



SOCIEDAD IBEROAMERICANA
DE PEDAGOGÍA SOCIAL

II Jornada monográfica

Pedagogía Social y Educación Social. Una mirada al futuro

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
2011**

*II Jornada Monográfica de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.
Pedagogía Social y Educación Social. Una mirada al futuro. Madrid, 29 de abril
de 2011.*

Editora:
María R. Belando Montoro

ISBN: 978-84-694-5605-7

2011

Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Educación
Calle Rector Royo Villanova, s/n.
28040 Madrid
España

ÍNDICE

Barros, R.: *Conocimiento-Acción, Intelectuales Orgánicos y Educación de Adultos en el Global-Local: Utopística para Activar Procesos de Transformación Social*.....6

Eje 1: Diálogo mundo académico-mundo profesional

Vargas, M., Bas, E., Pérez de Guzmán, V.: *De las competencias personales a las competencias profesionales*.....30

Boronat Mundina, J., Sánchez Mirón, B.: *El proceso de coaching para el desarrollo de competencias intra e interpersonales y profesionales en estudiantes universitarios*.....44

López Herrerías, J.A.: *El pedagogo en los medios de comunicación social, como agente creador de cultura*.....56

De Miguel Badesa, S., Rodrigo Moriche, M.P.: *Competencias complementarias en diferentes ámbitos educativos: educación formal y animación sociocultural*.....64

Morán de Castro, M.C., Vargas Callejas, G.: *Estructuras, circunstancias y sujetos de exclusión educativa. Una lectura crítica desde la práctica educativa escolar*.....78

Úcar, X.: *Relaciones entre académicos y prácticos en el campo de la pedagogía social y de la educación social*.....91

Varela Crespo, L.: *Las culturas de los servicios sociales: una aproximación desde la Educación Social para la construcción de sus saberes comunes*.....99

Eje 2: Investigación, desarrollo e innovación en Educación Social y Pedagogía Social

Aguilera García, J.L., Morales Calvo, S., Macías Gómez, E., Rodríguez Sánchez, M.: La tutoría como práctica docente en la formación de los educadores sociales: algunas propuestas innovadoras para la mejora del practicum.....	113
Delgado, P.: <i>Pedagogia Social e Acolhimento familiar. Um projecto de investigação sobre o Acolhimento Familiar em Portugal</i>	124
Gallardo Vázquez, P., Gallardo López, J.A.: <i>Aportaciones innovadoras a los procesos metodológicos em Pedagogia Social</i>	137
López Noguero, F., Cobos Sanchiz, D., Morón Marchena, J.A.: <i>Un proyecto de investigación e intervención socioeducativa: el observatorio de calidad de vida, desarrollo y educación para la salud de la UNAN-MANAGUA (NICARAGUA)</i>	147
Merino Fernández, J.V.: <i>Un modelo participativo de investigación evaluativa en la universidad: fomentar el protagonismo del alumno en el sistema de evaluación del aprendizaje</i>	156
Molins Alcalde, D.: <i>Las políticas socioeducativas y el empoderamiento de juventud en la ciudad de Barcelona (2000-2010)</i>	168
Morales Calvo, S., Mari Ytarte, R., Lirio Castro, J.: <i>La figura del profesor –coordinador como impulsor de iniciativas de innovación docente</i>	177
Morata García, M.J., Muro Sans, P., Palasí Luna, E.: <i>La pedagogía comunitaria en centros penitenciarios</i>	196
Núñez, H.: <i>La evaluación participativa de programas socioeducativos. Una oportunidad para la acción comunitaria</i>	210
Romera Iruela, M.J.: <i>La investigación-acción en educación de personas adultas desde la Pedagogía Social: trayectoria en las revistas españolas</i>	222
Santos Carvalho, M.A.: <i>Reflexo da maternidade precoce no percurso educativo das jovens</i> ...	234

Eje 3: Temas y ámbitos emergentes en Pedagogía Social y Educación Social

Amador Muñoz, L.V., Pérez de Guzman Puya, V., Povedano Díaz, A.: <i>Exclusión y absentismo. Familia y escuela como ámbitos de colaboración</i>	247
Anaya González, Y.: <i>La tercera edad y el cuidado de los nietos</i>	261
Carrasco Temiño, M.A.: <i>Evolución de las necesidades educativas de las personas mayores. Consecuencias y propuestas</i>	271
Felipes Villacastón, A., Gumiel González de la Aleja, L., Jimenez Alcázar, N.: <i>La educación emocional: una respuesta preventiva</i>	279
Gallardo Vázquez, P., Gallardo López, J.A.: <i>La educación social como objeto de estudio de la Pedagogía Social</i>	288
Limón Mendizabal, M.R., de Juanas Oliva, A.: <i>Dimensiones y actividades que promueven el envejecimiento activo y saludable</i>	302
Martínez Agut, M.P.: <i>Sostenibilidad en la Pedagogía Social y en la Educación Social</i>	314
Navarro Cortés, N.: <i>Incorporación del alumnado inmigrante a la escuela: reto socio-educativo</i>	327
Ortega Esteban, J., Mohedano Sánchez, J.: <i>Educadores Sociales Escolares, concepto y modelos. (A partir de los casos de Castilla y León, La Mancha y Extremadura)</i>	341
Ramos Hernando, C.: <i>Medidas conjuntas de actuación ante el abandono escolar. Papel del orientador educativo y del educador social en un centro de secundaria</i>	371
Torío López, S.: <i>Aplicación de un programa de educación parental "construir lo cotidiano" para su validación: propuesta metodológica</i>	386
Vilar, J.: <i>Algunas consideraciones en el debate sobre ámbitos emergentes en la educación social</i>	403

Conhecimento-Ação, Intelectuais Orgânicos e Educação de Adultos no Global-Local: Utopística para Activar Processos político-pedagógicos de Transformação Social

Rosanna Barros

Universidade del Algarve
Portugal
rbarros@ualg.pt

Resumo:

Partindo da ideia de que a investigação em educação, e em políticas socioeducativas, visa desocultar as relações de poder que compõem o social, este texto discute o papel do intelectual orgânico de hoje, comprometido com a emancipação social e a democratização. Coloca-se no centro do debate o conhecimento-acção próprio da educação social e de adultos visando encontrar pistas para construir uma utopística capaz de reinventar espaços de possibilidade para a prática contra-hegemónica em contexto de globalização neoliberal.

Palavras-chave:

Praxis educativa, social e investigacional; *governança* da educação social e de adultos; relações de *poder* na economia-mundo europeia; o global, o nacional, as organizações internacionais e o actual *mandato* para a educação.

Abstract:

Understanding educational and political research as a mean to underline the power relationships in social life, this article discuss the role of today's organic intellectuals looking for social emancipation and democratization. In the core of this debate we put traditional social and adult education action-knowledge. In this route we search for keys to build an utopistic that give space to reinvent possibilities towards counter-hegemonic practices in context of neoliberal globalization.

Key-words:

Praxis; governance; power; educational mandate.

Enquanto o analista político desenvolve o seu trabalho dentro do mesmo paradigma de acção do decisor político, preocupando-se sobretudo com questões estratégicas, o cientista social trabalha acerca da interpretação da realidade das formações sociais e dos fenómenos que operam a sua mudança ou permanência. A acção do cientista social vai de encontro à definição teórica de um problema, e está, assim, dependente da própria teoria existente, que neste processo interessa sempre desenvolver, para permitir um maior entendimento de como é que as coisas funcionam (Barros, 2011a). No fundamental a análise sociológica está por isso inscrita nas regras académicas e nos seus princípios de investigação, que guiam as etapas de execução do trabalho empírico de escrutínio da temática seleccionada e problematizada. Deste modo, de acordo com Ozga (2000), torna-se inevitável falar de teoria quando discutimos a natureza da investigação em educação e em política, na medida em que estas constituem recursos de que nos socorremos para clarificar a ideia de mundo, dando-lhe sentido. Como o repertório de teorias existente é diversificado, não sendo “todas do mesmo tamanho, peso, complexidade e qualidade” (Ozga, 2000: 89), constata-se, então, que enquanto umas podem ser bastante limitadas quanto ao seu campo de acção, podendo explicar casos particulares; outras podem ser passíveis de generalização, podendo explicar casos gerais e apontar para padrões de fenómenos. De qualquer modo a teorização é basilar (Caride, 2011) e constitui, dialéctica e dialogicamente, toda e qualquer acção prática, não sendo possível desconectar uma da outra: trata-se de conceber a teoria e prática, o pensamento e a acção, existindo como dois aspectos de uma mesma realidade na *praxis* educativa, social e investigacional. Admitir esta leitura significa também trazer o sujeito de investigação para o centro da acção de investigar, recusando uma ciência neutra e reconhecendo, como faz Ozga, que “os valores constituem as bases contra as quais se desenvolvem ou seleccionam posições teóricas, e estas, por sua vez, têm influência em todos os aspectos do planeamento das investigações, incluindo a selecção e a interpretação dos dados (...) os investigadores são, inevitavelmente, influenciados nas escolhas de teorias pelas suas ideias sobre como é que as coisas deveriam ser” (Ozga, 2000: 91-92). Trata-se de admitir, segundo esta autora, a ideia de ‘subjectividade comprometida’ em investigação avançada concebida por Stanley e Wise (1993), cuja linha de entendimento vai de encontro aos pressupostos da ideia freiriana de politicidade da

educação, que destacamos como ideia central da matriz teórica em que nos situamos, e com que temos conduzido as nossas análises (Barros, 2008a; 2008b) e a continua construção da nossa agenda de investigação teórico-prática (Barros, *no prelo a*; *no prelo b*), ambas baseadas num conhecimento-acção ancorado num processo metodológico, que é também, desde o nosso ponto de vista, sempre epistemológico e ontológico.

É essencial esclarecer, de igual forma, que a realidade social é por nós percebida como um processo histórico, do qual se infere o real como uma totalidade complexa, saturada de mediações e particularidades inter-conectadas que se desenvolvem, no contexto da economia-mundo capitalista, mediante a gestão de conflitos estruturais que conferem centralidade às contradições entre capital e trabalho, dando origem a um processo social complexo que, de acordo com Montañó (2002), tanto tende a reproduzir a sua própria dinâmica e estrutura como, contém em si mesmo, a sua contestação e a possibilidade da sua transformação. Para activar processos político-pedagógicos de transformação social há que optar teórico-conceptualmente por inscrever-se no âmbito dos pressupostos que enformam uma teoria crítica, que se dirige aos factos sociais, educacionais e políticos como um todo, ou seja, não obstante a necessidade de contemplar, para fins analíticos e heurísticos, cada uma das partes, percebidas como essenciais, a finalidade derradeira é a consideração teórico-conceptual de uma imagem alargada do todo, em que se procura compreender os processos de mudança social, segundo uma perspectiva complexa em que as partes e o todo se envolvem dialogicamente. É, de igual modo, característico da teoria crítica, segundo Cox (1980), um posicionamento geral que “ao contrário da resolução de problemas, não aceita como definitivas e verdadeiras as instituições e as relações de poder, mas questiona-as, analisando as suas origens, como e se poderão estar num processo de mudança” (Cox, 1980: 129). Sendo este questionamento e problematização crítica da realidade, e das instituições que a enformam (na medida em que sejam vistas como construções sociais), a base deste texto, então a sua operacionalização dirige-nos novamente para a questão da escolha e selecção de recursos teóricos aos quais referenciar a nossa análise, que não deixa de estar em relação com os valores humanistas que nos movem. Ou seja, a constatação das diferenças existentes entre paradigmas teóricos, por vezes rivais, fazem-nos perceber com clareza não só que os valores atravessam e inspiram em

larga escala as nossas tarefas enquanto educadores/as e investigadores/as (pois são eles que impregnam todos os aspectos da vida em sociedade) mas, também, que são muitas vezes precisamente as nossas crenças e posicionamentos acerca do modo como pensamos que as coisas são ou poderiam ser, que modelam as nossas próprias escolhas sobre o que consideramos possível descobrir, através de uma investigação científica, e o modo metodológico como poderemos efectuar tais descobertas, que serão tanto mais de desocultação e desvelamento dos níveis mais profundos do real quanto mais crítica e radicalmente orientada for a pesquisa realizada, e quanto mais orgânicos e engajados forem os intelectuais que as desenvolvem. É daqui que resultam distintos tipos de investigação, desde logo porque como sublinha Ozga, “algumas tradições de investigação são bastante transparentes quanto ao valor que está por detrás, outras tentam estar isentas de tal subjectividade, enquanto que um número considerável de investigações em educação não atribui qualquer importância a isto” (Ozga, 2000: 96), estas últimas são as que estão inscritas num paradigma mais positivista da ciência, que durante muito tempo dominou as ciências sociais e que “aparentemente, assumem que não há qualquer conexão entre teoria e valores, ou que a adopção de determinadas técnicas assegurará a objectividade necessária à investigação” (*id.*, *ibid.*). Para nós a auto-reflexividade é condição para enfrentar o mundo desde uma perspectiva crítica (Barros, 2009a), e portanto a explicitação do nosso posicionamento, em determinados momentos da reflexão apresentada, integra-se no entendimento que fazemos do papel que o intelectual crítico pode desempenhar ao engajar-se numa *praxis* científica que recuse, particularmente no campo das políticas educativas, uma “agenda de investigação higiénica” (cf. Ozga, 2000: 105), que, se de um lado, pode ser útil a um projecto que ambicione servir-se do poder da ciência para legitimar a mistificação do real, por outro lado, é inconsequente para um projecto de desconstrução das evidências do mundo social.

A partir daqui, pensamos que o desafio actual, na área da investigação educacional, consiste em procurar compreender as novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educacionais, interrelacionando escalas e padrões de governação da educação social e de adultos, na medida em que é hoje manifesto, que a significativa criação de um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental, interagindo, também, com diversos actores supranacionais com interesses no mercado da educação, deu um forte

impulso à internacionalização das problemáticas educacionais, que já não podem ser, como de resto eram até relativamente pouco tempo atrás, equacionadas apenas a um nível nacional e subnacional. Trata-se de considerar complexamente os efeitos da globalização na governação pluriescalar da educação, de que nos fala Roger Dale, atendendo à posição de cada país no moderno sistema-mundo capitalista, de que nos fala Immanuel Wallerstein, e acerca do qual teceremos, seguidamente, mais alguns considerandos. Dado o reconhecimento que fazemos de que a formulação das políticas educativas, especialmente na periferia e na semiperiferia do sistema mundial, tem vindo a conjugar-se, cada vez mais explicitamente, com a acção das organizações internacionais, sobretudo, e de acordo com Teodoro (2003), ao nível da legitimação e da assistência técnica, sustentamos que a perspectiva do sistema mundial moderno contém alguns instrumentos conceptuais que ajudam a clarificar a variação de graus de intensidade¹ com que os efeitos da globalização se fazem sentir em pontos diferentes daquele sistema, permitindo a expressão de particularidades nacionais, e sectoriais, dessas forças supranacionais (Caride, 2005)..

Se aceitarmos a perspectiva que toma a nova ordem educacional emergente como uma construção supranacional em que os Estados-nação desempenham um importante papel de mediação, então poderemos esperar que os efeitos da globalização nas políticas educativas nacionais se apresentem muito mais diversos e multiformes do que homogéneos e uniformes. Isso mesmo se nota quer ao intentar uma análise diacrónica deste fenómeno, em que se observa que a par da redefinição do papel do Estado ocorreu também uma transformação da forma de actuação das instâncias internacionais, que deixando de estar afectas ao projecto desenvolvimentista da década de sessenta e setenta passaram a estar ligadas ao projecto de globalização neoliberal da década de oitenta e noventa (Teodoro, 2001);

¹ Segundo Sousa Santos (2002) existem diversos graus de intensidade da globalização, desde que esta seja entendida como uma série de “conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interacções transnacionais, sejam elas práticas inter-estatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais” (Sousa Santos, 2002: 63). Na sua conceptualização distinguem-se dois tipos: a *globalização de alta intensidade* e a *globalização de baixa intensidade*, sendo que a primeira adequa-se aos processos rápidos, intensos e relativamente monocausais de globalização, enquanto que a segunda refere-se a processos mais lentos, difusos e ambíguos na sua causalidade. Nos seus termos, esta distinção apreende as relações de poder desigual, que subjazem a quatro modos de produção de globalização, existentes entre países, prevalecendo uma muito maior diferença de poder e trocas muito mais desiguais no primeiro caso (cf. Sousa Santos, 2002: 93). De acordo com Teodoro (2003) na educação estamos perante um caso, possivelmente paradigmático, de uma globalização de baixa intensidade.

quer ao intentar uma análise sincrónica deste fenómeno, em que se observa que as novas e distintas regras produzidas em plataformas intergovernamentais, pressupõem papéis diferenciados para os distintos Estados em função da sua localização concreta no sistema mundial, tanto para influenciar como para acomodar e interpretar a agenda globalmente estruturada para a educação (Antunes, 2004). Ora, considerando as políticas educacionais como parte integrante das políticas sociais estatais (Barros, *no prelo c*), vemos com facilidade que a sua teorização implica directamente a consideração da problemática da mudança social, bem mais vasta e central para as ciências sociais. Assim sendo, para os dois eixos analíticos referidos, o diacrónico e o sincrónico, alguns dos aspectos da conceptualização proposta no modelo criado por Wallerstein, na década de setenta, para a análise de sistemas históricos específicos, afiguram-se relevantes, isto, na medida em que, nos podem oferecer certas balizas, úteis como pontos de partida para pensar algumas das características implícitas na produção da nova ordem educacional, aceitando-se para o efeito, parcialmente, algumas das suas hipóteses de trabalho, nomeadamente: a do carácter sistémico e, no essencial, tripolar do mundo socio-económico em que vivemos desde o século dezasseis; e a do carácter delimitado de todos os sistemas sociais, desde que observados a partir de uma abordagem que os percepcione como processos históricos de longo alcance.

Desde aqui parece-nos que a proposta teórica do moderno sistema mundo pode oferecer a considerável vantagem de funcionar como catalizador meta-analítico, pois emergiu representando, nas palavras de Wallerstein, “uma fundamentação lógica para as ciências sociais, que possui uma lógica alternativa à lógica fundada na crença do progresso” (Wallerstein, 1995: 8). Uma crença que tinha, por seu turno, na teoria da modernização a formulação teórica que, na década de cinquenta, tinha questionado seriamente a construção da ciência social do século dezanove. Porém, esta lógica alternativa proposta, inicialmente em setenta, também sofre, hoje, os efeitos da transição epistemológica que a originou e que, ao mesmo tempo, a fez liderar o próprio debate hodierno acerca da reestruturação das ciências sociais. Esta construção e reconstrução teórica necessária à explicação de um tempo de transições profundas significa, pois, que a proposta teórica elaborada por Wallerstein constitui, conscientemente, um projecto incompleto de busca de um novo paradigma holístico e complexo para as ciências sociais. Esta influente

teorização surgiu refutando, quer os pressupostos epistemológicos da teoria da modernização, de que sobressai em especial a contestação da noção de história em que a modernização se baseia, ou seja, uma história linear e composta por estádios sequenciais de desenvolvimento societal, que explicam a diversidade sócio-cultural do mundo pela ideia de que as sociedades não são coevas; quer as consequências políticas da teoria da modernização, de que sobressai o impacto mundial da sua adoção pelas organizações internacionais, com destaque para o âmbito das intervenções realizadas pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI).

Ora, como sublinha Teodoro, “a análise dos sistemas-mundo foi, possivelmente, o culminar de uma reacção geral contra o positivismo ideológico e o apoliticismo fátuo, que exprimia, no campo específico da ciência social, a visão do mundo própria da hegemonia americana” (Teodoro, 2003: 70). É desde este prisma, avançado principalmente por este modelo do moderno sistema-mundo capitalista, embora sabendo-se, como lembra também Teodoro, que “esta perspectiva não foi, seguramente, a única a fazer uma crítica impiedosa à teoria da modernização e às teorias funcionalistas dominantes nos anos cinquenta e sessenta. Mas foi a que levou mais longe a sua crítica” (*id.*, *ibid.*), e com a ressalva da sua própria incompletude, que considerámos pertinente para o propósito de compreensão da nova ordem educacional emergente a implicação teórico-política derivada da recusa de Wallerstein em aceitar aquela noção de história e a sua correlativa explicação funcionalista acerca da diversidade e da mudança do mundo social. Uma recusa que a sua proposta teórica elabora em torno do conceito base de sistema histórico, que traduz “entidades que têm uma divisão do trabalho com estruturas de produção integradas, um conjunto de princípios e de instituições organizativos e um período de vida definível” (Wallerstein, 1995: 12). A partir desta conceptualização nuclear, o autor identifica vários sistemas históricos, dividindo o que designa de sistemas sociais reais em dois tipos, as economias de subsistência e os sistemas mundiais. Este último sendo por si conceptualizado, no essencial, como “um sistema que possui limites, estruturas, grupos associados, regras de legitimação e coerência. A sua vida é feita das forças em conflito que o mantêm unido por tensão e o dilaceram na medida em que cada um dos grupos procura eternamente remodelá-lo em seu proveito” (Wallerstein, 1990: 337), ou seja, os sistemas mundiais são definidos pelo

facto de “a sua auto-inclusão como entidade económico-material estar baseada numa divisão extensiva do trabalho e de conterem no seu seio uma multiplicidade de culturas” (*id., ibid.*: 338). Ainda nos termos desta perspectiva os sistemas mundiais podem ser, por sua vez, de três tipos: os impérios-mundo e as economias-mundo, que conheceram existência real na história; e o governo mundial socialista, que representa um terceiro tipo teoricamente possível.

Para os nossos propósitos analíticos interessa atender a algumas das características da *economia-mundo europeia*, consolidada nos séculos dezassete e dezoito, que tem a peculiaridade distintiva, segundo o autor, de ter sobrevivido quinhentos anos sem se transformar num império-mundo (Wallerstein, 1984, 1990). Da conceptualização wallersteiniana acerca do sistema mundial da idade moderna, que é, portanto, uma economia-mundo, destacamos para a nossa trama conceptual apenas duas ideias-chave, que aqui convocamos na generalidade, e com as salvaguardas teórico-conceptuais e epistemológicas indicadas. Trata-se, por um lado, da ideia de que este sistema é eminentemente composto por um conjunto de Estados centrais em relação com outros dois conjuntos de países vistos como áreas periféricas e áreas semiperiféricas; e por outro lado, da ideia de que este sistema é necessariamente finito no tempo, apresentando um momento de génese, seguido de um período de estabilização funcional a que sobrevém o momento da sua extinção.

A primeira ideia-chave do modelo teórico proposto por Wallerstein foi seleccionada na medida em que a sua formulação permitiu enfatizar uma ideia que nos interessa aqui sublinhar, designadamente: que a diversidade sócio-cultural existente no mundo, segundo um eixo sincrónico de observação, resulta não da coexistência de sociedades não coevas, mas sim de diferenças nas relações de poder que se verifica entre os Estados-nação que, em conformidade, se apresentam organizados num sistema inter-estatal que espelha “o aspecto político da forma de organização económica chamada capitalismo” (Wallerstein, 1990: 338). Nesta perspectiva é a ordem capitalista que justifica o tipo de divisão extensiva do trabalho que caracteriza o sistema mundial moderno, defendendo-se que a esta ordem é funcional o intervencionismo estatal na economia para garantir a “constante absorção das perdas económicas pelas entidades políticas (...) o capitalismo, enquanto modo económico se baseia no facto de os factores económicos operarem no interior duma arena maior do que a que qualquer entidade política pode controlar

totalmente” (*id., ibid.*), o que significa que a divisão de trabalho, assim estipulada, não é somente ocupacional mas sim, principalmente, geográfica, existindo no mundo áreas favorecidas da economia-mundo, que exercem a liderança económica para reforçar as regras de comércio e as próprias relações internacionais em seu proveito. É com base nestes pressupostos gerais que esta perspectiva concebe as economias-mundo como estando fundamentalmente divididas segundo o esquema tripolar referido, composto de Estados do centro, áreas periféricas e áreas semiperiféricas. Sinteticamente podemos sublinhar que, nos países do centro do sistema tende a existir um poderoso aparelho de Estado ligado a uma forte cultura nacional, um fenómeno que serve “como mecanismo para proteger as disparidades surgidas no interior do sistema mundial e como máscara ideológica justificadora da manutenção das disparidades” (Wallerstein, 1990: 339). Nas áreas periféricas predomina a oscilação entre uma situação de tipo colonial e uma situação de tipo neo-colonial, em que, na primeira, a forma de organização a que chamamos de Estado moderno é inexistente e, na segunda, ela existe mas com um escasso grau de autonomia. As áreas semiperiféricas, que estão entre o centro e a periferia do sistema são consideradas como “um elemento estrutural necessário numa economia-mundo (...) áreas intermédias que (como os grupos intermédios num império) desviam parcialmente as pressões políticas que os grupos localizados primariamente nas áreas periféricas poderiam noutro caso dirigir contra os Estados do centro” (*id., ibid.*). Ora, esta primeira ideia-chave afigura-se-nos, deste modo, fundamental porque, para além de espelhar a distinta distribuição geográfica no mundo das actividades produtivas e da apropriação do excedente produzido à escala mundial, permite também visibilizar o seu carácter hierárquico, sublinhando que a relação dialéctica que existe entre o posicionamento de um dado país no sistema da economia mundo capitalista e o seu poder no âmbito do sistema inter-estatal não é desprezível como ponto de partida para pensar a transnacionalização do campo educativo e a agenda globalmente estruturada para a governação educacional. Deriva também daqui o enquadramento teórico para pensar Portugal como um país semi-periférico no âmbito do sistema mundial, que de acordo com Fortuna, integra um conjunto de outros Estados semiperiféricos que “se caracterizam por uma rede de actividades produtivas com um relativo equilíbrio entre as produções do centro e as da periferia, que lhes confere uma especial capacidade de manobra institucional e

política dentro do sistema inter-estatal” (Fortuna, 1987: 180). Torna-se, pois, importante manter no horizonte conceptual a proposta base do sistema mundo capitalista, desde que considerando, como propõe Sousa Santos, os desenvolvimentos teóricos que vieram a “enriquecer teoricamente o conceito de semiperiferia” (Sousa Santos, 1990: 107), dando-lhe uma consistência teórica e um valor explicativo que não detinha na proposta teórica inicial formulada por Wallerstein. De acordo com Sousa Santos, estes desenvolvimentos permitiram superar, o que considerou ser o carácter inicialmente vago do conceito de semiperiferia, “na medida em que são múltiplos e dificilmente quantificáveis os critérios de que decorre a atribuição da posição semiperiférica, ou seja, é difícil saber onde começa e onde acaba o que é intermédio entre os dois pólos (eles próprios pouco definidos)” (*id., ibid.*: 106), bem como a sua evidente construção como conceito negativo, “na medida em que as características atribuíveis aos Estados ou sociedades semiperiféricas não assentam numa materialidade própria nem dispõem de uma lógica evolutiva específica “(*id., ibid.*). Posto isto, o conceito de semiperiferia, entendido nestes moldes, parece-nos ser claramente um conceito a reter para analisar o processo de elaboração das políticas hodiernas no campo da educação de adultos num país como Portugal que, nos termos avançados por Sousa Santos, funcionou desde setecentos, como Estado semiperiférico, isto é, como uma “correia de transmissão no sistema mundial, actuando como centro para as suas colónias e como periferia para a Inglaterra (...) [e desde 1986] com a integração na CEE, Portugal poderá acabar por desempenhar uma nova função central relativamente às suas ex-colónias africanas” (Sousa Santos, 1993: 23).

A segunda ideia-chave do modelo teórico proposto por Wallerstein, a que fizemos referência, foi seleccionada na medida em que a sua formulação permitiu enfatizar uma outra ideia que nos interessa, de igual modo, sublinhar, nomeadamente: que a diversidade sócio-cultural existente, observada agora segundo um eixo diacrónico, resulta do facto histórico de que este sistema-mundo capitalista, composto de centros, semiperiferias e periferias, é necessariamente finito no tempo, apresentando um intenso momento de génese, seguido de um período de estabilização funcional, em que o sistema evolui no tempo segundo processos passíveis de identificação, a que sobrevém o conturbado momento em que se esgotam os modos de conter as suas próprias contradições, terminando as condições

para a sua existência e dando-se, por isso mesmo, a sua extinção. Nos termos desta perspectiva a economia-mundo capitalista emerge, na Europa ocidental do século quinze, como resultado do colapso simultâneo das principais instituições que serviam de suporte ao sistema feudal, designadamente: o poder senhorial, os Estados e a Igreja. Trata-se de um acontecimento essencial, embora os termos em que se deu a substituição do feudalismo pelo capitalismo represente, para Wallerstein, um desenvolvimento surpreendente, único e imprevisível, na medida em implicou “um processo espantosamente aleatório” (Wallerstein, 1995: 17). Desde que surgiu, que a economia-mundo capitalista tem apresentado transformações internas ao sistema que reflectem as normas do seu funcionamento, regido pela prioridade conferida pelo conjunto das suas instituições à “acumulação interminável do capital” (*id., ibid.*), e que estão identificados como ritmos cíclicos de expansão e retracção que promovem as diversas tendências seculares em presença, vistas nesta proposta como vectores que dinamizam o sistema afastando-o da sua situação de equilíbrio. Quando se dá a convergência destas tendências para níveis próximos da assíntota, ou seja, níveis incompatíveis com a função de restauração dos equilíbrios que garantem a sustentabilidade do moderno sistema-mundo capitalista, então instaura-se uma crise que pode significar a sua extinção. Ora, o que faz com que esta segunda ideia-chave se nos afigure, também, como fundamental é que, segundo os seus termos, encontramos-nos hoje num período decisivo de transformação-extinção do sistema-mundo moderno em que temos vivido há quinhentos anos. Para Wallerstein, são quatro os principais desenvolvimentos que minaram as estruturas básicas deste sistema histórico e sobre as quais assenta a hipótese da situação de assíntota hodierna: a desruralização do mundo, que terá bloqueado a necessária reserva de uma mão-de-obra barata e disponível; a externalização dos custos, que conduziu a degradação ambiental a um nível próximo do insustentável para a salvaguarda da vida; a democratização do sistema-mundo, cujos programas de bem-estar se tornaram incompatíveis com a manutenção do processo de acumulação; e o colapso da designada velha esquerda, isto é, dos movimentos anti-sistémicos tradicionais que representavam forças de coesão moral para os grupos marginalizados do sistema (Wallerstein, 1995: 18-21). Esta condição de ruptura sistémica em que vivemos, desde final do século vinte, explica, em parte, a expressiva tensão político-ideológica, cuja maior expressão mundial ocorreu na década de sessenta, de que

resultou sobretudo um ganho de hegemonia para os pressupostos da nova direita. No âmbito deste artigo interessa-nos, pois, considerar em que medida é que esta transição ideológica se expressa no contexto da transnacionalização do campo educativo, e em que medida é que se constitui como um efeito indirecto significativo na vincada reconfiguração do campo hodierno da educação de adultos em Portugal.

Assim, as duas ideias-chave que destacámos, do universo da conceptualização wallersteiniana acerca do moderno sistema-mundo capitalista, remetem-nos para processos complexos que tomámos como parâmetros de fundo que nos permitirão desenvolver uma análise compreensiva das políticas educativas portuguesas recentemente elaboradas para o campo da educação de adultos. Neste particular, portanto, da ideia-chave de que o sistema-mundo é eminentemente composto por Estados centrais em relação com áreas periféricas e áreas semiperiféricas, resulta uma primeira coordenada que situa o nosso estudo, muito particularmente, na semi-periferia europeia, na medida em que Portugal é um Estado-membro, semiperiférico, de um bloco supranacional significativamente activo no campo da educação como é a União Europeia, sendo aqui que está um dos *loci* para pensar o modo como se processam hoje os efeitos indirectos da globalização sobre a escala da governação educacional para o caso português. Por outro lado, da ideia-chave de que este sistema-mundo é necessariamente finito no tempo, apresentando-se a actualidade como o momento da sua extinção, resulta, por seu turno, uma segunda coordenada que situa o nosso estudo, muito particularmente num período de bifurcação sistémica, o que significa que “certas acções de pequena dimensão, levadas a cabo aqui e ali por pequenos grupos, podem deslocar os vectores e as formas institucionais em direcções radicalmente diferentes” (Wallerstein, 1995: 21). Sendo aqui que está outro dos *loci* fundamentais para pensar a forma como se operou uma renovação do mandato para a educação de adultos em Portugal, que consideramos estar implícita na criação do sistema nacional de reconhecimento de adquiridos experienciais (sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências, RVCC) criado no final da década de noventa, e o modo como se processam actualmente, neste contexto, os efeitos indirectos da globalização sobre o padrão da governação educacional. Estas duas linhas constituíram eixos marcantes da nossa agenda de investigação empírica mais

recente, de cujos dados demos conta noutro lugar (Barros, 2011b), numa interpretação que procurou ser eminentemente crítica.

As alterações na relação de forças que temos vindo a assinalar no contexto do sistema-mundo capitalista tem implicações diversas para o âmbito da transnacionalização do campo educativo. Sublinhamos, em especial, os processos de liberalização da educação que se estão a efectivar graças ao papel que as instâncias internacionais desempenham actualmente quer junto aos Estados, especialmente periféricos, tomados individualmente, quer junto de organizações inter-governamentais, sobretudo as de carácter regional. Assim, é de enfatizar que no âmbito do Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT) promovido pela Organização Mundial do Comércio (OMC)² em 1994, a educação passou a constar da agenda desta organização internacional, sendo que, de acordo com Antunes (2005), a União Europeia foi pioneira em oferecer a liberalização de todos os sectores da educação³, não deixando de ser surpreendente que este bloco regional de Estados, que negocia directamente na OMC em nome de todos os Estados-membros, tomou esta decisão política, que tem um impacto fulcral na educação, sem ter sido necessário accionar os mecanismos democráticos do aparelho de Estado, de cada país, afectos à educação, bastando um mandato expresso dos chefes de Estado que autoriza o Comissário do comércio (e não da educação) a decidir. A transnacionalização do campo educativo, significa, de acordo com Cortesão e Stoer, que se podem identificar claras influências de outros países, que se fazem sentir tanto através de processos formais como informais, sendo que nas análises de

² Segundo Chomsky, “ao longo de mais de meio século, as Nações Unidas foram o principal fórum utilizado pelos Estados Unidos para tentar moldar o mundo à sua imagem (...) [agora] deverá ser a OMC o mais importante instrumento para oferecer ao mundo, ainda mergulhado em trevas, a ‘paixão americana pela desregulamentação’ e pelo livre mercado em geral, e ‘os valores americanos da livre competição, com regras claras para o seu efectivo cumprimento’. Estes ‘valores americanos’ são melhor exemplificados e de forma dramática pela vaga do futuro: telecomunicações, Internet, tecnologia avançada de computação, e outras maravilhas concebidas pelo exuberante espírito empresarial à solta no mercado, e por fim liberto das peias governamentais graças à revolução reaganiana” (Chomsky, 2000: 69). O autor comenta ainda a efectiva relação desigual de forças supranacionais operando na arena política internacional, ao assinalar à propósito das palavras de Shafiqul Islam, que assinalava “a ironia que foi Ronald Reagan, ‘o chefe do executivo do pós-guerra que mostrou o mais apaixonado dos amores pelo *laissez-faire*, ter presidido à maior viragem em direcção ao proteccionismo desde os anos 30’ – [que] não existe ‘ironia’, antes existe o curso normal do ‘mais apaixonado dos amores pelo *laissez faire*’: para ti a disciplina do mercado, mas não para mim” (*id.*, *ibid.*: 70).

³ Segundo Antunes, “Os Estados Unidos, por exemplo, apenas ofereceram o sector da educação de adultos e nenhum outro sector foi aberto à liberalização, portanto são muito prudentes” (Antunes, 2005: 455).

políticas educativas ter-se-á que considerar a posição do país na hierarquia do sistema mundial e a sua trajectória histórica ao longo da modernidade, na medida que no campo educativo, assim, perspectivado, se podem identificar os aspectos que derivam do conflito e/ou complementaridade de culturas locais e transnacionais (Cortesão e Stoer, 2002: 382-3).

É neste sentido que ao analisar o caso português, e infere-se aqui que também o caso espanhol (Caride, 2007; López, 2008), se torna incontornável contextualizar o processo de elaboração de políticas e decisões educativas nacionais no plano maior das forças supranacionais que interagem nas sociedades semiperiféricas do contexto europeu. Tendo presente que as distintas funções de intermediação, consoante os segmentos ou regiões, pressupõem e geram diferentes sociedades semiperiféricas, adoptámos a perspectiva consolidada por Sousa Santos, de que no caso da formação social portuguesa há duas linhas distintivas a partir das quais se podem caracterizar, genericamente, as sociedades semiperiféricas europeias, onde aquela se integra. Estas são, por um lado, marcadas por “uma descoincidência articulada entre as relações de produção capitalista e as relações de reprodução social” (Sousa Santos, 1990: 109), sendo que esta descoincidência se manifesta em função de dois factores: primeiro, uma estrutura de classes onde não se verifica a forte presença da classe média que existe nos Estados centrais, mas que apresenta diferentes classes e estratos de suporte que amortecem os conflitos entre o capital e o trabalho, permitindo a manutenção das práticas de consumo, isto é, de reprodução social; segundo, uma centralidade do Estado na regulação da economia, bem como no conjunto maior de processos de regulação social. Por outro lado, os Estados semiperiféricos são também marcados por serem “bastante autónomos na definição de políticas (ainda que não necessariamente nas acções políticas que delas decorrem) e tendem a ser internamente fortes, sem que, no entanto, a força do Estado se converta facilmente em legitimação do Estado (como sucede, em geral, nos países centrais), independentemente da legitimidade dos regimes democráticos do momento, assentes sempre em equilíbrios precários” (*id., ibid.*: 110).

Estando a actualidade política na formação social portuguesa fortemente condicionada pelos factores de integração europeia, especialmente os derivados da expressa vontade de criação do mercado único europeu, que é, como salienta O’Hearn, “um projecto da Europa do centro num sistema mundial fragmentado (...)

[em que] uma elite constituída por empresários e por políticos europeus influentes ambiciona ‘ganhar’ aos Estados Unidos e ao Japão e, assim, transformar a Europa no novo poder hegemónico da economia mundial” (O’Hearn, 1994: 136), torna-se pertinente considerar, em conjunto, as propostas de conceptualização acerca das características das sociedades semiperiféricas europeias, na medida em que as mesmas ajudam a compreender as dinâmicas contidas na agenda globalmente estruturada para a educação em contexto português, e as especificidades destes processos, segundo os quais ocorre “uma simultaneidade de mandatos e áreas de influência da educação entre o que é possível e desejável, mandatos que, por vezes, coexistem, conflitualmente, num mesmo contexto temporal” (Cortesão e Stoer, 2002: 387). Atendendo-se à questão da transnacionalização da educação no contexto da comunidade europeia, destaca-se, no caso de Portugal, em especial, uma das formas de transnacionalização do campo educativo, assinaladas na grelha de análise⁴ proposta por Cortesão e Stoer (2002) para estudar este fenómeno, designada de políticas educativas de integração regional. A partir daqui é possível pensar o modo como o processo de constituição da União Europeia tem intersectado a reconfiguração das políticas públicas, particularmente das políticas sociais e educativas, no espaço comunitário. De acordo com Antunes (1999), por serem particularmente interessantes para interrogar e contextualizar estes debates, destacam-se de entre o conjunto de propostas teóricas formuladas nesta matéria, sobretudo três hipóteses interpretativas principais: a hipótese de convergência das

⁴ Operando uma ‘transgressão metodológica’ estes autores construíram, a partir do quadro elaborado por Sousa Santos (1995) para a transnacionalização do campo jurídico uma grelha de análise para a transnacionalização do campo educativo, que admite sete formas de transnacionalização deste campo: transnacionalização de políticas educativas; processos de mercadorização da educação; políticas educativas de integração regional; processos de educação de migrantes e grupos minoritários; processos educativos de que dispõem grupos transnacionais; desenvolvimento de um projecto de educação cosmopolita; e por fim, as questões universais. E é composta por cinco dimensões analíticas: efeito dominante potencial; incidências principais da globalização; principais áreas de controvérsia; agências transnacionais; e os efeitos normativos e institucionais (Cortesão e Stoer, 2002: 379-404). Nos termos destes autores, da leitura deste quadro resultam questões extremamente estimulantes para a investigação na área, como por exemplo: em que medida a educação em Portugal foi, e é, atravessada por problemas relativos a fenómenos de transnacionalização com origem noutros pontos do globo?; ou em que medida o percurso histórico de Portugal faz com que o seu campo educativo seja influenciado por esses processos de transnacionalização e simultaneamente tenha sido, e ainda será, também ‘fonte’ de fenómenos de transnacionalização do campo educativo?; ou em que medida o campo educativo português será uma espécie de ‘encruzilhada’ onde se entrelaçam forças centrífugas e centrípetas?; ou ainda em que medida essas forças centrípetas e centrífugas terão características mais reguladoras ou mais emancipatórias? (*id.*, *ibid.*: 386-7).

políticas, sugerida por Muller (1995); a hipótese de europeização das políticas, proposta por Andersen e Elliassen (1993); e a hipótese da existência de um sistema político de múltiplos níveis, elaborada por Pierson e Leibfried (1995). De cada uma delas resultam contributos relevantes, reconhecendo-se transversalmente a necessidade de atender às especificidades manifestas consoante os contextos nacionais e sociais considerados. Assim, ao considerarmos o processo de integração europeia das políticas educativas, ganha visibilidade a importância crescente que, nas últimas décadas, o nível supranacional tem vindo a significar na reconfiguração do campo da educação. Na medida em que, por exemplo, a hipótese da europeização das políticas educativas sugere que se tem vindo a desenvolver, de acordo com Antunes, “um processo de articulação e interligação de referência muito estreita entre os sistemas políticos nacionais e o sistema político comunitário e entre as políticas e as prioridades nacionais e comunitárias” (Antunes, 2005: 463), ou que, por exemplo, a hipótese da convergência das políticas educativas sugere a “emergência progressiva de um feixe de normas de acção comuns, cujos mecanismos de elaboração escapam a um Estado tomado individualmente e que contudo vão orientar de maneira decisiva as percepções e condutas dos actores das políticas públicas, incluindo os de nível nacional” (*id., ibid.*: 194-59), então torna-se evidente, sustentámos, que as dinâmicas globais e europeias constituem uma matriz de influência que ampliou e complexificou o campo da decisão política, representando um fenómeno que não pode ser minimizado no estudo das actuais políticas e mudanças no campo da educação de adultos, investigadas desde o contexto português.

Por outro lado, no âmbito geral dos Estados Capitalistas Democráticos hodiernos, categoria a que o Estado português não escapa, há a considerar conjuntamente que a tendência tem sido a de encarar os sistemas educativos nacionais como uma das instituições através das quais o Estado pode projectar medidas para fazer face aos três problemas centrais, afectos à gestão da sua crise estrutural, que são: a ajuda ao processo de acumulação; o estabelecimento de um contexto social favorável à sua expansão continuada; e a legitimação da acção do Estado e da ordem social do sistema no seu conjunto. Trata-se de responder a três tipos de problemas que fazem, segundo Ball (1990), situar a definição de estratégias de governação educacional em três níveis fundamentais: o nível económico, o nível

político e o nível ideológico, respectivamente. Daqui resulta, de acordo com Dale (1988), a possibilidade de identificar diferentes mandatos para a educação que são, de certo modo, derivados de cada um destes níveis referentes aos problemas estruturais do Estado. Teríamos, assim, três mandatos gerais para a educação, em que: para abordar o problema económico seria desejável e legítimo que a educação forneça uma força de trabalho adequadamente treinada, qualificada e estratificada, pelo que a educação teria de ser ocupacionalmente relevante; para abordar o problema político seria desejável e legítimo que a educação desenvolvesse a inculcação da auto-disciplina, accionando mecanismos de controlo social que garantam a necessária ordem e paz social; e para abordar o problema ideológico seria desejável e legítimo que a educação fomentasse o gosto pela aprendizagem, e a ideia de realização pessoal através da educação, de molde a legitimar os sistemas social, político e económico mais amplos que subjazem ao próprio sistema educativo. A este mandato geral nacional para a educação está hoje em dia intrinsecamente associada uma dimensão internacional, que complexifica a relação entre o nacional e o global, ao tornar necessária uma crescente acção de mediação que os Estados-nação têm de realizar perante as novas formas de actuação das organizações internacionais governamentais no campo da produção das políticas públicas. Ou seja, a relação entre o nacional e o global, tem-se pautado ela própria, de acordo com Teodoro, pela instauração de um mandato supranacional e subnacional para a educação, na medida em que “estas organizações fazem uma agenda mundial, mantêm redes, realizam seminários, constroem conceitos, tornam-se, muitas vezes, hegemónicas e, de certa forma, constroem um mandato social no sentido das expectativas do que se espera que o sistema venha a resolver e que condiciona as políticas educacionais” (Teodoro, 2005: 223). Não obstante, a relação do internacional com o nacional tem vindo a adquirir novas características, não podendo ser vista como uma relação unidireccional, nem com o mesmo tipo de implicações para países centrais e para áreas semiperiféricas e periféricas do sistema-mundo capitalista.

Neste sentido, enquanto os países centrais estão mais associados à participação efectiva nos *fora* internacionais que influenciam a agenda e fomentam um mandato de carácter global para a educação, exercendo assim o seu poder real de interferir no que Teodoro considera ser uma agenda “feita fundamentalmente pelos grandes

inquéritos conduzidos pelas organizações internacionais, particularmente pelo Centre for Educational Research and Innovation (CERI) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), onde está o centro pensante (*think tank*) actual das políticas educativas” (*id., ibid.*: 224), apenas sendo assim, como também enfatiza, “pelo menos para os chamados países desenvolvidos e para aqueles que andam na sua órbita mais directa” (*id., ibid.*). É o caso do Reino Unido que, segundo Tomlinson, é um exemplo paradigmático do que representa, para a agenda neoliberal dominante no campo da nova governação educacional, uma bem-sucedida sociedade de *post-welfare*, na qual explicitamente “educação e formação foram elevadas a lugares vitais (...) [e onde] os governos decidiram que o seu papel era o de encorajar mercados competitivos e equipar os cidadão com competências e aspirações a ter sucesso na moderna economia flexível” (Tomlinson, 2001: 167), o que já não é tão visibilizado pelos discursos oficiais é, no entanto, e ainda no entender desta autora, os termos em que “a justiça social foi redefinida como política para aliviar as crescentes divisões e desigualdades que as políticas de mercado criaram. A educação estreitou-se na sua função económica, e os governos estiveram, efectivamente, a neutralizar as escolas e as universidades tornando-as instituições independentes” (*id., ibid.*). Já no que concerne aos países semiperiféricos e periféricos do sistema-mundo capitalista, a possibilidade real de participação efectiva na construção da agenda global e na definição de prioridades é muito menor sendo mais significativa a trajectória nacional do país na forma de efectuar a mediação entre o global e o nacional. Em especial na análise dos países da semiperiferia europeia, como é o caso de Portugal, há que atender, de acordo com Stoer e Magalhães (2005), à necessidade de desvelar os contornos de um novo mandato para a política europeia, de carácter supranacional e regional, que está sendo formulado com base nas transformações que ocorrem actualmente no âmbito da reconfiguração da relação salarial fordista e da reforma do Estado de bem-estar social.

Posto isto, sustentamos, no essencial, que este conjunto geral de vectores de mudança social tem implicações profundas para o mandato geral conferido ao campo da educação de adultos hodierna, cuja tendência é de crescente afunilamento, quando identificámos os três eixos segundo os quais a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida concebe, hoje, este sector educativo, designadamente: como

instrumento de gestão da força de trabalho; como meio de prevenir formas de conflitualidade social; e como ferramenta de adaptabilidade. Parece-nos, portanto, ser imprescindível considerar o que ocorre no contexto mundial, para identificar, em matéria de definição de políticas educativas, as generalidades e as especificidades da redefinição do mandato para a educação de adultos, que tem vindo a ocorrer um pouco por toda a parte, mas em moldes que correspondem às particulares condições em que se desenvolveram cada uma das formações sociais contemporâneas. Isto confere protagonismo analítico ao papel do Estado, pois o impacto da sua actuação emerge como condição para a compreensão das diferenças que ocorrem no padrão de governação educacional deste sector em pontos distintos do moderno sistema-mundo capitalista. Em causa está a própria relação entre o poder do Estado, a actuação do governo e o sentido das ideologias políticas dominantes que, segundo Afonso, se interrelacionam, nos países centrais, mediante uma articulação ideológica híbrida entre neoliberalismo económico e neoconservadorismo político, enquanto que, no contexto dos países semiperiféricos como Portugal, se interrelacionam mediante uma articulação ideológica híbrida entre democratização e modernização (Afonso, 2002: 111-127). Significativamente, portanto, os desenvolvimentos recentes da política educativa portuguesa apontam para a emergência de um novo mandato geral, que tem vindo a ser designado como um *novo vocacionalismo*, entendido como “uma integração ‘ocupacionista’ entre o sistema educativo e o sistema ocupacional, mediatizada por uma abordagem behaviorista da formação de qualificações e apoiada por um novo enquadramento institucional que constrói, legítima e aplica novas definições do conhecimento educacional” (Moore cit. em Stoer, 1994: 3). Se atendermos a que, como defende Teodoro, “entre as políticas nacionais e as organizações internacionais há uma relação simultaneamente de mandato e de legitimação” (Teodoro, 2005: 225), então a compreensão do processo segundo o qual se deu, na década de oitenta, a emergência da tendência vocacionista na política educativa portuguesa poderá também clarificar as razões do “desaparecimento progressivo de um discurso alternativo viável sobre a escola democrática (...) [que] corre o risco profundo de se diluir na subordinação da política educativa a uma política económica cuja função é ajustar o sistema económico português às modificações da divisão internacional do trabalho” (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990: 47). Trata-se de um contexto com várias implicações para

a educação social de modo geral e para a construção do subsistema da educação de adultos português de modo particular, pois como afirma Teodoro “nas últimas duas décadas do século XX, assistiu-se à lenta mas segura afirmação de um bloco social hegemónico que tem vindo a impor um novo senso comum nas políticas de educação, assente numa redução dos conceitos de democracia às práticas de consumo, de cidadania a um individualismo possessivo e de igualdade ao ressentimento e medo do outro” (Teodoro, 2001b: 2). Ora, apesar de ser manifesto a prevalência de alguma descrença patente nos actores do campo da educação social e da educação de adultos hodierna, assinalada por exemplo por Hopkins, que afirma “existe um clima de crescente dúvida e derrotismo no seio dos educadores de adultos (...) um cepticismo acerca da capacidade da educação de adultos em alterar a sociedade, particularmente face ao crescente intervencionismo estatal” (Hopkins, 1990: 23), que parece inscrever-se num certo pessimismo mais geral como o declarado por Wallerstein quando afirma que “a minha leitura pessoal dos últimos quinhentos anos leva-me a duvidar que o nosso sistema-mundo moderno seja um exemplo de um progresso moral substancial, e a pensar que se tem tratado, muito mais provavelmente, de um exemplo de regressão moral” (Wallerstein, 1995: 22), parece-nos, mesmo assim, que é importante reanimar a missão tradicional da educação de adultos crítica e humanista, procurando os espaços de possibilidade de que nos fala Paulo Freire, com o objectivo de contribuir na construção de um novo senso comum assente numa cultura de problemas “capaz de ajudar a formular uma agenda educacional de um novo bloco social interessado em impulsionar (e realizar) políticas progressivas de paz, justiça social, felicidade e liberdade” (Teodoro, 2001b: 2). Neste particular, a questão transversal que colocámos na nossa agenda de investigação empírica (Barros, 2009b) foi a de perceber até que ponto, no contexto português, os actores da sociedade civil, tradicionalmente envolvidos em práticas contra-hegemónicas (como são as associações de desenvolvimento local), se pautam hoje por critérios de emancipação social e democratização nas práticas de educação de adultos que promovem ou se, pelo contrário, se encontram também elas cooptadas pela lógica do novo mandato vocacionalista para a educação que caracteriza desde os anos oitenta a governação educacional e, desde logo, os territórios mais hegemónicos da nova ordem educacional vigente desde o *fin-de siècle* que nos sucedeu viver. A suceder assim, ganha maior relevância a

convocatória que lançamos no sentido de co-construirmos uma utopística para activar processos político-pedagógicos de transformação social.

Referencias Bibliográficas

Afonso, A. J. (2002). Políticas Contemporâneas e Avaliação Educacional. In Licínio Lima & Almerindo Afonso. *Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (pp. 111-128). Porto: Edições Afrontamento

Antunes, F. (1999). A Comunidade/União Europeia e a Transnacionalização da Educação: Elementos para Debate. In Albano Estrela e Júlia Ferreira (org.). *Educação e Política – Actas do II Congresso Internacional* (pp. 855-868). Lisboa: Universidade de Lisboa / AFIRSE Portuguesa.

Antunes, F. (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos – O Subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998)*. Braga: Universidade do Minho.

Antunes, F. (2005). Governação Global e Directrizes Internacionais para a Educação na União Europeia. *Perspectiva*, 23 (2), 449-465.

Ball, S. J. (1990). *Politics and Policy Making in Education – Explorations in Policy Sociology*. London. Routledge.

Barros, R. (2008a). A Educação Formal, a Educação Não Formal e a Educação Informal: Sínteses e Antíteses da Evolução da Ideia de Educação para o Sucesso pensada a partir da óptica da Educação de Adultos. In Jesus Maria Sousa (org.). *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) – Educação para o Sucesso: Políticas e Actores*. Funchal: Universidade da Madeira. CD-ROM.

Barros, R. (2008b). Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida: o que mudou na Educação de Adultos Hodierna?. In Alice Mendonça e António Bento (org.). *Actas do III Colóquio do Centro de Investigação em Educação: Educação em Tempo de Mudança* (pp. 171-194). Funchal: Universidade da Madeira/CIE-UMa.

Barros, R. (2009a). Subsídios para a Construção de um Racional Teórico para Investigar os (Novos) Modos de Governação e Regulação das Políticas Educativas no Sector da Educação de Adultos em Portugal. In Henrique Ferreira, Sofia Bergano, Graça Santos e Carla Lima (org.). *Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) – Investigar, Avaliar, Descentralizar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. CD-ROM.

Barros, R. (2009b). *Políticas para a Educação de Adultos em Portugal – A Governação Pluriescalar da «Nova Educação e Formação de Adultos» (1996-2006)*. Braga: Universidade do Minho. [Tese de Doutoramento, não publicada].

Barros, R. (2011a). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora. Barros, R. (2011b). *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal - Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos*. Lisboa: Chiado Editora.

- Barros, R. (no prelo a). *Subsídios Breves para o Debate de Valores na Formação Política do(a) Educador(a) Social*. Lisboa: Chiado Editora
- Barros, R. (no prelo b). A Educação Social e Permanente de Adultos (ESPA) como um Quefazer Filosófico Transformador de Situações-limite. In Jorge Humberto Dias (org.). *Ética para Situações-Limite – O Paradigma da Filosofia Aplicada*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Barros, R. (no prelo c). As Políticas Educativas como Políticas Sociais: Mapeando Transformações no Mandato para a Educação de Adultos Hodierna. In Luís Alcoforado (org.). *Actas das III Jornadas de Educação e Formação de Adultos*. Universidade de Coimbra, Portugal.
- Caride, J. A. (2005). *Las Fronteras de la Pedagogía Social: Perspectivas Científica e Histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Caride, J. A. (2007). La Pedagogía Social ante el Proceso de Convergencia Europea de la Educación Superior, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 11 – 31.
- Caride, J. A. (2011). El Paraíso Perdido de la Educación, *A Página da Educação*, Primavera 2011, Série II, nº 192, pp. 22-23.
- Chomsky, N. (2000). *O Neoliberalismo e a Ordem Global – Crítica do Lucro*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (2002). Cartografando a Transnacionalização do Campo Educativo. O Caso Português. In Boaventura de Sousa Santos (org.), *Globalização Fatalidade ou Utopia?* (pp.369-406). Porto. Edições Afrontamento.
- Cox, R. W. (1980). Social Forces, States and World Orders. *Millennium: Journal of International Studies*, 10 (2), 126-155.
- Dale, R. (1988). A Educação e o Estado Capitalista: Contribuições e Contradições. *Educação e Realidade*, 13 (1), 17-37.
- Fortuna, C. (1987). Desenvolvimento e Sociologia Histórica: Acerca da Teoria do Sistema Mundial Capitalista e da Semiperiferia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, 163-190.
- Hopkins, P. G. H. (1990). Adult Education as an Agent of Change – despite State Influence. In Franz Pöggeler (ed.). *The State and Adult Education – Historical and Systematical Aspects* (pp. 23-44). Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Montaño, C. (2002). *Terceiro Sector e Questão Social – Crítica ao Padrão Emergente de Intervenção Social*. São Paulo: Cortez Editora.
- López, F. N. (2008). Hacia un Espacio Europeo de Aprendizaje para toda la vida. Evolución y Desarrollo de la Educación Permanente en la Unión Europea, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 123 – 135.
- O’Hearn, D. (1994). A Concorrência Global, a Europa e o Carácter Periférico da Irlanda. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 129-165.

- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais – Terreno de Contestação*. Porto: Porto Editora.
- Sousa Santos, B. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (1993). O Estado, as Relações Salariais e o Bem-estar Social na Semiperiferia: O caso Português. In Boaventura de Sousa Santos (org.), *Portugal Um Retrato Singular* (pp. 15-56). Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (2002). Os Processos da Globalização. In Boaventura de Sousa Santos (org.), *Globalização Fatalidade ou Utopia* (pp. 31-106). Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. (1994). O Estado e as Políticas Educativas: Uma Proposta de Mandato Renovado para a Escola Democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3-33.
- Stoer, S. & Stoleroff, A. D. & Correia, J. A. (1990). O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- Stoer, S. & Magalães, A. (2005). *A Diferença Somos Nós – A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto, Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação – Estado, Mudança Social e Políticas educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2001b). O Portugal Pós-colonial: Políticas e Estratégias Educativas, *Cadernos de Educação*, (1), 1-59.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação – Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*. Porto. Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2005). Mandato e Legitimação nas Políticas para a Educação. *Perspectiva*, 23 (1), 223-234.
- Tomlinson, S. (2001). *Education in a Post-Welfare Society*. USA: Open University Press.
- Wallerstein, I. (1984). *El Moderno Sistema Mundial II – El Mercantilismo y la Consolidación de la Economía-mundo Europea, 1600-1750*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Wallerstein, I. (1990). *O Sistema Mundial Moderno – A Agricultura Capitalista e as Origens da Economia-mundo Europeia no século XVI* (vol. I). Porto: Edições Afrontamento.
- Wallerstein, I. (1995). Mudança Social? «A Mudança é Eterna. Nada Muda, Nunca». *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 44, 3-24.

