

# Remar contra as desigualdades em educação: Práticas, vozes, percursos

FÁTIMA ANTUNES (ORG.)

---

**REMAR CONTRA AS DESIGUALDADES EM EDUCAÇÃO:  
PRÁTICAS, VOZES, PERCURSOS**

Organização: Fátima Antunes

Autores: Almerindo Janela Afonso, Armando Loureiro, Carlos Alberto Gomes, Cosmin Nada, Danny Wildemeersch, Eunice Macedo, Fátima Antunes, Fátima Lampreia-Carvalho, Helena C. Araújo, Isabel Costa, Isabel Menezes, Joana Lúcio, José Pedro Amorim, Licínio C. Lima, Luiza Cortesão, Marta Rodrigues, Raquel Rodrigues, Rosanna Barros, Sally Power, Sofia Santos, Tiago Neves, Virgínio Sá.

Capa: Sal Design Studio

© EDIÇÕES HÚMUS, 2019

End. postal: Apartado 7081 – 4764-908 Ribeirão, V. N. Famalicão

Tel. 926 375 305

E-mail: [humus@humus.com.pt](mailto:humus@humus.com.pt)

ISBN 978-989-755-428-5

Impressão: Papelmunde, SMG, Lda. – V. N. Famalicão

1.ª edição: Novembro de 2019

Depósito legal: 463262/19

**húmus**

# POSFÁCIO: POSSIBILIDADES E LIMITES DE POLÍTICAS E PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS DE INCLUSÃO

Licínio C. Lima | Almerindo Janela Afonso | Carlos Alberto Gomes

## 1. Políticas educativas europeias: tensões entre inclusão e competitividade

Os discursos de política educativa que remetem para objetivos de inclusão social, de promoção de literacias e competências, de combate contra o insucesso e o abandono escolares, adquiriram centralidade nas últimas duas décadas. No caso da União Europeia e dos seus membros, incluindo Portugal, tais discursos têm conhecido várias formulações, genericamente influenciadas, num primeiro momento, pela agenda da UNESCO de uma "educação para todos", aprovada em 1990. Passaram, depois, pelo influente *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida* (União Europeia, 2000), até um extenso *corpus* de orientações políticas que, nos últimos anos, tem conferido protagonismo à aprendizagem de competências para o reforço do capital humano, da empregabilidade e da competitividade (União Europeia, 2016a), à promoção do empreendedorismo e de uma cultura empreendedora nas escolas (União Europeia, 2016b), à colaboração estreita com o mundo empresarial (União Europeia, 2018).

Tais orientações são apresentadas como amplamente inclusivas e articuladas com o modelo social europeu, visando combater a pobreza e a exclusão social, o desemprego, o défice e o desfasamento de competências, assim *abrindo caminho à empregabilidade e à prosperidade*, bem como promovendo a coesão social. Pessoas com poucas qualificações, com baixos níveis de competências, sem mentalidade para criarem as suas próprias empresas, são tendencialmente consideradas pessoas em risco de exclusão, *capital humano* incapaz de aceder a empregos de qualidade, sem capacidade de gerar inovação, de atrair

investimento, podendo ficar definitivamente para trás na *corrida mundial ao talento* que impera atualmente (União Europeia, 2016a, pp. 2-4). É no quadro deste racional e de suas categorias discursivas centrais que os riscos de exclusão social surgem fortemente pedagogizados e individualizados, quase sempre à margem dos problemas estruturais típicos do novo capitalismo, de relações de poder, de desigualdades de classe e outras. A inclusão social pela via das qualificações e das competências faz-se predominantemente pela formação e adaptação da mão de obra assalariada às necessidades da “economia do conhecimento” e da revolução digital em curso, visando alcançar uma situação de equilíbrio sistêmico, combater disfunções econômicas e cenários de anomia social. A responsabilidade é, em primeiro lugar, da família dos alunos e de cada aprendiz individual, e ao longo de toda a sua vida, traçando a União, a este propósito, um panorama dramático: “70 milhões de europeus carecem de competências adequadas de leitura e de escrita e são ainda mais aqueles a quem faltam competências digitais, o que os expõe ao risco de desemprego, pobreza e exclusão social” (ibid., p. 2). De certo modo, os riscos de exclusão social são associados a cada indivíduo e ao seu déficit de competências para competir. Riscos que os sistemas de educação e formação deverão minorar, preparando para o trabalho e promovendo a empregabilidade e o empreendedorismo, entre outros atributos pessoais. A economia e a sociedade são apresentadas como dados contextuais, parecendo em boa parte fora da nossa capacidade de compreensão e para além do nosso alcance em termos de mudança social, antes impondo exigências de adaptação por parte da educação, formação e aprendizagem. Por essa razão é que estas ganharam uma centralidade inédita, embora, paradoxalmente, limitadas a uma condição instrumental.

Ao contrário do que sustentaram, em finais da década de 1960 e inícios da década seguinte, os teóricos da educação permanente e da sociedade da aprendizagem (ver, por exemplo, Hutchins, 1968, Lengrand, 1970), a revolução tecnológica não resultou em menos tempo dedicado ao trabalho e à formação profissional, favorecendo o lazer, a educação liberal e o exercício da cidadania ativa. Com efeito, na perspectiva da União Europeia (2016b, p. 9) a promoção do “espírito empreendedor” é agora crucial não apenas em termos econômico-empresariais e de competitividade, mas também no “contexto mais geral da vida de um indivíduo”. Trata-se de procurar “colmatar o fosso entre a educação e a formação e o mercado de trabalho” (União Europeia, 2016a, p.14), como se tivesse ocorrido um descompasso entre aqueles universos que tornasse imperiosa a sua rearticulação funcional, comandada por imperativos econômicos

e subordinada a um determinismo tecnológico. A impregnação empresarial da educação seria, assim, uma das bases de uma nova pedagogia empreendedorista capaz de combinar, sem conflitos ou tensões assinaláveis, propósitos de competitividade e de inclusão social, políticas econômicas e políticas sociais, escolas socialmente inclusivas e escolas mais eficazes e competitivas em termos de resultados escolares, democratização da escola e meritocracia escolar, diferenciação pedagógica e vias de ensino fortemente diferenciadas em termos de prestígio social e escolar, avaliação formativa e *rankings* de escolas, autonomia e flexibilidade curricular e exames nacionais, etc.

Seja no domínio das orientações políticas e da legislação escolar, seja em termos de organização e administração das escolas, seja ainda no que concerne às práticas educativas e aos processos pedagógicos concretos são, porém, muitas e complexas as tensões entre inclusão socioeducativa e competitividade empreendedora, apesar do lema mobilizador usado pela União Europeia (ibid.) no seu documento intitulado *Uma nova agenda de competências para a Europa*, cujo subtítulo é “Trabalhar em conjunto para reforçar o capital humano, a empregabilidade e a competitividade”. Não surpreende, por isso, que o discurso genérico sobre a inclusão tenha, em vários contextos, substituído o discurso sobre a democratização da educação e das escolas, tal como nos discursos pedagógicos se vai abrindo caminho para a substituição da criatividade pela inovação, da cooperação pela rivalidade, da colegialidade dos órgãos escolares pela unipessoalidade e liderança individual de gestores carismáticos, da experimentação pedagógica e do poder de decisão dos professores pela padronização dos referenciais e formalização dos processos, designadamente por via eletrônica. Em tal contexto, a escola tende a ser representada como uma agência técnico-racional em busca das soluções mais eficazes e eficientes, inserida em ambiente competitivo, tudo mensurando e hierarquizando, tendendo a substituir o pensamento pedagógico e o conhecimento de educadores profissionais pelas evidências empíricas resultantes do estabelecimento de nexos de causalidade, pelos resultados de avaliações externas, pela disseminação e emulação das chamadas “melhores práticas”.

A educação e a formação são, contraditoriamente, apresentadas como a raiz dos problemas econômicos e sociais nas “sociedades da aprendizagem” e nas “economias do conhecimento” e, uma vez reformadas segundo os imperativos da competitividade e as *necessidades de capacitação*, também como a chave da prosperidade e o motor do crescimento econômico. Em ambos os casos as relações entre educação e sociedade tendem a ser estabelecidas de

forma instrumental e, por vezes, mesmo a partir de concepções mecanicistas, exagerando o poder da educação e das escolas a partir da crença de que serão capazes de produzir os perfis de competências exigidos por um futuro incerto. Exatamente no momento histórico em que os ataques ao pensamento educacional e à pedagogia são particularmente intensos é que, paradoxalmente, orientações políticas de feição pós-pedagógica revelam todo o seu fulgor pedagógico, partindo do pressuposto de que a educação e a formação fazem tudo e de que as qualificações e as competências tudo podem (Lima, 2010), num contexto que, significativamente, o sociólogo inglês Basil Bernstein (2001) definiu como o de uma “sociedade totalmente pedagogizada”.

Sendo certo que as escolas não são apenas lugares de reprodução de desigualdades sociais, evidenciando margens de autonomia relativa, dinâmicas organizacionais e micropolíticas específicas, processos de produção de orientações e de regras que transcendem o simples plano das orientações heterónomas para a ação, encontram-se, porém, condicionadas por múltiplos fatores políticos, sociais, económicos e culturais. Isso significa que não é possível abdicar das responsabilidades escolares e pedagógicas nos processos de construção local de práticas educativas mais democráticas e mais justas, nem dos contributos da educação para a democratização da sociedade. É, de resto, difícil imaginar a segunda sem os contributos da primeira, os quais se situam muito para além dos racionais técnicos e instrumentais da eficácia escolar e de “um ensino da excelência para um melhor começo de vida” (União Europeia, 2017), do combate ao desperdício de potenciais talentos, da gestão de recursos humanos para a competitividade económica. Mas como se sabe de há muito, não basta a educação, escolar e não escolar, para mudar a sociedade e a economia, para combater desigualdades sociais, para democratizar a democracia.

## 2. O dilema entre democratização e elitização da educação em Portugal

O que parece estar a acentuar-se hoje na escola de massas em Portugal (e certamente também noutros países) são os dilemas decorrentes de uma preocupação (traduzida em iniciativas diferenciadas e de impactos muitos distintos) com a crescente gestão da diversidade social e cultural, no contexto mais amplo de uma sociedade cada vez mais complexa e desigual. O dilema democratização versus elitização, que se tornou mais visível a partir de meados

dos anos oitenta, foi bem expresso por autores que nesse período analisaram as políticas educativas como sendo, em grande medida, o resultado do confronto entre a escola democrática (inacabada) e a escola meritocrática (emergente), traduzindo assim o aparente paradoxo da “simultânea crise e consolidação da escola de massas” (entre outros, Stoer & Araújo, 1992).

Esta tensão, no decorrer das décadas seguintes até ao momento atual, não se diluiu, antes se acentuou, começando a ser gerida por mecanismos e estratégias que demonstram uma relativa e subtil eficácia política e social: por um lado, a introdução de lógicas e estratégias de privatização e de mercadorização da educação, internas e externas ao sistema, ou explícitas e encobertas (Lima, 2018), as quais tendem, sobretudo, a manter privilégios tradicionais ou a servir os interesses das (novas) classes médias; por outro, a implementação de programas que visam assegurar alguns direitos básicos a todas e todos, como o direito à escolaridade obrigatória, considerando, quando necessário, espaços de acompanhamento tutorial ou reforço compensatório no interior da escola, ou a oferta de percursos de escolarização diversificados e desigualmente valorizados, os quais, em qualquer dos casos, visam a manutenção de padrões mínimos de integração e coesão sociais sem desestabilizar os mecanismos fundamentais da reprodução social e cultural.

Pode incluir-se, neste caso, a opção, que já não é novidade nas políticas para a educação, de adotar medidas alternativas ou específicas voltadas para promover condições de sucesso para todos e todas, como foi anteriormente o caso dos chamados *currículos alternativos* e da *gestão flexível do currículo* ou a oferta de cursos de educação e formação (CEF) ou cursos de educação e formação de adultos (EFA), os quais pretendiam (e ainda pretendem com as novas nuances introduzidas) atender a demandas diferenciadas, apresentando-se como possibilidades alternativas para os alunos e alunas que não completam a escolaridade básica antes da idade esperada, ou que desejem regressar à escola para continuidade dos estudos, tendo em conta, frequentemente, expectativas relacionadas com a procura ou manutenção de uma relação laboral (frequentemente desqualificada e/ou precária). Tendo embora em conta as especificidades dos diferentes contextos nacionais e locais, estas relações complexas e contraditórias, não deixam de remeter, em grande medida e no que diz respeito ao trabalho, para formas de “exclusão includente” e, do lado da escola, para formas de “inclusão excludente”, como salienta Kuenzer (2007, pp. 1170-1171).

Medidas educativas compensatórias ou quaisquer outras formas de atenuar desigualdades em contexto escolar, ainda que estruturadas, na prática, numa

lógica de gestão conjuntural das diferenças, não são completamente descabidas face sobretudo às implicações mais nefastas dos insucessos repetidos ou do abandono escolar, mas, em qualquer dos casos, não evitam a reprodução social e cultural da escola, embora possam contribuir para atenuar os conflitos subjacentes às diferentes formas de exclusão. Um exemplo de uma política pública que vai neste sentido, articulando, neste caso, a escola com outros atores e entidades da comunidade, é o Programa Escolhas. Precisamente a propósito deste Programa, duas investigadoras que integraram ativamente a equipa do *Eduplaces*, sublinham que é necessário aprofundar “os sentidos da micro-intervenção educacional levada a cabo em projetos de âmbito comunitário, questionando a hipotética ambivalência entre o seu potencial para apaziguar e tornar aceitáveis os problemas a que se dirige e a tentativa de abrir espaços intersticiais de mudança em relações sociais, de participação e de decisão coletivas” (Antunes & Barros, 2015, p. 570). De igual modo, foram introduzidos mais recentemente, e de uma forma mais ampla e generalizada para os ensinos básico e secundário, os designados projetos de autonomia e flexibilidade curricular. Sendo uma medida política aparentemente não focalizada ou de não incidência exclusiva em grupos estudantis mais vulneráveis, ainda assim não deixa de inscrever-se na mesma lógica de uma gestão mais eficaz das diferenças e, eventualmente, de uma seletividade escolar classista, mesmo que atenuada ou menos perversa, mas sem romper também com as lógicas mais estruturadas da reprodução social e cultural.

As boas práticas pedagógicas que o projeto de investigação *Eduplaces* revelou, e que constituem um contributo importante para a cumulatividade do conhecimento sociológico da realidade educacional portuguesa, vão na mesma linha. Por referência a estas práticas e projetos foi possível reconhecer alguns casos que traduzem percursos académicos de sucesso atípicos, ou trajetos de contratendência – trajetos que trabalhos de referência no campo da sociologia da educação têm assumido como objeto de estudo e dado visibilidade (entre outros, Lahire, 2004) ou, entre nós, por exemplo, a tese de Roldão (2015) ou a investigação de Palhares & Torres (2011) –, bem como pudemos encontrar alunos/as com comportamentos de resiliência (Gómez & Rivas, 2017) capazes de em certas condições ultrapassar os mais difíceis obstáculos escolares (e também familiares, como acontece, por exemplo, com alunos/as de etnia cigana) e, tanto num caso, como noutro, contrariar (ou, pelo menos, mitigar) as lógicas da reprodução – ainda que, a este propósito, como lembra também Cristina Roldão, o próprio Bourdieu não tenha deixado de fazer, em alguns momentos,

uma ou outra observação instigante, como esta: “O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons” (Bourdieu, 1998, p. 59).

Outros dados empíricos do projeto *Eduplaces* sugerem que, mesmo constando alguma evolução política e social nas *políticas de reconhecimento* – de algum modo responsáveis pela indução de uma presença escolar mais duradoura de alunos/as de grupos com identidades culturais, religiosas e linguísticas tradicionalmente mais afastados da cultura curricular oficial –, as desigualdades educacionais não se alteraram profundamente, e continuam a alimentar a reprodução social e cultural.

Como lembra Sally Power (2008), consultora do projeto *Eduplaces*, todos os sistemas educacionais implementam uma variedade de estratégias compensatórias para ajudar a reduzir essas desigualdades educacionais, mas essa “contínua reinvenção e fracasso das estratégias de educação compensatória” não poderá circunscrever-se apenas a *políticas de reconhecimento*; são necessárias *políticas de redistribuição*. Sally Power convoca de passagem a conhecida definição de Nancy Fraser, lembrando que as diferentes injustiças na ausência de uma ou outra dessas políticas pressupõem soluções diferentes, mas acaba por reconhecer a necessidade de visitar e elaborar uma reflexão mais aprofundada a partir da perspetiva de Basil Bernstein, que nos pode permitir ir além das políticas de reconhecimento ou redistribuição, sublinhando que “sem termos uma ideia mais clara do que queremos efetivamente compensar, as políticas de educação compensatória estarão fadadas ao fracasso” (Power, 2008, p. 19).

Para além da sua participação em outros projetos institucionais de investigação, alguns autores que integraram a equipa *Eduplaces*, também publicaram recentemente trabalhos de revisão teórico-conceptual sobre a educação compensatória em vários países, trazendo dados empíricos recentes sobre a realidade portuguesa, nomeadamente sobre a efetividade do trabalho dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), nos quais se confirmam muitas das fragilidades e também possibilidades destes programas (ver, por exemplo, Ferraz, Neves & Nata, 2018a; 2018b).

Pode, portanto, reafirmar-se que a atual escola pública portuguesa parece cada vez mais tensionada pela manutenção (ainda que precária) de políticas e medidas referenciáveis a valores mais igualitários (num contexto social e político, não apenas nacional, mas global) em que ocorre um refluxo acentuado da

democracia face ao sistema económico capitalista e suas exigências, ao mesmo tempo em que vai sendo também, cada vez mais, permeável à manutenção de certos privilégios e desigualdades, nomeadamente ao admitir, em simultâneo, formas de merocratização e seletividade que beneficiam classes ou frações de classe que tradicionalmente souberam aproveitar melhor a escola pública em função dos seus interesses.

Neste contexto, o ressurgimento da velha ideologia meritocrática (traduzida na legitimidade dos resultados académicos conseguidos através da maximização virtuosa das capacidades inatas e do esforço individual) vem sendo articulado, há algumas décadas, com uma *parentocracia* (enquanto presença cada vez mais empenhada e interferente das famílias na escolha das opções e novas trajetórias de escolarização). Esta *neomeritocracia* está a contribuir para a manutenção da função de reprodução social e cultural da escola e para o aumento das desigualdades (Afonso, 2017).

Embora a categoria família não seja nova na análise sociológica, ela tem sido assumida mais recentemente como suscetível de um outro “modo de tratamento” pelas novas gerações de sociólogos (Nogueira, 2005, p. 564). Para esta autora, as famílias já não se distinguem ou já não são percecionadas como mero reflexo (ou indicador) de classe social uma vez que passaram a ter maior importância para a compreensão das mudanças educativas atuais as dinâmicas que são internas às famílias e os projetos próprios daí resultantes, já não podendo ser dados como certos os anteriores processos de transmissão dos capitais sociais, culturais ou simbólicos. Neste sentido, as mudanças atuais tornam hoje mais claro “o grau de autonomia que possuem as práticas e estratégias educativas da família em relação à sua classe social de pertencimento” (id., p. 568).

É verdade que, em Portugal, “ao longo dos anos 80, a teoria da reprodução instituiu-se como saber fundamental tanto na investigação como no ensino da sociologia da educação, contribuindo para a vitalidade desta subdisciplina, nomeadamente nos cursos de formação de professores” (Abrantes, 2011, p. 265). Talvez por isso, a alteração na procura destes cursos possa explicar, pelo menos em parte, a presença mais ténue, ou, em certos casos, mesmo a ausência de novos conteúdos da investigação em torno da teoria da reprodução social e cultural, sobretudo em currículos de formação académica, não se refletindo esse facto da mesma maneira nos trabalhos de investigação dos sociólogos portugueses que continuam a referenciar-se aos contributos incontornáveis da obra de Pierre Bourdieu (ver, por exemplo, Pinto & Pereira, orgs. 2007). Em

qualquer dos casos, com exceção dos últimos trabalhos em que a ação de *intellectual público* foi mais evidente e a linguagem utilizada mais acessível, pode considerar-se que Pierre Bourdieu não é de todo um autor de fácil leitura – o que, entre outras coisas, terá contribuído para a propagação de um senso comum que enclausurou a teoria da reprodução num determinismo reductor relativamente ao qual o próprio Bourdieu sempre se distanciou (Lüdke, 1991). Mas este é apenas um pequeno detalhe no conjunto vasto de uma obra ímpar, não impermeável a críticas, mas lugar incontornável onde é sempre possível encontrar novos impulsos para a investigação e para a *imaginação sociológica*.

A interiorização gradual da Educação como um direito humano básico e as políticas de democratização do acesso à escola pública tiveram, em Portugal, nas últimas décadas, alguns avanços importantes e relativamente sincrónicos. Todavia, os avanços em termos de acesso não foram acompanhados de avanços idênticos em termos de sucesso, sobretudo no que diz respeito aos grupos sociais mais vulneráveis por razões socioeconómicas, culturais ou étnico-raciais. Entre muitos outros fatores, com a internacionalização crescente do capitalismo e a desnacionalização de muitas funções do Estado, a persistência de visões eurocêntricas e as mentalidades patriarcais, as ameaças aos regimes democráticos, a retração e mudança nas políticas sociais, as incapacidades de lidar com os novos movimentos de migração e de refugiados, as desigualdades sociais agravaram-se substantivamente. A retórica da escola pública *inclusiva* continua assim a estar na ordem do dia, mas as suas concretizações mais visíveis, com algumas exceções importantes, não vão muito além de uma gestão das diferenças e das desigualdades. Ainda assim, é (e continuará a ser) para esta escola pública como organização complexa que confluem, na sua dinâmica interna e na sua relação com algumas políticas públicas, muitas das tensões da democratização e das opções entre as possibilidades e impossibilidades de concretizar alternativas à reprodução das desigualdades.

### 3. Organizações e práticas educativas

As respostas democráticas às desigualdades sociais e escolares, a partir da ação de organizações educativas e de práticas pedagógicas concretas – mesmo admitindo as suas limitações e evitando derivas pedagogistas –, constituem exigência indeclinável de políticas educativas democráticas, em contextos educativos cada vez mais complexos e diversos. Novas agendas e valores,

novos públicos e culturas diversas questionam e deslegitimam a condição burocrática das organizações educativas, a centralização da administração do sistema educativo, currículos uniformes e fechados, processos educativos padronizados, práticas pedagógicas indiferentes às diferenças, o abandono e o insucesso como respostas institucionais perante aqueles que se afastam de uma norma arbitrariamente imposta.

Uma política educativa democrática e justa demanda organizações educativas com valores, formas de governo e de organização do trabalho pedagógico compatíveis com os seus objetivos de democratização. As políticas não são concretizáveis à margem de aparelhos organizacionais e administrativos de mediação, em nível *meso*, tal como de formas de organização do trabalho pedagógico, de processos de educação e formação e de práticas pedagógicas e didáticas específicos. Isolar cada um dos elementos referidos, a não ser com propósitos analíticos, para eventualmente os desarticular ou os conceber de forma insular corresponde a uma abordagem que tem sido historicamente dominante, certamente compatível com a manutenção da “forma escolar” moderna de inspiração mecanicista e, também por isso, dificilmente capaz de deixar de se afirmar como obstáculo estrutural à democratização. Não basta definir políticas e programas globais para mudar efetivamente as práticas educativas em termos democráticos, nem estas se revelam possíveis sem serem acompanhadas por mudanças estruturais e não apenas atomizadas, de tipo voluntarista e didatista. Medidas de tipo compensatório e de discriminação positiva, ações de diferenciação pedagógica, de flexibilidade do currículo, de mediação, de agrupamento dos alunos, de trabalho cooperativo entre educadores, de avaliação formativa, de entre muitas outras, só revelam o seu potencial democrático quando minimamente articuladas sob um projeto educativo que lhes confira sentido estratégico, no quadro de organizações educativas com relativa capacidade de autogoverno, dotadas de órgãos próprios de decisão política, com amplas margens de autonomia educativa e capacidade de decisão; de decisão atempada, participada, responsável e escrutinável, tomada em contextos socioeducativos por aqueles que melhor os conhecem e que deles fazem parte integrante.

Com efeito, “mudar a cara da escola”, na expressão usada por Paulo Freire (1991) durante o período em que assumiu responsabilidades políticas como administrador da educação, numa das maiores metrópoles do mundo, exige mudanças políticas, organizacionais e administrativas capazes de viabilizarem a democratização das escolas e de outras organizações educativas não

escolares, e não apenas mudanças pedagógicas e didáticas em sentido restrito. A não compreensão da natureza política e organizacional das práticas educativas, dos processos pedagógicos, das ações e dos recursos didáticos está na origem de equívocos e insucessos que tendem a repetir-se, frequentemente para surpresa dos reformadores centrais e para frustração dos atores educativos periféricos. Para além disso, é indispensável compreender como a organização das instâncias educativas e as suas estruturas, formas de governo, processos de trabalho, relações de poder, integram um conceito amplo de currículo e marcam profundamente as práticas socioeducativas.

Pelo menos desde John Dewey (2007) e, entre nós, de António Sérgio (1984) que se sabe como é impossível democratizar a educação através de estruturas e de métodos autoritários ou tecnocráticos, à margem da participação ativa dos atores educativos, fora de lugares dotados de um mínimo de autonomia. Mas de uma autonomia substantiva, em regime de codecisão e no contexto de sistemas de governo e administração de tipo policêntrico, capazes de concederem ampla liberdade de organização e de decisão pedagógica, curricular e avaliativa. Não apenas, portanto, de uma autonomia operacional subordinada à execução periférica de decisões centralmente definidas, de feição heterónoma, permitindo somente formas de gestão localizada e mais flexível que, com frequência, redundam em novos e mais apurados instrumentos de controlo.

Como remobilizar educandos, em toda a sua diversidade, através de instrumentos hierarquizados e seletivos, à luz de ideários meritocráticos e competitivos, sob o discurso dos défices de qualificações e competências, presentes e futuros, e respetivos riscos de exclusão social, em contextos organizacionais de tipo monocultural? Como motivar e apoiar crianças e jovens provenientes de famílias pouco escolarizadas se a escola os transforma em simples objeto da sua ação, desvaloriza as suas culturas de origem e, como observou Dewey, insiste em prepará-los para um futuro remoto? Como derrubar barreiras tradicionais à participação na educação e formação, fortemente ancoradas em desigualdades sociais de diverso tipo, sem políticas económicas, sociais e educativas combinadas e mutuamente reforçadoras? Como responder positivamente às exigências democráticas de uma educação não socialmente discriminatória, nem reprodutora de desigualdades sociais, num tempo em que se manifestam crescentes pressões para a diferenciação socioeducativa, o reconhecimento do mérito e da excelência, o elogio da performatividade competitiva?

#### 4. Nota final

Na sequência da análise desenvolvida neste texto é importante, a título conclusivo, sublinhar alguns aspetos. Não obstante todos os limites, ambiguidades e contradições que se identificaram ao analisar as possibilidades de políticas educativas orientadas para o combate ao insucesso escolar e ao abandono escolar precoce que afetam principalmente alunos das classes populares e de minorias étnicas desfavorecidas, reconhece-se que faz todo o sentido apoiar essas políticas, pois, de outro modo, os setores mais vulneráveis da população escolar ficariam completamente votados à indiferença, ao abandono, à discriminação e à marginalização escolar e social.

Como se pode concluir das análises produzidas, o combate ao abandono escolar precoce e ao insucesso escolar é tanto uma problemática política quanto um desafio educacional e pedagógico. A este propósito, é preciso não esquecer que as políticas educativas são muito diversas porque defendem e refletem diferentes, contraditórios e conflituais pressupostos ideológicos e objetivos políticos. A consideração da dimensão político-partidária é muito importante na análise. Com efeito, apesar de poder haver contradições em certos ideários, não é de supor que partidos políticos conservadores ou neoliberais se empenhem em políticas de combate às desigualdades sociais e escolares, justamente porque esses objetivos se opõem frequentemente às suas visões do mundo e da sociedade e aos interesses de classe que representam e defendem. Desses partidos não se pode, em princípio, esperar interesse, sensibilidade e vontade política para combater desigualdades sociais profundas, que se manifestam a vários níveis e em múltiplos contextos, e na escola com particular visibilidade. Mas é claro que é possível, em certas condições políticas, ir muito mais longe na aplicação e desenvolvimento de políticas de efetiva criação de situações de maior igualdade de direitos e oportunidades, nomeadamente desafiando, ao nível social e educacional, os privilégios e os mecanismos de reprodução do poder das classes e grupos sociais mais poderosos.

O relativo sucesso de políticas educativas de apoio aos setores mais vulneráveis da população escolar – jovens das classes populares, de minorias étnicas, migrantes, etc. – só terá efeitos positivos credíveis e duradouros se tais políticas forem simultaneamente apoiadas e articuladas com outras políticas setoriais – no emprego, na habitação, na saúde, por exemplo – que permitam melhorar de forma significativa e consistente as condições e as oportunidades de vida dos referidos setores sociais e escolares, o que necessariamente implica um

forte investimento e a correspondente vontade política. Este critério de consistência política é decisivo, pois a ausência dessas políticas pode deitar por terra todo o trabalho que – como mostram os estudos realizados no âmbito do projeto *Eduplaces* – se realiza nas escolas, quase sempre em muito difíceis condições operacionais, insuficiência de recursos materiais e humanos, escolas superlotadas, redução do investimento na educação pública, etc.

Num contexto mais amplo, nomeadamente nos países que integram a União Europeia – ou seja, democracias liberais, representativas e parlamentares, estratificadas em classes e grupos de *status*, economias de mercado – as políticas educativas orientadas para a tentativa de redução ou atenuação dos problemas provocados pelas profundas desigualdades sociais estruturais que se manifestam nas escolas públicas, levadas a cabo por governos de distinto signo – operam numa lógica de defesa do *statu quo*, não pondo de modo nenhum em causa os interesses e as vantagens competitivas das classes e grupos sociais dominantes, antes os protegendo de forma hábil e dissimulada, abrindo a janela de oportunidade da mobilidade social individual no quadro de uma ideologia individualista, hipercompetitiva e meritocrática.

Finalmente uma última observação sobre o impacto social e político das referidas políticas e programas. O seu caráter conjuntural ou pontual, as dificuldades metodológicas – nomeadamente ao nível da observação das práticas pedagógicas nas escolas e no acesso a documentação relevante – e, principalmente, a inexistência de mecanismos ou instrumentos que permitam o conhecimento e o acompanhamento das trajetórias pós escolares dos alunos que beneficiaram de formas diversas de apoio à escolaridade – deixa no ar algumas interrogações sobre o nível de sucesso dessas políticas e programas, ou seja, se são bem-sucedidos nos seus próprios termos, isto é, se são bem fundados ou justificados os prognósticos de sucesso de uma sociologia do indivíduo – os celebrados casos de sucessos atípicos, porque inesperados – apresentados por vezes de forma algo ingénua (e, portanto, distinta e distanciada dos trabalhos mais consistentes como o de Bernard Lahire e de outros autores). No projeto *Eduplaces*, tal como referimos em vários momentos deste texto, não há nada que possa levar a crer que a sociologia das desigualdades estruturais já não faz qualquer sentido.

## 5. Referências

- ABRANTES, Pedro (2011). Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social*, 46 (199), 261-281.
- AFONSO, Almerindo J. (2017). Neomeritocracia e novas desigualdades. In L. L. Torres & J. A. Palhares (orgs.). *A excelência na escola pública portuguesa* (pp. 253-263). V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- ANTUNES, Fátima & Barros, Rosanna (2015). Centralidades e periferias na intervenção educacional: a inserção escolar como problema de inclusão social e a escola como instituição parceira. In V. Sá, L. Torres, G. Silva & D. Silva (orgs), *Atas do II Colóquio Internacional de Ciências Sociais de Educação* (pp.570-580). Braga: Universidade do Minho / De Facto Editores.
- BERNSTEIN, Basil (2001). Das pedagogias aos conhecimentos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 9-17.
- BOURDIEU, Pierre (1998 [1966]). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira & A. M. Catani (orgs.), *Escritos de educação* (pp. 39-6). Petrópolis: Vozes.
- DEWEY, John (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora (1.ª ed. de 1916).
- FERRAZ, Hélder; Neves, Tiago & Nata, Gil (2018a). A emergência e evolução da educação compensatória na teoria e na prática: fragilidades e possibilidades. *Educação, Sociedade e Culturas*, 52, 83-103.
- FERRAZ, Hélder; Neves, Tiago & Nata, Gil (2018b). A eficácia dos programas de educação compensatória nos resultados escolares. Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(10), 1058-1083.
- FREIRE, Paulo (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- GÓMEZ, Gabriela & Rivas, Marlene (2017). Resiliencia académica, nuevas perspectivas de interpretación del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social. *Calidad en la Educación*, 47, 215-233.
- HUTCHINS, Robert M. (1968). *The learning society*. New York: F. A. Praeger.
- KUENZER, Acácia Z. (2007). Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, 28 (100), 1153-1178.
- LAHIRE, Bernard (2004). *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- LENGRAND, Paul (1970). *Introduction à l'éducation permanente*. Paris: UNESCO.
- LIMA, Licínio C. (2010). A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na "sociedade da aprendizagem". *Revista Lusófona de Educação*, 15, 41-45.
- LIMA, Licínio C. (2018). Privatização *lato sensu* e impregnação empresarial na gestão da educação pública. *Currículo sem Fronteiras*, 18 (1), 129-144.
- LÜDKE, Menga (1991). Entrevista com Pierre Bourdieu. *Teoria & Educação*, 3, 3-8.

- NOGUEIRA, Maria Alice (2005). A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, 40 (176), 563-578.
- PALHARES, José A. & Torres, Leonor L. (2011). Percursos de excelência no ensino secundário: representações e práticas de alunos distinguidos num quadro de excelência. *Atas do II Encontro de Sociologia da Educação* (pp. 420-438). Porto: Universidade do Porto.
- PINTO, J. Madureira & Pereira, V. Borges (orgs.) (2007). *Pierre Bourdieu. A teoria da prática e a construção da Sociologia em Portugal*. Porto: Afrontamento.
- POWER, Sally (2008). How should we respond to the continuing failure of compensatory education? *Orbis Scholae*, 2 (2), 19-37.
- ROLDÃO, Cristina (2015). *Fatores e perfis de sucesso escolar 'inesperados'. Trajetos de contratendência de jovens das classes populares de origem africana*. Tese de doutoramento. Lisboa: ISCTE-IUL.
- SÉRGIO, António (1984). *Educação cívica*. Lisboa: Ministério da Educação (1.ª ed. de 1915).
- STOER, Stephen R.; Araújo, Helena C. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Escher.
- UNIÃO EUROPEIA (2000). Commission of the European Communities. *Commission Staff Working Paper. A memorandum on lifelong learning*. Bruxelas: SEC(2000)1832. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu> [12-11-2010].
- UNIÃO EUROPEIA (2016a). Comissão Europeia. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. *Uma nova agenda de competências para a Europa: Trabalhar em conjunto para reforçar o capital humano, a empregabilidade e a competitividade*. Bruxelas: COM(2016) 381 final. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu> [02-11-2016].
- UNIÃO EUROPEIA (2016b). Comissão Europeia. *Educação para o empreendedorismo nas escolas europeias. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de publicações da União Europeia.
- UNIÃO EUROPEIA (2017). Comissão Europeia. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. *Desenvolvimento das escolas e um ensino da excelência para um melhor começo de vida*. Bruxelas: COM(2017) 248 final. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu> [02-07-2018].
- UNIÃO EUROPEIA (2018). Proposta de recomendação do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Bruxelas: COM(2018) 24 final. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu> [02-07-2018].