar o modo como os participantes nos diferentes cursos em presença se posicionaram face à questão em discussão. As inferências que formos capazes de produzir poderão ser bastantes úteis para um qualquer processo de hetero- e, sobretudo, auto-análise dos actores responsáveis pela concepção da oferta educativa em questão (ou outras). Assim, de seguida iremos analisar as diferenças em função das áreas de mestrado nas percepções do respectivo impacto. Para não sobrecarregar o texto, apenas se apresentam quadros para os itens em que se verificam diferenças significativas, remetendo para apêndice os quadros globais.

Para analisar estas diferenças foram realizadas análises de variância multivariada (MANOVA), com análise do Traço de Pillai. Sempre que este era significativo ($p \leq 0,050$) foram analisados os testes univariados para determinar em que itens se verificavam diferenças para um intervalo de confiança igual ou superior a 95%. É de registar que não se verificaram diferenças para os itens relativos à identidade profissional. Face ao desenvolvimento pessoal e social, a MANOVA revela diferenças significativas [Traço de Pillai, $F(49,1386)=1,550$, $p=0,01$] em função da área do mestrado. Os testes univariados demonstram que estas diferenças se verificam nos itens relativos à *compreensão do mundo* e às *capacidades de análise e de crítica* (Gráficos 15.1 e 15.2).

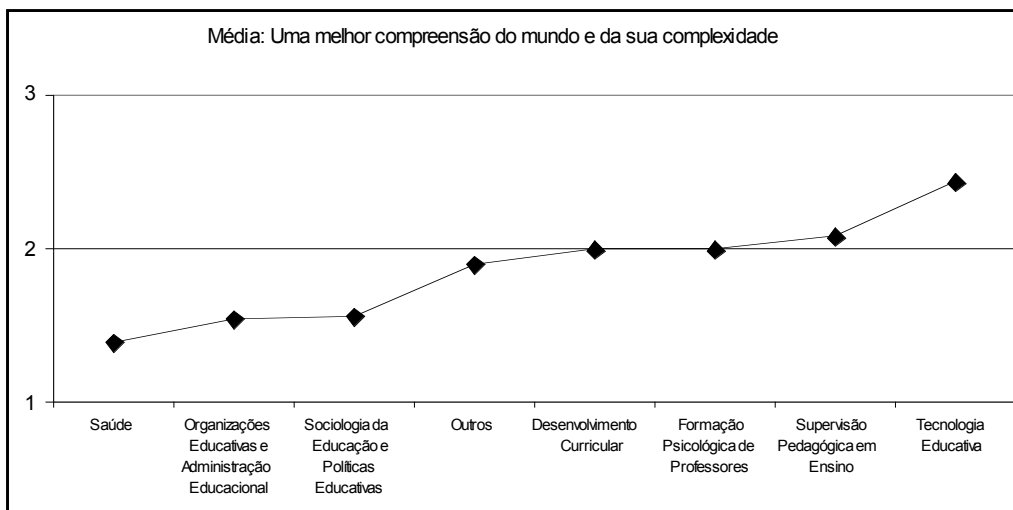


Gráfico 15.1: Efeitos no desenvolvimento pessoal e social

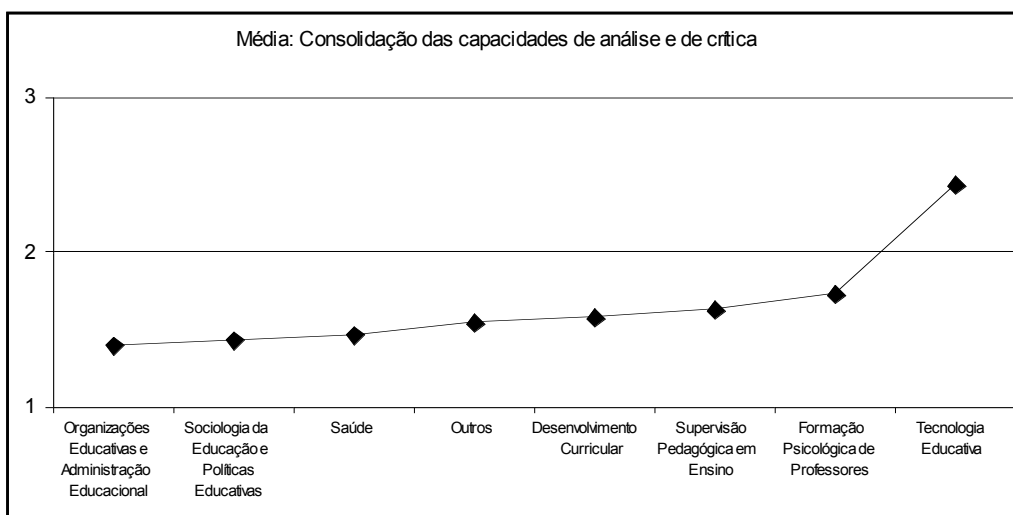


Gráfico 15.2: Efeitos no desenvolvimento pessoal e social

Como facilmente se pode constatar, os *contributos para uma melhor compreensão do mundo e da sua complexidade* são mais reconhecidos pelos participantes nos mestrados de Educação para a Saúde, Organizações Educativas e Administração Educacional e de Sociologia da Educação e Políticas Educativas. No que ao item *consolidação das capacidades de análise e de crítica* diz respeito, o protagonismo pela positiva continua a ser detido pelos mesmos mestrados, ainda que mudem o seu sentido posicional. Na posição oposta encontramos os de Tecnologia Educativa, que são aqueles que menos reconhecem os efeitos nos dois itens em análise, distanciando-se (e diferenciando-se) significativamente de todos os outros, mesmo daqueles que se situam mais próximo, os de Formação Psicológica de Professores e de Supervisão Pedagógica, respectivamente.

3.6.5. Os Efeitos da educação no/na profissional (desenvolvimento profissional)

No Gráfico 15, de acordo com a nossa interpretação (fundamentada no quadro teórico que lhe dá sentido), esta categoria surge-nos logo a seguir à anterior no grau dos efeitos percebidos pelos inquiridos. Tendo em atenção, de novo, as características da amostra (o facto de serem maioritariamente professores e possuírem uma experiência profissional mais voltada para a leccionação, sobretudo), os objectivos explicitados nos documentos de publicitação da oferta de educação e as características de cada curso, seria nesta categoria que deveríamos centrar a nossa análise, pois seria legítimo articular estes diversos aspectos com os efeitos percebidos pelos inquiridos. E isto, porque a maioria dos cursos e da amostra são professores, a leccionação ocupa um papel dominante nas suas práticas e a maioria dos inquiridos frequentaram cursos que têm a prática pedagógica e a de investigação como núcleos centrais da sua acção educativa (conforme se pode ver nos documentos em anexo). Começando por uma análise global, o que podemos inferir?

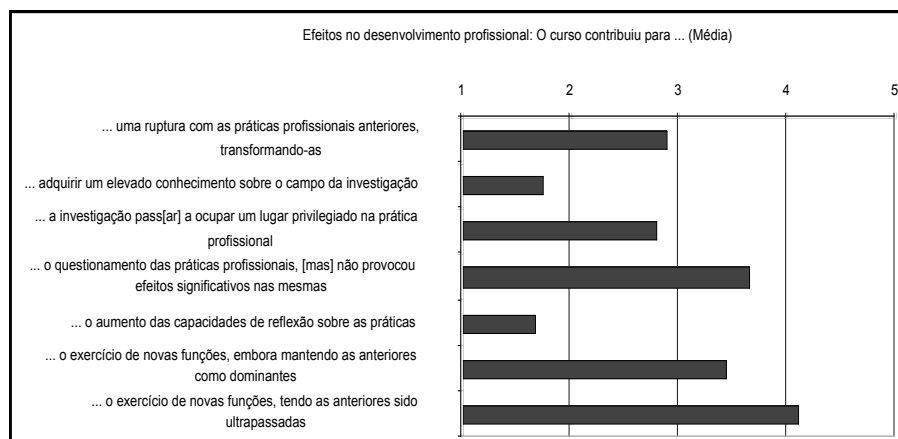


Gráfico 16: Efeitos no desenvolvimento profissional

Em primeiro lugar, como é evidente pela leitura do Gráfico 16, são os conhecimentos no campo da investigação e o aumento da capacidade de reflexão sobre as práticas que nos surgem como os itens mais referenciados pelos inquiridos, factos que nos poderiam induzir na direcção de que os objectivos explicitados nos documentos de promoção e publicitação da oferta educativa em análise estariam a ser cumpridos. Mas uma leitura mais fina permite-nos detectar aquilo que nos parece constituir uma espécie de contradição que, a ser confirmada, só poderá ser inteligível no plano teórico. Essa contradição surge-nos quando os inquiridos nos revelam que as práticas de investigação parecem continuar a ter um papel secundário (ou até residual) nas suas práticas e, por outro lado, apesar do curso ter contribuído para *um*

aumento significativo das capacidades de reflexão e crítica sobre as práticas (terá sido apenas das práticas dos outros?) e *contribuído para o questionamento das práticas*, parece que não terá provocado *efeitos significativos nas mesmas*.⁴⁰³ A contradição teórica que assinalámos deve-se ao facto das escolas serem contextos sobre os quais se produz investigação mas que sempre demonstraram um enorme distanciamento em relação a essa prática – na melhor das hipóteses são consumidores de investigação – não só no domínio das práticas pedagógicas mas também noutras dimensões do trabalho escolar. Ainda em relação ao Gráfico em análise, parece-nos importante assinalar um aspecto interessante e que, seja qual for o significado subjacente, não estará alheio ao facto dos inquiridos terem adquirido novas qualificações: estamos a referir-nos ao exercício de novas funções nos contextos de trabalho, funções essas que acrescentaram às que já desempenhavam. Neste sentido, pode ser legítimo interpretar que as novas qualificações podem ter como constituindo uma espécie de valor acrescentado introduzido no plano organizacional (embora as respostas fornecidas nesta categoria e que de seguida analisaremos pareçam desmentir esta ideia).

À imagem do que efectuámos para o caso da categoria *efeitos no desenvolvimento pessoal*, vamos agora apresentar as diferenças significativa encontradas entre os diferentes cursos face à questão dos efeitos no *desenvolvimento profissional*. Para os itens relativos a esta categoria, a MANOVA revela, com efeito, diferenças significativas [Traço de Pillai, $F(49,1400)=1,349$, $p=0,05$] em função da área do mestrado. Os testes univariados demonstram que estas diferenças se verificam nos itens relativos *ao papel da investigação na prática*, *ao aumento das capacidades de reflexão sobre as práticas* e *à mudança de funções*. Vejamos, então, o modo como essas diferenças em cada um daqueles itens se expressam e também algumas das suas possíveis explicações. Em relação à relação da investigação com as práticas (aspecto que podia ser considerado como um dos aspectos essenciais da oferta de educação em estudo, em torno do qual se poderia organizar o trabalho de avaliação, dado o modo como foram estruturados os objectivos de todos os cursos que a compõem, sendo mesmo legítima a exigência de resultados claros), o primeiro dado que o Gráfico 16.1 nos revela é, como tem vindo a suceder até aqui, a evidenciação (em nossa opinião, pela negativa) da Tecnologia Educativa, que apresenta um *score* difícil de explicar, sobretudo para um

403 A título de curiosidade, e tendo em atenção a experiência que temos vindo a adquirir no campo da avaliação de acções e planos de formação no âmbito da formação contínua de professores, talvez seja interessante cotejar estes dados com aqueles que nos surgem dos processos de avaliação das acções de formação. Ai, se analisarmos os resultados dos inquéritos por questionário preenchidos no final de cada acção de formação, podemos constatar que, quase invariavelmente, o item avaliação dos objectivos surge-nos com uma pontuação situada entre os intervalos 4 e 5 da escala de Likert. Se tivéssemos oportunidade de administrar um questionário semelhante àquele que utilizámos no âmbito desta investigação, certamente que obteríamos respostas similares às que aqui se encontram em discussão.

observador externo. Olhando para a estrutura do referido curso não nos passa despercebida a inclusão de uma disciplina de metodologias de investigação em educação, mas também é evidente que não se percebe claramente qual é o objecto sobre o qual incidem essas metodologias. Não sabemos se a expressão *Tecnologia(s) Educativa(s)* adquire para os seus responsáveis a mesma significação que Educação Tecnológica ou Educação e Tecnologia, assim como desconhecemos o conteúdo da disciplina Teoria e Modelos de Comunicação Educativa, que nos parece adquirir a função de enquadramento conceptual (teórico e epistemológico) do curso. O sentimento de pobreza reflexiva e teórica com que se fica através da leitura do plano de estudos do curso pode ser isso mesmo, um mero reflexo impressionista de um leigo no campo em questão, mas os dados que temos vindo a apresentar deviam obrigar a uma série reflexão tanto no interior do departamento responsável pelo curso como pela Escola que o promove.

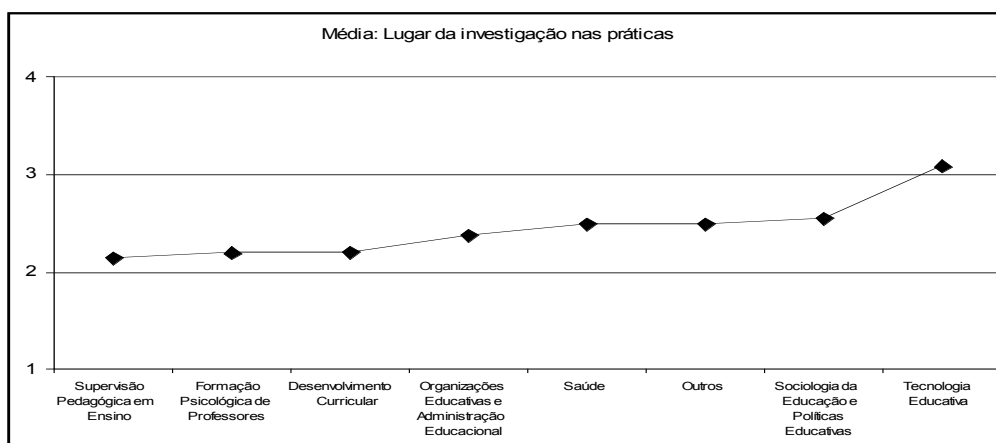


Gráfico 16.1: A investigação e as práticas profissionais

Olhando, de novo, para o Gráfico 16.1 não podemos deixar de evidenciar a impressão de fragilidade global que este item reflecte em toda a oferta de educação em estudo, quando, recordamos, todos os cursos inscrevem a investigação como o seu principal objectivo. Como referimos acima, os contextos escolares, dominantes neste estudo, são pouco receptivos à investigação e à emergência de práticas educativas reflexivas. Por uma questão histórica, ligada à tradição escolástica, mas também por uma questão de incapacidade política geral (governos e professores) em conceber a escola como central também do ponto de vista da investigação e da capacidade política de se pensar e transformar. Esta talvez seja a principal razão para se compreender a situação que o gráfico que temos vindo a analisar nos sinaliza.

Passando agora para o item *capacidade de reflexão sobre as práticas* (Gráfico 16.2), mais uma vez a Tecnologia Educativa nos surge destacada no último lugar, mas desta vez

com a companhia próxima da Sociologia da Educação. Todos os outros cursos, com destaque para o amplo grupo da Supervisão Pedagógica (pelo facto de apresentar os valores mais próximos da desejabilidade), nos surgem com um *score* francamente positivo. Se, no caso da Educação para a Saúde, se pode aventar a explicação dos conteúdos do curso poderem estar bastante distantes das práticas habituais dos enfermeiros, o caso da Sociologia da Educação e Políticas Educativas constitui para nós uma incógnita, pois o plano de estudos parece-nos bastante rico tanto do ponto de vista da reflexão sociológica como da das políticas educativas. A explicação poderá estar num possível desajuste entre os conteúdos trabalhados e as características dos públicos que tem vindo a frequentar o curso.

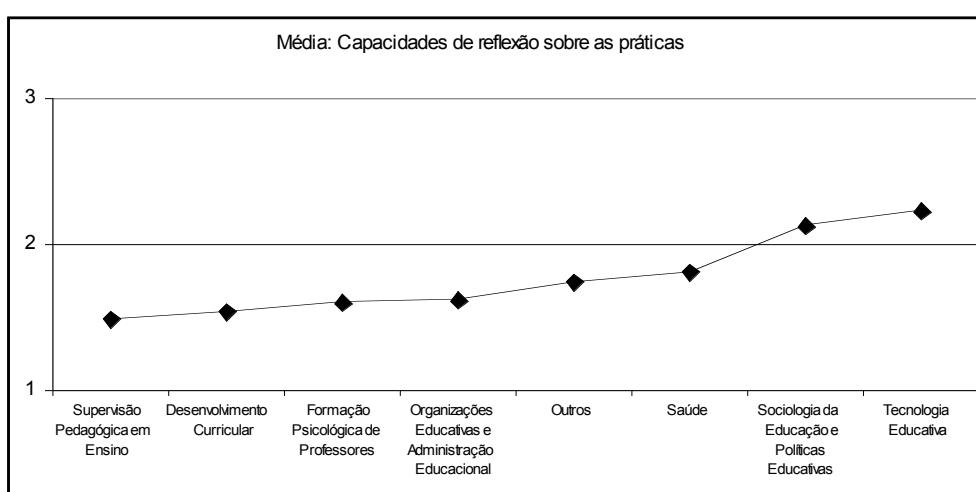


Gráfico 16.2: Capacidades de reflexão sobre as práticas

Quanto ao caso do exercício de novas funções proporcionadas pela frequência do curso de mestrado, tanto no caso em que as anteriores se mantêm (Gráfico 16.3) como naquele em que ocorre uma ruptura clara com o passado (Gráfico 16.4), aquilo que nos parece adequado concluir de imediato é que estamos perante situações que adquirem pouca relevância nos percursos profissionais dos inquiridos, particularmente o último caso, como se pode confirmar pelo conjunto de respostas obtidas na categoria Identidade Profissional (a única em que o programa de tratamento da informação não consegue encontrar diferenças significativas entre os cursos. Apesar disso, como afirmámos acima, esta questão do exercício de novas funções em acumulação com as anteriores pode indiciar que estamos perante um processo, ainda que débil de incorporação de valor acrescentado nas organizações que resulta do capital de qualificações obtidas no âmbito do curso de mestrado.

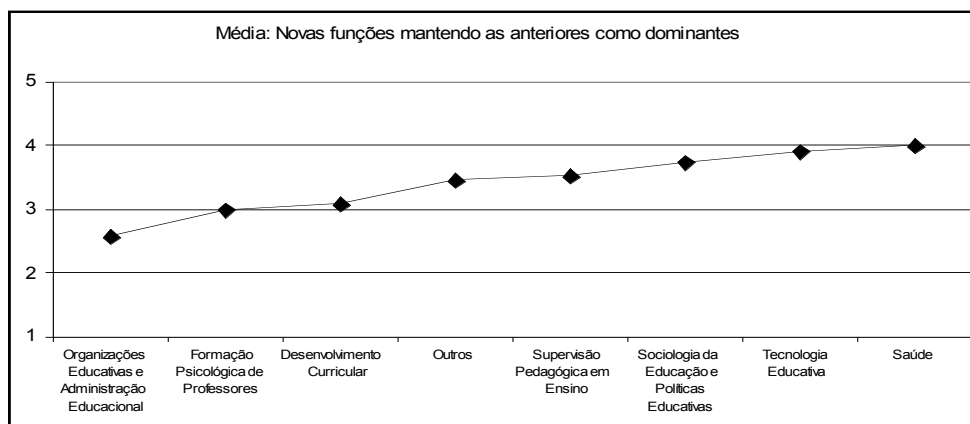


Gráfico 16.3: Novas funções mantendo as anteriores como dominantes

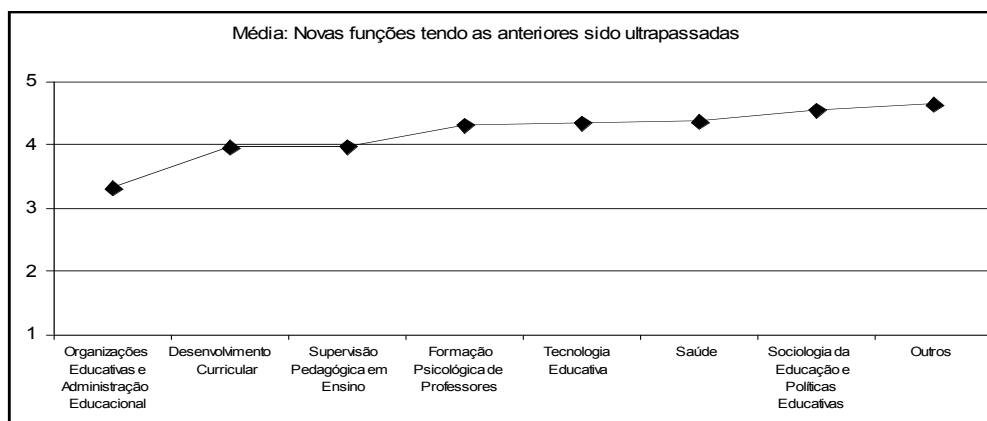


Gráfico 16.4: Novas funções tendo as anteriores sido ultrapassadas

Tanto numa como noutra situação, o curso que mais contribui para este quadro é o de Organizações Educativas e Administração Educacional, provavelmente por ser aquele que mais vocacionado está para preparar os seus alunos para outras funções educativas, nomeadamente no domínio da direcção e gestão, em contexto escolar. É evidente que os cursos de Desenvolvimento Curricular e de Supervisão Pedagógica também possuem esta capacidade, se tivermos em conta as funções de orientação educativa, de análise e concepção de currículos e de orientação pedagógica no âmbito dos departamentos curriculares, entre outras, pelo que não será de estranhar que nos surjam logo a seguir ao curso de Organizações Educativas como melhor posicionados neste domínio. Por último, uma palavra para a Tecnologia Educativa: nestes dois últimos gráficos não surge, destacada, na última posição

3.6.6. Os Efeitos da educação na organização (desenvolvimento organizacional)

A oferta de educação que constitui o objecto deste estudo, como temos vindo a evidenciar, por razões que se prendem com a sua natureza, está estruturada para um público predominantemente professor e que considera apenas do ponto de vista individual. Ao «individualismo pedagógico» junta-se, assim, um «individualismo educativo», pelo que avaliar os efeitos de uma oferta com estas características numa organização predominantemente caracterizada por uma espécie de taylorismo disciplinar realizado entre quatro paredes muitas vezes inhóspitas e no quadro de um modelo clássico de comunicação, parece carecer de legitimidade. Não será por acaso que todo o olhar avaliativo sobre o trabalho normalmente designado como formação ou se limita a constatar a quase ausência de efeitos na organização, ou ignora ostensivamente esta dimensão. A maioria das vezes situa-se, como parece natural, na sala de aula e na prática profissional individualmente considerada. Assim, qualquer olhar analítico, produzido num quadro com estas características e destinado a questionar a dimensão organizacional, terá de se orientar por um outro tipo de referências, primeiramente orientadas para a concepção de práticas educativas contextualizadas e centradas em colectivos reflexivos, no sentido do que diversos estudos produzidos desde a década de 80 (estamos a lembrar-nos de Donald Schon, de Kenneth Zeichner, de Harald Vallgarda e Johan Norbeck e, entre nós, os trabalhos de António Nóvoa, Rui Canário, José Alberto Correia e Sérgio Niza, entre outros, que tomam a formação como objecto central das suas análises) nos têm vindo a dar devida nota. No quadro do Instituto de Educação e Psicologia da UM, e tomando as perspectivas sociológica e organizacional como referências teóricas, também vários trabalhos têm sido produzidos, particularmente desde a década de 90, que nos permitem uma abordagem muito mais direccionada para o estudo das organizações (particularmente a escolar) e modos diferenciados de as conceber, bem como o trabalho que nelas ocorre. Estamos a referir-nos aos trabalhos de Licínio Lima, Almerindo Afonso, Carlos Estêvão, Virgínio Sá, Leonor Torres, Fátima Antunes e Guilherme Silva. Na Universidade de Lisboa e para além dos dois autores a que acima já fizemos referência, há ainda a destacar João Barroso que, adoptando igualmente uma perspectiva organizacional como referência analítica, nos tem oferecido uma ampla literatura sobre a escola e o seu estudo que permitem que a pensemos de um modo diferenciado.

A argumentação que temos vindo a utilizar destina-se, sobretudo, a colocar no topo da agenda das políticas educativas a problemática das organizações e o papel que desempenham na educação (entendida aqui na sua dimensão mais ampla), ainda que a maioria das vezes de um modo invisível⁴⁰⁴, sendo que, como veremos através da análise do Gráfico 17, pouca atenção têm vindo a merecer no quadro das acções de educação e de formação que quisermos considerar. Como justamente escreve Lima (1994b, p. 12),

“a escola enquanto objecto autónomo, nível de análise, organização e contexto específico, tem frequentemente sido ignorada, ou apenas subentendida. Na prática, como que esmagada, sem espaço, entre a espada e a parede, isto é, entre as fortes pressões até há pouco aparentemente irreconciliáveis das perspectivas macro-estruturais de análise, por um lado, e das abordagens micro-estruturais, por outro.”

Na mesma linha de pensamento se pronuncia Canário (1992) que, a partir de uma reflexão sobre as relações entre a escola e a comunidade e orientada pelo que designa por perspectiva sistémica, nos oferece a possibilidade de analisar e compreender a escola como um sistema específico e que produz efeitos na acção educativa que não podem ser explicados pela tradicional dicotomia entre as dimensões macro e micro, nem pela redução da escola a uma mera repartição local da administração central, tal como Formosinho (1986) a conceptualizou e, mais recentemente (Dezembro de 2006), Bártolo Paiva Campos (num seminário promovido pelo Conselho Nacional de Educação no âmbito do que aquele Conselho resolveu designar por Debate Nacional sobre a Educação⁴⁰⁵) sintetizou do seguinte e esclarecedor modo (e citámos de memória): “Em Portugal só existe uma escola; a que está situada na Av. 5 de Outubro. E só existe um director: o que ocupa o lugar de ministro.” De facto, o que acabámos de referir em relação à escola pode ser generalizado a qualquer outra organização, pública ou privada, que quisermos considerar, como os textos incluídos na obra coordenada por Canário (1997) amplamente demonstram. A decisão de nos centrarmos na escola nesta secção utilizando-a como exemplo ilustrativo da nossa argumentação parece-nos justificada pelo conjunto da amostra que constitui este estudo.

Passando agora para uma análise do Gráfico 17, a ideia que temos vindo a defender ao longo deste capítulo, isto é, que uma oferta educativa centrada exclusivamente nos indivíduos

404 Estima-se que, de acordo com estudos vários, principalmente de origem francófona e realizados já nos anos 80, que os «efeitos da organização» nos processos educativos sejam da ordem dos 25%, fazendo-nos recordar o papel que a economia informal desempenha no PIB português. A expressão «efeitos da organização» é claramente tributária do trabalho seminal de Crozier e Friedberg (1977), mas apresenta claras conexões com um conjunto de expressões que obtiveram uma enorme centralidade na época em emergiram, nomeadamente o «efeito de sistema», de Pierre Bourdieu e o «efeito de estabelecimento» proposto por Durut e Mingat e trabalhado por Bouvier (1994). Num trabalho que realizámos sobre a problemática do conflito na organização escolar (2003) fazemos uma abordagem que é claramente influenciada por esta ideia.

405 Este «debate nacional», como todos aqueles que trabalham no campo sabem, só o foi no plano publicitário, constituindo um óptimo slogan para a iniciativa em questão, pois o debate não existiu e de nacional só mesmo a designação.

individualmente considerados não tem qualquer possibilidade de promover mudanças nas organizações de origem do público que a ela acede nem, por via disso, pode ser responsabilizada por tal situação (pois tal objectivo não faz parte, pelo menos de um modo explícito, das suas intenções, apesar de toda a sua acção ter os contextos de exercício profissional como referencia), parece-nos amplamente confirmada.

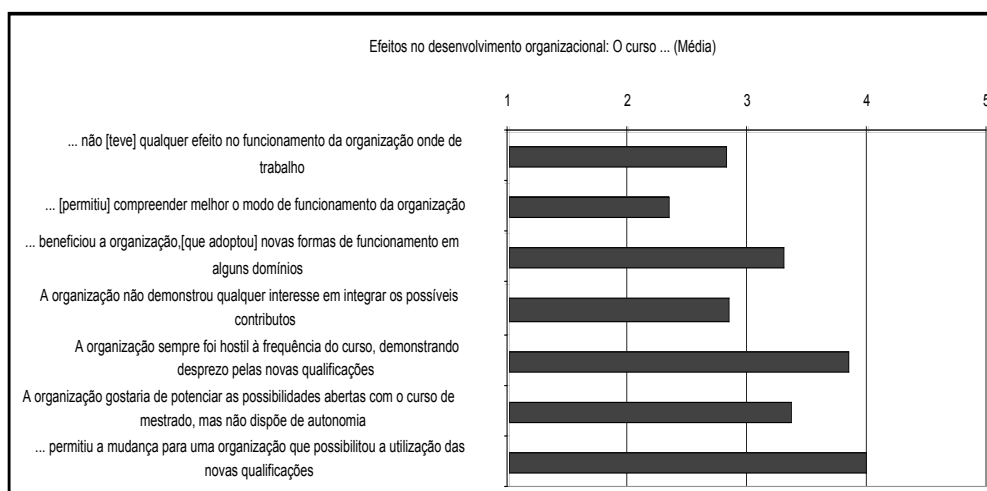


Gráfico 17: Efeitos no desenvolvimento organizacional

O único aspecto positivo que a frequência do curso de mestrado permitiu neste domínio do desenvolvimento organizacional foi a aquisição de um conjunto de instrumentos analíticos orientados para uma melhor compreensão do funcionamento da organização (a célebre questão da interpretação do mundo a que Marx se referia na tese onze a Feuerbach) e, mesmo assim, situada num nível de concordância pouco convincente. Curiosamente, o efeito mais visível nesta categoria deveria ser analisado à luz de uma outra categoria, a do desenvolvimento pessoal e social, pois constitui uma aquisição essencialmente individual e que, pelo quadro descrito, poucas possibilidades terá de emergir como um bem comum. Mesmos os efeitos no funcionamento da organização parecem ser pouco visíveis, o que podemos comprovar com uma média muito próxima do valor três (não concordo nem discordo). De registar ainda um outro dado que nos parece relevante: embora a organização não pareça ter revelado um sentimento de hostilidade em relação às novas qualificações (note-se que o grau de discordância manifestado não é total...) também dá a ideia que não demonstrou grande interesse em as integrar no circuito do seu funcionamento. A decisão de incluir no inquérito a questão *da hostilidade face às novas qualificações* não foi acidental nem correspondia a uma mera questão retórica – tivemos oportunidade de ouvir muitos comentários depreciativos, ao nível informal, sobre aqueles que decidiram frequentar as

diversas ofertas educativas que, a partir da década de 80 começaram a emergir entre nós. À imagem do que temos vindo a efectuar até aqui, vamos agora perceber como esta questão do desenvolvimento organizacional foi percebida pelos mestrandos de cada curso em análise.

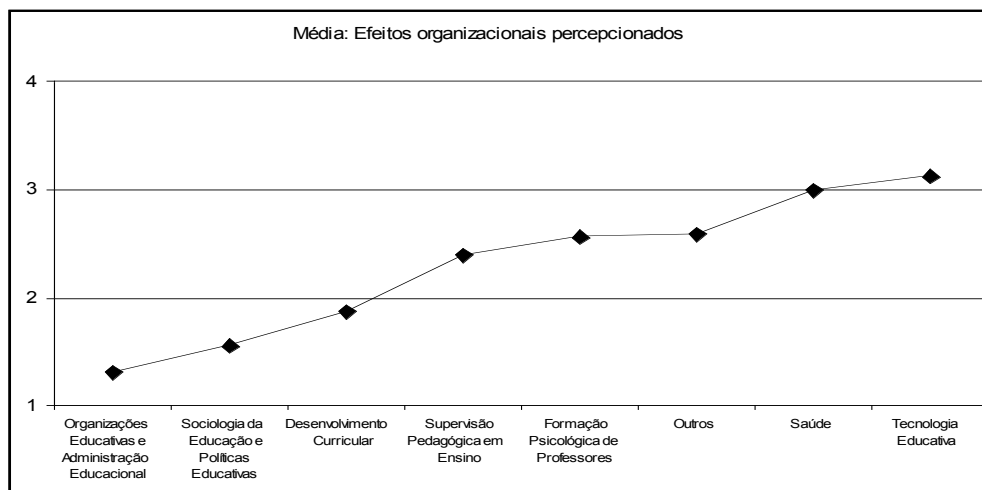


Gráfico 17.1: Efeitos no desenvolvimento organizacional

Como se pode constatar nos documentos resultantes do tratamento estatístico que realizámos, para os itens relativos ao desenvolvimento organizacional, a MANOVA revela diferenças significativas [Traço de Pillai, $F(49,1358)=1,612$, $p=0,05$] em função da área do mestrado. Os testes univariados demonstram que estas diferenças se verificam *apenas* no item relativo à *melhor compreensão do modo de funcionamento da organização* (Gráfico 17), sendo os mestrandos de Organizações Educativas e Administração Educacional aqueles que nos surgem a valorizar mais esta dimensão, logo seguidos dos de Sociologia da Educação e Políticas Educativas (dois cursos oferecidos pelo mesmo departamento – Sociologia da Educação e Administração Educacional - e cujos planos de estudo confirmam a atenção explícita a esta questão). Para além disso, pensamos ser de evidenciar o elevado grau de concordância em relação a esta questão manifestado pelos participantes no referido curso de Organizações Educativas, que se aproximam muito do *concordo plenamente*. Se exceptuarmos o curso de Desenvolvimento Curricular, que ainda nos aparece no interior do intervalo um, embora a uma grande distância dos outros dois cursos, todos os outros nos sugerem a pouca relevância da problemática nas suas práticas. Mais uma vez, o curso de Tecnologia Educativa nos surge na cauda das respostas, dando-nos, neste caso, uma ideia de discordância algo manifesta. Será que as tecnologias, ao contrário do que muitos autores têm vindo a defender (Castels e Rosenau, para citar apenas dois dos autores que mais têm vindo a

defender o carácter *determinante* das novas tecnologias no processo de transformação da sociedade global, a famosa *sociedade em rede* de que nos fala o primeiro, mas que mais se parece assemelhar a uma sociedade sem rede para a maioria), não conseguem influenciar o modo de trabalho de uma simples organização escolar? Se tem poderes para determinar o curso do mundo, como compreender a débil ou inexistente capacidade para influenciar o modo de trabalho e as relações sociais e profissionais no interior de uma escola? De que serve, então, o famigerado «choque tecnológico», que constitui uma das bandeiras da actual governação dita socialista? E o avultado investimento em formação nesta área que o mesmo governo tem vindo a efectuar nos dois últimos anos?⁴⁰⁶ No caso vertente da oferta educativa que estudámos, apesar dos traços que a caracterizam e que já evidenciámos abundantemente, parece-nos que também neste aspecto da abordagem das questões organizacionais terá muito que reflectir, até porque não se percebem as razões por que um trabalho centrado na prática profissional dos sujeitos manifesta tão pouca influência nas mesmas. Ou tudo estará a funcionar de tal modo adequadamente (e os valores do insucesso e abandono escolares, assim como os obtidos em provas internacionais e as médias nacionais dos diferentes exames, constituem apenas uma invenção de mentes perversas) que qualquer tentativa de transformação das práticas só pode ser considerada como resultante de mentes excêntricas?

3.6.7. Os Efeitos da educação na identidade profissional

No período compreendido entre 2002 e 2005, tivemos oportunidade de participar num projecto de investigação que tinha o tópico da identidade (pessoal e profissional) como uma das principais referencias de pesquisa. A discussão acerca dos seus significados e dos modos como se constrói e desenvolve, ocupou um grande espaço dos debates ocorridos no interior do grupo de investigação, dos seminários então promovidos e do vasto conjunto de publicações que o referido projecto originou. Não vamos aqui deter-nos nesse vasto domínio conceptual, mas apenas explicitar os sentidos que atribuíamos a esta questão e as razões por que a incluímos com o estatuto de grupo autónomo no inquérito que administrámos.

⁴⁰⁶ Parece-nos importante salientar (e denunciar) o facto desta área de formação ter sido elevada ao estatuto de prioridade máxima e exclusiva nos planos de formação dos Centros de Formação Contínua de Professores nos dois últimos anos, o que levou à sua total transformação em meras correias de transmissão do Ministério da Educação, dado que ficaram impossibilitados de promover qualquer outro tipo de formação. Só podem «oferecer» acções naqueles domínios mas sem qualquer tipo de participação que não seja logística, pois tanto os conteúdos da acção como os formadores são definidos pelo centro do sistema.

Como referimos no início deste capítulo, a intenção inicial deste estudo era analisar os efeitos dos cursos de mestrado promovidos pelo IEP desde a primeira edição dos mesmos que, como também dissemos, remonta ao início dos anos 80. É nossa convicção, fundamentada no nosso percurso pessoal e no de muitos outros que conhecemos nos bancos da universidade, bacharéis e depois licenciados, que um número significativo daqueles que frequentaram as múltiplas ofertas educativas de nível de mestrado desde inícios da década de 80, experimentaram mudanças significativas nos seus trajectos profissionais. Muitos deles são hoje doutorados e a exercer a sua profissão nas diversas instituições de ensino superior do país, escolas superiores de educação e universidades, públicas e privadas, quando a sua profissão inicial era de professora(s) do actual 1.º CEB. Muitos outros passaram do 1.º CEB para o ou 2.º e 3.º CEB e ensino secundário, bem como para funções na administração central e regional no âmbito da educação. Se tivéssemos tido oportunidade de contactar todo o universo que frequentou os cursos de mestrado promovidos pelo IEP, certamente encontraríamos resultados substancialmente diferentes dos que obtivemos no âmbito deste estudo. Portanto, esta categoria foi concebida com o objectivo de observar, por um lado, rupturas claras do ponto de vista profissional, que poderiam ir da mudança de nível de ensino até à mudança de profissão, passando pelo que muitos autores têm vindo a designar como mal-estar docente (a este propósito, ver os trabalhos de Nóvoa, 1992; Correia e Matos, 2001; Lopes, 2001). Apesar da amostra que fomos capazes de constituir nos afastar daquele primeiro objectivo, decidimos manter a ideia inicial e tentar verificar se, mesmo no contexto actual, algumas mudanças significativas do ponto de vista identitário seriam observáveis., nomeadamente ao nível do que Dubar (1991) define como *identidade profissional de base*, aquela *identidade profissional primeira* que, como referimos num trabalho anterior (Lopes *et al*, 2004, p. 53) “decorre da trajectória psicossocial do que «entra» em formação e vive a formação (da sua transacção subjectiva), da qualidade da transacção objectiva (em si e na relação que estabelece na transacção subjectiva) vivida na formação (onde o currículo ocupa um lugar central), mas também do tempo em que decorre a formação: as categorias de apreciação e de identificação de uma e outra transacção decorrem da época em que a formação se realiza.” É certo que o conjunto dos participantes neste estudo, na sua maioria, já possuíam uma *identidade profissional de base* profundamente alterada, encontrando-se no que Rossan (1987) designa por identidade corrente, isto é, uma identidade que é o produto do confronto sistemático, quotidiano, entre a identidade profissional primeira e o percurso

profissional. Neste sentido, quanto mais rico for o percurso profissional e mais rica a concepção de professor que cada um possui, mais elaborada será aquela identidade corrente. É nossa convicção, fundamentada no estudo que acima referimos e que analisou um conjunto de quatro dezenas de entrevistas a professores distribuídos, equitativamente, ao longo de três décadas (1970 a 2000), que a identidade é profundamente afectada pelo percurso profissional e pelo clima político e social em que se vive que, por sua vez, influencia os currículos da chamada formação inicial e o modo como os alunos se relacionam com ele. Nesse estudo verificámos que, quanto mais nos afastávamos do 25 de Abril, mais os currículos das instituições educativas, as relações pedagógicas que se estabeleciam entre professores e alunos e a atitude dos alunos face aos currículos e à profissão apresentavam características diferenciadas. O mesmo se pode afirmar no âmbito da chamada formação contínua, onde temos vindo a caminhar desde uma concepção de «formação cooperada» (Niza, 1999), realizada inter-pares e profundamente informal, para uma formação de tipo clássico, estruturada em torno do modelo escolar e destinada ao que Matos (1993) designava por gestão de carreiras. Como concluíamos no estudo que temos vindo a referir, conforme nos aproximávamos da época em que vivemos (década de 90), os estudantes dos cursos de formação inicial de professores apresentavam “uma identidade emergente de tipo académico e disjuntiva, no que diz respeito à articulação entre vivências pessoais e «assuntos» profissionais, [à qual] correspondia um currículo também ele mais académico (...), caracterizado por uma forte componente científica” (Lopes *et al*, 2004, p. 62) e uma individualização dos processos de trabalho (aprendizagem) culminada por uma hegemonia das práticas de avaliação normativa em que os exames passaram a constituir um lugar quase exclusivo. O que acabámos de afirmar, e que pensamos poder transpor para o caso que estamos a estudar neste trabalho, permitiu-nos concluir (Ferreira, Rocha, Silva, 2005, p. 8) que a *identidade corrente* (no fundo, a identidade que todos podemos revelar durante o nosso percurso profissional) “parece decisiva para a compreensão dos discursos dos actores em análise e até para a compreensão dos modos de construção da profissão docente”. Mais adiante, afirmávamos o seguinte: “Esta qualidade da identidade parece sofrer, logo após a iniciação profissional, um processo de *recomposição* que varia de sujeito para sujeito, e que pode ser «permanente ou contínua» (nos sujeitos mais críticos e exigentes social profissionalmente), «intermitente ou cíclica» (verificável em actores preocupados com a profissão mas incapazes de manter um nível de inovação e questionamento das práticas de

um modo regular, variando com as épocas e os movimentos que as marcam, reformadores ou outros) e «quase-imediata» (verificável naqueles que possuem baixas expectativas profissionais, que nunca colocaram a hipótese do questionamento das suas práticas e que, por isso, apresentam um alto índice de rotinas profissionais).”

Após esta longa exposição acerca do conceito de identidade, que pode ser útil para analisar as respostas dos participantes neste estudo, vejamos o que somos capazes de inferir da leitura do Gráfico 18. Em primeiro lugar, a quase totalidade das respostas indicam-nos um elevado desacordo quanto ao facto do curso não ter qualquer influência na identidade profissional, o que é corroborado pela resposta seguinte, que nos diz estarmos perante um reforço positivo da identidade pré-existente. A continuidade é, pois, a conclusão mais óbvia a retirar, o que significa que o curso apresentou um elevado grau do que Fritz definiu como correspondência positiva, neste caso, entre o curso e as práticas profissionais. Nem sequer terá contribuído para aumentar os eventuais conflitos existentes face à profissão, que podemos interpretar como não existentes, quanto mais rupturas, ainda que subtis ou apenas latentes. Mesmo no que se refere ao exercício de outras actividades parece existir aqui uma certa contradição com o que observamos na secção desenvolvimento profissional, onde muitas respostas nos diziam que às anteriores funções acresciam agora outras, facto que era atribuído à obtenção de novas qualificações.

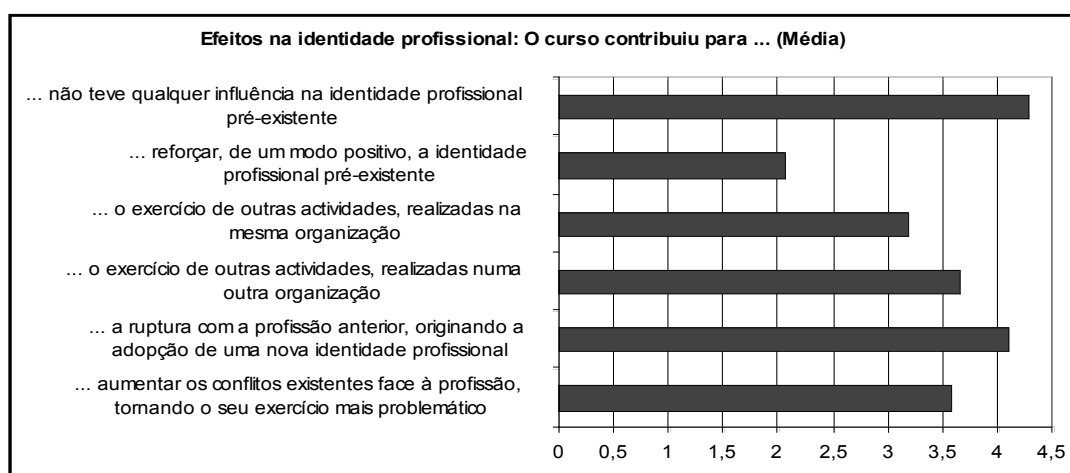


Gráfico 18: Efeitos na identidade profissional

Tendo em atenção a teoria que nos orientou a análise, e que acima expusemos, pensamos poder afirmar que, na generalidade, estamos perante um grupo de sujeitos pouco críticos e reflexivos, que possuem uma “identidade de tipo académico e disjuntiva”, muito pouco interessados em procurar elementos potencialmente fracturantes das práticas

profissionais, utilizando o curso como um modo privilegiado de desenvolvimento pessoal e de gestão de carreiras. Por outro lado, os contributos que a oferta educativa, considerada também em termos globais, para um novo tipo de questionamento das práticas, da profissão e da educação, parecem ter ficado muito aquém do que poderia ser expectável e que normalmente surge associado a um curso com o estatuto de mestrado. Certamente que estas inferências podem ser consideradas como abusivas face ao desconhecimento que, na realidade, possuímos quer do grupo em estudo, quer dos conteúdos concretos dos diferentes planos de estudos oferecidos, mas os dados disponíveis são, em nossa opinião, inquietantes seja sob que ponto de vista os quisermos considerar.

3.6.8. Os Efeitos da educação no estatuto remuneratório

O *estatuto remuneratório*, como é óbvio, constitui apenas uma das dimensões o *estatuto profissional*. Para não estar a alongar o inquérito e dado que alguns dos itens incluídos nos grupos categoriais anteriores já nos permitiam aceder a outras dimensões deste estatuto (as novas funções desempenhadas, as mudanças profissionais, etc.), decidimos interrogar os participantes neste estudo, de um modo directo, apenas acerca do estatuto remuneratório que, como sabemos, constitui uma das suas dimensões mais relevantes.

Assim, e tendo em conta que esta seria uma das dimensões que podemos considerar como das mais objectivas que integravam o inquérito por questionário que serviu de base a este estudo, e sobre a qual possuíamos grandes expectativas face a resultados concludentes, de facto, não defraudou as expectativas. Só que num sentido que, efectivamente, não estávamos à espera, dado o facto de mais de 80% da amostra serem professores/as. Com efeito, quase 60% das respostas afirmam que o seu estatuto remuneratório não se alterou, o que só pode ser explicado pela simples razão de apenas cento e vinte dos então mestrandos terem apresentado e defendido a dissertação, o que corresponde a cerca de 50% da amostra. E de entre estes, pelos vistos, nem todos melhoraram o seu estatuto, provavelmente porque muitos não seriam professores nem estavam integrados em carreiras que contemplassem as novas qualificações como factor de progressão. Aqueles que viram o seu estatuto melhorado por essa via foram apenas 30%, surgindo-nos percentagens residuais (8%) em dois outros itens: mudança de organização e exercício de outras funções. Também podemos constatar que houve casos em que o estatuto regrediu, mas são praticamente residuais, não podendo

ser consideradas como significativas.

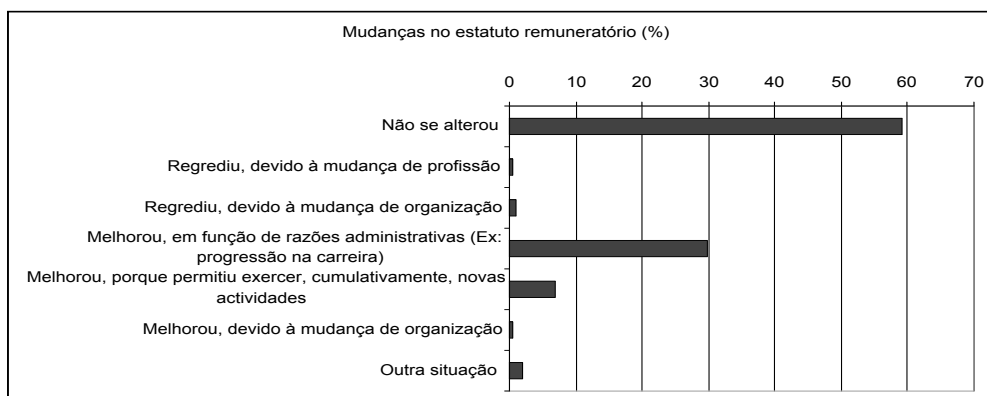


Gráfico 19: Efeitos no estatuto remuneratório

Portanto, e a título de síntese, também neste domínio os efeitos do curso de mestrado em mais de dois terços da amostra parece ter ficado muito aquém do que seria expectável e desejável, o que coloca mais uma questão para análise por parte da instituição responsável pela sua concepção e promoção.

4. A Educação Escolar e os Portugueses ao longo do Século XX

O objectivo do estudo empírico que realizámos adquiriu, ao longo do processo de construção da dissertação que aqui se apresenta, uma dimensão que não estava clara para nós quando elaborámos o projecto que começou por lhe dar forma. Se, num primeiro e longo momento, apenas queríamos estudar os *efeitos dos cursos de mestrado* no amplo número de pessoas que os frequentaram ao longo de três décadas, tanto ao nível da pessoa e do/da profissional como no das organizações em que exerciam ou passaram a exercer as respectivas profissões, a partir de certa altura (principalmente quando o quadro teórico ficou definitivamente definido), o nosso interesse passou a incluir (e a centrar-se na) a ideia do lugar que a educação superior poderia ocupar no plano do questionamento da sociedade e sua transformação. Aqui, o desafio *Educação contra a Barbárie* lançado por Adorno em 1996, associado à leitura do excelente trabalho de Amartya Sen (2003), em que o autor aborda, a partir de uma perspectiva smithiana, a problemática das liberdades como factor orientador do desenvolvimento humano, revelaram-se decisivos para esta tomada de decisão. Por outro lado, a perspectiva analítica que utilizámos ao longo deste estudo, uma perspectiva histórico-sociológica e política que articula uma dimensão global com a necessária contextualização nacional da problemática em estudo, conduziu a que tomássemos como ponto de partida para a análise a questão do lugar (importância) que a educação tem vindo a assumir para o conjunto da população portuguesa ao longo do último século. Portanto, o nosso interesse pelo estudo dos efeitos da educação, a partir do momento em que tivemos acesso a um conjunto de trabalhos de autores como Manuel Villaverde Cabral (e da equipa de projecto por ele coordenada), José Machado Pais e de António Barreto (que têm vindo a colocar no topo da agenda sociológica a problemática das profundas transformações sociais ocorridas em Portugal ao longo dos últimos quarenta anos, em que a educação assume uma elevada centralidade), passou a articular estas duas dimensões: os efeitos da educação resultantes de uma oferta educativa particular, construída e oferecida por uma instituição de educação superior, e aqueles outros que resultam da educação em geral e que abrange a sociedade no seu todo. E para além dos efeitos, impunha-se, depois, perspectivar o modo como pensamos que a educação deve ser concebida para tornar o país mais democrático, mais justo e mais solidário. Assim, e motivados por uma entrevista dada ao jornal Público por António Teodoro, no ano de 2004, onde este autor afirmava que (e citamos de memória) Portugal tinha feito, no

campo da educação escolar, em três gerações, aquilo que os países mais desenvolvidos haviam realizado em cinco. A tese daquele autor era a seguinte: Portugal, no espaço de três gerações (cerca de um século), passou de uma situação em que a maioria da sua população era analfabeta para uma outra em que uma parte significativa dessa mesma população passou a deter uma educação de nível superior, isto é, pessoas nascidas no início do século XX e que se encontravam num estado de analfabetismo total, deram origem a netos com educação superior, apesar dos seus pais deterem, apenas, a educação básica de três (no caso das mulheres) ou quatro anos. Daqui resultou a inclusão no inquérito de uma questão que permitisse discutir o alcance e a validade da referida tese de António Teodoro que, a confirmar-se, permitiria também confrontar muitos dos discursos conservadores que, entre nós, têm vindo a proliferar nos últimos anos, fundamentados em estatísticas que colocam Portugal numa situação de atraso endémico face à Europa e ao restante mundo desenvolvido.

Como sabemos, o lugar de maior ou menor centralidade da educação nas diferentes sociedades que quisermos considerar pode variar de acordo com um conjunto determinado de factores, tais como a *cultura* (o modo como os diferentes povos se relacionam historicamente com as questões da leitura e da escrita pode ser determinante para compreender o grau de importância que adquire), a *economia* (a percepção de que poderá constituir uma vantagem competitiva tanto para as pessoas como para as empresas e os Estados, já para não falar dos espaços supra-nacionais que têm vindo a ser construídos ao longo das últimas décadas) e a *política* (entendida esta como a instância onde se produzem as ideias de sociedade, de democracia, de cidadania, de justiça e de solidariedade, isto é, a instância de produção de princípios e de valores que todos devem respeitar e aprofundar). Olhando para a nossa história dos últimos e cento e cinquenta anos no domínio da educação escolar, Candeias, Paz e Rocha (2004), apresentam-nos uma realidade (em números) arrasadora. Assim, se alguém nos informasse que Portugal, entre 1870 e 1930, havia duplicado a sua taxa de escolarização e que os EUA, no mesmo período, apenas teria aumentado essa taxa nos míseros vinte pontos percentuais, provavelmente não levaríamos muito a sério a informação (se tivéssemos um conhecimento mínimo das duas realidades em questão) ou, então, rejubilaríamos com o feito. Só que os números que aqueles autores nos apresentam dizem, laconicamente, que Portugal passou de 13% em 1870 para 27% em 1930, enquanto os EUA, no mesmo período passaram de 72% para 93%! Até a Roménia, que era o país que apresentava a taxa de escolarização mais baixa no conjunto dos países comparados (7%), passou para a casa dos 60% em 1930,

ficando Portugal na cauda da Europa a uma distância considerável do país mais próximo, a Espanha, com 43%. Quando nos falamos, hoje, da Irlanda, teimando em nos comparar com ela, alegadamente por nos encontrarmos numa situação idêntica, os números não mentem quanto a essa falácia. Este país passou de 38% em 1870 para 87% em 1930, não sendo perceptíveis as razões por que alguns continuam a comparar, actualmente, realidades incomparáveis. Em relação às taxas de alfabetização, vejamos o modo como evoluíram entre nós a partir de do início do século XX:

	1900	1911	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1981	1991
Alfabetos com dez ou mais anos	27%	31%	35%	40%	48%	58%	67%	74%	79%	89%

É a partir deste cenário que temos de enquadrar o modo como a população portuguesa se tem vindo a relacionar com a educação ao longo do último século e a situar-nos perante a Europa e o mundo desenvolvido na época actual. Como se sabe, somos quotidianamente confrontados com estatísticas (quer as produzidas por entidades nacionais quer as europeias) que nos afirmam o sistemático atraso em que nos encontramos também neste domínio face aos nossos parceiros europeus, os velhos e os novos. Os números do insucesso e do abandono escolares desde a educação básica parecem ser inquestionáveis, atingindo elevadas proporções no fim da educação básica e, sobretudo, na educação secundária e mesmo superior (a cifra dos 40% parece adquirir o estatuto de consenso, atingindo os 50% no 12.º ano). De acordo com o INE (2003), a taxa de conclusão do ensino secundário para o grupo situado na faixa etária dos 25-64 anos era de 21,5%; para o grupo dos 25-29 anos era de 37,6%; para o dos 30-49 essa percentagem situava-se nos 21,1 e para o grupo dos 50-64 anos nos 12,5%. Para além destes números, o mesmo documento diz-nos que a percentagem de portugueses situados entre os 18 e 24 anos que completou no máximo o ensino básico mas que não se encontrava em situação de educação e formação, a percentagem era de 45%, tendo o país mais próximo, de novo a Espanha, na casa dos 28%, portanto, a uma distância considerável. Neste domínio, se alargarmos a análise para todo o conjunto da população activa, apenas 4% se encontra a frequentar uma situação de educação ou formação. A meta do actual governo neste domínio é ter, até 2010, cerca de um milhão e meio de pessoas em educação e formação, ou seja, 12,5% da população activa. Provavelmente, será o programa Novas Oportunidades a assumir a tarefa de concretizar aquele objectivo, que nos parece completamente irrealista por diversas razões, nomeadamente quando não se tomam medidas

adequadas para evitar que cerca de metade da população em idade escolar seja continuamente «expulsa» dos bancos da escola. Fala-se muito do insucesso e abandono escolares, mas não se vislumbram políticas capazes de enfrentarem aquelas situações. Ao contrário, investe-se em medidas de remediação que, sendo importantes, não podem ser conceptualizadas como de natureza estruturante no campo das políticas educativas. Pelo que temos vindo a analisar, é esse o estatuto que o actual governo parece querer atribuir ao que designa por segunda oportunidade, ao mesmo tempo que desinveste (e até descapitaliza) nos sectores da educação formal tradicional, onde nem a escolaridade básica é poupada.

Como vimos até aqui, Portugal só na década de 60 do século XX começou a revelar alguma atenção em relação aos níveis de escolaridade da sua população, até aí entregue a si própria também no campo educativo. Quando se dá a Revolução de Abril, o nível do atraso que o país vivia em todos os sectores que quisermos considerar era evidente. Como refere Villaverde Cabral (2004, p. 9), depois de enunciar o amplo conjunto de mudanças ocorridas com a Revolução de Abril,

“Outra dimensão crucial da mudança consecutiva ao 25 de Abril foi o crescimento do sistema de ensino, cuja abertura correspondeu mais a uma conquista da sociedade do que a uma iniciativa do Estado. O ensino privado, a todos os níveis, incluindo o universitário, é a prova evidente de que o Estado, mesmo depois da consolidação democrática, nunca quis assumir totalmente as suas obrigações ao nível da escolarização da população, sendo muitas famílias obrigadas a pagar do seu bolso a escola dos filhos, o que mostra bem como esta é uma aspiração social à qual os sucessivos governos não têm sabido ou querido responder.”

Apesar deste diagnóstico sombrio, que subscrevemos em grande medida, sobretudo no que concerne ao modo como o poder político tem vindo a encarar o campo educativo desde 1974, o autor em questão não deixa de referir que, na actualidade, “já não estamos apenas ante um simples processo de massificação do ensino superior, podendo-se falar de um grau significativo de democratização das universidades, quando mais de 50% dos estudantes, entre o sector público e o privado, são provenientes de famílias onde os pais têm como nível máximo a antiga instrução primária.” O autor em questão, contudo, não explica a contradição que emerge quando confrontamos aqueles números com os referidos acima sobre a problemática do insucesso e abandono escolares e dos persistentemente baixos níveis de escolarização e de qualificação da maioria da população portuguesa, embora nos diga, mais adiante, que as políticas seguidas pelos sucessivos governos que temos tido, mais preocupados com “o ajustamento da economia portuguesa aos critérios de convergência impostos na última década pela UE” do que com as pessoas e o seu bem-estar geral, em vez

de contribuírem para uma mudança ainda mais profunda em todos os sectores da sociedade, têm vindo a “reduzir a segurança social a todos os níveis e a aumentar acentuadamente as desigualdades sociais”, contribuindo também “para desmobilizar os cidadãos, alienando-os dos sistema político e criando um forte sentimento de distancia em relação ao poder.” Quando o autor em questão escreveu este texto estávamos em 2004, um tempo em que era fácil produzir um discurso agressivo e contundente face a um poder cada vez mais fragilizado desde a demissão de António de Guterres. Será que continua hoje a subscrever o que então escreveu, quando todos os sinais que descreveu têm vindo a ser objecto de contínuo agravamento?

Deixemos esta discussão para nos centrarmos no que designámos neste estudo como efeitos geracionais da educação em Portugal no último século, com o objectivo de reafirmar a extraordinária transformação que o país sofreu nos últimos quarenta anos, particularmente potenciada com a Revolução de Abril, apesar da sua curta duração e das contínuas agressões a que os seus principais pilares têm estado permanentemente sujeitos. Estamos a referir-nos aos direitos sociais em geral e à educação em particular, onde um enorme caminho há ainda a percorrer para que se atinjam os patamares que permitam almejar a possibilidade de um não retorno a uma situação de precariedade generalizada. A título de parêntesis e como nota biográfica, pensamos ser importante referir que tivemos oportunidade de testemunhar a emergência dessa transformação e também a sua evolução até aos dias de hoje. Também somos daqueles que conviveram com avós analfabetos e pais que apenas possuíam a escolaridade básica, todos eles/as operários/as e os primeiros autores de numerosas proles. Mas todos eles possuidores de um grau equivalente ao doutoramento nos domínios dos afectos e do investimento na educação dos seus filhos. Como podemos antecipar pelos números que acima referimos, não deveria ser fácil adquirir a escolaridade básica nos anos trinta e quarenta, quando a escassez múltipla de bens, particularmente dos essenciais, era responsável por uma luta diária pela subsistência – e nestas situações em que as pessoas têm de lutar no dia-a-dia pela sobrevivência não é tarefa fácil idealizar futuros risonhos para si e para os seus filhos. Num contexto em que, como dizem os brasileiros, “filho é a riqueza do pobre”, a educação nunca poderia constituir uma prioridade nas famílias dessa época, pois os seus resultados só serão visíveis (e mesmo assim longe de estarem garantidos, como erradamente nos tentam fazer crer todos os dias) no longo prazo.

Passemos agora a analisar a «tese» de Teodoro e, de certo modo, de Villaverde Cabral. A leitura do Gráfico 20 não deixa qualquer tipo de dúvida quanto à mudança ocorrida nos últimos 30 a 40 anos, tanto na referida democratização da educação superior como no da procura de educação por sectores da população que dela sempre estiveram arredados. Assim, podemos constatar que há uma enorme concentração de respostas no nível mais básico de educação formal, sendo de salientar a elevada percentagem sem qualquer tipo de qualificação académica, especialmente na geração dos avós. Embora esta informação seja omissa em relação a cerca de 30% dos respondentes no que se refere aos avós e cerca de 5% no caso dos pais, todos os indicadores disponíveis nos levam a pensar que se tivessem respondido, provavelmente a situação só se radicalizaria ainda mais.

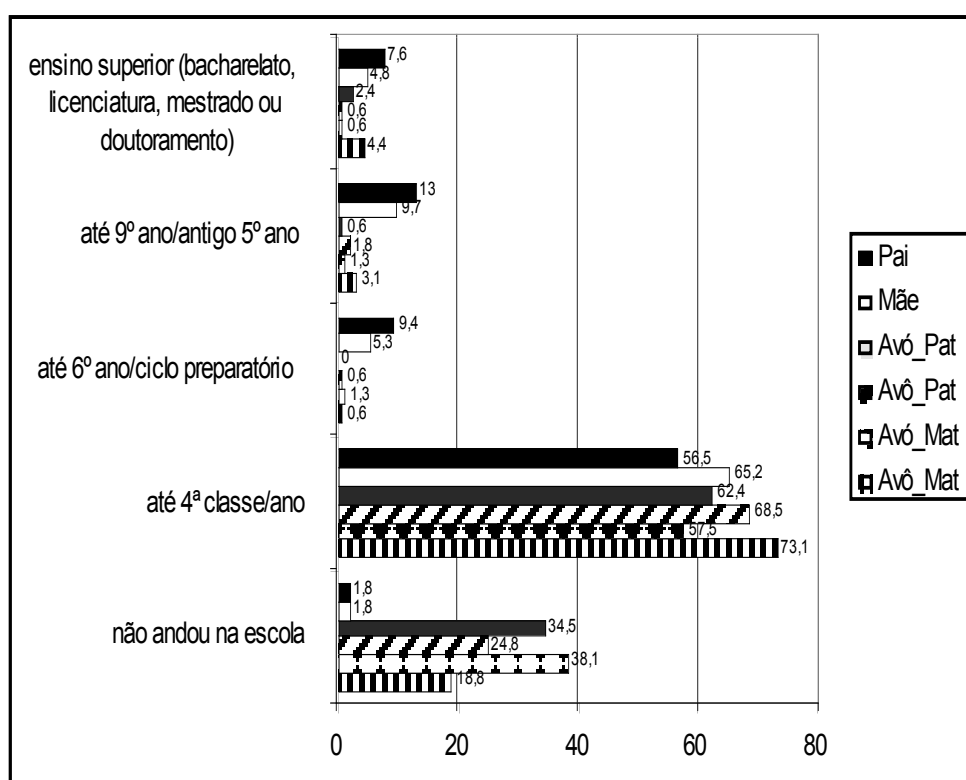


Gráfico 20: Distribuição geracional da educação escolar

As mulheres (mães e avós), como se verifica facilmente, apresentam sempre níveis de educação inferiores aos homens, exceptuando a antiga instrução primária para o caso dos pais e o ciclo preparatório para o caso das avós maternas, configurando uma situação de antecipação para o que viria a ocorrer na actualidade, em que as mulheres passaram a ser maioritárias tanto na educação secundária como superior. De acordo com Villaverde Cabral (2004, p. 9), parece estarmos perante duas das maiores transformações verificadas na

sociedade portuguesa nas últimas décadas: a democratização da educação e a mudança no papel e lugar da mulher.

No sentido de explorar as relações inter-geracionais da qualificação académica procedeu-se a uma análise das correlações entre as qualificações dos avós, dos pais e dos respondentes, que podem ser observadas no Quadro 6 que a seguir se apresenta.

		Avô_Mat	Avó_Mat	Avô_Pat	Avó_Pat	Mãe	Pai	Próprio
Qualificações académicas do avô materno	Correlação	1						
	Sig.							
	N	160						
Qualificações académicas da avó materna	Correlação	,665(**)	1					
	Sig.	,000						
	N	152	160					
Qualificações académicas do avô paterno	Correlação	,614(**)	,434(**)	1				
	Sig.	,000	,000					
	N	154	152	165				
Qualificações académicas da avó paterna	Correlação	,613(**)	,498(**)	,696(**)	1			
	Sig.	,000	,000	,000				
	N	153	155	157	165			
Qualificações académicas da mãe	Correlação	,453(**)	,395(**)	,446(**)	,391(**)	1		
	Sig.	,000	,000	,000	,000			
	N	157	157	162	162	227		
Qualificações académicas do pai	Correlação	,482(**)	,432(**)	,465(**)	,402(**)	,659(**)	1	
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000		
	N	156	157	162	161	221	223	
Qualificações académicas do respondente*	Correlação	,019	-,011	,107	,066	,012	,003	1
	Sig.	,815	,886	,171	,401	,855	,962	
	N	160	160	165	165	227	223	238

Quadro 6: Correlações entre as qualificações académicas das três gerações

*No caso dos respondentes a amostra era apenas constituída por pessoas com o ensino superior. Assim, e para criar alguma variação indispensável à análise da correlação, os respondentes foram categorizados em função do grau académico (licenciatura e mestrado).

**Correlação significativa para um intervalo de confiança de 99%.

A primeira constatação interessante é que as correlações entre a geração dos avós e a dos pais são sempre significativas, mas não entre a geração dos respondentes e os seus ascendentes, o que indicia uma clivagem geracional evidente. A segunda constatação é de que a magnitude das correlações dentro de cada geração é sempre maior do que entre gerações; ou seja, embora as qualificações académicas dos avós se correlacionem de forma significativa com as dos pais, o valor da correlação dos avós (maternos e paternos) entre si é mais elevado do que entre os avós e os pais; e também o valor da correlação entre o pai e a mãe é maior do que entre estes e os avós. Este resultado indicia que a mudança no acesso à educação se

iniciou já, embora de forma lenta, na geração dos pais, como acima afirmámos. Finalmente, embora de forma ténue, é de registar que a correlação entre a qualificação das mães e a das avós (maternas e paternas) é de magnitude inferior ($<.4$) à correlação com a dos avôs (maternos e paternos) ($>.4$), indiciando que se iniciou nessa geração um processo de mudança na relação das mulheres com a educação .

Estas profundas mudanças que todos temos vindo a testemunhar no campo da educação e da condição da mulher (mudanças que consideramos como indissociáveis, até porque é nossa convicção que terão sido as mulheres os pilares das mudanças educacionais observadas), mas também no campo da cultura e da saúde, realizadas sobretudo pelo esforço da sociedade e das famílias, a maioria das vezes contra o Estado e as forças hegemónicas, também pode ser a explicação para a erosão rápida da condição operária. Esta, que constituiu, a partir de meados do século XIX e até aos anos 70 do século XX, um poder contra-hegemónico conceptualizado como capaz (e para muitos o único) de conduzir à mudança de sistema, tem vindo sucessivamente a transformar-se e a diluir-se no tecido social de um modo tal que, daqui a duas décadas, não seja mais do que um apontamento na história das classes, muito à imagem do que ocorreu com os camponeses nos países centrais. Mas, ao contrário destes, que continuaram a ser a classe mais numerosa no planeta, não possuem condições para se reproduzir e manter num contexto que deixou para trás o industrialismo. O que ocorreu em todo o leste europeu e nos países africanos saídos do colonialismo comprovou que, a partir do momento em que o fordismo entrou em crise e com ele o industrialismo, não mais foi possível reconstruir o sistema produtivo nas bases em que tinha sido desenvolvido até então. A nova era em que entrámos continua a tolerar o artesanato e o campesinato (entendido este como um meio de sobrevivência), mas não pode tolerar uma indústria pesada em larga escala, com grandes quantidades de mão-de-obra e profundamente inimiga do ecossistema.

Também por isso a educação superior constitui hoje uma exigência para todos, e se o Estado continuar a impedir, directa ou indirectamente, esta possibilidade que todos temos de transformar em direito, e parafraseando Polanyi, terá de ser a sociedade a defender-se e a instituí-lo. Mas essa educação terá de ser orientada para a edificação de uma sociedade cada vez mais democrática, único antídoto à barbárie e à tentação totalitária.

5. Conclusões

O estudo empírico que realizámos, apesar das limitações que decorrem da natureza dos instrumentos de recolha de informação utilizados e do tipo de participação dos inquiridos que normalmente lhes é inerente – trata-se de uma participação bastante reduzida e caracterizada por um processo de alienação de um conjunto de informações que, a partir do momento em que são fornecidas, não mais são passíveis de qualquer tipo de controlo acerca da utilização a que vai ser sujeita – permite-nos identificar um conjunto de questões susceptíveis de orientar um processo de auto-questionamento sobre o conjunto da oferta educativa em questão. Para quem conhece o modo como a generalidade da oferta educativa é construída na maioria das instituições de educação superior, talvez mesmo na totalidade, este processo não é fácil de desencadear. Normalmente, tal só ocorre quando existe uma forte pressão externa conceptualizada e conscientizada como incontornável, como ocorreu recentemente com a famosa Declaração de Bolonha. Durante décadas, a avaliação dos alunos era praticamente realizada, quase exclusivamente, com base em exames (mesmo que não tenha sido sempre assim, este tipo de avaliação tornou-se hegemónico em quase todos os estabelecimentos de educação superior). De repente, após a aplicação compulsiva da matriz de Bolonha, os exames pura e simplesmente desapareceram da agenda de muitas disciplinas e até de instituições, como se de um passe de mágica se tratasse. No caso da oferta educativa que estudámos, após várias décadas de experimentação, as mudanças que terá sofrido (se é que ocorreram) ou foram tão subtis que ninguém deu por elas, ou centraram-se em questões de pormenor, ou não terão mesmo ocorrido. O que é certo é que, com a adopção de Bolonha e a consequente criação dos cursos de licenciatura com mestrado integrado ou os segundos ciclos de educação superior (equivalentes aos actuais mestrados e colocando-os assim à beira da extinção), muitas alterações irão ocorrer. E, mais uma vez, por via da compulsão consentida.

Todos conhecemos o modo como os diferentes cursos que integram o que designámos neste estudo por oferta educativa são concebidos. Resultam, sobretudo, da capacidade que cada departamento possui do ponto de vista científico (recursos humanos qualificados) e também da sua capacidade em articular as suas valências com aquilo que é conceptualizado como mais útil para um determinado público numa determinada época (adequação à procura ou indução da procura). Por outro lado, também não devemos desprezar a capacidade política

de cooperação interdepartamental, inter-escolas da mesma ou de outras universidades nacionais, e internacional. Mas todos sabemos também que, subjacente à concepção de muitos cursos está uma lógica de poder, nuns casos, e uma lógica de sobrevivência, noutros, o que pode marcar decisivamente a natureza da oferta, positiva ou negativamente. Portanto, o elevado grau de autonomia que os departamentos ou grupos científicos dispõem neste domínio é bastante elevado, o que é um dado extremamente positivo (embora não seja suficiente para resistir a processos de intervenção legislativa externa como aqueles a que já nos referimos acima). Mas esta autonomia não devia ser interpretada como um obstáculo ao debate franco e aberto sobre a oferta educativa em questão, situação que poucas vezes observámos ao longo da nossa experiência profissional. Todos temos uma opinião sobre a «qualidade» das diferentes ofertas educativas, internas ou externas, actualmente existentes. Também sabemos que existem cursos e instituições onde é mais fácil obter um grau académico de mestrado, mas raramente ousamos afirmá-lo em público, mesmo quando as evidências negativas são por demais evidentes. Ora, é esse contributo que pretendemos dar com o trabalho que realizámos, ainda que não possuamos dados objectivos que permitam facilmente uma tomada de decisão numa determinada direcção. Também não é isso que pretendemos, pois pensamos que essa tarefa pertence aos colectivos cientificamente informados e não a um qualquer iluminado. Sabemos que na instituição em que exercemos a nossa actividade existem práticas extremamente importantes de reflexão sobre o conjunto dos programas disciplinares que integram os cursos em que participamos, pois já tivemos oportunidade de participar em momentos desse tipo. Contudo, parece-nos que devia ser criado um dispositivo de avaliação sistemático dos diferentes cursos que tomasse em consideração os diferentes aspectos que justificam a sua existência.

Posto isto, vamos agora efectuar uma síntese dos principais aspectos que nos surgiram como relevantes no âmbito deste estudo que, não constituindo qualquer novidade em si mesmos para quem se preocupa em reflectir sobre o trabalho que desenvolve ou que ocorre à sua volta, permite, tomados na globalidade, para a introdução de um debate auto-questionador que nos parece fundamental estabelecer como regularidade na vida das instituições de educação superior.

5.1. O Projecto de Educação ou a Educação como Projecto

O primeiro aspecto que pensamos fundamental referir prende-se com a política de educação da instituição, dimensão que consideramos como estruturante de qualquer olhar analítico, seja ele de natureza avaliativa ou hermenêutica. A ideia que temos, apesar de polémica e passível de obter uma clara oposição (e até reprovação) da parte de muitos que conosco trabalham, é que tal política não existe, pelo menos explicitamente e do modo como concebemos tal instituto. É certo que uma política pode ser o resultado da junção de muitas políticas. Neste caso, seria uma política implícita resultante de múltiplas políticas implícitas. Ora, como temos vindo a defender em relação a outras organizações com quem temos vindo a trabalhar ao longo da nossa vida profissional, nomeadamente escolas, a ideia de projecto educativo (ou de política educativa que, embora possa não significar exactamente a mesma coisa, pelo menos tem a potencialidade de nos afastar das concepções gerencialistas e tecnocráticas de pensar as organizações) só tem sentido se contribuir decisivamente para a explicitação, que se presume e deseja amplamente construída, do conjunto de valores e princípios que devem orientar a acção dos actores organizacionais. De outra forma, que sentido poderá ter alguém (ou alguma instituição) definir no plano da retórica a sua organização como democrática, justa e solidária (e outros atributos que tais) quando, no plano da sua acção concreta, a norma continua a ser a exclusão, a selecção com base num tendencioso (porque ideologicamente enformado) conceito de mérito e a educação para a conformidade social? Se defendemos e prescrevemos para os outros algo que não utilizámos nas organizações em que trabalhamos, a conclusão só pode ser uma: o «olha para o que eu digo e não para o que eu faço» não é mais do que a linguagem clássica do poder discricionário.

Como pensamos ter ficado claro ao longo deste trabalho, a época em que vivemos pode ser caracterizada por uma forte pressão no sentido da competição desenfreada no contexto de um jogo em que a regra principal é a que nos diz que o «vencedor leva tudo» (Sennett, 2007). A economia parece ter assumido, mais uma vez, o controlo da política, ou seja, da capacidade de influenciar o modo como nos relacionamos e vivemos, o que significa, no plano da educação, colocá-la ao serviço dos designios económicos de alguns, como a expressão *formação para o trabalho* ou aquela outra que nos diz que temos de nos adaptar às exigências da globalização, traduzem fielmente. Sabemos que, exactamente há um século, embora num

outro contexto político, económico, cultural e social, o mundo viveu uma situação muito próxima daquela em que nos encontramos neste início de século (pelo menos no que ao assalto à sociedade diz respeito, para utilizarmos uma expressão que Polanyi, 2000, nos legou). Todos os autores parecem unânimes em afirmar que vivemos numa época de transição para um novo modelo de relacionamento humano cujos contornos ninguém se mostra capaz de antecipar (nomeadamente Wallerstein, 2003), o que levou alguns (estamos a referir-nos a Ulrich Beck, 1998a) a propor a construção de uma plataforma de entendimento global que evite o nascimento de um novo Marx... Este pânico que parece existir à nossa volta em torno da ideia de um possível retorno do «espectro» novecentista, associado ao conhecimento que todos possuem acerca das consequências de uma reedição do *laissez-faire*, tem conduzido a uma situação tal que hoje já ninguém parece conseguir orientar-se no interior da antinomia esquerda/direita. É cada vez mais frequente hoje ver as direitas a assumirem as bandeiras clássicas da esquerda e muitos sectores outrora da esquerda a encabeçarem os projectos da direita conservadora e até mais reaccionária. Muitos daqueles que sempre se reviram no marxismo, hoje parecem profundamente incomodados com a simples possibilidade de poderem ser identificados com essa imagem. A confusão que se vive no cada vez mais amplo pastoso bloco da social-democracia é tal que já ninguém parece saber o seu significado original. Ora, num contexto que se tem vindo a revelar hostil às pessoas em geral e particularmente benévolo para os detentores do capital e de todos aqueles que giram à sua volta – políticos profissionais que se situam no que designam por partidos da esfera da governação, gestores e executivos de grandes corporações nacionais ou multinacionais, entre outros – às instituições públicas de educação não restam muitas alternativas: ou se colocam deliberadamente nas mãos dos interesses de fundações ou outras entidades de direito privado, embora descritas como emergentes do que pomposamente designam por *sociedade civil* (que diria Gramsci e até Hegel do modo como este conceito foi «ressemantizado» na actualidade?), ou definem um claro programa de acção educativa política e axiologicamente orientado para a construção de uma sociedade cada vez mais democrática, plural e cosmopolita onde todos possamos viver com dignidade. É evidente que tal programa não pode prescindir de uma clara articulação com o mundo, do local até ao global, pois ninguém é uma ilha, mas numa base de confiança mútuas e orientados pela ideia de bem comum. A universidade e outras instituições educativas têm de assumir a responsabilidade por ajudar todos aqueles que as frequentam a interpretar o mundo que temos e a contribuir para a

edificação de um outro mais hospitaleiro para quem nele for chamado a viver. É este, pois, o primeiro tópico que emerge com grande nitidez da análise que efectuámos no âmbito deste estudo e que, como acima afirmámos, não encontramos explicitamente nos documentos públicos a que tivemos acesso: a construção de um *projecto de educação* do Instituto de Educação e Psicologia, mesmo quando tal ideia está ausente da universidade e do próprio âmbito do Estado. Projecto de Educação que permita que nos apresentemos publicamente com uma propositura clara que permita aos potenciais públicos uma escolha orientada sobretudo pelos princípios e valores que nos orientam, sem descurar os necessários atributos científicos e técnicos que também deveriam servir para facilitar a escolha mas que, como vimos neste estudo, para além de também não estarem clarificados, não parece constituírem um critério fundamental no processo de escolha da oferta educativa.

5.2. Os efeitos da educação

A questão dos *efeitos da educação*, questão central no trabalho empírico que realizámos, foi nele abordada tendo em atenção dois grandes níveis de análise, o que se refere à oferta educativa especificamente estudada e o que designámos como geracional, isto é, o nível individual para o qual a oferta explicitamente se dirige, e aquele outro que permite analisar as transformações ocorridas ao longo de um século no modo como as populações (e o país) se relacionaram com a educação.

Começando pelo primeiro nível de análise, aquilo que verificámos foi que a oferta educativa em estudo parece ter produzido efeitos mais significativos, embora de difícil comprovação, nas pessoas enquanto tal, isto é, nos modos como se enriqueceram do ponto de vista cultural nas diferentes questões que cada um dos cursos frequentados estaria mais vocacionado. A análise comparativa que efectuámos permite ver essas diferenças que as diferentes áreas de especialização necessariamente teriam de comportar. Esta constatação não constituiu para nós uma surpresa, dada a natureza da oferta e as características dos que a frequentaram que, articuladas entre si e com o «espírito da época em que vivemos, impedem que os «alunos» assumam qualquer tipo de protagonismo quer do ponto de vista curricular formal quer do ponto de vista político (sobretudo ao nível da instituição de frequência dos cursos, mas também ao nível das organizações onde exercem a sua actividade profissional). O que nos «surpreendeu» foi a frágil influência da oferta educativa no que

designámos por *desenvolvimento profissional*, pois a esmagadora maioria dos participantes inquiridos era professor e a maioria dos cursos estavam vocacionados para uma intervenção - especializada - na esfera da acção pedagógica concreta (se somarmos apenas os participantes dos cursos de Supervisão Pedagógica aos de Tecnologia Educativa temos mais de um terço da oferta em análise). É evidente que alguns poderão ter a tentação de se agarrar à resposta mais dada pelos participantes e que articulava as duas dimensões (a pessoal e a profissional), mas tal atitude parece-nos inadequada pelo efeito de ocultação que produz. Esta situação remete-nos para um domínio que já está bem estudado e que sugere uma articulação de alta intensidade entre a educação e os contextos de exercício profissional, ou seja, para processos de trabalho em que a educação e o trabalho se diluam simultaneamente, ultrapassando a tradicional clivagem entre os tempos e espaços de educação e aqueles mesmos do trabalho, conforme Rui Canário vem insistentemente referindo. A este propósito, veja-se, entre outros, o livro por si organizado, *Formação e Situações de Trabalho*, que nos permite a ceder a um conjunto diversificado de olhares sobre a questão. Em relação aos *efeitos organizacionais* pouco há a referir depois do que temos vindo a afirmar ao longo deste texto. De facto, as organizações educativas em Portugal parecem completamente manietadas a todos os níveis que quisermos considerar, pois pouco mais podem fazer do que continuar a dividir os conteúdos curriculares externamente decididos por diferentes disciplinas ou áreas disciplinares, a estruturar a sua leccionação em torno de tempos lectivos mais ou menos longos, normalmente a cargo de um professor e a avaliar o que designam por aprendizagens de modo que o processo de diferenciação individual fique garantido. Organizações com esta configuração, que nem sequer possuem personalidade jurídica para celebrar sequer os contratos que os diplomas legais prevêem e consagram (de acordo com o que ouvimos dizer a Bártolo Paiva Campos que, como sabemos, é uma pessoa bem informada acerca destas coisas), como poderão ser considerados como parceiros de corpo inteiro num qualquer processo de educação nos seus contextos que envolvam instituições externas e permitam integrar a investigação como uma das actividades centrais da sua actividade? Portanto, também aqui só nos podíamos surpreender se os resultados obtidos fossem de outra natureza, tendo em atenção as características da oferta e dos que nela acederam, bem como o modo como as organizações estão tradicionalmente estruturadas.

Um dos aspectos que poderia constituir uma dimensão analítica fundamental neste estudo, dado que constitui uma das poucas referências explícitas nos documentos oficiais de

promoção da oferta e também um dos aspectos evidenciados como mais trabalhados pelos diversos cursos, é o que se prende com a investigação. De facto, as respostas dos participantes referem-no como importante nas suas aquisições pessoais, mas não encontramos qualquer suporte organizacional ou profissional que permita concluir que passou a estar integrado nas respectivas práticas – o contrário é que nos parece mais provável, se atendermos à respostas dadas.

Uma outra questão que poderia ser importante neste estudo, a confirmar-se, é a que se prende com a *Identidade profissional*. Uma educação especializada como é aquela que estudámos poderia ter como uma das suas consequências mais prováveis o estabelecimento de claras rupturas tanto ao nível dos modos de pensar a educação e a profissão, como no da própria mudança de profissão ou do estatuto profissional. As conclusões do estudo dizem-nos que nenhuma destas dimensões terá sido sequer beliscada, o que nos remete, de novo, para o conjunto dos factores que acima evidenciámos: características da oferta, dos participantes e da época em que vivemos. Todos juntos, permitem-nos perceber que algo terá de ser seriamente questionado para que a educação superior possa ser conceptualizada como uma dimensão efectivamente estruturante das sociedades actuais e não apenas celebrada como instancia honorífica cada vez mais em situação de crise profunda, à imagem da antiga aristocracia que, mesmo sem qualquer poder efectivo parece continuar agarrada a uma dimensão nobiliárquica que não passa disso mesmo. Como diria Almeida Garrett, «foge cão que te fazem barão! Para onde se me fazem visconde?»

Por último, uma referência ao que designámos por efeitos geracionais da educação. Apesar das críticas a que a educação tem vindo a ser sujeita ao longo dos últimos trinta anos, muitas delas claramente ajustadas à realidade que todos conhecemos – altos níveis de insucesso e de abandono escolares, baixos níveis de certificação secundária, fraca percentagem de pessoas em processos de educação e formação eufemisticamente designada como ao longo da vida, baixas qualificações académicas dos portugueses, fraca capacidade empreendedora e de pensamento crítico, etc. – pensamos que o país sofreu, no período referido, profundas transformações sociais que não seria justo omitir em qualquer análise séria sobre a questão. O caso da educação, como também se pode ver neste estudo (para além dos que António Teodoro, António Barreto e Manuel Villaverde Cabal, para citar os mais relevantes neste domínio entre nós, têm vindo a realizar), associado à transformações ocorridas no papel e função das mulheres, parece-nos exemplar para analisar essas

transformações. De facto, muitos portugueses conseguiram, através da educação, romper com barreiras de classe e com o ciclo de dominação primária em que os seus progenitores e outros ascendentes sempre viveram. Para muitos, cujo destino parecia estar traçado no quadro do universo operário e camponês, de repente viram-se envolvidos num elevado processo de «transgressão social» que só uns anos mais tarde conseguiriam explicar e compreender. O ciclo de pobreza, ainda que relativa, em que as suas famílias sempre viveram e que parecia intransponível, foi quebrado no espaço de duas gerações. É certo que este processo foi o resultado de um conjunto de factores (internos e externos) que levaram a que muitas famílias portuguesas começassem a investir na educação dos seus filhos, independentemente da acção e vontade política do Estado, o que confirma a ideia de que qualquer mudança na vida das pessoas e das sociedades tem de ser protagonizada, em primeiro lugar, pelos potenciais beneficiários da mesma. O Estado central que tudo pensa e decide e o correspondente afastamento da «esfera pública» da maioria da população que tal situação representa, constitui o maior obstáculo ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades, conforme Amartya Sen (2003) nos refere. Não basta o poder político instituído, sobretudo nas cerimónias oficiais, vir instar as pessoas a não desistirem, a não se conformarem com a situação em que vivem, ao mesmo tempo que afirmam que temos de nos adaptar à «globalização» e às condições que ela nos impõe. Para haver alguma consequência entre estes discursos e a transformação das realidades, o poder político instituído tem de repensar as actuais estruturas de decisão política e permitir que as populações participem efectivamente nos assuntos comuns.

A educação superior poderá ter aqui um papel fundamental, se passar a incluir nas suas ofertas educativas os meios científicos adequados ao questionamento das sociedades e à sua transformação, o que permitiria ressignificar o conceito de preparação para a vida e para o mundo, desocultando os poderosos modos de construção ou «fabricação do consentimento» que insidiosamente nos invadem o nosso mundo de vida. O trabalho que realizámos pretende ser um contributo para a construção de uma universidade implicada explicitamente na transformação da sociedade, constituindo um primeiro passo a introdução nas suas ofertas de educação de um conjunto de dispositivos orientados para uma melhor compreensão do mundo em que vivemos, dispositivos que passam pelos conteúdos curriculares mas também por novas dinâmicas reflexivas que permitam uma saudável troca de experiências e de ideias, tais como fóruns permanentes e projectos de investigação articulados interna e externamente

que permitam a afirmação dessas ideias e contribuam decisivamente para um conhecimento edificante.

CONCLUSÃO

Por uma universidade de causas: liberdade, democracia e contra-poder... ou a universidade concebida como «movimento social».

“A universidade é um bem público intimamente ligado ao projecto de país. O sentido político e cultural deste projecto e a sua viabilidade dependem da capacidade nacional para negociar de forma qualificada a inserção da universidade nos contextos de transnacionalização. No caso da universidade e da educação em geral, essa qualificação é a condição necessária para não transformar a negociação em acto de rendição e, com ele, o fim da universidade tal como a conhecemos. Só não haverá rendição se houver condições para uma globalização solidária e cooperativa da universidade.”

(Boaventura de Sousa Santos, 2004, p. 116)

Ao chegarmos ao fim deste trabalho, e após um percurso analítico que procurou identificar os principais desafios que o mundo tem pela frente, que podem originar consequências profundamente trágicas se não for possível, em tempo útil, construir os necessários diques de resistência activa que sustenha, espera-se que de vez, a investida que as forças e os interesses mais poderosa(o)s têm vindo a promover desde há três décadas (embora sem o sucesso que teriam antecipado aquando da «libertação» relativa que o capital impôs a todo o globo) contra o maior património que o mundo possui: a sociedade humana e toda a diversidade vital que só ela está em condições de produzir se enquadrada por sólidos princípios éticos e morais, resta-nos reafirmar o sentido mais profundo que, através dele, pretendíamos alcançar e transmitir.

O título que decidimos colocar neste capítulo conclusivo é, como facilmente se pode constatar, profundamente tributário de Boaventura de Sousa Santos e corresponde a uma leitura interpretativa de três textos da sua vasta obra: *Pela Mão de Alice* (1996), *A Gramática do Tempo* (2006) e *a Universidade no Século XXI*. O primeiro (através do capítulo que o autor dedica à questão da universidade e da crise que a atravessa e caracteriza) e o último (que constitui uma espécie de confronto crítico com as teses apresentadas no primeiro, cerca de uma década antes), completam-se. O segundo (que é composto por uma compilação de textos anteriormente publicados em língua inglesa durante a década de 90 e que podemos designar como um modo de enriquecimento do património sociológico construído em língua portuguesa) permitiu-nos encontrar um enquadramento e uma direcção para a reflexão que produzimos sobre a educação superior, as ameaças a que tem vindo a estar sujeita e o lugar que pensamos deve ocupar no processo de questionamento e transformação das sociedades. A ideia de universidade concebida como «movimento social» global inscreve-se na ideia de

«conhecimento pluriversitário» que Santos nos propõe e que permite articular duas grandes dimensões: o tipo de conhecimento que pode produzir e o modo de o colocar ao serviço de transformações sociais pautadas pelas ideias de democracia e de liberdade. A época em que vivemos tem vindo a colocar em causa todos os pilares em que a universidade foi edificada ao longo da modernidade, incluindo mesmo aquele que mais solidez revelou desde a sua fundação: o conhecimento científico. Também aqui a célebre passagem do Manifesto Comunista parece aplicar-se com exactidão, particularmente naqueles domínios do conhecimento que são mais familiares ao senso comum, ou seja, as ciências sociais. A cultura do novo capitalismo, como no-lo refere Sennett (2007), muito tributária do que designa por «paixão (auto)consumidora», assente na posse do incessantemente efémero, facilmente descartável e substituível, é avessa ao aprofundamento das ideias e à reflexão sobre as coisas e o mundo. De acordo com este autor “o sistema educativo que treina os indivíduos para o trabalho móbil favorece a facilidade à custa do aprofundamento” (Sennett, 2007, p. 132), o que pode ser comprovado todos os dias no contexto da própria universidade, onde a centração incessante na busca de instrumentos que permitam uma rápida aplicação contextual em detrimento de uma lógica reflexiva que permita a todos (estudantes e professores) adquirirem a capacidade de interpretar o turbilhão de acontecimentos que quotidianamente os invade. Ora, uma certa ideia de universidade construída em torno desta capacidade para pensar e interpretar o que nos acontece, que era aquela que possuíamos quando a olhávamos apenas do lado de fora, independentemente de ser ou não adequada à realidade vivida no seu interior, parece hoje claramente posta em causa, correndo-se mesmo o risco da universidade poder vir a ser transformada numa mega agência de ensino profissional onde a técnica passará a ocupar um lugar privilegiado, senão mesmo hegemónico.

Para Santos (2004, p. 39), “A situação [da universidade] é quase de colapso em muitos países periféricos e é difícil nos países semiperiféricos e mesmo nos países centrais, ainda que nestes haja mais capacidade de manobra para resolver os problemas conjunturais.” Na qualidade de país semiperiférico, apesar de integrado no espaço político e económico da UE, Portugal corre sérios riscos de se aproximar mais da situação vivida nas periferias do que dos centros. Apesar de ninguém nos ter imposto de um modo imperativo que devíamos abandonar a universidade e concentrar os nossos recursos noutros níveis do sistema educativo, como ocorreu em muitos países africanos por imposição do Banco Mundial, conforme Santos (idem, p. 21) refere, as tendências de evolução da educação superior que todos podemos verificar

desde há duas décadas e que se têm vindo a acentuar nos dois últimos anos, parecem apontar nessa direcção, isto é, para a sua periferalização, o que significa um aprofundamento da situação de subordinação e dependência do país também no campo da investigação científica.

A investigação que realizámos elegeu a educação superior como objecto central da sua análise, tendo os tópicos da ideologia e da teoria como as referências estruturantes do trabalho reflexivo realizado. Este «confronto ideológico e teórico» no interior do campo da educação permitiu-nos verificar a hegemonia da ideologia face à teoria, o que nos leva a colocar a hipótese de que as políticas de educação parecem ser mais orientadas por visões do mundo circunstancialmente hegemónicas do que por um sério e aprofundado esforço de reflexão teórica colectivamente realizado e partilhado. A confirmar-se esta ideia, parece-nos justificada a precariedade que a teoria tem vindo a demonstrar, tanto no modo de influenciar as decisões no domínio da política educativa como no modo de explicar as práticas educativas e seus efeitos. Esta ausência de teorias consolidadas pode ser demonstrada através do processo de «ressignificação» (ou de «ressemantização», como Lima, 1994a, qualifica este processo) de tópicos que, não há muitos anos, pareciam estabilizados e, portanto, aptos a permitir uma adequada e urgente discussão sobre a educação (nas suas diversas modalidades) e as suas consequências sociais, económicas, políticas e culturais. E aqui reencontramos o conceito de «ambivalência» que Bauman tem vindo a colocar no topo da sua agenda reflexiva e que tivemos oportunidade de abordar nos primeiros capítulos desta dissertação. Um dado que permite comprovar esta hegemonia da ideologia no modo de conceber a educação e a formação é o ressurgimento, sem qualquer tipo de alterações conceptuais mas num contexto que lhe é adverso (apesar de, aparentemente, tudo parecer apontar na direcção da sua adequabilidade e premência, como os diversos textos oficiais provenientes da Comissão Europeia e de todas as instituições políticas e educativas europeias e também da OCDE), da chamada «Teoria do Capital Humano». Concebida, provavelmente, por Theodore Schultz na década de 60, esta «teoria» tem vindo a ser objecto, como muitas outras que tivemos oportunidade de discutir neste espaço, tais como a “Teoria das Consequências Não Pretendidas da Acção Racional”, ou o próprio conceito de educação e, dentro deste, o de educação permanente, o de formação e o de educação/formação/aprendizagem ao longo da vida, para citarmos aqueles que mais relevância adquirem neste trabalho, de um questionamento acerca das suas origens teóricas.

Como começa já a parecer habitual, os séculos XVIII e XIX, também neste caso concreto da Teoria do Capital Humano, parecem constituir a fonte primária que explicaria a sua emergência, embora a centralidade que adquire só na nossa época se faça sentir com particular evidência. Para situarmos esta questão, vejamos o que nos diz Renato Saul (2004, p. 231):

“De acordo com Blaug, a teoria foi anunciada por Theodore Schultz, em 1960, e seu “nascimento efetivo” teria ocorrido em 1962 em suplemento da revista científica americana *Journal of Political Economy*, dedicado ao tema do investimento em seres humanos. Em outro texto (1986, p. 691-2), Blaug localiza as fontes primárias da teoria em Adam Smith, em Alfred Marshall e nos estudos de Irving Fisher, economista neoclássico americano, que a teria exposto em 1906, no livro *The Nature of Capital and Income. Reprints of Economic Classics*. Fisher teria adotado a teoria do capital de Walras, entendendo por capital todo o conjunto de riquezas existentes em um determinado tempo e que possibilitam o fluxo de serviços nesse tempo, trate-se da terra, das máquinas, das matérias primas, de recursos naturais e das qualidades do homem. O fluxo de serviços durante um período de tempo consistiria na renda.

Lars Nerdrum e Truls Erikson (2001) acrescentam à relação de fontes da teoria o nome de William Petty, como o primeiro economista a enfatizar as diferenças de qualidade do trabalho e a identificar o que, mais tarde, viria a ser conhecido como capital humano, quando defendeu a inclusão do valor do trabalhador nos registros atuariais. Nerdrum e Erikson sustentam que a noção de capital de Fisher é a fonte primária da teoria moderna do capital humano, na forma em que ela surgiu, no fim da década de 1950. Trabalhando separadamente e a partir de perspectivas diferentes Jacob Mincer e Theodore Schultz seriam os autores que, partindo de Fisher, entenderiam o capital humano como um capital independente do capital convencional em relação às características económicas e produtivas de um país.” (o texto em questão foi mantido na forma como nos surge no original).

Como sabemos, os desenvolvimentos que esta teoria viria a sofrer estão muito relacionados com o modo como as economias dos países centrais também se vieram a desenvolver, particularmente a partir do pós-II Grande Guerra, sendo o conceito de capital (mesmo na teoria em questão) muito associado ao seu conceito clássico, conforme também no-lo refere Saul (2004, pp. 231-232): “O núcleo desse programa «consiste na ideia de que o indivíduo gasta em si mesmo de formas diversas, não apenas buscando desfrutar o presente, mas procurando rendimentos futuros, pecuniários ou não»” (ideia que o autor também foi buscar a Mark Blaug). O ressurgimento desta ideia de investimento nas pessoas, hoje muito em voga entre nós (e sem querermos adoptar aqui uma perspectiva cínica de análise, que passa por tentar encontrar, sempre, um motivo oculto na acção dos actores sociais situando-se, sempre, para além do que a retórica oficial está disposta a explicitar, embora a tentação seja enorme face ao que a história continuamente faz questão de nos demonstrar – aliás, não

⁴⁰⁷ A obra em questão é a seguinte: BLAUG, Mark. *La metodología de la economía*. Trad. Ana Martínez Pujana. Madrid: Alianza Editorial, 1985[1980].

será essa a função da sociologia?), parece estar muito relacionado com o facto da economia capitalista mundial ter entrado numa nova fase do seu desenvolvimento e, com ela, numa nova fase de crise estrutural que, como vem sendo hábito nos dois últimos séculos, necessita sempre de algo que a legitime.

O caso português pode ser importante para se perceber este ressurgimento da teoria do capital humano e o seu impacto na educação superior. Ainda recentemente todos pudemos ouvir da boca de um reputado economista nacional, circunstancialmente investido nas funções de Presidente da República, as seguintes palavras, e citamos de memória (esperando respeitar a ideia central que o autor em questão pretendia transmitir, mas não garantindo rigor em relação aos números que fixamos): “Por cada ano a mais de educação (escolar) de cada português, o país obtém um ganho de 700 mil euros (presume-se que no Produto Interno Bruto).” Aliás, se existe um tema que pode ser considerado como central na agenda do Presidente da República durante o ainda curto período em que se encontra no cargo, esse tema é o da educação, nomeadamente o insucesso e o abandono escolares, embora sempre relacionado com a questão da economia. Atentemos num dos seus recentes discursos: “Aqueles que possuem o ensino secundário têm, em primeiro lugar, muito mais possibilidades de obter um emprego com futuro do que aqueles que não têm a escolaridade básica. Por outro lado, os estudos mostram que os ordenados daqueles que conseguiram completar o ensino secundário são 60% mais altos do que aqueles que não completaram a escolaridade básica.” (retirado do sítio da Rádio Renascença). Não sabemos a que estudos se refere Cavaco Silva, tanto num caso como noutro, mas a realidade com que temos vindo a deparar nos últimos anos, particularmente desde 2002, não nos permite ser assim tão optimistas, nomeadamente quando nos deparamos com números que nos dão conta da existência de cerca de 50 mil licenciados no desemprego e um aumento substancial de empregos precários (no primeiro ano da governação socialista (2005), de acordo com o INE, 71% dos empregos criados eram precários), pouco qualificados e mal remunerados.

A ênfase que o actual governo socialista tem vindo a colocar no sistema de Reconhecimento, Certificação e Validação de Competências, no chamado Choque Tecnológico e no programa designado por Novas Oportunidades, medidas de política educativa essencialmente inseridas no cada vez mais vasto campo da formação profissional (de primeira ou de segunda oportunidade, para parece-nos exemplar para tentarmos perceber o modo como a teoria do capital humano tem vindo a ser incorporada nas estratégias políticas

dominantes, necessariamente reactualizada face às características da actual crise que o capitalismo tem vindo a manifestar nas últimas décadas. Como referimos noutro lugar deste trabalho, e fundamentados em Bártolo Paiva Campos (1989), desde a década de 80 que Portugal dedica uma fatia do Orçamento de Estado anual consideravelmente superior à chamada formação profissional do que a todo o sistema de ensino superior público. Não temos números actuais que nos permitam discutir esta questão de um modo mais rigoroso, mas esta situação merece que nela nos centremos com o objectivo de tentar perceber o que está a ocorrer e as consequências que daí poderão advir para as pessoas, para o país e, no caso em estudo, para a educação superior.

Tendo em atenção o crescimento exponencial que observámos desde a década de 90 das estruturas ligadas ao IEFP em todas as dimensões que quisermos considerar (volume de formação e de financiamento da mesma, instalações, iniciativas públicas e recursos humanos afectos à sua acção) e, simultaneamente, o contínuo desinvestimento na educação superior a que temos vindo a assistir todos os anos, pensamos que será de temer que esta última venha a adquirir as características das actuais universidades dos países com mais baixas taxas de desenvolvimento humano, como acima referimos, fundamentados em Santos (2004). A ênfase que os poderes políticos nacionais e supranacionais têm vindo a colocar numa educação superior de curta duração e muito centrada no que designam por educação para o trabalho (traduzido para a linguagem comum, uma educação que prepare o exercício de uma profissão), ao mesmo tempo que privilegiam a formação profissional de primeira e segunda oportunidades, associado ao processo de racionalização (ou operação de enxuto) da educação básica (com o fecho de escolas e a diminuição drástica do número de novos contratos de vinculação de novos professores e à já referida descapitalização da educação superior - que certamente irá continuar até níveis que poderão ser dramáticos dentro de poucos anos), permite-nos antecipar um cenário de precariedade tal que não poderá dar origem a muitas alternativas.

O trabalho que realizámos pretende contribuir para a emergência dessas alternativas, como a estrutura final que apresenta (e que é sensivelmente diferenciada daquela que havíamos inicialmente imaginado) nos parece restituir. O percurso que ela traduz, que se inicia numa análise ao modo como interpretamos aquilo que ocorreu no mundo (particularmente no ocidente – o que permite classificá-lo, neste aspecto, como *ocidentalocêntrico*, à imagem de tantos outros em que nos fundamentámos) ao longo de todo

o século XX e termina com uma análise focalizada numa oferta educativa de nível de mestrado com o objectivo de reflectir sobre os seus potenciais efeitos, passando pela discussão de alguns dos tópicos que têm vindo a ocupar uma elevada centralidade no que alguns designam por campo da formação, pretende-se constituir como uma modesta contribuição para a emergência de novos modos de conceber a universidade e o seu papel no mundo.

Em relação à primeira parte da dissertação, que dividimos em dois capítulos distintos, o objectivo que perseguíamos estava muito orientado pela ideia que fomos buscar a Theodore Adorno quando interrogado sobre o papel a desempenhar pela educação no futuro: evitar a queda do mundo, de novo, na barbárie. Como é evidente, qualquer olhar sobre a história está sempre muito condicionado pela ideologia que o enforma, ainda que os «factos» pareçam inquestionáveis à vista desarmada, parecendo dar razão ao que um presidente norte-americano do início do século XX dizia: nunca encontrei dois historiadores que estivessem de acordo em relação à história. Temos consciência que a orientação que imprimimos à análise que efectuámos nesses capítulos pode estar subordinada a uma determinada forma de conceber o mundo e de interpretar o modo como evoluiu ao longo do último século, mas procurámos sempre fundamentá-la em contributos teóricos diversificados e plurais, de modo a que o produto final permita a quem o lê a necessária possibilidade de optar por conclusões diferenciadas. É certo que os valores que nos orientam na vida também teriam de estar presentes na análise, mas o que considerámos como profundamente relevante num processo desta natureza é o estudo que é necessário fazer para o concretizar. O conjunto dos autores estudados e o confronto teórico e ideológico que esse estudo permite realizar, confronta necessariamente o leitor consigo mesmo, levando-o a interrogar-se ao mesmo tempo que interroga os autores com quem dialoga, tendo sempre como pano de fundo a história e o contexto em que vive. Apesar de ter sido um percurso eminentemente individual e muitas vezes solitário, o facto de ter sido desenvolvido no quadro de uma universidade confere-lhe a dimensão de trabalho colectivo que, pensamos, é susceptível de ser replicado no que designámos por projecto de educação da universidade e/ou de uma escola. Aliás, a estrutura da primeira parte do trabalho é profundamente tributária de um programa colectivamente concebido no âmbito do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, mais concretamente da disciplina de Sociologia da Educação e profissão Docente. Mas a proposta que apresentamos neste estudo não pode ser encerrada numa lógica disciplinar, pois parece-

nos ser essencial para a construção de um perfil global de uma oferta educativa mais ampla. Se tivermos em atenção a estruturação do segundo capítulo desta primeira parte fácil será de constatar que a sua concretização teria de obrigar a um estudo aprofundado de vários campos disciplinares. Discutir a economia, seja no seu sentido geral ou no sentido que adquire na dimensão hoje hegemónica de economia de mercado; o trabalho, modos de o conceber e transformações que tem vindo a sofrer; a globalização e os diferentes modos de a conceber, a política e sua relação com outras instâncias de produzir o social; a dicotomia entre o indivíduo e a sociedade e as questões da individualização versus individualismo, entre outros aspectos, constituía o projecto inicial do trabalho que pretendíamos realizar. Por uma questão de economia da tese, mas também devido à incapacidade pessoal de concluir o projecto inicial em tempo útil, decidimos apresentar apenas uma parte da reflexão e do estudo produzidos, tendo privilegiado os tópicos da globalização e da economia, embora sejam perceptíveis ao longo do trabalho os contributos do estudo que realizámos sobre a problemática do trabalho e das consequências que o novo capitalismo lhe tem vindo a impor. Mais do que 'preparar para o trabalho', expressão muito em voga nos discursos conservadores sobre a educação e que ninguém parece saber os significados que pode encerrar, a tarefa que a educação em geral e a educação superior em particular deve assumir é compreender o que é o trabalho nas sociedades actuais e o modo como tem vindo a ser transformado. Mais do que preparar para um trabalho em abstracto ou para uma profissão em particular, o que nos parece essencial é preparar as pessoas para aprenderem rapidamente as diferentes situações com que serão confrontados nos diversos contextos em que terão oportunidade de viver e exercer a sua actividade profissional. E esta dimensão só pode ser trabalhada a partir de um contexto reflexivo, de partilha dos diferentes saberes adquiridos através de um estudo diversificado de autores e de situações claramente contextualizadas. Num contexto como este é possível que todos possamos reflectir sobre as diferentes e complexas questões que constituem a vida em sociedade e a afirmação de valores comumente partilhados que respeitem a liberdade, a democracia e o planeta.

É esta convicção no aprofundamento da democracia e da livre arbitrio como antídotos à queda em novos tipos de barbárie e à eliminação dos inúmeros focos que, um pouco por todo o mundo, continua teimosamente a persistir, que nos levou a construir um trabalho que os toma como tópicos centrais de discussão e análise. A primeira parte deste estudo é a esse objectivo consagrada, pois queremos acreditar que democracias fortemente consolidadas não

fazem guerras umas com as outras, permitindo constituir igualmente uma forte frente no sentido de diminuir os conflitos existentes e evitar que outros novos possam emergir. E a educação tem de ser um poderoso meio de atingir este objectivo, apesar das limitações que todos somos capazes de lhe reconhecer. Como podemos constatar através do estudo empírico que realizámos, os efeitos mais imediatamente reconhecidos pelos que nele participaram situam-se no que designámos por desenvolvimento pessoal, o que nos permite pensar que as pessoas estão disponíveis para se questionarem e, deste modo, questionarem o mundo que as rodeia. Mas também sabemos que o chamado «espírito da época» as empurra para um modo de pensar pragmaticamente orientado, pouco propício à reflexão e ao estudo aprofundado, situação que novas formas de pensar a educação terão de ser equacionadas de modo a conciliar os múltiplos estilos cognitivos em presença.

Richard Sennett (2007, pp. 123-133) apresenta-nos três 'valores' que considera como potencialmente axiais para responder ao desafio que a cultura do novo capitalismo tem vindo a colocar e que, em sua opinião, poderão ajudar a construir uma «ancoragem cultural» que permita a emergência de uma alternativa de esquerda numa época em que esta parece ter sido completamente submergida. São eles: o fio narrativo, a utilidade e o espírito artesanal. O primeiro daqueles valores tem a ver com aquilo que temos vindo a referir até aqui, ou seja, com a "capacidade [das pessoas] para interpretar o que lhes acontece" e procurarem soluções, colectivamente construídas (o autor dá-nos exemplos de políticas de emprego promovidas por três países, o chamado emprego partilhado, com o objectivo de atenuarem a crise generalizada de emprego que está a afectar as sociedades do capitalismo desenvolvido), para os problemas com que se defrontam. O segundo tem a ver com o sentimento de utilidade que as pessoas sempre experimentam no exercício das suas funções e que, de acordo com Sennett, deve orientar as políticas públicas de emprego. O voluntariado parece constituir a matriz a utilizar para conceber novas formas de emprego público orientadas para a prestação de serviços e de cuidados às populações, uma área que, como sabemos, será objecto de uma enorme expansão num futuro próximo, dado o aumento contínuo da esperança de vida das populações situadas nesta parte do mundo. Por último, o autor (2007, p. 132) apresenta-nos o valor que designa por espírito artesanal e que significa "o desejo de fazer uma coisa bem feita simplesmente pelo prazer ou pelo facto de a fazer bem." O paradoxo desta ideia, ou deste princípio intrínseco ao ser humano – "Todos os seres humanos querem ter a satisfação de fazer uma coisa bem feita e todos querem crer no que fazem" – é que

“(…) no trabalho, na educação e na política, a nova ordem não satisfaz nem pode satisfazer este desejo. O novo mundo do trabalho é demasiado móbil para que o desejo de fazer uma coisa bem feita pelo simples facto de a fazer se enraíze na experiência de uma pessoa ao longo dos anos ou das décadas. O sistema educativo que treina os indivíduos para o trabalho móbil favorece a facilidade à custa do aprofundamento. Ao imitar a cultura que vigora nas instituições privadas de vanguarda, o reformador político comporta-se mais como um consumidor sempre em busca do novo do que como um artesão orgulhoso e senhor do que faz.”

Ora, é este desafio paradoxal com que nos defrontamos hoje na educação. Como vimos ao longo deste trabalho, as pessoas têm vindo a ser confrontadas com o espectro da inutilidade e da descartabilidade, como Bauman (2005) exemplarmente descreve o mundo na actualidade. A confirmar-se a previsão de Martin e Schumann (1998) segundo os quais no século XXI apenas 20% das pessoas terão hipótese de ter um emprego, de facto, muita coisa tem de mudar no modo como concebemos a vida em sociedade, esperando que a questão da luta pela sobrevivência não assuma o centro das atenções, pois ela é normalmente cega.

A proposta de Santos (2004, p. 40) para que a universidade possa responder aos desafios com que tem vindo a ser confrontada, embora de difícil concretização, tem de ser assumida por todos quantos nela têm responsabilidades. A pressão para uma educação predominantemente orientada por preocupações tecnicizantes que tem vindo a ser colocada sobre as instituições de educação superior, como vimos, não nos parece constituir a saída para nenhum dos problemas com que a universidade se confronta. A mudança de um tipo de «conhecimento universitário», assente numa lógica disciplinar e distante dos contextos de aplicação desse conhecimento que, na opinião deste autor, caracteriza aquele modo de produção de conhecimento, para um tipo de «conhecimento contextual», que esbata os muros e as fronteiras entre os produtores de conhecimento e os potenciais destinatários do mesmo, constitui o cerne da proposta que Santos nos coloca. Embora pensemos estar a interpretar adequadamente o pensamento do autor, que tem o cuidado de classificar aqueles dois tipos de conhecimento como tipos ideais e que, portanto, nenhum deles possui uma correspondência concreta na realidade, constituindo antes a dimensão de modelos de análise passíveis de estruturar o processo de construção de novas realidades, esta ideia é passível de numerosas interpretações, apesar dos exemplos que nos fornece no sentido de percebermos o modo como esta passagem de um pólo para outro se tem vindo a processar nos países centrais.

Em síntese, parece-nos que a articulação entre os contributos de Sennett e Santos e tendo como pano de fundo o percurso reflexivo que efectuámos ao longo da primeira parte

desta dissertação, concebido este como parte integrante de um projecto de educação colectivamente construído, pode ser um modo de começarmos a pensar a forma universitária de educação, não esquecendo a importância que a participação dos alunos tem num processo deste tipo, como vimos no último capítulo deste trabalho.

A segunda parte do nosso trabalho é dedicada ao questionamento da educação e, sobretudo, da formação que temos vindo a construir ao longo das últimas décadas. A ideia inicial colocava o acento tónico no tópico da formação, que pretendíamos questionar com base na constatação de que, muito à imagem do que havia ocorrido com a educação, os princípios básicos que haviam estado na base da sua emergência também pareciam completamente recuperados pelo sistema. A emancipação, que tanto uma como a outra haviam colocado no centro da sua agenda (a primeira como uma das promessas iluministas debilmente cumpridas e a segunda como uma resposta à crise da educação que eclodiu nos anos 60), parece ter sido substituída pelo controlo social, que ambas têm vindo a cumprir de um modo exemplar. Tendo em conta esta problemática decidimos dedicar-lhe o espaço de um capítulo, onde se tentou discutir o modo como têm vindo a ser construídas, como se relacionam e as funções que lhe têm vindo a ser atribuídas nas últimas décadas. A perda do potencial transformador das pessoas e das organizações que era outorgado à formação pelas perspectivas mais críticas da educação permanente, parece-nos o facto mais relevante a evidenciar na análise que efectuámos. Esta ideia, como tivemos oportunidade de evidenciar com base em diversas fontes, já vinha a ser claramente colocada em França desde os anos 70, país onde a experiência reflexiva no campo mais se consolidou a partir da Segunda Guerra Mundial. Por razões históricas de todos conhecidas, a nossa história no campo da formação só começou a ser construída praticamente com o 25 de Abril, tendo a sua escrita e reflexão eclodido a par com a sua expansão e massificação ao longo dos anos 90. Apesar disso, estávamos avisados do que poderia ocorrer, pois o texto de António Nóvoa (1988) já era muito claro a esse respeito, embora nos apresentasse ainda uma visão optimista quanto às possibilidades transformadoras que a formação poderia revestir. Rui Canário (1994), ao tomar o campo da formação de professores como contexto de análise, também nos apresentava uma análise com as mesmas características: ao mesmo tempo que reflectia criticamente sobre o modo como a reforma educativa se vinha a desenvolver e, dentro desta, elegia a problemática da formação contínua de professores como centro das suas preocupações analíticas, a cautela do analista levava-o também a identificar um amplo conjunto de

potencialidades da formação que muitos sabiam de difícil concretização. Num texto que publicámos em 1993, isto é, meio ano após o lançamento oficial de todo o edifício da formação contínua de professores, afirmávamos que o processo estava excessivamente tutelado, sendo cada vez menores as margens de autonomia dos centros de formação no campo da concepção mas sobretudo no que ao sistema de financiamento dizia respeito. E quando as dimensões financeiras assumem o protagonismo dos processos, todos sabemos o significado disso no plano político. Hoje, os centros de formação de associações de escolas não passam de meras repartições públicas situadas no interior da organização escolar e cuja função é claramente executiva no sentido mais restrito de termo.

A leitura de Lucie Tanguy (2001) foi decisiva para consolidarmos a ideia que tínhamos vindo a elaborar há uns anos quanto ao modo como a formação estava a ser concebida. A tecnicização a que foi sujeita em todos os domínios que a quisermos conceber (veja-se o que se passa actualmente no domínio da formação de professores, em que a totalidade das acções se inscreve no domínio das novas tecnologias, é realizada no quadro da modalidade de oficina, dado o carácter prático que lhe está associado, é concebida no centro do sistema e nem os formadores podem ser escolhidos livremente – um pouco à imagem do que ocorreu com o tópico da avaliação no ano de 1994), associada à sua conceptualização como estratégia quase exclusiva para responder aos inúmeros problemas sociais gerados pelas políticas de ajustamento estrutural implementadas a partir do chamado Consenso de Washington, ditou o destino do que começou por ser designado por educação permanente, depois formação permanente e por fim por aprendizagem ao longo da vida (ainda que durante algum tempo as expressões educação ou formação ao longo da vida ainda pudessem ser observadas nos textos oficiais). Os textos de Colin Griffin (1999, a e b) em que também nos fundamentámos para analisar esta questão, permitem explicar as razões prováveis para o que o autor designa por deslizamento semântico que tem vindo a ocorrer no campo da formação.

A conclusão de que a formação passou a adquirir de uma forma clara as características de controlo social que Hanna Arendt (2000) lhe atribuía, podendo mesmo questionar-se a sua função educativa, ficou ainda mais reforçada com a sua generalização a todos os sectores profissionais, constituindo um dos tópicos centrais do processo de concertação social, como Tanguy (2001) adequadamente refere. O elevado consenso estabelecido à sua volta, que levou mesmo à sua consagração legal, aparentemente como um direito mas efectivamente como um dever, despindo-a de qualquer ideia de projecto e mantendo-a num registo eminentemente

individual, constitui uma prova indubitável do processo de despolitização a que foi sujeita. Mas um outro factor viria ainda a reforçar este duplo processo de tecnicização e despolitização que temos vindo a referir: a emergência da ideologia das competências ou, como Sennette prefere referir-se-lhe, capacidade potencial. O seguinte excerto retirado de Sennett (2007, pp. 86-87) parece-nos suficiente para percebermos o alcance desta nova (?) ideologia:

“ Os juízos sobre a capacidade potencial têm uma índole muito mais pessoal do que a avaliação dos resultados. Um resultado indica uma combinação do «eu» com circunstâncias sociais e económicas, sorte e oportunidades. Por outro lado, a capacidade potencial focaliza-se só no sujeito. O enunciado «careces de potencial» é muito mais demolidor do que «meteste água», porque realiza uma afirmação mais fundamental sobre aquilo que se é. Implica a inutilidade num sentido muito mais profundo.”

Ainda hoje continuamos sem entender as razões que terão levado muitos intelectuais progressistas a defender a abordagem ou pedagogia das competências. E muito menos ainda a defender que tais abordagens seriam benéficas para as pessoas, ainda que nem sequer consigam apresentar uma definição minimamente inteligível. Estamos a referir-nos, essencialmente, a Ph. Perrenoud (1999 e 2001) mas também a Guy Le Boterf (2001), autores que nos habituaram a um trabalho de reflexão crítica sobre a formação e a avaliação da formação, principalmente o primeiro. Entre nós, e para além da contribuição crítica de Carlos Estêvão (2003) e do trabalho de Ana Pires (2005), centrado exactamente num campo em que a problemática sofreu uma enorme expansão – o do Reconhecimento, validação e Certificação de Competências -, o exemplo que Céu Roldão (2003, p. 22) nos fornece acerca do modo como concebe as competências parece-nos elucidativo. Esta autora, provavelmente por razões didácticas, ao tentar diferenciar entre objectivos e competências escreve o seguinte:

“Eu diria que qualquer finalidade que se vive intencionalmente é um objectivo, mas nem todos os objectivos se orientam para a construção de uma competência. A competência é, no fundo, o objectivo último dos vários objectivos que para ela contribuem. Ou como dizia um aluno meu, «a competência é afinal o objectivo que dá sentido aos objectivos...».”

Este texto parece-nos exemplar a vários títulos, mas o que importa assinalar é a linguagem circular que o caracteriza, propícia a ser facilmente integrada no discurso do senso comum de onde, aliás, nunca se distanciou. Ao lermos este texto não pudemos deixar de recordar a definição de «alvo» de um projecto que Randolph e Posner (1992) nos dão e que, de tão objectiva que pretende ser, poucos parecem em condições de a concretizar de um modo satisfatório quando se trata de a aplicar ao campo da educação ou do social.

Num registo parecido ao de competência, e que com ele se relaciona intimamente, vamos encontrar agora o de necessidades (de formação ou outras) e o respectivo processo que tem vindo a ser construído a seu propósito: a análise de necessidades de ou em formação. Decidimos apresentar uma reflexão exploratória dos dois tópicos, que iremos aprofundar posteriormente, no sentido de construir um quadro que nos permita compreender o modo como a formação constitui um campo construído, essencialmente, em torno do que podemos designar por ideologia. Mais do que um campo da actividade humana, ele tem sido um autêntico laboratório de «fabricação» da hegemonia, entendida esta no sentido que Gramsci (1999) lhe conferiu. De facto, todo o edifício da formação está construído com base na ideia de incompletude (mas só de alguns, daqueles que a ela são submetidos, ainda que sob a legitimação que os acordos da concertação lhe conferem), ou de carência (como Correia, 1999, prefere dizer), situação facilmente detectada através de procedimentos adequados e conduzidos pelos especialistas credenciados. E aqui encontramos a avaliação, instrumento teoricamente conotado que possui a legitimidade de conferir validade aos juízos produzidos no campo, seja a propósito das competências (como exemplarmente refere Stroobants, 1998) ou das alegadas necessidades.

Sabemos que não basta afirmarmos que o campo da educação e, sobretudo, o da formação está (estão) claramente submetidos a um modo ideológico de pensar a realidade. Também sabemos que é necessário ir mais além, mas devemos dizer que tal empreendimento nos transcende. Sentimos que não somos capazes, pelo menos de um modo individual, de alcançar tal objectivo, esperando que o trabalho que fomos capazes de produzir seja um contributo para a emergência de um projecto colectivo que, ao mobilizar outros saberes e outros olhares, permita ultrapassar o limiar em que ficámos, o da denúncia que, como Touraine (1999) refere, não é condição suficiente para produzir as necessárias rupturas conceptuais. No entanto, devemos dizer que o modo como estes tópicos se têm vindo a afirmar no plano da acção social, profundamente tributários do conhecimento de senso comum, é praticamente imune ao conhecimento científico, principalmente no campo das ciências sociais. As armas de que dispomos são profundamente desiguais, como facilmente comprovamos nas aulas ou em acções de formação, onde os nossos interlocutores parecem pouco sensíveis a discursos críticos e muito mais receptivos àqueles que pretensamente os ensina a detectar necessidades, a avaliar competências, a declarar quem é necessitado ou incompetente.

Por fim, uma referencia conclusiva em relação ao estudo empírico que realizámos: a discussão sobre os efeitos da oferta de educação de nível de mestrado concebida pelo Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Como tivemos oportunidade de referir nas conclusões a esse estudo, a oferta em análise integra-se, de um ponto de vista formal, na modalidade de educação escolar, apesar de se destinar a adultos e profissionais diferenciados. O estudo em questão permitiu-nos discutir a oferta de educação em questão tanto no domínio da sua concepção como no dos seus potenciais efeitos. Começando pela primeira daquelas dimensões, a da concepção, somos de opinião que ela se orienta pelo que podemos designar por procedimento clássico neste domínio, ou seja, está dependente da articulação de um conjunto de factores de que se destaca a famigerada lei da oferta e da procura. Como a procura sempre superou, até há pouco tempo, a disponibilidade da oferta, a questão da concepção e da monitorização dos efeitos da oferta nem sequer se colocavam. Parece-nos um dado adquirido que o formato em que a oferta se estrutura e se desenvolve não é fácil de alterar, mesmo quando existe um elevado consenso acerca da sua inadequação, a não ser por pressão externa, como ocorreu recentemente com a adopção da fórmula de Bolonha. De um ponto de vista formal, podemos dizer que cada uma das unidades que constituem a oferta é construída com base numa matriz que, para ser preenchida, necessita que seja definido um conjunto de disciplinas, um corpo docente, uma carga horária e um modo de avaliação. Presume-se que a definição das disciplinas obedece a um critério de qualidade científica dos conteúdos e dos responsáveis pela sua leccionação e que, no final, aqueles que a eles foram submetidos adquiriram os níveis adequados de mestria em cada um dos domínios trabalhados.

É nossa opinião que, na construção da oferta em questão parece faltar, de um modo explícito, um projecto de educação. Não duvidamos que tal ideia possa estar na base de cada uma das unidades que o constituem, mas quando os participantes no estudo nos referem, maioritariamente, que escolheram o curso por razões que não se prendem directamente com a qualidade da oferta, isto terá de nos obrigar a reflectir, principalmente quando parece estarmos a entrar numa época em que as instituições de educação superior vão ter de entrar no mercado em busca de potenciais «clientes». A liberdade de escolha da escola que se pretende frequentar, que já não constitui um atributo novo no campo da educação superior, terá tendência para assumir particular acuidade e relevância nos próximos anos, pois parece claro que as universidades vão ter de competir no mercado para sobreviverem, e esta

competição, à imagem do que normalmente ocorre nestas situações competitivas, ameaça ser mortal para muitas instituições e, sobretudo, para muitas ofertas de educação. Daí que a ideia de projecto, colectivamente construído e externamente partilhado (as parcerias de que nos fala Santos, 2004, pp. 42-43), se nos afigure como essencial para a afirmação das instituições e das respectivas ofertas. Até porque esta competição vai certamente ultrapassar o espaço nacional, e os primeiros que compreenderem isto serão aqueles que melhores condições terão para se afirmar.

A partir daqui poder-se-á dizer que estamos a defender uma lógica neoliberal no campo da educação superior. Em nossa defesa podemos dizer que sempre afirmámos esta posição, não por uma questão de mercado mas por uma questão política, pois sempre defendemos que a escola devia construir o seu projecto de acordo com princípios e valores colectivamente construídos e assumidos. Mas as escolas de educação não superior nunca tiveram condições para exercer uma autonomia com estas características, pois sempre estiveram fortemente condicionadas na sua acção, ao contrario das instituições de ensino superior, muitas das quais possuem uma identidade externamente afirmada que conduz a uma certa polarização da procura. Também entre nós existem exemplos desses, sobretudo em certas engenharias, na arquitectura, no direito e em certos domínios das ciências médicas. Mas em muitos países centrais, seja por uma questão técnica, científica ou de prestígio social (sobretudo aquelas instituições que possuem uma história centenária) esta prática encontra-se perfeitamente instituída há muitos anos.

Uma outra questão que nos surgiu como relevante, e entrando agora no domínio dos efeitos, prende-se com a dominância da categoria desenvolvimento pessoal na hierarquia dos efeitos percebidos pelos participantes no estudo. Se, por um lado, não nos surpreende esta polarização, dada a natureza da oferta em questão (dirigida a actores individuais e centrada no desempenho no interior do grupo de formação que, portanto, não toma os contextos de exercício profissional como referência directa), os limitados efeitos no que designámos por desenvolvimento profissional já nos parece mais problemático. Então, se acrescentarmos a esta questão os objectivos explicitados pela oferta, nomeadamente as competências no campo da investigação e o desenvolvimento de projectos de investigação, as coisas parecem complicar-se. Sabemos que os contextos de exercício profissional de que a maioria dos participantes no estudo era originário não são propriamente amigos das práticas de

investigação, o que permite atenuar a questão dos limitados efeitos no campo profissional, mas esta questão não pode justificar tudo.

A ausência de efeitos substantivos nas organizações também não nos surpreende, pois não é legítimo exigir efeitos em organizações que não estão directamente envolvidas no processo e que, por outro lado, possuem poderosos constrangimentos administrativos que impedem a inovação e o desenvolvimento de projectos. Uma das alternativas a pensar no futuro será a construção de parcerias com as organizações escolares e outras que permitam a emergência de práticas de educação diversificadas, contemplem ou não a atribuição de graus académicos. Os projectos de investigação participada podem constituir um dos pólos essenciais das práticas educativas alternativas.

Por último, uma referência à questão dos efeitos na identidade profissional e no estatuto remuneratório. Provavelmente devido às características do grupo em presença e da época em que realizaram o curso de mestrado, os efeitos naqueles dois domínios são praticamente inexistentes no caso da identidade e surpreendentemente baixos no que ao estatuto remuneratório diz respeito. A baixa percentagem de pessoas que afirmou ter concluído os respectivos cursos pode ser uma das razões que podem explicar a questão do estatuto, mas a praticamente inexistente mudança na identidade tem certamente explicações mais profundas que não estamos em condições para aprofundar para além de um limiar que nos é definido pelo estudo que efectuámos no domínio há poucos anos. As investigações no domínio dizem-nos que a identidade profissional é o produto de complexas relações entre a história pessoal, a ideia de profissão e de profissional e o conjunto das relações que são estabelecidas em contexto profissional ao longo dos anos. A identidade seria, assim, um processo em recomposição permanente mas cujo grau varia de acordo com o modo como aqueles factores se combinam e que variam seguramente de acordo com as épocas (épocas de transformação revolucionária ou de reformas educativas amplamente participadas, como aquela em que vivemos no período de 1988 a 1992, parecem mais propícias à participação dos profissionais no processo de redefinição das suas práticas profissionais e no modo como percebem a profissão; na época actual, caracterizada por um comportamento profissional e pessoal claramente defensivo, como afirmam Correia, 1999, e Correia e Matos, 2001, tal possibilidade é muito mais difícil de ocorrer). É evidente que a questão é muito mais complexa certamente, mas o estudo que realizámos não nos permite avançar muito mais (a este propósito, ver Lopes *et al*, 2004 e Ferreira *et al*, 2005).

Até agora não nos referimos às diferenças verificadas entre os participantes de acordo com os cursos que frequentaram. Não nos vamos alongar aqui nesta questão, remetendo para a análise na especialidade que efectuámos, pois trata-se de uma questão que não é de fácil sintetização pela subtilidade analítica que envolve. Contudo, algumas questões são passíveis de identificar, tais como: os cursos de Organizações Educativas e Administração Educacional e Sociologia da Educação e Políticas Educativas são aqueles que melhores resultados obtêm nas respectivas áreas de especialidade; ao contrário, o curso de Tecnologia Educativa é aquele que apresenta os mais baixos efeitos registados em quase todas as categorias que utilizámos na análise; os cursos que agrupámos sob a designação de Supervisão Pedagógica e que constituíam o maior grupo, apresentam resultados algo débeis no seu campo de especialidade, as práticas pedagógicas, o que não deixa de ser um dado para reflexão; se atendermos a que este grupo, associado ao de Tecnologia Educativa constituem cerca de um terço da amostra, fácil é verificar que as suas respostas influenciam claramente as médias obtidas em cada categoria.

Por último, umas palavras em relação a uma questão que decidimos introduzir no estudo e que designámos põe efeitos geracionais da educação. Numa época em que tudo serve para que os sectores mais conservadores incidam o seu olhar crítico sobre a educação, esquecendo-se que são os principais responsáveis históricos pela situação que herdámos em 1974 e pelos principais obstáculos à educação progressista e democrática depois dessa data, é reconfortante verificar que, no espaço de apenas três gerações, um importante sector da população portuguesa conseguiu ultrapassar obstáculos por muitos (até pelos próprios) considerados como impossíveis. De avós analfabetos ou com a instrução obrigatória no início do século XX, passou-se para netos com educação superior (licenciatura, frequência do curso de mestrado e mestrado), tendo os pais, na sua maioria, a escolaridade básica. É certo que todos os indicadores estatísticos continuam a colocar o país na cauda da Europa em todas as categorias que quisermos analisar. É certo também, como afirma Manuel Villaverde Cabral (2004), que o feito acima referido se deve a um trabalho e investimento sobretudo realizado pelas famílias, embora num quadro de desenvolvimento do país que o terá permitido. Mas tal não pode significar que tal empreendimento educativo tenha resultado de políticas racionais do Estado orientadas para a sua promoção.

Esta situação devia obrigar os responsáveis políticos a reflectir sobre o conjunto de políticas que permitam acelerar e potenciar este movimento que se terá iniciado, ainda que

muito lentamente, na segunda metade da década de 50, sofreu um poderoso impulso na década de 60 e uma aceleração sem precedentes após o 25 de Abril. Pela análise que fazemos das políticas educativas actuais, nada parece indiciar que estejamos a caminhar na direcção da promoção de uma educação superior para um número crescente de portugueses, até porque cerca de metade da população em idade de frequentar a educação secundária já ficou pelo caminho e o número dos que acedem à educação superior tem vindo a diminuir drasticamente. A aposta na educação profissional de nível secundária, de primeira ou segunda oportunidade, se bem que possa ter efeitos positivos para muitos daqueles que a frequentam, parece-nos insuficiente para a prossecução do objectivo que referimos. Se *uma* aposta nesse tipo de educação nos parece necessária e defensável, já *a* aposta em detrimento de outras, nomeadamente na educação superior, nos parece claramente prejudicial para a construção de uma sociedade dita do conhecimento, da informação e da aprendizagem, como os slogans oficiais continuamente nos querem fazer crer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Almerindo J. (1992). Sociologia da Educação Não-Escolar: Reactualizar um Objecto ou Construir uma Nova Problemática? In António J. Esteves & Stephen Stoer (Orgs.), *A Sociologia na Escola – Professores, Educação e Desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento.
- AFONSO, Almerindo J. (1994). A Centralidade Emergente nos Novos Processos de Avaliação no Sistema Educativo Português. *Forum Sociológico*, Número 4, pp. 7-18.
- AFONSO, Almerindo J. (1997). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 10, n.º 2, pp. 103-137.
- AFONSO, Almerindo J. (1998a). Estado, Mercado, Comunidade e Avaliação: Esboço para uma (Re)articulação Crítica. *Revista crítica de Ciências Sociais*, n.º 51, pp. 109-135.
- AFONSO, Almerindo J. (1998b). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- AFONSO, Almerindo J. (2000). Políticas Educativas em Portugal (1985-2000): A Reforma Global, o Pacto Educativo e os Reajustamentos Neo-reformistas. In Afrânio Mendes Catani e Romualdo Portela de Oliveira (Orgs.), *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*, pp. 17-40. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- AFONSO, Almerindo J. (2001). Os Lugares da Educação. In Olga von Simson, Margareth B. Park, Renata S. Fernandes (orgs.), *Educação Não-Formal, Cenários de Criação*. Campinas: Editora da Unicamp, pp. 29-38.
- AFONSO, Almerindo J. (2002a). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. In Licínio C. Lima & Almerindo J. Afonso, *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*, pp. 33-60. Porto: Edições Afrontamento.
- AFONSO, Almerindo J. (2002b). A Crise da Escola e a Educação Não-Escolar. *A Página da Educação*, n.º 110, Março.
- AFONSO, Almerindo J. (2003). A Sociologia da Educação e os Contextos e Processos Educativos Não-Escolares. *Educação & Linguagem*, n.º 8, pp. 35-44.
- ALEIXO, António (1976). *Este Livro que Vos Deixo....* Lisboa: Direcção-Geral da Educação Permanente.
- ALTHUSSER, Louis (1977). *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Livros Horizonte.
- AMIN, Samir (1999). *El Capitalismo en la Era de la Globalización*. Barcelona: Paidós.

- AMIN, Samir (2004). *Os Objectivos para o Desenvolvimento do Milénio – Uma Crítica do Sul*. resistir.info.
- AMIN, Samir (2005). *O Vírus Liberal. A Guerra Permanente e a Americanização do Mundo*. Porto: Campo das Letras.
- ANTUNES, Fátima (1996). Uma leitura do «livro branco» (sobre crescimento, competitividade e emprego) do ponto de vista da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 6, pp. 93-113.
- ANTUNES, Fátima (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: CIEd/IEP/Universidade do Minho.
- APPLE, Michael W. (1998). Freire, Neoliberalismo e Educação. In Michael Apple e António Nóvoa (orgs.), *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, Michael W. (2002a). Interromper a Direita: Realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp. 80-98, Jan/Jun.
- APPLE, Michael W. (2002b). “Endireitar” a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp. 55-78, Jan/Jun.
- APPLE, Michael W. (2003). *Educando à Direita*. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire.
- ARENDT, Hannah (1957). A Crise na Educação. In Olga Pombo (2000). *Quatro Textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- ARENDT, Hannah [1958 (2001)]. *A Condição Humana*. Lisboa: Relógio D'Água.
- ARONOWITZ, Stanley, GIROUZ, Henry (1992). Educação Radical e Intelectuais Transformadores. In A. Joaquim Esteves e Stephen Stoer (Orgs.). *A Sociologia na Escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- ARONOWITZ, Stanley (2005). Contra a Escolarização: Educação e Classe Social. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp. 5-39, Jul/Dez.
- BACKER, Catherine (1985). *Insoumission à L'École Obligatoire*. Paris: Ed. Barrault/Flammarion.
- BALL, Stephen J. (1993). Mercados Educacionais, Escolha e Classe Social: o Mercado como Estratégia de Classe. *British Journal of Sociology of Education*, v. 14, n.º 1.
- BALL, Stephen J. (2000). Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society. *Australian Educational Researcher*, 27(2), 1-24.
- BALL, Stephen J. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v..1, n.º 2, pp. 99-116, Jul/Dez.

- BALL, Stephen J. (2004). Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, v.25, n.89, set/dez, pp. 1105-1126 [edição on-line].
- BARBIER, Jean-Marie (1985). *Avaliação da Formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- BARBIER, Jean-Marie (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARBIER, Jean-Marie (1997). Prefácio. In Xavier Roegiers (1997). *Analyser Une Action d'Éducation ou de Formation*. Paris/Bruxelles: De Boeck Université.
- BARBIER, Jean-Marie, LESNE, Marcel (1986). *L'Analyse des Besoins en Formation*. Sciences Humaines/Robert Jauze.
- BARBIER, Jean-Marie, CASPAR, Pierre, CHAIX, M-L, FERRAND, J-L, LIÉTARD, Bruno, THESMAR, C., VOLERY, L. (1991). Tendances d'Évolution de la Formation dès Adultes. *Revue Française de Pédagogie*, 97, pp. 75-108.
- BARNETT, Ronald (2001). *Los Limites de la Competência. El Conocimiento, La Educación Superior y La Sociedad*. Barcelona: Gredisa Editorial.
- BARRETT, Michèle (1994). Ideology, Politics, Hegemony: From Gramsci to Laclau and Mouffe. In *Mapping Ideology*, Slavoj Zizek (Edited). New York: Verso (in association of New Left Review).
- BARROSO, João (1992). Fazer da Escola Um Projecto. In R. Canário (org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- BAUMAN, Zygmunt (1998a). *O Mal-estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BAUMAN, Zygmunt (1998b). *Modernidade e Holocausto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BAUMAN, Zygmunt (1999a). *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BAUMAN, Zygmunt (1999b). *Globalização. As Consequências Humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BAUMAN, Zygmunt (2000). *Em Busca da Política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BAUMAN, Zygmunt (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BAUMAN, Zygmunt (2005). *Vidas Desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BAUMAN, Zygmunt (2007). *A Vida Fragmentada. Ensaios sobre a Moral Pós-Moderna*. Lisboa: Relógio d'Água.

- BECK, Ulrich (1998a). *Qué es la Globalización?* Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- BECK, Ulrich (1998b). *La Sociedad del Riesgo. Hacia una Nueva Modernidad.* Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- BECK, Ulrich (2000a). A Reinvenção da Política. Rumo a uma Teoria da Modernização Reflexiva. In Beck, Giddens & Lash (Orgs.), *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno.* Lisboa: Celta.
- BECK, Ulrich (2000b). *Un Nuevo Mundo Feliz. La Precariedad del Trabajo en la Era de la Globalización.* Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- BECK, Ulrich (2002). *Libertad o Capitalismo. Conversaciones con Johannes Willms.* Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony, LASH, Scott (2000). *Modernização Reflexiva.* Oeiras: Celta.
- BECK, Ulrich, BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (2003). *La Individualización.* Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- BEILLEROT, Jacky (1985). *A Sociedade Pedagógica.* Porto: Rés.
- BELLIER, Sandra (2001). A Competência. In Philippe Carré & Pierre Caspar (Orgs.), *Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação.* Lisboa: Instituto Piaget.
- BETTO, Frei (2002). *Dia do Trabalhador, Tempo de Desemprego.* Texto recebido por mail.
- BISSERET, Noelle (1979). A Ideologia das Aptidões Naturais. In J. C. G. Durand (Org.), *Educação e Hegemonia de Classe.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BORON, Atilio, A. (1999). 'Pensamiento Único' y Resignación Política: los limites de una falsa coartada. In: *Tiempos Violentos: Neoliberalismo, Globalización y Desigualdad en América Latina.* Comp. Boron, Atilio A.; Gambina, Júlio; Minsburg, Naum. Colección CLACSO-EUDEBA, CLACSO, Consejo latinoamericano de Ciências Sociales, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, pp. 219-246. (Disponível na World Wide Web: <http://168.96.200.17/ar/libros/tiempos/boron.rtf>).
- BORON, Atilio, A. (2001). Sobre mercados y utopias: La victoria ideológico-cultural del neoliberalismo. In *Rebelión. La Izquierda en Debate.* (consultado na internet em Dezembro de 2001).
- BORON, Atilio, A. (2003). Prefácio a la segunda edición en lengua castellana de *La Trama del Neoliberalismo*, de Sader, E. & Gentili, P. (Org.). Buenos Aires: Clacso.
- BORON, Atilio, A. (2004). O Império e a Teoria Marxista do Imperialismo. *Resistir.info.*
- BOSCO, David (2006). Pode ser isto o princípio da Terceira Guerra Mundial? *Público*, 27 Julho.

- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude (1978). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce Que Parler Veut Dire*. Paris: Fayard.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- BOURDIEU, Pierre (1996). *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *Sobre a Televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BOURDIEU, Pierre (1997a). L'Architecture de l'euro passa auz aveux. *Le Monde Diplomatique*, Setembro, p. 19.
- BOURDIEU, Pierre (1998). *Contrafogos1*. Oeiras: Celta.
- BOURDIEU, Pierre (1999). *Contrafogos2*. Oeiras: Celta.
- BOURDIEU, Pierre (2003). Pós-escrito. In *A Miséria do Mundo*. P. Bourdier (Coord.). Petrópolis: Editora Vozes.
- BOUTINET, Jean-Pierre (1996). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BOUVIER, Alain (1994). *Management et Projet*. Paris: Hachette Éducation.
- BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert (1976). *Schooling in Capitalist América: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- BRUNEL, Sylvie (2007). Qu'est-ce que la mondialisation?. In *Sciences Humaines*, n.º 180S, Fevereiro, pp. 28-31.
- BRUNET, Ignasi, BELZUNEGUI, Ángel (2003). Flexibilidad y Formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias. Barcelona: Içaria.
- BURAWOY, Michael (2006). A Public Sociology for Human Rights. Introduction to Judith Blau and Keri Iyall-Smith, *Public Sociologies Reader*. New York: Rowman and Littlefield.
- CABRAL, M. Villaverde, PAIS, J. Machado (Orgs.) (1998). *Jovens Portugueses de Hoje*. Oeiras: Celta.
- CABRAL, M. Villaverde (2002). Espaços e Temporalidades Sociais da Educação em Portugal. In *Espaços de Educação. Tempos de Formação*, pp. 47-68. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CABRAL, M. Villaverde (2004). O 25 de Abril em Retrospectiva. *Le Monde Diplomatique* – edição portuguesa, Abril.
- CAMPOS, Bártolo Paiva (1989). *Questões de Política Educativa*. Porto: Edições Asa.

- CANÁRIO, Rui (1994). O Estabelecimento de Ensino no contexto Local. In *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, R. Canário (Org.). Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (1994). Centros de Formação de Associação de Escolas: Que Futuro?. In A. Amiguinho & R. Canário (Orgs.), *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (Org.) (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (2005). *O Que é a Escola. Um "Olhar" Sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CANDEIAS, António, PAZ, Ana L., ROCHA, Melânia (2004). *Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CAPUCHA, Luis ALMEIDA, João F., PEDROSO, Paulo e SILVA, (1996). In AA.VV. *Metodologias de Avaliação. Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 22. Lisboa: ISCTE.
- CARNEIRO, Roberto (1988). *Educação e Emprego em Portugal: Uma Leitura de Modernização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARNEIRO, Roberto (2000). *O Futuro da Educação em Portugal – Tendências e Oportunidades. Um Estudo de Reflexão Prospectiva*. Lisboa: ME.
- CARRÉ, Philippe, CASPAR, Pierre (2001). *Tratado das ciências e das técnicas da formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- CASANOVA, Pablo González (1999). Globalidade, Neoliberalismo e Democracia. In Pablo Gentili (Org.), *Globalização Excludente*. Petrópolis: Editora Vozes.
- CASTEL, Robert (1995). *Les Métamorphoses de la Question Social*. Paris: Fayard.
- CASTORIADIS, Cornelius (1998). *A Ascensão da Insignificância*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- CASTORIADIS, Cornelius (2007). *Uma Sociedade à Deriva. Entrevistas e Debates, 1974-1997*. 90 Graus Editora.
- CASTRO-ALMEIDA, Carlos, LE BOTERF, Guy, NÓVOA, António (1993). A Avaliação Participativa de Projectos de Desenvolvimento. In *Avaliações em Educação*. Estrela & Nóvoa (Org.). Porto: Porto Editora.
- CHARLOT, Bernard (1976). Le Mythe de la Négotiation dès Besoin. *Education Permanente*, 34, Maio.
- CHOMSKY, Noam (1968). Linguistic Contributions to the Study of Mind. Excerpted from

Language and Mind, (retirado do sítio do autor na internet).

CHOMSKY, Noam (1999). Democracia e Mercados na Nova Ordem Mundial. In Pablo Gentili (Org.), *Globalização Excludente*. Petrópolis: Editora Vozes.

CHOMSKY, Noam (2000). *Neoliberalismo e Ordem Global. Crítica do Lucro*. Lisboa: Editorial Notícias.

CHOMSKY, Noam (2001). *Estados Canallas*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.

CLAUSEWITZ, Karl von (2003). *Princípios da Guerra*. Lisboa: Edições Sílabo.

COHEN, Gerald A. (2001). *Si eres igualitarista, como es que eres tan rico?* Barcelona: Paidós.

COMISSÃO EUROPEIA (1994). *Crescimento, competitividade, emprego. O desafio e as pistas para entrar no século XXI* [Livro Branco]. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

COMISSÃO EUROPEIA (1995). *Ensinar e Aprender – rumo à sociedade cognitiva*. [Livro Branco]. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE A DIMENSÃO SOCIAL DA GLOBALIZAÇÃO (2004). *Por Uma Globalização Justa: Criar Oportunidades para Todos*. Oeiras: Celta/ISCTE/OIT.

COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1986). *Projecto Global de Actividades*. Lisboa: GEP/ME.

COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). Documentos Preparatórios I. Lisboa: GEP/ME.

COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). Documentos Preparatórios II. Lisboa: GEP/ME.

COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). Documentos Preparatórios III. Lisboa: GEP/ME.

COOMBS, Philip H. (1986). *A Crise Mundial da Educação*. São Paulo: Editorial Perspectiva.

COOMBS, Philip H., AHMED, Manzoor (1975). *La Lucha Contra la Pobreza Rural. El Aporte de la Educación No Formal*. Madrid: Editorial Tecnos.

CORREIA, José Alberto (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Asa.

CORREIA, José Alberto (1996). Os «Lugares-comuns» na Formação de Professores: Consensos e Controvérsias. *O Professor*, n.º 50, III Série, Maio/Junho, pp. 9-24.

CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.

- CORREIA, José Alberto (1999). As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 12, n.º 1, pp. 81-110.
- CORREIA, José Alberto, CAMELO, João, VAZ, Henrique (1997). *Formação de professores. Um Estudo Temático*. Porto: FPCE-UP (documento policopiado).
- CORREIA, J. Alberto, LOPES, Amélia, MATOS, Manuel (1999). *Formação de Professores. Da Racionalidade Instrumental à Acção Comunicacional*. Porto: Asa.
- CORREIA, J. Alberto, MATOS, Manuel (2001). Da Crise da Escola ao Escolocentrismo. In Stoer, Cortesão e Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à "Educação" da Crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- CORREIA, J. Alberto, STOLEROFF, Alan D., STOER, R. Stephen (1993). A Ideologia da Modernização no sistema Educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 12-13, pp. 25-51.
- COUTO, Mia (2003). Carta ao Presidente Bush. *Resistir.info*.
- COUTO, Mia (2005). *Pensatempos*. Lisboa: Caminho.
- CROZIER, Michel, FRIEDBERG, Erhardt (1977). *L'Acteur et le Système. Les Contraintes de L'Action Collective*. Paris: Editions du Seuil.
- CRUZ, Jorge (1998). *Formação Profissional em Portugal*. Lisboa: Edições Sílabo.
- DAHRENDORF, Ralf (2006). Desigualdade e Descontentamento. *Público* de 21 de Janeiro.
- DE KETELE, Jean-Marie, CHATRETTE, Maurice, CROS, Danièle, METTELIN, Pierre, THOMAS, Jacques (1994). *Guia do Formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DIAS, Rosanne Evangelista, LOPES, Alice Casimiro (2003). Competências na Formação de Professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, v.24, n.º 85.
- DIXON, Keith (1999). *Os Evangelistas do Mercado*. Oeiras: Celta.
- DOMINGUES, Sérgio (2003). *Os ciclos Económicos e a Teoria das Cinco Transformações*. Lisboa: Gradiva.
- DOMINICÉ, Pierre (1989). Expérience et Apprentissage: Faire de Necessité Vertu. In *Éducation Permanente*, n.º 100/101 (Apprendre par L'expérience), pp. 57-65.
- DUBAR, Claude (1991). *La Socialisation. Construction des Identités Sociales et Professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- DUBET, François (2004). Critique de la Performance comme Modèle de Justice. In *La Performance, Une Nouvelle idéologie?*, Benoît Heilbrunn (dir.). Paris: La Découverte.

- DURKHEIM, Émile (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés.
- EAGLETON, Terry (1994). Ideology and its Vicissitudes in Western Marxism. In *Mapping Ideology*, Slavoj Žižek (Edited). New York: Verso (in association of New Left Review).
- ENGELS, Friedrich. (1887). *Anti-Dühring*. LCC – Publicações Electrónicas.
- ENGUITA, Mariano Fernández (2003). Prólogo. In Ignasi Brunet e Ángel Belzunegui, *Flexibilidad y Formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Içaria.
- ERASMIE, Thord, LIMA, Licínio C. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Unidade de Educação de Adultos/Universidade do Minho.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (2001). Formação, Trabalho e Cidadania. Contributos para uma Sociologia Crítica da Formação. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n.º 77, Dezembro, pp. 185-206.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (2003). Ideologia e Gestão das Competências. *Teoria e Prática da Educação*, 6 (13), pp. 317-328.
- ESTEVES, António J. (1986). A Investigação-Acção. In: *A Metodologia em Ciências Sociais*, José Madureira Pinto e Augusto Santos Silva (Org.). Porto: Edições Afrontamento.
- ESTRELA, Maria Teresa, MADUREIRA, Isabel, LEITE, Teresa (1999). Processo de Identificação de Necessidades – Uma Reflexão. *Revista de Educação*, Volume VIII, n.º 1, pp. 29-48.
- FEATHERSTONE, Mike (1999). Cultura Global: Introdução. In Mike Featherstone (Org.), *Cultura Global. Nacionalismo, Globalização e Modernidade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- FERNANDES, José M. (2006a). Editorial. *Público*: 26 de Maio.
- FERNANDES, José M. (2006b). São Assim os Tempos. *Público*, 24 de Junho.
- FERREIRA, Elisabete, ROCHA, Rosália, SILVA, Manuel António (2005). (Des)ilusões d (Per)curso de Professores/as do 1.º CEB. In *Actas do Congresso Internacional Educação e Trabalho. Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais*, Tema 1. pp. 1-10. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- FERRY, Gilles (1991). *El Trayecto de la Formación. Los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica*. Barcelona: Paidós Educador.
- FIGARI, Gérard (1994). *Avaliação: Que Referencial?* Porto: Porto Editora.
- FINO, Anabela (2004). O Papel dos Media na Nova Ordem Mundial. *Resistir.info*.
- FREIRE, Paulo (1990). *La Naturaleza Política de la Educación*. Barcelona: Paidós.

- FREEMAN, Chris, LOUÇÃ, Francisco (2003). *Ciclos e Crises no Capitalismo Global. Das revoluções Industriais à Revolução da Informação*. Porto: Edições Afrontamento.
- FRIEDMAN, Thomas L. (2000). *Compreender a Globalização. O Lexus e a Oliveira*. Lisboa: Quetzal.
- FRIEDMAN, Thomas L. (2005). *O Mundo é Plano. Uma História Breve do Século XXI*. Lisboa: Actual Editora.
- FUKUYAMA, Francis (1992). *O Fim da História e o Último Homem*. Rio de Janeiro: Editora Rocco.
- FUKUYAMA, Francis (2006). *Depois dos Neoconservadores. A América na Encruzilhada*. Lisboa: Gradiva.
- FURTER, Pierre (1979). Du Mythe de L'Enfance à L'Utopie concrète de L'Inachèvement de L'Adult. In P. Furter & G. Raulet (Eds.), *Stratégies de L'Utopie*. Paris: Editions Galilée.
- GEWIRTZ, Sharon (2002). Alcançando o Sucesso? Reflexões Críticas sobre a Agenda para a Educação da "Terceira Via" do New Labor. *Currículo sem Fronteiras*, v.2,n.1,pp.121-139, Jan/Jun.
- GIDDENS, Anthony (1992). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, Anthony (1997). *Para Além da Esquerda e da Direita. O Futuro da Política Radical*. Oeiras: Celta.
- GIDDENS, Anthony (1998). *Política, Sociologia e Teoria Social. Confrontos com o Pensamento Social Clássico e Contemporâneo*. Oeiras: Celta.
- GIDDENS, Anthony (1999a). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- GIDDENS, Anthony (1999b). *Para uma Terceira Via*. Lisboa: Editorial Presença.
- GOLDSTEIN, Irwin L. (1991). Training in Work Organizations. In marvin D. Dunnette and Leaetta M. Hough (Edit.), *Handbook of Industrial & Organizational Psychology*, pp. 507-619. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- GOMES, Luiz Marcos (2005). *Sociedade dos Socialistas Vivos (ensaios contra o neoliberalismo)*. São Paulo: Anita Garibaldi.
- GOMES, Luiz Marcos (2006). *O "Fim da História" ou a Ideologia Imperialista da "Nova Ordem Mundial"*. LCC – Publicações Electrónicas (consultado em Dezembro de 2006).
- GORZ, André (1998). *Misérias del Presente, Riqueza de lo Posible*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.

- GRAMSCI, António (1999). *Selections From The Prison Notebooks*. New York: International Publishers.
- GRAY, John (1993). *Postliberalism: Studies in Political Thought*. Londres: Routledge.
- GRAY, John (2000). *Falso Amanhecer*. Lisboa: Gradiva/Universidade de Aveiro.
- GREENPEACE (2006). *Comendo a Amazónia*. (Relatório consultado em Maio de 2006 em greenpeace.org.br).
- GRIFFIN, Colin (1999a). Lifelong Learning and Social Democracy. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 18, n.º 5, pp. 329-342.
- GRIFFIN, Colin (1999b). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 18, n.º 6, pp. 431-452.
- HAMELINE, Daniel (1986). *Courants et Contre-courants dans la Pédagogie Contemporaine*. Sion: ODIS.
- HAMELINE, Daniel (1998). *Les Objectifs Pédagogiques en Formation Initiale et en Formation Continue*. Paris: ESF Éditeur.
- HANDY, Charles (1999). *A Era da Incerteza*. Mem Martins: Edições CETOP.
- HARDT, Michael, NEGRI, Antonio (2004). *Império*. Lisboa: Editora Livros do Brasil.
- HARGREAVES, Andy (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A Educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.
- HELD, David, McGREW, Anthony (2003). *Globalización/Antiglobalización. Sobre la Reconstrucción del Orden Mundial*. Barcelona: Paidó Estado y Sociedad.
- HELVÉTIUS, Claude Adrien (1758). *De L'Esprit*. Texto extraído da base de dados textuais Frantext: Institut National de Langue Française (INaLF) (pesquisa realizada através do google.pt).
- HILBERG, Raul (1983). *The Destruction of the European Jews*. New York: Holmes and Meier Publishers.
- HILL, Dave (2003). O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.3,n.2,pp. 24-59, Jul/Dez.
- HOBSBAUWM, Eric (1996). *A Era dos Extremos. História Breve do Século XX – 1914-1991*. Lisboa: Editorial Estampa.
- HOMERO (2003). *Odisseia*. Tradução de Frederico Lourenço. Lisboa: Livros Cotovia.

- HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor (2004). *Dialéctica del Iluminismo*. Marxists.org/espanol/adorno/index.htm.
- HUGHES, Christina, TIGHT, Malcolm (1995). The myth of learning society. *British Journal of Educational Studies*, vol. 43, n.º 3, pp. 290-304.
- HURSH, David (2006). Democracia Sitiada: Capitalismo Global, Neoliberalismo e Educação. In João Paraskeva, E. Waine Ross, David Hursh (org.), *Marxismo e Educação*, vol. I, pp. 155-192. Porto: Profedições/Jornal A Página.
- IGNASI, Brunet, BELZUNEGUI, Ángel (2003). *Flexibilidad y Formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Içaria.
- JAIME, Bárbara P., AMADEO, Javier (2000). El Concepto de Libertad en las Teorías Políticas de Kant, Hegel y Marx. In: *La Filosofía Política Moderna. De Hobbes a Marx*, Atilio Boron (Org.). Buenos Aires: CLACSO.
- KARIER, Clarence J. (1982). Testes, Ordem e Controlo no Estado do Capitalismo Monopolista Liberal. In Stephen Stoer e Sacuntala de Miranda (Orgs.), *Sociologia da Educação I, Antologia Funções da Escola e Reprodução Social*, pp. 219-248. Lisboa: Livros Horizonte.
- KREN, George M., RAPPOPORT, Leon (1994). *The Holocaust and the Crisis of the Human Behavior*. New York: Holmes and Meier Publishers.
- KRISTOL, Irving (2003). *Neoconservadorismo*. Lisboa: Quetzal.
- KUNSTLER, James Howard (2006). *O Fim do Petróleo. O Grande Desafio do Século XXI*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- KURZ, Robert (2003). Inclusão e Exclusão da Modernidade. Os Paradoxos dos Direitos do Homem. *Archipel*. Publicação do Fórum Cívico Europeu, Junho.
- KURZ, Robert (2005). *A Descer no Elevador da História*. <http://obeco.planetaclix.pt> Publicado na Folha de S. Paulo de 18 de Set. de 2005 sob o título A Ressaca do Fordismo (consultado em 15 de Dezembro de 2005).
- KURZ, Robert (2005). *A Descer no Elevador da História*. <http://obeco.planetaclix.pt> Publicado na Folha de S. Paulo de 18 de Set. de 2005 sob o título A Ressaca do Fordismo (consultado em 15 de Dezembro de 2005).
- KURZ, Robert (2005). *A Descer no Elevador da História*. <http://obeco.planetaclix.pt> De acordo com o sítio em questão, foi publicado na Folha de S. Paulo de 18 de Set. de 2005 sob o título A Ressaca do Fordismo (consultado em 15 de Dezembro de 2005).
- KURZ, Robert (2005). *O Duplo Marx*. <http://obeco.planetaclix.pt> De acordo com o sítio em questão, foi publicado na Folha de S. Paulo em 1998 sob o título O Manifesto Invisível. (consultado em 15 de Dezembro de 2005).

- LAPASSADE, George (1971). *L'Analyseur et L'Analyste*. Paris: Gautier Villars.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel, BOUTIN, Gérald (1994). *Investigação Qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIKERT, Rensis (1932). *A Technique For The Measurement of Attitudes*. New York: Archives of Psychology, R. S. Woodworth, Editor.
- LIMA, Licínio C. e outros (1988). *Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos*. Lisboa: ME/Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- LIMA, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho, CEEP-IEP.
- LIMA, Licínio C. (1994a). Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas Neotaylorianas na Organização e Administração da Educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, pp. 119-139. Porto: Afrontamento.
- LIMA, Licínio C. (1994b). Construindo um Objecto: Para Uma Análise Crítica da Investigação Portuguesa Sobre a Escola. In *Actas do V.º Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa.
- LIMA, Licínio C. (1997). O Paradigma da Educação Contábil: Políticas Educativas e Perspectivas Gerencialistas no Ensino Superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 4, pp. 43-59. São Paulo.
- LIMA, Licínio C. (1999). E Depois do 25 de 1974. Centro(s) e Periferia(s) das Decisões no Governo das Escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 12, n.º 1, pp. 57-80.
- LIMA, Licínio C. (2000). Administração Escolar em Portugal: da Revolução, da Reforma e das Decisões Políticas Pós-reformistas. In Afrânio Mendes Catani e Romualdo Portela de Oliveira (Orgs.), *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*, pp. 41-76. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- LIMA, Licínio C. (2002). Da vida, ao longo da aprendizagem. A vida ao longo da educação e a educação ao longo da vida. *A página da Educação*, n.º 115 (Agosto/Setembro), p. 21.
- LIMA, Licínio (2004). Do Aprender a Ser à Aquisição de Competências para Competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, vol. 11, pp. 9-18. Corunha.
- LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam (1999). Ideologia da Globalização e (Dês)caminhos da Ciência Social. In Pablo Gentili (Org.), *Globalização Excludente*. Petrópolis: Editora Vozes.
- LIPOVETSKY, Gilles (1989). *A Era do Vazio*. Lisboa: Relógio D'Água.
- LIPSET, Seymour M. (1992). *Consenso e Conflito*. Lisboa: Gradiva.

- LOPES, Amélia (2001). *Mal-estar na Docência? Visões, Razões e Soluções*. Cadernos do CRIAP Porto: Edições Asa.
- LOPES, Amélia, PEREIRA, Fátima, SILVA, Manuel António, FERREIRA, Elisabete, SOUSA, Cristina, ROCHA, Rosália (2004). Envolvimento na Gestão do Currículo de Formação Inicial e Identidades Profissionais no Ensino Primário Português. *Educação em Debate*, Ano 26 – V.2 – N.º 48, pp. 50-63.
- LOPES, Margarida Santos (2007). O Medo Constrói Cada Vez Mais Muros. *Público* de 4 de Maio.
- LUKÁCS, György (1920). *A Última Superação do Marxismo*. Revista Possibilidades. Núcleo de Pesquisa Marxista. Ano 1, n.º 4, Abril/Junho de 2005, pp. 49-50 (Cópia obtida em Marxists Internet Archive, 2005).
- MACHADO, Lucília (2002). A Institucionalização da Lógica das Competências no Brasil. *Pró-Posições*, vol. 13, n.º 1.
- MAGALHÃES, Pedro (2006). Somos Todos Especialistas. *Público*, 5 de Julho.
- MALGLAIVE, Gerard (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- MANCE, Euclides André (1997). Quatro Teses sobre o Neoliberalismo. *Revista Filosofazer*. Passo Fundo, Ano 6, n.º 11, pp. 83-103 (consultado em www.milenio.com.br/mance/quatro.htm).
- MARCUSE, Herbert (1964) *One Dimensional Man. Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. <http://igw.tuwien.ac.at/christian/marcuse/odm.html>.
- MARTIN, Hans-Peter, SCHUMANN, Harald (1998). *A Armadilha da Globalização. O Assalto à Democracia e ao Bem-Estar Social*. Lisboa: Terramar.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich (1971). *Sobre Literatura e Arte*. Lisboa: Editorial Estampa.
- MARX, Karl (1975) *Contribuição para a Crítica da Economia Política*. Lisboa: Editorial Estampa.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich (1982). Manifesto do Partido Comunista. In Marx & Engels, *Obras Escolhidas*, Vol. II. Lisboa: Edições Avante!
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich (1982). A Ideologia Alemã. In Marx & Engels, *Obras Escolhidas*, Vol. I. Lisboa: Edições Avante!
- MARX, Karl (1982). Teses sobre Feuerbach. In Marx & Engels, *Obras Escolhidas*, Vol. I. Lisboa: Edições Avante!
- MARX, Karl (1982). Para a Crítica da Economia Política. Prefácio. In Marx & Engels, *Obras Escolhidas*, Vol. I. Lisboa: Edições Avante!

- MARX, Karl (1990). *O Capital*. Livro Primeiro, Tomo I. Lisboa-Moscovo: Editorial «Avante!»-Edições Progresso.
- MARX, Karl (1993). *Manuscritos Económico-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70.
- MacDONALD, Barry (1987). Evaluation and the Control of Education, in R. Murphy & H. Torrance (Orgs.) *Evaluating Education: Issues and Methods*. London: Harper & Row/Open University, pp. 36-48.
- MacIVER, Robert Morrison (2000). Apresentação de POLANYI, Karl (2000). *A Grande Transformação*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora/Editora Campus.
- MATOS, Manuel (1993). Formação Contínua ou um Certo Regresso à Escola. *O Professor*, n.º 32, Maio/Junho, pp. 32-40.
- MEIGNANT, Alain (1999). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MELO, Alberto, LIMA, Licínio C., ALMEIDA, Mariana (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos*. Lisboa: ANEFA/ME.
- MELO, Jorge Silva (2001). Andam palavras à deriva e eu não gosto. *Público*. Mil Folhas, Fora de Mercado, de 17 de Novembro.
- MELO, Jorge Silva (2006). Consentâneo. *Público*. Mil Folhas, Fora de Mercado, de 15 de Julho.
- MENAND, Louis (2005). Everybody's an Expert. *The New Yorker, critic of books*, 28 de Novembro.
- MÉSZÁROS, István (2002). *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- MÉSZÁROS, István (2004). *O Poder da Ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- MÉSZÁROS, István (2005). *A Educação Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- MITTELMAN, James H. (2004). A Globalização Alternativa. In América Latina y el (Des)orden Global Neoliberal. Hegemonia, Contrahegemonia, Perspectivas. José Maria Gómez. Buenos Aires: CLACSO.
- MÓNICA, M. Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais.
- MONTEIL, Jean-Marc (1983). *Dynamique Sociale et Systèmes de Formation*. (documento policopiado).
- MORIN, Edgar (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

- MORIN, Edgar (2002). *Repensar a Reforma. Reformar o Pensamento. A Cabeça Bem Feita*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORROW, Raymond A., TORRES, Carlos A. (1997). *Teoria Social e Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- NEGREIROS, Almada (1988). *O Livro. Obras Completas*, vol. VIII, Artigos no Diário de Lisboa. Lisboa: INCM.
- NIETZSCHE (1996). O Nascimento da Tragédia. *Obras Escolhidas*, vol. I. Lisboa: Círculo de Leitores.
- NIZA, Sérgio (1999). *Formação Cooperada*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António (1988). O Método (Auto)biográfico na Encruzilhada dos Caminhos (e Descaminhos) da Formação de Adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), pp. 7-20.
- NÓVOA, António (1992a). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote/IIIE.
- NÓVOA, António (1992b). A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e Presentes sobre a Formação de Professores. In A. Nóvoa & T. Popkewitz (Orgs.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, vol. 25, n.º 1, pp. 11-20.
- NÓVOA, António (2002). Nota Introdutória. In *Espaços de Educação e Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- NÓVOA, António (2002). O Espaço Público da Educação: Imagens, Narrativas e Dilemas. *Espaços de Educação e Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PACHECO, Nuno (2007). Mais uma pizza, senhor doutor. *Público*, de 24 de Abril.
- PAIS, J. Machado (1998). Da Escola ao Trabalho: o que mudou nos últimos dez anos? In CABRAL, M. Villaverde, PAIS, J. Machado (Orgs.) (1998). *Jovens Portugueses de Hoje*. Oeiras: Celta.
- PAIS, J. Machado (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Âmbar.
- PALAZZESCHI, Yves (1998). *Introduction à une Sociologie de la Formation. Vol. I e II*. Paris: L'Harmattan.
- PALHARES, José Augusto (2004). *Jovens, Experiência Social e Escutismo. Contributos para uma Sociologia da Educação Não-Escolar*. Braga: IEP/UM (Tese de Doutoramento: documento policopiado).

- PARO, Vítor (1999). Parem de Preparar para o Trabalho. Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In Ferretti, Celso João *et al* (orgs.). *Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola*. São Paulo, Xamã, pp. 101-120.
- PERAZA, Rafael (2002). Meritocracia: Un Falso Dilema. *Venezuela Analítica Editores* (www.analitica.com). Consultado em Abril de 2003.
- PERRENOUD, Philippe (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Philippe (2001). *Porquê Construir Competências a Partir da Escola?* Porto: Asa.
- PESSOA, Fernando (2004). *Mensagem*. Lisboa: Clássica Editora.
- PIRES, Ana (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PLIHON, Dominique (2004). *O Novo Capitalismo*. Lisboa: Campo da Comunicação.
- PNUD (2003). *Um Pacto Entre Nações Para Eliminar a Pobreza*. Nova York: Nações Unidas. (Consultado em www.undp.org).
- POLANYI, Karl (1999). *A Ilusão da Economia*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- POLANYI, Karl (2000). *A Grande Transformação*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora/Editora Campus.
- POLANYI, Michael (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday.
- PORTER, Michael, ESTY, Daniel C. (1998). Industrial Ecology and Competitiveness: Strategic Implications for the Firm. *Journal of Industrial Ecology* 2, no. 1.
- PORTUGAL SOCIAL (2003). *População e Condições Sociais*. Lisboa: INE.
- REED, John (1977). *Dez Dias Que Abalaram o Mundo*. Lisboa: Edições Avante!
- RIFKIN, Jeremy (1995). *The End of Work: The Decline of the Global Force and the Dawn of the Post-Market Era*. New York: Tarcher-Putnam.
- ROBERTSON, Roland (1999). Mapeamento da Condição Global: Globalização como Conceito Central. In Mike Featherstone (Org.), *Cultura Global. Nacionalismo, Globalização e Modernidade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- ROBERTSON, Roland (2000). *Globalização. Teoria Social e Cultura Global*. Petrópolis: Editora Vozes.

- RODRIGUES, Ângela, ESTEVES, Manuela (1996). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, João (2007). A Desigualdade Salarial é um Problema de Todos. *Público*, 17 de Maio.
- RODRIGUES, Maria João, NEVES, Arminda, GODINHO, Manuel Mira (2003). *Para uma Política de Inovação em Portugal*. Lisboa: Dom Quixote.
- ROEGIERS, Xavier (1997). *Analyser Une Action d'Éducation ou de Formation*. Paris/Bruxelles: De Boeck Université.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença
- ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie (1994). *Savoirs et Compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- ROSA, Eugénio (2006). O baixo nível de escolaridade e de qualificação em Portugal, que é uma causa estrutural do atraso do país, não melhorou em 2005. <http://resistir.info/>.
- ROSSAN, Stephen (1987). Identity and its Development in Adulthood. In T, Honess e K. Yardley, *Self and Identity: Perspectives Across the Lifespan*. London: Routledge & Kegan Paul.
- RUBENSTEIN, Richard L. (1978). *The Cunning of History*. New York: Harper.
- SALMON, Jean-Marc (2002). *Um Mundo a Grande Velocidade. A Globalização, Manual de Instruções*. Porto: Âmbar.
- SANTOS, Boaventura S. (1989). Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade. *Jornal de Letras* de 24 de Abril.
- SANTOS, Boaventura S. (1987). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura S. (1996). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura S. (2000). *A Crítica da Razão Indolente. Contra o Desperdício da Experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura S. (2001). Os Processos da Globalização. In Boaventura S. Santos (org.), *Globalização. Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura S. (2003). Introdução Geral. In Boaventura S. Santos (org.), *Democratizar a Democracia. Os Caminhos da Democracia Participativa*. Porto: Edições Afrontamento.

- SANTOS, Boaventura S. (2004). *A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade*. Rio de Janeiro: Cortez Editora.
- SANTOS, Boaventura S. (2006). *A Gramática do Tempo. Para uma nova cultura do tempo*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, João dos (1986). *Se não sabe porque é que pergunta?* Conversas com João Sousa Monteiro. Lisboa: Assírio & Alvim.
- SARAMAGO, José (2000). *A Caverna*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SEBALD, Winfried Georg (2003). *On The Natural History of Destruction*. New York: Modern Library.
- SEN, Amartya (2003). *O Desenvolvimento como Liberdade*. Lisboa: Gradiva.
- SEN, Amartya (2006). *Identidade e Violência. A Ilusão do Destino*. Lisboa: Tinta-da-China.
- SENNETT, Richard (2001). *A Corrosão do Carácter. As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.
- SENNETT, Richard (2007). *A Cultura do Novo Capitalismo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- SILVA, Manuel António (2000). Do Poder Mágico da Formação às Práticas de Formação com Projecto e à Avaliação Reflexiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), pp. 77-109. Braga: CEEP – Universidade do Minho.
- SILVA, Manuel António (2001). *Os Directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas. A Pessoa e a Organização*. Lisboa: IIE.
- SILVA, Manuel António (2003a). Políticas de Educação e Formação: Mitos e Realidades. *Actas do IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza subordinado ao tema Integração das Políticas e Sistemas de Educação e Formação – Perspectivas e Desafios*, pp. 27-44. Porto: IEFP.
- SILVA, Manuel António (2003b). O Conflito em Contexto Escolar. In Maria Emília Costa (Coord.), *Gestão de Conflitos na Escola*, pp. 53-95. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIMON, Herbert (1989). *A Razão nas Coisas Humanas*. Lisboa: Gradiva.
- SMITH, Adam (1999). *Riqueza das Nações*. Vol. I e II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STIGLITZ, Joseph E. (2002). *Globalização. A Grande Desilusão*. Lisboa: Terramar.
- STOER, Stephen (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

- STOER, Stephen, RODRIGUES, Fernanda (1999). *As Parcerias nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. IIE/CIIE.
- STROOBANTS, Marcelle (1998). La Production Flexible des Aptitudes. *Education Permanente*, n.º 135, pp. 11-22.
- TANGUY, Lucie (1986) (dir.) *L'introuvable relation formation/emploi, un état des recherches en France*. Paris: La Documentation Française.
- TANGUY, Lucie (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias. In: *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo*, pp. 111-128. Enrique de la Garza Toledo e Julio César Neffa (comps.). Buenos Aires: CLACSO.
- TANGUY, Lucie (2003). La Formation Permanente en France, Genèse d'une Catégorie (1945-1971). In: *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*, pp. 119-128. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TAVARES, Rui (2006). A Nossa Melhor Proposta. *Público*, de 19 de Agosto.
- TAVARES, Rui (2007). A Sociedade de Castas. *Público*, de 26 de Março.
- TETLOCK, Philip (2005). *Expert Political Judgement. How good is it? How can we know?* Princeton University Press.
- THERBORN, Goran (1999). Dimensões da Globalização e a Dinâmica das (Dês)igualdades. In Pablo Gentili (Org.), *Globalização Excludente*. Petrópolis: Editora Vozes.
- TORT, Michel (1976). *O Quociente Intelectual*. Lisboa: Editorial Notícias.
- TOURAINÉ, Alain (1982). *Pela Sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- TOURAINÉ, Alain (1996). *Carta aos Socialistas*. Lisboa: Terramar.
- TOURAINÉ, Alain (1996). O Retorno do Actor. Lisboa: Instituto Piaget.
- TOURAINÉ, Alain (1999). *Como Sair do Liberalismo?* Lisboa: Terramar.
- UNESCO, V CONFINTEA documentation (1997). *Adult learning and the challenge of the 21st century*. Hamburg/Paris.
- VALENTE, Vasco Pulido (2005). *Público*, 31 de Dezembro.
- VALENTE, Vasco Pulido (2006). Não Apaguem a Memória. *Público*, 30 de Julho.
- VATIN, François (2002). *Epistemologia e Sociologia do Trabalho*. Lisboa: Instituto Piaget.

- VERNE, Etienne (1977). Les Coûts de L'Éducation à Vie. In Heinrich Dauber & Etienne Verne (Eds.), *L'École à la Perpétuité*. Paris: Seuil.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1999a). A Cultura como Campo de Batalha Ideológico do Sistema Mundial. In Mike Featherstone (Org.), *Cultura global: Nacionalismo, Globalização e Modernidade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1999b). A Reestruturação Capitalista e o Sistema-Mundo. In Pablo Gentili (Org.), *Globalização Excludente*. Petrópolis: Editora Vozes.
- WALLERSTEIN, Immanuel (2002). *Após o Liberalismo. Em Busca da Reconstrução do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- WALLERSTEIN, Immanuel (2003). *Utopística ou As Decisões Históricas do Século Vinte e Um*. Petrópolis: Editora Vozes.
- WATERS, Malcolm [1995 (2002)]. *Globalização*. Oeiras: Celta.
- WEBER, Max [1944 (1993)]. *Economia y Sociedad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- WHITNEY, Mike (2005). The Imperial Chronicler. *Dissident Voice*, de 19 de Maio (www.dissidentvoice.org).
- WHITNEY, Mike (2005). Fabricating the Roots of Terror. *Dissident Voice*, de 28 de Julho (www.dissidentvoice.org).
- WHITTY, Geoff (1996). Autonomia da escola e escolha parental: direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 6, pp. 115-139.
- WHITTY, Geoff, POWER, Sally (2002). A escola, o Estado e o mercado: a investigação do campo actualizada. *Currículo sem Fronteiras*, v..2, n.º 1, pp. 15-40, Jan/Jun.
- WITKIN, Belle Ruth, ALTSCHULD (1995). *Planning and Concueting Needs Assessment. A Practical Guide*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- WITORSKI, Richard (1998). De la Fabrication des Compétences. *Education Permanente*, n.º 135, pp. 57-70.
- WITORSKI, Richard (1998). Éditorial. *Education Permanente*, n.º 135, pp. 7-10.
- YOUNG, Michael [1958 (1994)]. *The Rise of the Meritocracy: 1870-1933: An Essay on Education and Equality*. Londres: Transaction Pub.
- YOUNG, Michael, SPOURS, Ken, HOWIESON, Cathy, RAFFE, David (1997). Unifying academic and vocational learning and the idea of a learning society. *Journal Education Policy*, vol. 12, n.º 6, pp. 527-537.

ZINN, Howard (2007). Uma História Popular dos Estados Unidos. In Howard Zinn & Donaldo Macedo, *Poder, Democracia e Educação*. Mangualde: Edições Pedagogo.

ZINN, Howard, MACEDO, Donaldo (2007). *Poder, Democracia e Educação*. Mangualde: Edições Pedagogo.

ZIZEK, Slavoj (1994). *Mapping Ideology*. New York: Verso (in association of New Left Revue).

ZIZEK, Slavoj (1994). The Spectre of Ideology. In *Mapping Ideology*, Slavoj Zizek (Edited). New York: Verso (in association of New Left Revue).

APÊNDICES

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO I

INQUÉRITO
EFEITOS DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO
(na pessoa, na(o) profissional e na(s) organização(ões))

O presente inquérito constitui uma das dimensões mais relevantes do estudo empírico que estamos a realizar e que se insere num trabalho de doutoramento que pretende analisar e discutir a formação e a educação na época em que vivemos, nomeadamente a sua relevância na vida das pessoas e das organizações. A dimensão que privilegiamos neste estudo, dada a enorme complexidade e amplitude dos campos em questão, é a dos *efeitos* (ou *impacto*) da educação e da formação nas pessoas (vida e profissão) e nas organizações. Para concretizar este objectivo decidimos centrar-nos em actores diferenciados que exercem a sua actividade profissional nos campos em questão em diversos níveis do sistema educativo e que, em determinado momento do seu percurso profissional, optaram por frequentar os Cursos de Mestrado em Educação promovidos pelo Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Para que o estudo em questão possa ter pretensões de representatividade e validade científicas torna-se necessário recolher o maior número possível de opiniões daqueles que possuem a experiência em questão. Tomando como referência a experiência de investigação que todos possuem, solicitamos que preencham o presente inquérito o mais rapidamente que puderem, procedendo ao seu envio através do envelope, já devidamente selado e endereçado, que anexamos.

As respostas, sendo anónimas, garantem automaticamente o sigilo e a confidencialidade que se exige a um trabalho desta natureza.

Para qualquer esclarecimento ou outra questão que este documento (ou estudo) lhe venha a suscitar, poderá contactar-nos através do seguinte endereço electrónico: masilva@iep.uminho.pt.

Agradecendo a colaboração prestada a este estudo,

O Investigador,

(Manuel António Silva)

PARTE I – **IDENTIFICAÇÃO** (da situação)

1. **Idade:** ____anos

2. **Sexo:** M ₁ F ₂

Percurso académico

3. Bacharelato (ou equivalente) em _____

Ano de conclusão _____

4. Licenciatura em _____

Ano de conclusão _____

5. Mestrado em Educação, Área de Especialização _____

Ano de início: _____

Ano de defesa da dissertação _____

6. Doutoramento em _____ Área de Especialização _____

Ano de defesa da tese _____

Dados profissionais/Posição face ao emprego

7. Profissão inicial (ou de base) _____

8. Ano de início da actividade profissional _____

9. Entre a qualificação profissional e o exercício da actividade profissional qual o período de tempo decorrido? _____

10. Desempenhou sempre funções relacionadas com a qualificação profissional inicial?

Sim Não

Comentários: _____

11. Houve períodos em que esteve desempregado(a)? Sim Não

Comentários: _____

Qualificações académicas dos ascendentes

12. Avô materno _____ 13. Avó materna _____

14. Avô paterno _____ 15. Avó paterna _____

16. Mãe _____ 17. Pai _____

PARTE II – PERCURSO PROFISSIONAL
(Após a licenciatura até à conclusão do curso de mestrado)

18. Organizações em que exerceu a actividade profissional e respectivas funções (efectuar listagem por ordem cronológica):

Actividades desenvolvidas nos campos da Educação e da Formação:

- 19. Participação em acções de formação contínua voluntariamente escolhidas
- 20. Participação em acções de formação contínua por necessidade de progressão na carreira
- 21. Formador(a)
- 22. Animador(a) Sócio-Cultural
- 23. Participação em Congressos/Conferências sem comunicação
- 24. Participação em Congressos/Conferências com comunicação
- 25. Participação, como orador(a) em outros eventos educativos
- 26. Frequência de cursos de pós-graduação
- 27. Frequência de cursos de especialização
- 28. Participação em projectos de investigação
- 29. Organização de eventos educativos
- 30. Coordenação de Programas e/ou Projectos em Educação e/ou Formação
- 31. Participação em Programas e/ou Projectos em Educação e/ou Formação
- 32. Outras acções relevantes _____

Comentário: _____

Funções desempenhadas

- 33. Docentes
- 34. Gestão/Direcção
 - Chefe de Secção (designação: _____)
 - Chefe de Divisão (designação: _____)
 - Chefe de Departamento (designação: _____)
 - Director(a) de Serviço (designação: _____)
 - Director(a)/Coordenador(a) de Programas/Projectos
 - Director de Centro de Formação
 - Outras: _____

35. Formação

- 36. Orientação Educativa
- 37. Orientação Psicológica
- 38. Aconselhamento _____
- 39. Orientação profissional
- 40. Prestação de cuidados
- 41. Outra(s) _____

Principais mudanças profissionais ocorridas no período em questão

- 42. De organização
- 43. De funções (no interior da mesma organização)
- 44. De organização e de funções
- 45. De entidade empregadora
- 46. De nível de ensino
- 47. De profissão
- 48. Outra _____

PARTE III – RAZÕES DA FREQUÊNCIA DO CURSO DE MESTRADO

Motivações para a frequência do Curso de Mestrado

Das questões que se seguem, assinale **apenas** as três que considere mais importantes no seu caso, hierarquizando-as com **1, 2, 3**, sendo que o **1** é o mais relevante:

- 49. Conhecer os novos desenvolvimentos das e nas Ciências da Educação
 - 50. Aumentar e actualizar saberes e conhecimentos
 - 51. Progredir na carreira
 - 52. Melhorar as práticas profissionais
 - 53. Desempenhar novos cargos/funções:
 - Formação
 - Gestão
 - Inspeção
 - Orientação Educativa
 - Animação Sócio-Educativo-Cultural
 - Avaliação (de projectos, programas, planos ou organizações)
 - Aconselhamento educativo
 - Outras _____
 - 54. Receio de desqualificação profissional
 - 55. Fazer face à crescente competitividade profissional
 - 56. Aumento e diversificação da oferta
 - 57. Generalização e indução da procura
 - 58. Romper com rotinas profissionais
 - 59. Outra: _____
-

Motivações para a frequência do Curso de Mestrado na Universidade do Minho

60. Por uma questão geográfica (proximidade de residência ou profissional)
61. Pela elevada qualidade do curso (referenciada por colegas ou outros)
62. Por uma questão de continuidade (familiaridade da universidade)
63. Por uma questão de oportunidade (de datas, das pessoas inscritas, etc.)
64. Por uma questão económica (pois preferia outras opções)
65. Pela especificidade do curso (oferta específica nesta universidade)
66.
- Outra: _____

PARTE IV – O CURSO DE MESTRADO E SEUS EFEITOS

Relação do Curso de Mestrado com as práticas profissionais anteriores

67. Elevada relação, contribuindo para o seu aprofundamento e transformação
68. Relação bastante próxima, tendo incidido nas questões essenciais que a caracterizavam
69. Relação próxima de alguns dos seus aspectos mais importantes, mas sem influenciar de um modo significativo o essencial da acção profissional
70. Débil relação com o essencial da profissão
71. Relação bastante débil ou inexistente com a prática profissional anterior

Comentário:

Hierarquize as dimensões seguintes de acordo com a percepção que tem dos efeitos do Curso de Mestrado, sendo o 1 o mais elevado e o 5 o menos significativo:

72. desenvolvimento pessoal
73. desenvolvimento profissional
74. desenvolvimento organizacional
75. desenvolvimento pessoal e profissional
76. identidade profissional
77. todas

Comentário: _____

O Curso de Mestrado e o Desenvolvimento Pessoal

Classifique as afirmações abaixo indicadas de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente

78. O curso contribuiu decisivamente para uma melhor compreensão do mundo e da sua complexidade, dotando-me de uma formação científica e política mais fundamentada
79. O curso contribuiu para o estabelecimento de uma ruptura com os modos de pensar anteriores
80. O curso permitiu a consolidação das capacidades de análise e de crítica, dotando-as de novos modos de abordagem
81. No fim do curso era uma pessoa bastante diferente do ponto de vista cultural
82. Apesar da riqueza do curso não considero que tenha sido importante para a pessoa que sou
83. O curso obrigou-me a um elevado ritmo de leitura, que mantive e me tem sido de grande utilidade
84. O curso permitiu-me adquirir uma capacidade de escrita que não havia experimentado antes

Comentários:

O Curso de Mestrado e o Desenvolvimento Profissional

Classifique as afirmações abaixo indicadas de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente

85. O curso implicou uma ruptura com as práticas profissionais anteriores, transformando-as
86. O curso permitiu adquirir um elevado conhecimento sobre o campo da investigação
87. A investigação passou a ocupar um lugar privilegiado na prática profissional
88. Apesar de ter contribuído para o questionamento das práticas profissionais, o curso não provocou efeitos

- significativos nas mesmas
89. Um dos efeitos mais significativos do curso foi o aumento das capacidades de reflexão sobre as práticas
90. O curso permitiu o exercício de novas funções, embora mantendo as anteriores como dominantes
91. O curso permitiu o exercício de novas funções, tendo as anteriores sido ultrapassadas
92. O curso teve efeitos essencialmente no “saber-fazer”

Comentários:

O Curso de Mestrado e a Identidade Profissional

Classifique as afirmações abaixo indicadas de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente

93. As novas qualificações aumentaram os conflitos existentes face à profissão, tornando o seu exercício mais problemático
94. As novas qualificações conduziram à ruptura com a profissão anterior, originando a adopção de uma nova identidade profissional
95. Embora mantendo a mesma profissão, as novas qualificações possibilitaram o exercício de outras actividades, realizadas numa outra organização
96. Embora mantendo a mesma profissão, as novas qualificações possibilitaram o exercício de outras actividades, realizadas na mesma organização
97. O curso de mestrado reforçou, de um modo positivo, a identidade profissional pré-existente
98. O curso de mestrado não teve qualquer influência na identidade profissional pré-existente

Comentários:

O Curso de Mestrado e o Desenvolvimento Organizacional

Classifique as afirmações abaixo indicadas de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente

99. As novas qualificações não tiveram qualquer efeito no funcionamento da organização onde de trabalho
100. As novas qualificações permitiram compreender melhor o modo de funcionamento da organização, os seus constrangimentos e potencialidades
101. A organização beneficiou das novas qualificações, adoptando novas formas de funcionamento em alguns domínios
102. A organização não demonstrou qualquer interesse em integrar os possíveis contributos das novas qualificações
103. A organização sempre foi hostil à frequência do curso, demonstrando desprezo pelas novas qualificações
104. A organização gostaria de potenciar as possibilidades abertas com o curso de mestrado, mas não dispõe do grau de autonomia adequado para tal
105. O curso de mestrado permitiu a mudança para uma organização que possibilitou a utilização das novas qualificações

Comentários:

O Curso de Mestrado e o Estatuto Profissional

Estatuto remuneratório:

106. Não se alterou
107. Regrediu, devido à mudança de profissão
108. Regrediu, devido à mudança de organização
109. Melhorou, em função de razões administrativas (Ex: progressão na carreira)
110. Melhorou, porque permitiu exercer, cumulativamente, novas actividades
111. Melhorou, devido à mudança de organização
112. Outra:

Comentários:

Comentário global sobre a problemática dos «efeitos da educação e da formação»
(pode enviá-lo em anexo, na forma que entender como mais adequada):

Obrigado pela colaboração prestada

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO II

INQUÉRITO
EFEITOS DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO
(na pessoa, na(o) profissional e na(s) organização(ões))

O presente inquérito constitui uma das dimensões mais relevantes do estudo empírico que estamos a realizar e que se insere num trabalho de doutoramento que pretende analisar e discutir a formação e a educação na época em que vivemos, nomeadamente a sua relevância na vida das pessoas e das organizações. A dimensão que privilegiamos neste estudo, dada a enorme complexidade e amplitude dos campos em questão, é a dos *efeitos* (ou *impacto*) da educação e da formação nas pessoas (vida e profissão) e nas organizações. Para concretizar este objectivo decidimos centrar-nos em actores diferenciados que exercem a sua actividade profissional nos campos em questão em diversos níveis do sistema educativo e que, em determinado momento do seu percurso profissional, optaram por frequentar os Cursos de Mestrado em Educação promovidos pelo Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Para que o estudo em questão possa ter pretensões de representatividade e validade científicas torna-se necessário recolher o maior número possível de opiniões daqueles que possuem a experiência em questão. Tomando como referência a experiência de investigação que todos possuem, solicitamos que preencham o presente inquérito o mais rapidamente que puderem, procedendo ao seu envio através do envelope, já devidamente selado e endereçado, que anexamos.

As respostas, sendo anónimas, garantem automaticamente o sigilo e a confidencialidade que se exige a um trabalho desta natureza.

Para qualquer esclarecimento ou outra questão que este documento (ou estudo) lhe venha a suscitar, poderá contactar-nos através do seguinte endereço electrónico: masilva@iep.uminho.pt.

Agradecendo a colaboração prestada a este estudo,

O Investigador,

(Manuel António Silva)

PARTE I – **IDENTIFICAÇÃO** (da situação)

1. **Idade:** ____ anos

2. **Sexo:** M ₁ F ₂

Percurso académico

3. Bacharelato (ou equivalente) em _____
Ano de conclusão _____

4. Licenciatura em _____
Ano de conclusão _____

5. Mestrado em Educação, Área de Especialização _____
Ano de início: _____
Ano de defesa da dissertação _____

6. Doutoramento em _____ Área de Especialização _____
Ano de defesa da tese _____

Dados profissionais/Posição face ao emprego

7. Profissão inicial (ou de base) _____

8. Ano de início da actividade profissional _____

9. Entre a qualificação profissional e o exercício da actividade profissional qual o período de tempo decorrido? _____

10. Desempenhou sempre funções relacionadas com a qualificação profissional inicial?

Sim ₁ Não ₂

Comentários: _____

11. Houve períodos em que esteve desempregado(a)? Sim ₁ Não ₂

Comentários: _____

Qualificações académicas dos ascendentes

12. Avô materno _____ 13. Avó materna _____

14. Avô paterno _____ 15. Avó paterna _____

16. Mãe _____ 17. Pai _____

PARTE II – **PERCURSO PROFISSIONAL**
(Após a licenciatura até à conclusão do curso de mestrado)

18. Organizações em que exerceu a actividade profissional e respectivas funções (efectuar listagem por ordem cronológica):

Actividades desenvolvidas nos campos da Educação e da Formação:

- 19. Participação em acções de formação contínua voluntariamente escolhidas
- 20. Participação em acções de formação contínua motivada pela progressão na carreira
- 21. Formador(a)
- 22. Animador(a) Sócio-Cultural
- 23. Participação em Congressos/Conferências sem comunicação
- 24. Participação em Congressos/Conferências com comunicação
- 25. Participação, como orador(a) em outros eventos educativos
- 26. Frequência de cursos de pós-graduação
- 27. Frequência de cursos de especialização
- 28. Participação em projectos de investigação
- 29. Organização de eventos educativos
- 30. Coordenação de Programas e/ou Projectos em Educação e/ou Formação
- 31. Participação em Programas e/ou Projectos em Educação e/ou Formação
- 32. Outras acções relevantes _____

Comentário: _____

Funções desempenhadas

- 33. Docentes
- 34. Gestão/Direcção
 - Conselho Directivo/Executivo
 - Conselho Pedagógico
 - Director(a) de Turma
 - Coordenador(a) Directores de Turma
 - Director(a) de Instalações
 - Coordenador(a) de Grupo Disciplinar
 - Coordenador(a) de Departamento Curricular
 - Assembleia de Escola/Agrupamento
 - Director(a) de Escola/Jardim de Infância
 - Director(a) de Centro de Formação
 - Assessor(a) de Formação
 - Outra(s) _____

- 35. Formação
- 36. Orientação Educativa
- 37. Orientação Psicológica
- 38. Prestação de cuidados
- 39. Outra(s) _____

Principais mudanças profissionais ocorridas no período em questão

- 40. De organização
- 41. De funções (no interior da mesma organização)
- 42. De organização e de funções
- 43. De entidade empregadora
- 44. De nível de ensino
- 45. De profissão
- 46. Outra _____

PARTE III – **RAZÕES DA FREQUÊNCIA DO CURSO DE MESTRADO**

Motivações para a frequência do Curso de Mestrado

Das questões que se seguem, assinale **apenas** as três que considere mais importantes no seu caso, hierarquizando-as com **1, 2, 3**, sendo que o **1** é o mais relevante:

- 47. Conhecer os novos desenvolvimentos das e nas Ciências da Educação
- 48. Aumentar e actualizar saberes e conhecimentos
- 49. Progredir na carreira
- 50. Melhorar as práticas profissionais
- 51. Desempenhar novos cargos/funções:
 - Formação
 - Gestão
 - Inspeção
 - Orientação Educativa
 - Animação Sócio-Educativo-Cultural
 - Avaliação (de projectos, programas, planos ou organizações)
 - Aconselhamento educativo
 - Outras _____
- 52. Receio de desqualificação profissional
- 53. Fazer face à crescente competitividade profissional
- 54. Aumento e diversificação da oferta
- 55. Generalização e indução da procura
- 56. Romper com rotinas profissionais
- 57. Outra: _____

Motivações para a frequência do Curso de Mestrado na Universidade do Minho

- 58. Por uma questão geográfica (proximidade de residência ou profissional)

- 59. Pela elevada qualidade do curso (referenciada por colegas ou outros)
 - 60. Por uma questão de continuidade (familiaridade da universidade)
 - 61. Por uma questão de oportunidade (de datas, das pessoas inscritas, etc.)
 - 62. Por uma questão económica (pois preferia outras opções)
 - 63. Pela especificidade do curso (oferta específica nesta universidade)
 - 64.
- Outra: _____
-

PARTE IV – O CURSO DE MESTRADO E SEUS EFEITOS

Relação do Curso de Mestrado com as práticas profissionais anteriores

- 65. Elevada relação, contribuindo para o seu aprofundamento e transformação
- 66. Relação bastante próxima, tendo incidido nas questões essenciais que a caracterizavam
- 67. Relação próxima de alguns dos seus aspectos mais importantes, mas sem influenciar de um modo significativo o essencial da acção profissional
- 68. Débil relação com o essencial da profissão
- 69. Relação bastante débil ou inexistente com a prática profissional anterior

Comentário:

Hierarquize as dimensões seguintes de acordo com a percepção que tem dos efeitos do Curso de Mestrado, sendo o 1 o mais elevado e o 5 o menos significativo:

- 70. desenvolvimento pessoal
- 71. desenvolvimento profissional
- 72. desenvolvimento organizacional
- 73. desenvolvimento pessoal e profissional
- 74. identidade profissional
- 75. todas

Comentário: _____

O Curso de Mestrado e o Desenvolvimento Pessoal

Classifique as afirmações abaixo indicadas de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente

76. O curso contribuiu decisivamente para uma melhor compreensão do mundo e da sua complexidade, dotando-me de uma formação científica e política mais fundamentada
77. O curso contribuiu para o estabelecimento de uma ruptura com os modos de pensar anteriores
78. O curso permitiu a consolidação das capacidades de análise e de crítica, dotando-as de novos modos de abordagem
79. No fim do curso era uma pessoa bastante diferente do ponto de vista cultural
80. Apesar da riqueza do curso não considero que tenha sido importante para a pessoa que sou
81. O curso obrigou-me a um elevado ritmo de leitura, que mantive e me tem sido de grande utilidade
82. O curso permitiu-me adquirir uma capacidade de escrita que não havia experimentado antes

Comentários:

O Curso de Mestrado e o Desenvolvimento Profissional

Classifique as afirmações abaixo indicadas de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente

83. O curso implicou uma ruptura com as práticas profissionais anteriores, transformando-as
84. O curso permitiu adquirir um elevado conhecimento sobre o campo da investigação
85. A investigação passou a ocupar um lugar privilegiado na prática profissional
86. Apesar de ter contribuído para o questionamento das práticas profissionais, o curso não provocou efeitos significativos nas mesmas
87. Um dos efeitos mais significativos do curso foi o aumento das capacidades de reflexão sobre as práticas

88. O curso permitiu o exercício de novas funções, embora mantendo as anteriores como dominantes
89. O curso permitiu o exercício de novas funções, tendo as anteriores sido ultrapassadas

Comentários:

O Curso de Mestrado e a Identidade Profissional

Classifique as afirmações abaixo indicadas de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente

90. As novas qualificações aumentaram os conflitos existentes face à profissão, tornando o seu exercício mais problemático
91. As novas qualificações conduziram à ruptura com a profissão anterior, originando a adopção de uma nova identidade profissional
92. Embora mantendo a mesma profissão, as novas qualificações possibilitaram o exercício de outras actividades, realizadas numa outra organização
93. Embora mantendo a mesma profissão, as novas qualificações possibilitaram o exercício de outras actividades, realizadas na mesma organização
94. O curso de mestrado reforçou, de um modo positivo, a identidade profissional pré-existente
95. O curso de mestrado não teve qualquer influência na identidade profissional pré-existente

Comentários:

O Curso de Mestrado e o Desenvolvimento Organizacional

Classifique as afirmações abaixo indicadas de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente

96. As novas qualificações não tiveram qualquer efeito no funcionamento da organização onde de trabalho
97. As novas qualificações permitiram compreender melhor o modo de funcionamento da organização, os seus constrangimentos e potencialidades
98. A organização beneficiou das novas qualificações, adoptando novas formas de funcionamento em alguns domínios
99. A organização não demonstrou qualquer interesse em integrar os possíveis contributos das novas qualificações
100. A organização sempre foi hostil à frequência do curso, demonstrando desprezo pelas novas qualificações
101. A organização gostaria de potenciar as possibilidades abertas com o curso de mestrado, mas não dispõe do grau de autonomia adequado para tal
102. O curso de mestrado permitiu a mudança para uma organização que possibilitou a utilização das novas qualificações

Comentários:

O Curso de Mestrado e o Estatuto Profissional

Estatuto remuneratório:

103. Não se alterou
104. Regrediu, devido à mudança de profissão
105. Regrediu, devido à mudança de organização
106. Melhorou, em função de razões administrativas (Ex: progressão na carreira)
107. Melhorou, porque permitiu exercer, cumulativamente, novas actividades
108. Melhorou, devido à mudança de organização
109. Outra:

Comentários: _____

Comentário global sobre a problemática dos «efeitos da educação e da formação»

(pode enviá-lo em anexo, na forma que entender como mais adequada):

Obrigado pela colaboração prestada.

ESTRUTURA DOS MESTRADOS

DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Objectivos

- a) Promover o desenvolvimento e aprofundamento de conhecimentos e competências na especialidade de Desenvolvimento Curricular;
- b) Contribuir para o desenvolvimento de capacidades para a investigação e a inovação no domínio do Desenvolvimento Curricular;
- c) Formar professores e formadores com conhecimentos especializados em Desenvolvimento Curricular;
- d) Formar especialistas e quadros técnicos para as estruturas formativas responsáveis pela construção, desenvolvimento e avaliação de curricula.

Destinatários

São admitidos à candidatura à matrícula no curso os professores profissionalizados dos ensinos básico e secundário titulares de uma licenciatura em Ciências da Educação, ou titulares de habilitação legalmente equivalente, com a classificação mínima de 14 valores.

Organização do Curso

A parte curricular tem a duração de 2 semestres lectivos, com uma escolaridade média de 11,5 horas semanais e está organizada segundo o regime de unidades de crédito. A aprovação na parte curricular habilita à concessão de um diploma de estudos pós-graduados.

Estrutura Curricular

1.º Semestre

Teoria e Desenvolvimento Curricular I

Reformas e Inovação Curricular

Metodologias da Investigação em Educação

Seminário (opção em Educação)

2.º Semestre

Teoria e desenvolvimento Curricular II

Modelos, Métodos e Técnicas de Formação

Teoria Curricular de Formação de Formadores

Seminário de Investigação em Desenvolvimento Curricular

Seminário (opção em Educação)

3.º Semestre

Seminário de Orientação da Dissertação

4.º Semestre

Seminário de Orientação da Dissertação

EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Objectivos

Nos termos do n.º1 do Art.º 5º do Decreto-Lei n.º216/92 de 13 de Outubro, o curso visa proporcionar aos alunos formação correspondente a:

- a) Nível aprofundado de conhecimentos na área científica específica de Educação de Adultos;
- b) Capacidade para a prática da investigação.

Destinatários

São admitidos à candidatura à matrícula no curso os titulares de Licenciatura em Ciências da Educação em Pedagogia e, ainda, os portadores de habilitação própria para a docência nos ensinos Básico e Secundário, com a classificação mínima de 14 valores.

Organização do Curso

A parte curricular tem a duração de 2 semestres lectivos, com uma escolaridade média de 13 horas semanais e está organizada segundo o regime de unidades de crédito. A aprovação na parte curricular habilita à concessão de um diploma de estudos pós-graduados.

Estrutura Curricular

1º Semestre

Sociologia da Educação Não Escolar
Investigação em Educação de Adultos
Epistemologia das Ciências da Educação
Psicologia do Adulto e Desenvolvimento Humano
História da Alfabetização

2º Semestre

Seminário de Investigação
Concepção, Gestão e Avaliação de Projectos de Formação
Organizações Educativas e Intervenção Comunitária
Pedagogia da Educação de Adultos

Opção

3º Semestre

Seminário de Orientação da Dissertação

4º Semestre

Seminário de Orientação da Dissertação

Educação para a Saúde

Objectivos

Nos termos do nº 1 do Art. 5º do Decreto-Lei nº 216/92, de 13 de Outubro, o curso visa proporcionar aos alunos formação correspondente a:

- a) Nível aprofundado de conhecimentos na área científica específica da Educação para a Saúde;
- b) Capacidade para a prática da investigação.

Destinatários

São admitidos à candidatura à matrícula no curso os titulares de licenciatura nas áreas de Educação/Ciências da Educação e de Ensino (licenciaturas em Educação, em Ciências da Educação, em Ensino, do ramo educacional ou do modelo integrado, e outras licenciaturas ou cursos legalmente equivalentes que constituam habilitação própria para a docência nos ensinos básico e secundário) e de Ciências da Saúde, com a classificação mínima de 14 valores.

Organização do Curso

A parte curricular tem a duração de 2 semestres lectivos, com uma escolaridade média de 12,5 horas semanais e está organizada segundo o regime de unidades de crédito. A aprovação na parte curricular habilita à concessão de um diploma de estudos pós-graduados.

Estrutura Curricular

1º Semestre

Políticas da Educação para a Saúde

Análise Sistémica da Educação

Metodologia da Investigação em Educação para a Saúde

Psicologia da Educação

2º Semestre

Educação Permanente e Pedagogia Comunitária

Seminário de investigação

Curriculum das Ciências da Educação para a Saúde

Psicopatologia e Saúde Mental

Opção

3º Semestre

Seminário de Orientação da Dissertação

Formação Psicológica de Professores

Objectivos

Nos termos do nº 1 do Art. 5º do Decreto-Lei nº 216/92, de 13 de Outubro, o curso visa proporcionar aos alunos formação correspondente a:

- a) Nível aprofundado de conhecimentos na área científica específica de cada curso;
- b) Capacidade para a prática da investigação e/ou para o desenvolvimento de projectos na área específica de cada curso.

Destinatários

São admitidos à candidatura à matrícula no Curso de Mestrado em Educação licenciados ou detentores de grau equivalente com a classificação mínima de catorze valores. Também são admitidos, com igual classificação mínima, portadores de licenciaturas que habilitem para o exercício de funções de professor do ensino básico ou secundário e docentes do ensino superior.

Organização do Curso

A parte curricular tem a duração de 2 semestres lectivos e está organizada segundo o regime de unidades de crédito. A aprovação na parte curricular habilita à concessão de um diploma de estudos pós-graduados.

Estrutura Curricular

1º Semestre

Psicopatologia do Desenvolvimento

Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação I

Dificuldades de Aprendizagem I

Motivação e Aprendizagem

Opção

2º Semestre

Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação II

Dificuldades de Aprendizagem II

Problemas de Comportamento em Contexto Escolar

Orientação Vocacional

3º Semestre

Seminário de Orientação

Organizações Educativas e Administração Educacional

Objectivos

São objectivos do Curso/Área de Especialização o aprofundamento de conhecimentos no domínio das Organizações Educativas e da Administração Educacional e a capacidade para a actividade de investigação.

Destinatários

São admitidos à candidatura à matrícula no curso os titulares de licenciatura em Ciências da Educação ou de licenciatura em Educação, com a classificação mínima de 14 valores. São ainda admitidos à candidatura os titulares de licenciatura ou equivalente, com classificação mínima de 14 valores, que sejam educadores de infância ou professores profissionalizados nos ensinos básico e secundário, ou docentes do ensino superior.

Organização do Curso

A parte curricular tem a duração de 2 semestres lectivos, com uma escolaridade média de 12,5 horas semanais e está organizada segundo o regime de unidades de crédito. A aprovação na parte curricular habilita à concessão de um diploma de estudos pós-graduados.

Estrutura Curricular

1º Semestre

Sociologia da Educação

Sociologia das Organizações Educativas

Administração Educacional

Política Educativa

Metodologia da Investigação em Administração Educacional

2º Semestre

Sociologia da Educação

Sociologia das Organizações Educativas

Seminário de Investigação

Política Educativa

Administração Educacional

Opção Educação

3º Semestre

Seminário de Orientação

4º Semestre

Seminário de Orientação

Sociologia da Educação e Políticas Educativas

Objectivos

Nos termos do nº 1 do Art. 5º do Decreto-Lei nº 216/92, de 13 de Outubro, o curso visa proporcionar aos alunos formação correspondente a:

- a) Nível aprofundado de conhecimentos na área científica específica de cada curso;
- b) Capacidade para a prática da investigação e/ou para o desenvolvimento de projectos na área específica de cada curso.

Destinatários

São admitidos à candidatura à matrícula no Curso de Mestrado em Educação licenciados ou detentores de grau equivalente com a classificação mínima de catorze valores. Também são admitidos, com igual classificação mínima, portadores de licenciaturas que habilitem para o exercício de funções de professor do ensino básico ou secundário e docentes do ensino superior.

Organização do Curso

A parte curricular tem a duração de 2 semestres lectivos e está organizada segundo o regime de unidades de crédito. A aprovação na parte curricular habilita à concessão de um diploma de estudos pós-graduados.

Estrutura Curricular

Metodologia da Investigação em Sociologia da Educação

1º Semestre

Sociologia da Educação I

Políticas Educativas I

Educação, Democracia e Participação

Métodos de Investigação em Sociologia da Educação

Teorias Sociológicas

2º Semestre

Seminário de Investigação

Opção

Sociologia da Educação II

Políticas Educativas II

3º Semestre

Seminário de Orientação da Dissertação

4º Semestre

Seminário de Orientação da Dissertação

Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática

Objectivos

A área de especialização de Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática do Curso do Mestrado em Educação, tem os seguintes objectivos:

- a) Promover a aquisição e o desenvolvimento de saberes na área da supervisão, com especial incidência no contexto do ensino/aprendizagem da Matemática;
- b) Promover o desenvolvimento de competências de auto-formação do professor, designadamente, ao nível de investigação em Ensino da Matemática;
- c) Promover a preparação de formadores de professores de Matemática para os ensinos Básico e Secundário;
- d) Fomentar a elaboração, desenvolvimento e avaliação de projectos de inovação no domínio da Supervisão Pedagógica em ensino da Matemática.

Destinatários

São admitidos à candidatura à matrícula os titulares de uma licenciatura (ou habilitação legalmente equivalente) adequada à leccionação da disciplina de Matemática, dos Ensinos Básico e Secundário, com a classificação mínima de 14 valores, e profissionalização pedagógica (estágio).

Organização do Curso

A parte curricular tem a duração de 2 semestres lectivos, com uma escolaridade média de 14,5 horas semanais e está organizada segundo o regime de unidades de crédito. A aprovação na parte curricular habilita à concessão de um diploma de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática.

Estrutura Curricular

1º Semestre

Metodologia de Investigação em Educação
Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática
Metodologias do Ensino da Matemática
Opção em Matemática I

2º Semestre

Opção em Educação/Psicologia
Observação de Práticas de Ensino e de Formação em Matemática
Investigação em Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática
Avaliação em Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática
Opção em Matemática II

3º Semestre

Seminário de Orientação da Dissertação

4º Semestre

Seminário de Orientação da Dissertação

Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências

Objectivos

Nos termos do nº 1 do Art. 5º do Decreto-Lei nº 216/92, de 13 de Outubro, o curso visa proporcionar aos alunos formação correspondente a:

- a) Nível aprofundado de conhecimentos na área científica específica de cada curso;
- b) Capacidade para a prática da investigação e/ou para o desenvolvimento de projectos na área específica de cada curso.

Destinatários

São admitidos à candidatura à matrícula no Curso de Mestrado em Educação licenciados ou detentores de grau equivalente com a classificação mínima de catorze valores. Também são admitidos, com igual classificação mínima, portadores de licenciaturas que habilitem para o exercício de funções de professor do ensino básico ou secundário e docentes do ensino superior.

Organização do Curso

A parte curricular tem a duração de 2 semestres lectivos e está organizada segundo o regime de unidades de crédito. A aprovação na parte curricular habilita à concessão de um diploma de estudos pós-graduados.

Estrutura Curricular

1º Semestre

Metodologia de Investigação em Educação
Supervisão Pedagógica e Educação em Ciências
Metodologia do Ensino das Ciências

Opção I

2º Semestre

Observação de Práticas de Ensino e de Formação em Ciências
Investigação em Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências
Avaliação em Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências

Opção II

Opção III

3º Semestre

Seminário de Orientação da Dissertação

4º Semestre

Seminário de Orientação da Dissertação

Supervisão Pedagógica em Ensino do Português

Objectivos

Nos termos do n.º 1 do Art. 5.º do Decreto-Lei n.º 216/92, de 13 de Outubro, o curso visa proporcionar aos alunos formação correspondente a:

- a) Nível aprofundado de conhecimentos na área científica específica de cada curso;
- b) Capacidade para a prática da investigação e/ou para o desenvolvimento de projectos na área específica de cada curso.

Destinatários

São admitidos à candidatura à matrícula no Curso de Mestrado em Educação licenciados ou detentores de grau equivalente com a classificação mínima de catorze valores. Também são admitidos, com igual classificação mínima, portadores de licenciaturas que habilitem para o exercício de funções de professor do ensino básico ou secundário e docentes do ensino superior.

Organização do Curso

A parte curricular tem a duração de 2 semestres lectivos e está organizada segundo o regime de unidades de crédito. A aprovação na parte curricular habilita à concessão de um diploma de estudos pós-graduados.

Estrutura Curricular

1.º Semestre

Metodologia do Ensino do Português
Supervisão Pedagógica em Ensino do Português
Metodologia de Investigação em Educação
Opção em Estudos Linguísticos

2.º Semestre

Investigação em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português
Observação de Práticas de Ensino e de Formação na Área do Português
Avaliação em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português
Opção em Estudos Literários
Opção em Educação/Psicologia

3.º Semestre

Seminário de Orientação da Dissertação

4.º Semestre

Seminário de Orientação da Dissertação

Tecnologia Educativa

Objectivos

Nos termos do nº 1 do Art. 5º do Decreto-Lei nº 216/92, de 13 de Outubro, o curso visa proporcionar aos alunos formação correspondente a:

- a) Nível aprofundado de conhecimentos na área científica específica de cada curso;
- b) Capacidade para a prática da investigação e/ou para o desenvolvimento de projectos na área específica de cada curso.

Destinatários

São admitidos à candidatura à matrícula no Curso de Mestrado em Educação licenciados ou detentores de grau equivalente com a classificação mínima de catorze valores. Também são admitidos, com igual classificação mínima, portadores de licenciaturas que habilitem para o exercício de funções de professor do ensino básico ou secundário e docentes do ensino superior.

Organização do Curso

A parte curricular tem a duração de 2 semestres lectivos e está organizada segundo o regime de unidades de crédito. A aprovação na parte curricular habilita à concessão de um diploma de estudos pós-graduados.

Estrutura Curricular

1º Semestre

Teoria e Modelos de Comunicação Educativa

Tecnologias da Imagem

Hipertexto

Métodos de Investigação em Educação

Seminário

2º Semestre

Modelos de Ensino

Tecnologias do Vídeo

Sistemas de Multimédia

Seminário de Investigação em Tecnologia Educativa

Seminário

3º Semestre

Seminário de Orientação de Dissertação

4º Semestre

Seminário de Orientação de Dissertação

História da Educação e da Pedagogia

Nos termos do n.º 1 do Art.º 5.º do Decreto-Lei n.º 216/92, de 13 de Outubro, o curso visa proporcionar aos alunos formação correspondente a:

- a) Nível aprofundado de conhecimentos na área científica específica de História da Educação e da Pedagogia;
- b) Capacidade para a prática da investigação;

Destinatários

São admitidos à candidatura à matrícula no curso os titulares de licenciatura em História, em Histórico-Filosóficas, em Educação e em Ciências da Educação, com a classificação mínima de 14 valores. São ainda admitidos à candidatura os titulares de licenciatura ou equivalente, com a classificação mínima de 14 valores, que sejam educadores de infância ou professores profissionalizados nos ensinos básico e secundário.

Organização do Curso

A parte curricular tem a duração de 2 semestres lectivos com uma escolaridade média de 13 horas semanais e está organizada segundo o regime de unidades de crédito. A aprovação na parte curricular habilita a concessão de um diploma de estudos pós-graduados.

Estrutura Curricular

Epistemologia das Ciências da Educação

1.º Semestre

História das Ideias Pedagógicas

História das Instituições Escolares e das Práticas Educativas

Metodologia da Investigação em História da Educação

2.º Semestre

Histórias das Ideias Pedagógicas em Portugal

História da Alfabetização e da Educação Não Escolar

Metodologia da Investigação em História da Pedagogia

Opção (Educação)

3.º Semestre

Seminário de Orientação I

4.º Semestre

Seminário de Orientação II

Filosofia da Educação

Objectivos

Nos termos do nº 1 do Art. 5º do Decreto-Lei nº 216/92, de 13 de Outubro, o curso visa proporcionar aos alunos formação correspondente a:

- a) Nível aprofundado de conhecimentos na área científica específica de cada curso;
- b) Capacidade para a prática da investigação e/ou para o desenvolvimento de projectos na área específica de cada curso.

Destinatários

São admitidos à candidatura à matrícula no Curso de Mestrado em Educação licenciados ou detentores de grau equivalente com a classificação mínima de catorze valores. Também são admitidos, com igual classificação mínima, portadores de licenciaturas que habilitem para o exercício de funções de professor do ensino básico ou secundário e docentes do ensino superior.

Organização do Curso

A parte curricular tem a duração de 2 semestres lectivos e está organizada segundo o regime de unidades de crédito. A aprovação na parte curricular habilita à concessão de um diploma de estudos pós-graduados.

Estrutura Curricular

Seminário de Investigação

1º Semestre

Filosofia da Educação I

História do Pensamento Educacional I

Pensamento Educacional Português I

Metodologia da Investigação em Filosofia da Educação

Epistemologia das Ciências da Educação

2º Semestre

Filosofia da Educação II

História do Pensamento Educacional II

Pensamento Educacional Português II

Opção

3º Semestre

Seminário de Orientação da Dissertação

4º Semestre

Seminário de Orientação da Dissertação

Supervisão Pedagógica em Ensino da História

Objectivos

A área de especialização de Supervisão Pedagógica em Ensino da História do Curso do Mestrado em Educação, tem os seguintes objectivos:

- a) Promover a aquisição e o desenvolvimento de saberes na área da supervisão, com especial incidência no contexto do ensino/aprendizagem da História;
- b) Promover o desenvolvimento de competências de auto-formação do professor, designadamente, ao nível de investigação em Ensino da História;
- c) Promover a preparação de formadores de professores de História para os ensinos Básico e Secundário;
- d) Fomentar a elaboração, desenvolvimento e avaliação de projectos de inovação no domínio da Supervisão Pedagógica em ensino da História.

Destinatários

São admitidos à candidatura à matrícula os titulares de uma licenciatura (ou habilitação legalmente equivalente), adequada aos grupos de docência do Ensino Básico (1º grupo do 2º ciclo e 10º grupo-A do 3º ciclo) e Secundário (10º grupo-A).

Organização do Curso

A parte curricular tem a duração de 2 semestres lectivos, com uma escolaridade média de 14,5 horas semanais e está organizada segundo o regime de unidades de crédito. A aprovação na parte curricular habilita à concessão de um diploma de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da História.

Estrutura Curricular

1º Semestre

Supervisão Pedagógica

Metodologia do Ensino da História

Metodologia de Investigação em Educação

Seminário (opção da especialidade)

2º Semestre

Avaliação Curricular

Seminário (opção em Educação/Psicologia)

Supervisão Pedagógica em Ensino da História

Investigação em Supervisão Pedagógica em Ensino da História

Seminário (opção da especialidade)

3º Semestre

Seminário de Orientação da Dissertação

4º Semestre

Seminário de Orientação da Dissertação

Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras

Objectivos

Nos termos do n.º 1 do Art. 5.º do Decreto-Lei n.º 216/92, de 13 de Outubro, o curso visa proporcionar aos alunos formação correspondente a:

- a) Nível aprofundado de conhecimentos na área científica específica de cada curso;
- b) Capacidade para a prática da investigação e/ou para o desenvolvimento de projectos na área específica de cada curso.

Destinatários

São admitidos à candidatura à matrícula no Curso de Mestrado em Educação licenciados ou detentores de grau equivalente com a classificação mínima de catorze valores. Também são admitidos, com igual classificação mínima, portadores de licenciaturas que habilitem para o exercício de funções de professor do ensino básico ou secundário e docentes do ensino superior.

Organização do Curso

A parte curricular tem a duração de 2 semestres lectivos e está organizada segundo o regime de unidades de crédito. A aprovação na parte curricular habilita à concessão de um diploma de estudos pós-graduados.

Estrutura Curricular

1.º Semestre

Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas Estrangeiras

Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras

Metodologias de Investigação em Educação

Opção em Estudos Linguísticos

2.º Semestre

Opção em Educação/Psicologia

Observação de Práticas de Ensino e de Formação em Línguas Estrangeiras

Investigação em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras

Avaliação em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras

Opção em Estudos Literários

3.º Semestre

Seminário de Orientação da Dissertação

4.º Semestre

Seminário de Orientação da Dissertação

Avaliação

Objectivos

Nos termos do nº 1 do Art. 5º do Decreto-Lei nº 216/92, de 13 de Outubro, o curso visa proporcionar aos alunos formação correspondente a:

- a) Nível aprofundado de conhecimentos na área científica específica de cada curso;
- b) Capacidade para a prática da investigação e/ou para o desenvolvimento de projectos na área específica de cada curso.

Destinatários

São admitidos à candidatura à matrícula no Curso de Mestrado em Educação licenciados ou detentores de grau equivalente com a classificação mínima de catorze valores. Também são admitidos, com igual classificação mínima, portadores de licenciaturas que habilitem para o exercício de funções de professor do ensino básico ou secundário e docentes do ensino superior.

Organização do Curso

A parte curricular tem a duração de 2 semestres lectivos e está organizada segundo o regime de unidades de crédito. A aprovação na parte curricular habilita à concessão de um diploma de estudos pós-graduados.

Estrutura Curricular

1º Semestre

Teoria e Modelos de Avaliação

Avaliação das Aprendizagens

Avaliação Institucional

Investigação em Avaliação

Opção

2º Semestre

Avaliação e Desenvolvimento Profissional

Avaliação de Políticas de Educação e Formação

Avaliação de Programas e Projectos

Métodos e Técnicas de Investigação em Avaliação

Seminário de Investigação

3º Semestre

Seminário de Orientação da Dissertação

4º Semestre

Seminário de Orientação da Dissertação

FILOSOFIA DO IMAGINÁRIO EDUCACIONAL

Estrutura Curricular

Epistemologia da Educação

Filosofia do Imaginário Educacional

Identidade e Imaginário

Metodologia da Investigação em Filosofia do Imaginário Educacional

Seminário de Investigação em Filosofia do Imaginário Educacional