

Políticas de educação: as diferentes responsabilidades e opções dos poderes públicos

LÚCIA ISABEL RIBEIRO SANTOS¹

JOAQUIM LUÍS MEDEIROS ALCOFORADO²

ANTÓNIO MANUEL ROCHETTE CORDEIRO³

Resumo

O presente trabalho procura analisar a evolução das teorias políticas e econômicas mais relevantes, bem como os tipos de Estado que lhes estão associados, que foram se sobrepondo no decorrer dos últimos três séculos nas sociedades democráticas ocidentais e que mais diretamente foram interferindo na elaboração e execução das políticas públicas de educação. Em seguida, reflete-se sobre as suas implicações na forma como o pensamento educativo foi sendo construído e sedimentado. Partindo dessa análise, termina-se por equacionar as mudanças fundamentais que se perspectivam no pensar de algumas dimensões das políticas educativas públicas, situando-as, sobretudo, na necessidade de associar as lógicas nacionais e transnacionais às políticas de base local, que, por meio de uma ação conjunta e concertada, mobilizem a comunidade no sentido de formar cidadãos capazes, sem perder de vista a escala global, de agir em âmbito local, a partir do conhecimento da sua própria realidade e induzir uma nova noção de desenvolvimento, o qual se espera que seja integrado e sustentado.

Palavras-chave: Políticas públicas em educação. Ideologia e poder. Desenvolvimento e educação.

Abstract

This paper seeks to analyze the evolution of the most relevant political and economic theories, as well as the associated state types, during the last three centuries in western democratic societies and that most directly interfered in the elaboration and execution of public education policies, to reflect on their implications

in the construction and consolidation of educational thinking. Starting from this analysis, it ends up by equating the fundamental changes that are perceived in the thinking of some dimensions of the public educational policies, placing them in the need to associate local policies to national and transnational logics, that can, through joint and concerted action, mobilize the community to train citizens who, without forgetting the global scale, are able to act at the local level, based on the knowledge of their own reality, and to induce a new notion of development, which is expected to be integrated and sustained.

Keywords: Public educational policies. Ideology and power. Development and education.

Resumen

En este trabajo se analiza la evolución de las teorías políticas y económicas más relevantes, así como el tipos de estado asociados con ellos, que se desarrollaron en los últimos tres siglos en las sociedades democráticas occidentales y que más directamente interfirieron en la elaboración y ejecución de las políticas públicas de educación. Se hará a continuación una reflexión sobre sus implicaciones en el modo en que se fue construyendo y sedimentando el pensamiento educativo. Partiendo de este análisis, se plantearán los cambios fundamentales que se prevén en el diseño de algunas dimensiones de las políticas públicas de educación, relacionándolas, sobre todo, con la necesidad de asociar a la lógica nacional y transnacional, políticas de base local, que, a través de una acción conjunta y concertada, movilicen a la comunidad para formar ciudadanos que, sin perder de vista la escala mundial, sean capaces de actuar a nivel local, partiendo del conocimiento de su propia realidad, y de inducir un nuevo concepto de desarrollo, que se espera que sea integrado y sostenido.

Palabras clave: Políticas públicas en educación. Ideología y poder. Desarrollo y educación.

Introdução

O desenvolvimento foi, desde sempre, um dos temas mais relacionados com a educação, tendo sido mesmo um dos três pilares (com a crença na educabilidade humana e a fé na construção de sociedades democráticas) que, desde o iluminismo e ao longo da modernidade, sustentou o aparecimento da escola, assim como a razão mais vezes invocada para justificar maiores investimentos no sistema de ensino. Como fez notar Habermas (2000), a educação pública formal é indissociável da emergência, desenvolvimento e consolidação (bem como da incompletude) do projeto

da modernidade, coexistindo com a exigência do aumento da produtividade do trabalho e conseqüente formação do capital e com a criação de identidades nacionais e o estabelecimento de poderes políticos centralizados, ao mesmo tempo que foi ligada à expansão de direitos de participação política, à consagração de formas urbanas de vida e à secularização de valores e normas.

As políticas educativas públicas resultam da tentativa de enfrentar os problemas que foram surgindo em cada momento histórico da evolução das sociedades, analisando-os e procurando as soluções possíveis, que, embora possam ser encontradas por meio de caminhos bastante variados, tendem a ser construídas, implementadas e avaliadas a partir de influentes e marcantes modelos teóricos. Estes mimetizam as agendas políticas e institucionais que configuram o essencial dos pensamentos hegemônicos e das preocupações dominantes em determinada época, resultantes de interesses e poderes que procuram impor certa ideia de desenvolvimento e influenciar de maneira muito decisiva as escolhas efetuadas, levando a opções ideológicas e a decisões políticas distintas por parte de protagonistas diversos, em momentos e circunstâncias diferentes (BALL, 1990).

Durante esse percurso, é necessário assinalar as influências que instâncias de diferentes níveis foram conseguindo impor às agendas políticas educativas. À marca inicial da modernidade, que apontava para um reforço das identidades nacionais, corporizadas na ideia de Estado-nação, foram se sobrepondo influências transnacionais, resultantes da formação de blocos econômicos e políticos regionais, como a União Europeia (UE) e o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). E foram, principalmente, impondo-se, muito em resultado dos movimentos de globalização econômica que as idiossincrasias mais recentes do capitalismo ajudaram a reforçar, influências decisivas de organismos que atuam em uma escala global, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e as organizações de países que procuram e vão conseguindo impor formas de poder que potencializam agendas e opções políticas de acordo com os seus interesses.

Diante da existência de indicadores que revelam que a autonomia relativa do Estado está sendo constrangida e desafiada pela emergência de novas formas de intervenção política e de regulação institucional do tipo transnacional (AMARO, 1990), as quais trazem incertezas em relação aos direitos conseguidos na esfera nacional e abrem outras possibilidades no

âmbito de uma nova geração de políticas públicas que envolvem outras instâncias e contextos que transcendem o Estado, embora podendo e devendo articular-se com este; e se é verdade que, até muito recentemente, o Estado assumia uma ampla responsabilidade de decisão no campo das políticas públicas, ainda que sujeito às necessidades (complexas e contraditórias) das classes dominantes e de outros atores coletivos e movimentos sociais (AFONSO, 2001b), hoje, ainda que longe de se constatar um completo e irreversível esvaziamento da autonomia relativa do Estado diante da acelerada globalização, a questão que se coloca é a de saber até que ponto ainda faz sentido convocar teorias assentes na existência de uma grande independência do poder político.

No entanto, a essas tendências centralizadoras e globalizantes de entender a vida comum e o seu governo têm sido contrapostas ideias que vão apontando para soluções construídas a partir dos territórios e das comunidades de vizinhança e que estão mais próximas das necessidades de desenvolvimento pessoal e social das pessoas e dos seus grupos de pertença, reforçando a ideia de políticas que – se é verdade que necessitam de contribuir para pensar a escala planetária, ajudando a conhecer e a tocar o mundo – apelam à necessidade de uma ação local, comprometida com a construção progressiva de melhores condições de vida e de maior bem-estar individual e coletivo, no quadro de uma preocupação de sustentabilidade com o planeta, a natureza e a espécie humana, nas suas dimensões simultâneas de diversidade e universalidade (MORIN; MOTTA; CIURANA, 2004; TOURAINÉ, 2005).

Uma tal ação apela e deverá ser acompanhada por políticas que conjuguem as componentes estatais com responsabilidades e decisões de base local (DALE, 1989), sendo construídas a partir de uma convicção que apresenta uma nova noção de desenvolvimento, a qual abandona a progressiva sobrevalorização da dimensão econômica do desenvolvimento a que se assiste nos últimos tempos, que tem justificado a necessidade de procurar a qualidade da educação e formação (inicial e contínua) das crianças, adolescentes, jovens e adultos a partir dos contributos que poderão disponibilizar para a produtividade (atual ou futura) dos trabalhadores e a competitividade das economias, e defende, como a história tem demonstrado, em diferentes momentos, que o desenvolvimento deve entender-se com um sentido mais integrado e sustentado, aparecendo inúmeras vezes a reconhecer que, ainda que a dimensão econômica do desenvolvimento

se constitua como uma finalidade incontornável da educação e formação, estas necessitam de se preocupar com um entendimento mais global de desenvolvimento, acreditando no contributo futuro dessa orientação mais holística para a existência de sociedades e comunidades mais humanizadas. Para que o desenvolvimento reúna, ao mesmo tempo, as características de integração e sustentabilidade, devem-se conciliar, de forma harmoniosa, todas as dimensões da vida das pessoas (econômica, social, cultural e ambiental), respeitando, recuperando, valorizando e potencializando o patrimônio humano e natural do território, única fórmula capaz de garantir a promoção do bem-estar de todos, sem criar tensões sociais nem gerar impactos ambientais negativos (ALCOFORADO; CORDEIRO; FERREIRA, 2014). Essa noção de desenvolvimento apela ao recurso permanente de metodologias participativas e à mobilização de todos os recursos disponíveis no âmbito dos poderes públicos, da sociedade civil e das diferentes comunidades.

Ao mover a contribuição para esse entendimento de agenda e decisão política, com a consequente implementação de práticas educativas e de avaliação congruentes, é forçoso que se empreenda uma análise diacrônica compreensiva à evolução interdependente do pensamento (maioritariamente econômico) e das opções tomadas com impacto nas políticas públicas de educação que trouxeram ao tempo que se hoje vive, com os seus traços predominantes e as suas características mais identificadoras. Só com essa compreensão adequada, em termos históricos e circunstanciados, se é capaz de projetar no futuro as bases para novas agendas e melhores decisões políticas. É isso mesmo que se é proposto a fazer no presente trabalho, procurando mostrar como, ao longo de toda a modernidade, determinados modelos teóricos influenciaram opções de desenvolvimento político, as quais, por sua vez, contribuíram fortemente para determinar a formulação e aplicação das políticas educativas públicas, incluindo as mais recentes.

Parte-se dessa análise para refletir sobre uma nova forma de pensar a educação que, sem negar a importância da criação de riqueza e do contributo do crescimento econômico nem ignorar os condicionalismos impostos pela agenda política nacional e transnacional, assuma um caráter mais local e se estruture em uma base mais dirigida para o desenvolvimento territorial, integrado e sustentado.

Assumindo essa intenção, o presente trabalho, baseado em pesquisa documental e suportado por literatura científica relevante para a compre-

ensão da influência mútua que o pensamento e as políticas foram tendo nas trajetórias de desenvolvimento dos diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, desenvolve-se em três partes. Na primeira, é feita uma análise da evolução das ideias surgidas ao longo dos últimos três séculos com influência nas orientações ideológicas das sociedades democráticas ocidentais, que foram transformando decisivamente as relações entre o Estado e economia e entre o Estado e sociedade, com base na elaboração de uma breve síntese das principais lógicas políticas (liberalismo clássico, social democracia, neoliberalismo e terceira via) e dos tipos de Estado que lhes foram sendo associados (liberal, intervencionista e regulador). Na segunda, discute-se o impacto dessas evoluções nas agendas que corporizaram a maneira como a educação foi sendo pensada e decidida politicamente, sublinhando os aspectos que modelaram as dimensões axiológicas, epistemológicas e metodológicas das sucessivas e mais marcantes opções. Finalmente, na terceira, procura-se retirar algumas ilações, perspectivando as mudanças a empreender na política educativa pública para responder aos desafios sociais presentes e que se adivinham, aos quais, e como quase sempre, a escola tem respondido marginalmente.

Responsabilidades dos estados modernos e políticas públicas: perspectivas históricas e conceptuais

Muito embora não detenha essa prerrogativa em exclusivo, o Estado, entendido, na sua acepção mais genérica, como a organização política que, a partir de certo momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controlo social (AFONSO, 2001b), desde sempre se constituiu, por meio das suas opções ideológicas, como um elemento central para a concepção e implementação das políticas educativas públicas. Por isso, não é possível abordar esse tema sem remeter para a descrição da evolução dos quadros teóricos, dos pressupostos conceptuais e das ideias políticas predominantes no paradigma social e económico (TOURAINÉ, 2005) que foram suportando a ação do Estado durante a sua longa, diferenciada e lenta construção histórica e que influenciaram, de forma determinante, as mutações particulares que ocorreram na sua natureza, configuração e atribuições no decorrer do seu processo de desenvolvimento.

Então, antes de coincidir com o significado atual nas sociedades democráticas ocidentais, ao longo dos últimos três séculos, pensadores de diversas doutrinas propuseram diferentes ideais de Estado, cada uma com direitos e deveres próprios, estabelecendo distintas relações com as classes sociais, desde os poderes e funções limitadas do Estado liberal até, nos antípodas, a ação clássica e abrangente do Estado intervencionista, passando por novas formas relacionais entre o Estado, munido do poder de autoridade, e a economia, infraestruturada no todo social, configurando o Estado regulador (ROQUE, 2004; SILVA, 2009), o que leva a entender como pouco adequados os tipos de Estado até então dominantes, tanto de origem liberal como de origem marxista (AFONSO, 2001a). Resultante do processo de redefinição do papel do Estado, atualmente em curso, essa nova versão tende a esbater a sua centralidade, responsabilidade e visibilidade social, assistindo-se à tentativa, convicta ou forçada, de descentralização, traduzida pela transferência de obrigações e competências do Estado para novos atores sociais, preferencialmente de incidência mais local, e à promoção, por mecanismos variados, de novas representações e concepções em torno do bem comum e do espaço público (AFONSO, 2001a).

Ancorada na herança do iluminismo que remonta à Inglaterra do século XVII, com o filósofo inglês John Locke, foi a partir do século XVIII que se assistiu à configuração da corrente política e econômica que institucionalizou o Estado liberal, com as ideias em defesa do liberalismo clássico apresentadas pelo filósofo e economista escocês Adam Smith, na obra “Uma investigação sobre a natureza e a causa da riqueza das nações”, escrita em 1776. E que ganhou força e expandiu-se como fenômeno global, por um lado, com a revolução americana, e, por outro, por meio da revolução francesa, coexistindo com o triunfo dos valores da liberdade, da democracia e dos direitos fundamentais dos indivíduos, reflexo dos anseios de uma nova sociedade racionalista e expansionista, que vivia um capitalismo ainda incipiente, motivada pela reação contra o absolutismo moderno, liderada pela burguesia desejosa de menos condicionamentos estatais no desenvolvimento da atividade econômica.

Assente nos princípios da economia liberal, que defende que o papel do Estado na economia deve ser reduzido, que esta deve ser autorregulada pelo mercado e que deve haver concorrência entre privados, em um mercado livre, acreditando que os seus interesses se harmonizariam – “mão invisível” – pelas leis naturais do mercado, pela livre concorrência e pela

competição entre produtores, o Estado liberal caracteriza-se por combater o intervencionismo estatal em todos os domínios, gerando um Estado de direito, quanto aos poderes, em oposição ao Estado absoluto, e um Estado mínimo, quanto às funções, em oposição ao Estado onipresente e social. Existe, por isso, uma clara dissociação entre a atividade política, que legitima o primado da lei, confinando-se ao exercício das atribuições normativa, jurisdicional e administrativa, e a econômica, que reconhece a propriedade e a iniciativa privada, o fim das medidas protecionistas e dos monopólios e a abertura dos portos entre os países. Segundo o liberalismo econômico ou capitalismo *laissez-faire*, a ação do Estado na economia devia limitar-se à manutenção da lei e da ordem pública, à defesa nacional e à oferta dos bens públicos que o setor privado não estaria interessado, como a saúde, a educação, os transportes e o saneamento básico. Essa concepção de Estado orienta-se, nas palavras de Silva (2009), para a resolução de problemas concretos.

Desde que emergiu no século XVII, o percurso do liberalismo clássico e do Estado liberal foi ascendente até as últimas décadas do século XIX (OLSEN; CODD; O'NEILL, 2004), mas os excessos do liberalismo econômico, que culminaram na Grande Depressão de 1929, fizeram com que o pressuposto de uma competição equilibrada não fosse alcançado e conduziram à descrença na “mão invisível” e ao abandono da “miragem liberal” (ROQUE, 2004). Na sequência, o modelo vigente começou a ser desafiado e foi posteriormente substituído pela social-democracia, que deu expressão ao modelo de regulação econômica defendido pelo economista britânico John Keynes, o Estado de bem-estar social (OLSEN; CODD; O'NEILL, 2004). Keynes defendia um Estado social e economicamente ativo, no qual o imperativo de estabilidade econômica se associava a imperativos de justiça social (SILVA, 2009), garantindo a articulação dos instintos do ganho individual com o altruísmo social, a resolução das disfuncionalidades do mercado e da conflitualidade social (MOZZICAFREDDO, 1997), a correção de desigualdades e a criação de bem-estar (ESPING-ANDERSEN, 1990).

O Estado de bem-estar social viria a assumir-se como a forma política mais adequada para gerir as exigências sociais e econômicas dificilmente conciliáveis (AFONSO, 1998) e a tornar-se imprescindível em qualquer democracia moderna (AMARAL, 2010), afirmando-se historicamente no período entre as duas guerras, nos Estados Unidos e, a partir do segundo

pós-guerra, na Europa Ocidental, como consequência da crise mundial que obrigou os países a protegerem-se ao longo da década de 1930, situação agravada pela 2ª Guerra Mundial, com a necessidade de reconstruir as economias destruídas. Essa concepção de Estado apresenta como características marcantes as políticas que visam ao pleno emprego e ao estabelecimento de sistemas de proteção social universais (ESPING-ADERSEN, 1990) e assume como pilar central o trabalho, que é o principal meio de subsistência e o mais importante contributo para o desenvolvimento social, pelos recursos que gera por meio de impostos (GUIMARÃES, 2011).

A relevância do Estado-providência é visível em âmbito econômico, no controle e coordenação das atividades econômicas, no estabelecimento de políticas de salário e emprego e na definição das fronteiras dos mercados de serviços, e social, na identificação dos direitos mínimos de cidadania a providenciar pelo Estado e na ordenação da estratificação social e da estrutura de oportunidades, em uma perspectiva de equidade, integração e justiça social (ESPING-ADERSEN, 1990; SANTOS, 1993; MOZZICAFREDDO, 1997; CASTLES, 2004).

Essas funções ficam expressas na produção de bens e serviços coletivos, na montagem de esquemas de transferências sociais, na interferência no acesso a bens e serviços públicos e privados e na regulação de bens e serviços privados (ESTÊVÃO, 1998), dos quais decorre a emergência de sistemas nacionais públicos ou estavelmente regulados de educação, saúde e segurança social, que controlam, direta ou indiretamente, o nível de vida da população. Como resume Silva (2009), a ação do Estado já não se limita a responder a problemas pontuais, mas a perseguir objetivos gerais, tornando-se potencialmente constante e ininterrupta.

Esse novo ciclo econômico, que iniciou na década de 1930 e se estendeu até meados dos anos de 1970 (MOZZICAFREDDO, 1997), a que o filósofo britânico Eric Hobsbawm designa por “idade dourada” (the golden age), é sinônimo de desenvolvimento e prosperidade (CANDEIAS, 2009), assistindo-se a uma fase de expansão capitalista e de elevado ritmo de crescimento econômico, que se traduziu por uma notável síntese entre capitalismo e democracia e entre crescimento econômico e social. No entanto, a recessão econômica e a ruptura demográfica do início dos anos de 1970 colocaram em causa os mecanismos de financiamento, sobrevivência e legitimidade do Estado-providência (HARVEY, 2001) e conduziram à sua reconfiguração, dando início a uma fase marcada pela tentativa de

equilibrar as duas correntes anteriores e pela procura de um Estado mais eficiente, a fase do neoliberalismo e do Estado regulador, símbolo da revitalização da direita no espectro político partidário (nova direita), a que Harvey (2005) designou de ponto de viragem revolucionário na história econômica, política e social do mundo. Os sinais de mudança começaram a emergir com grande vigor nos países mais desenvolvidos, em especial nos de expressão anglo-saxônica. Soros (2004) identifica-os nas transformações observadas quando Margaret Thatcher, no Reino Unido, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, subiram ao poder, respetivamente, em 1979 e 1980, seguindo políticas públicas que permitiram a aplicação dos princípios liberais reconfigurados e recontextualizados para uma realidade econômica pautada pela globalização e por novos paradigmas do capitalismo, caracterizadas, segundo Lima (2007), pela substituição da noção de governo pela noção de governança e pela imposição autocrática do modelo gerencialista como medida determinante das ações dos Estados.

Traduzidos na expressão “menos Estado, melhor Estado”, os princípios do neoliberalismo foram defendidos pelo economista norte-americano Milton Friedman, na obra “Capitalism and Freedom”, escrita em 1962, na qual advoga um Estado mínimo assente na redução das funções do Estado em favor do mercado livre e na liberdade individual, em vez da responsabilidade ou da obrigação, postulando o desmantelamento do Estado-providência e a sua substituição pelo mercado (CANDEIAS, 2009) e a persecução do interesse próprio como forma de consolidar uma sociedade socialmente mais justa (PARASKEVA, 1999). Assim, o neoliberalismo assenta-se em dois vetores essenciais: na redefinição do papel do Estado, que passa de provedor a regulador, e na revalorização da ideologia do mercado, que legitima e dá impulso a certos compromissos e ações – empreendedorismo, competição, excelência – ao mesmo tempo que inibe e deslegitima outros – justiça social, equidade, tolerância (BALL, 2004). É por isso errôneo pensar, como chamam a atenção Rodrigues e Teles (2011), que o neoliberalismo ambicionaria o regresso a uma tradição inventada de *laissez-faire* e equivaleria à ampliação do mercado à custa da regressão do Estado. Robertson (2007) descreve o papel reservado ao Estado neste novo modelo: o de assegurar, por meio de alguma intervenção estatal, que a “mão invisível” do mercado de Adam Smith consiga funcionar.

Nesse novo modelo, já não compete ao Estado produzir bens e serviços diretamente, cabendo-lhe defender o funcionamento dos mercados,

facilitando, regulando e supervisionando a produção e distribuição de bens e serviços por parte de terceiros, incluindo empresas privadas (SILVA, 2009), e criar mercados nos setores onde não existem (TEODORO, 2010), observando-se, na sequência, a criação de modelos alternativos de financiamento privado para assegurar funções tradicionalmente estatais, como educação, saúde e segurança social (BALL, 2004). Nas palavras de Afonso (2001a), assiste-se à promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço do Estado, privatizando, liberalizando e fomentando a competição entre serviços, reconvertendo os utentes em clientes, adotando princípios e instrumentos de gestão empresarial e subjugando os direitos sociais às lógicas da eficácia e ao surgimento dos quase-mercados. Isso põe em evidência o caráter híbrido das novas formas de financiamento, fornecimento e regulação que o Estado incentiva no âmbito da redefinição das suas funções, mas que não simbolizam necessariamente a diminuição do seu poder de intervenção. Este é, aliás, um exemplo claro das contradições da nova direita, caracterizada por exigir um Estado limitado nas funções, mas forte na coerção e controle social (AFONSO, 1998). Essa oposição entre princípios liberais, notoriamente desregulamentadores, de minimização do Estado e exaltação do mercado, e conservadores, manifestamente regulamentadores, de valorização de um Estado interventor no controle da autoridade, na preparação dos cidadãos para o mercado de trabalho e na aprendizagem de princípios, conhecimentos e regras, confere às políticas dessa restauração conservadora (nova direita) uma singularidade própria (APPLE, 1998).

Mas ainda que os quase-mercados sejam uma espécie de *ex-libris* do caráter híbrido público/privado, Estado/mercado, das políticas adotadas na fase de expansão da nova direita neoliberal ou neoconservadora, nos anos de 1980, esses mecanismos não constituem a única tentativa de acompanhar as mudanças em curso no que respeita à redefinição do papel do Estado e à concretização do Estado regulador, tendo-se seguido, nos anos de 1990, a proposta de uma terceira via social-liberal. Apresentada pelos partidos tradicionais de centro-esquerda ou esquerda, genericamente sociais-democratas, que se opõem aos partidos conservadores, esse segundo programa político híbrido representa, em termos gerais, um movimento de modernização do centro e a volta da social-democracia ao poder sob uma nova tendência.

A expressão terceira via foi utilizada por Sik (1978), no final dos anos de 1970, para alertar sobre a necessidade de encontrar uma solução

econômica entre o socialismo e o capitalismo, o socialismo de mercado, que, de acordo com Giddens (1999), seria a forma de ultrapassar as falhas dos dois sistemas. Mas, embora o termo fosse utilizado há algum tempo em alguns países da Europa (Itália e Suíça), foi na Inglaterra que fez sucesso, utilizado por Tony Blair em 1997 para vencer as eleições, depois de 18 anos de um governo conservador. Como refere Santos (2011), Tony Blair apostou em uma reforma que prometia, por um lado, a atualização da social-democracia e a superação das visões de esquerda do socialismo/comunismo, esgotadas com o colapso da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e o fim da Guerra Fria, e, por outro lado, a humanização do neoliberalismo de direita remanescente de Margaret Thatcher, entre 1979 e 1990, que tivera sequência com John Major, entre 1990 e 1997. Todavia, como mostra Giddens (1999), já antes de Tony Blair, alguns eventos importantes, como a vitória de Bill Clinton nos Estados Unidos, em 1992, assinalam uma viragem política à esquerda e o surgimento de uma proposta alternativa à dicotomia Estado/mercado.

Não pressupondo a hegemonia do mercado nem a destruição radical do velho espaço público estatal, a terceira via ganha protagonismo ao parecer poder constituir-se como uma alternativa credível para uma reinvenção solidária do Estado, contribuindo para que os valores do domínio público, como a igualdade, a justiça e a cidadania, possam ser reatualizados em um novo contexto (AFONSO, 2001a). Para Giddens (1999), a terceira via deve manter a preocupação com a justiça social e propor uma nova economia mista, que procure uma sinergia entre os setores público e privado, fazendo uso do dinamismo dos mercados, mas sem perder de vista o interesse público, e tenha em conta o processo de globalização em curso. É sob esse quadro teórico-ideológico que Santos (2011) sinaliza que a terceira via pretende atribuir um caráter social ao neoliberalismo, atenuando a desigualdade social agravada por meio da desregulação econômica e financeira, das privatizações e dos cortes nas despesas sociais e fomentando novas articulações entre o público e o privado mercantil e não mercantil.

Dessa forma, na procura de responder à crise do capitalismo, sem romper com o diagnóstico da concepção neoliberal, que atribui ao Estado todos os males, a terceira via, atenta à diversidade de organizações que funcionam fora da esfera do primeiro e segundo setor – o Estado e o mercado –, introduz a figura do terceiro setor como sujeito social relevante para a reforma solidária do Estado e para a consecução de políti-

cas públicas sociais e econômicas, apelando à cooperação entre o Estado, o mercado e a sociedade civil (GUIMARÃES, 2011). Correspondendo a iniciativas particulares com sentido público (FERNANDES, 1994), a criação de um espaço público não estatal introduz a possibilidade de reinvoocar a comunidade para protagonizar uma nova e mais justa proposta de regulação social, assumindo que uma política progressista se desenha articulando a lógica da reciprocidade própria da comunidade e a lógica da cidadania própria do Estado (AFONSO, 2001a). Porém, embora a valorização das parcerias entre os atores coletivos não estatais e o Estado traduza uma alternativa inovadora para a elaboração e implementação das políticas públicas, descentralizando a pressão social para uma pluralidade de novos agentes que, sendo levados a assumirem-se como parceiros, assumem também responsabilidade na consecução de objetivos públicos, antes exclusiva do Estado, essa nova e eficaz forma de legitimação da ação do Estado não significa a diminuição, mas, antes, a reatualização do poder de regulação do Estado (AFONSO, 2001a).

Implicações das orientações ideológicas dominantes nas políticas públicas de educação

Acompanhando o relevante conjunto de mudanças ocorridas no modelo político e econômico e no papel do Estado, durante todas essas transições verificaram-se também alterações relativamente ao que se espera que seja o contributo da educação para o modelo de desenvolvimento social e econômico adotado pelas sociedades democráticas ocidentais, tendo-se assistido, na sequência, a uma redefinição das prioridades que mais têm caracterizado o mandato para as políticas públicas de educação.

No período do liberalismo clássico, em uma época em que a regulação econômica e social é feita pelo mercado e o indivíduo é visto como um *self-interested maximizer*, acredita-se que a capacidade dos indivíduos para aprender é determinada à nascença e que os sucessos educativos alcançados advêm maioritariamente do seu esforço individual, do qual eles são os únicos responsáveis (OLSEN; CODD; O'NEILL, 2004). Nesse modelo que desvaloriza a influência da classe social, raça ou gênero, a escolha ocupa um lugar central. Os indivíduos são entendidos como *self-creations* constituídas pelas suas escolhas racionais e livres, e as escolas são consideradas justas se garantirem igualdade de oportunidades. Partindo dessas

premissas, a educação representa, naturalmente, grandes dificuldades para a teoria liberal (GUTMANN, 1987), uma vez que, ao envolver valores e crenças, que para os liberais são matérias privadas, qualquer tentativa de definir os critérios de uma educação de qualidade para todos tem grandes probabilidades de interferir com as aspirações individuais de cada um (OLSEN; CODD; O'NEILL, 2004). É por essa razão que, como refere Strike (1989), as escolas públicas constituem um problema, ainda que reconheçam que tornar a educação exclusivamente privada aumenta exponencialmente a possibilidade de criar desigualdades sociais (OLSEN; CODD; O'NEILL, 2004).

Durante a vigência da social-democracia e do Estado-providência, o Estado surgiu como a garantia da prosperidade econômica e da igualdade social (ESPING-ANDERSEN, 1990), acreditando-se que era capaz de resolver todos os problemas e assumir todas as despesas (GUIMARÃES, 2011). Apontada como a principal diferença ideológica desse novo projeto, essa mudança de protagonista marcou o início de uma fase de forte expansão capitalista que tornou indispensável gerar o capital humano necessário a uma economia em crescimento e humanizar o acelerado processo de desenvolvimento em curso. Perante esse quadro emergente, a educação passou a ser reconhecida como motor do progresso econômico e social (CHARLOT, 1989), deixando de visar à competição e acumulação para buscar a legitimação do sistema e a garantia da ordem e controle sociais (AFONSO, 2001a), devendo, por isso, ser criadas condições que garantam a implementação da equidade e universalidade no seu acesso. Em sequência, assiste-se à sua afirmação como um domínio fulcral de intervenção pública, assumindo-se o Estado como o seu principal financiador e fornecedor (GUIMARÃES, 2011). Essa reconfiguração das funções estatais e da perspectiva de encarar a educação na acepção keynesiana materializou-se na criação e consolidação de um sistema nacional público de educação regulado pelo Estado e capaz de gerar oportunidades educativas para todos.

Para tentar perceber a mudança ocorrida na forma de encarar a educação e os efeitos produzidos na elaboração dos discursos políticos, a partir da década de 1950, é essencial introduzir o contributo teórico substanciado na ideia aglutinadora traduzida pelo capital humano. Ainda que tenha emergido a partir da economia neoclássica na segunda metade do século XIX (MARGINSON, 1993), estando, por isso, desde há mui-

to tempo presente na realidade organizativa da educação (bem como do trabalho e da relação entre ambos), essa concepção apenas surgiu como unidade teórica de análise a partir da segunda metade do século XX, constituindo-se como uma contribuição verdadeiramente mobilizadora de debates e condicionadora da ação (ALCOFORADO, 2008).

Becker (1993) mostra que, até os anos de 1950, os economistas geralmente assumiam que a força de trabalho era um dado adquirido que não poderia ser melhorado. Mesmo quando Adam Smith, Alfred Marshall e Milton Friedman elaboravam análises sobre o investimento em educação e formação, não tinham como intenção incluir as respectivas implicações nos debates sobre o crescimento econômico. Foi somente após essa década, já nos anos de 1960, que alguns investigadores, dos quais se destacam Theodore W. Schultz e Gary S. Becker, iniciaram o trabalho pioneiro de explorar a interdependência entre os investimentos em capital humano e as questões relacionadas com a produtividade (BECKER, 1993). Schultz (1960) propôs tratar a educação e a formação como um investimento no homem e a tratar as suas consequências como uma forma de capital. Para Schulz (1961), muitos dos problemas associados a uma economia em crescimento poderiam ser solucionados com a introdução do investimento humano. Entretanto, Becker (1962) argumenta que os investimentos nos indivíduos em educação e formação são similares ou mesmo mais importantes do que os feitos em novas máquinas e equipamentos, apresentando maiores taxas de retorno e constituindo um dos principais fatores para o crescimento e desenvolvimento econômico, bem como para a redução da pobreza.

As primeiras constatações do trabalho pioneiro desses investigadores indicam que os benefícios da educação e formação se refletiam no rendimento individual e no crescimento econômico (ALCOFORADO, 2008). Como seria de esperar, desde então, esses resultados começaram a marcar agendas políticas, a dominar debates e propostas eleitorais e a condicionar o investimento público (BECKER, 1993), empurrando as sociedades, as famílias e os trabalhadores para uma procura ativa de mais educação e formação (ALCOFORADO, 2008). À medida que esses estudos se tornaram mais complexos e integraram novos indicadores, como o rendimento nacional por hora de trabalho, o incremento e mais-valia da produção diante dos investimentos, a comparação de rendimento e produtividade intergrupos, a importância das diferenças entre conhecimento e formação específica ou conhecimento e formação geral para as pessoas,

as empresas e a estabilidade das suas relações laborais (BECKER, 1993), foi ganhando maior centralidade a necessidade de investir no alargamento da escolaridade, na diversificação das ofertas educativas, no aumento das qualificações e no acesso generalizado à educação e formação contínua (ALCOFORADO, 2008).

A partir de então, apelou-se ao incremento da educação e formação para a resolução de todos os problemas. E se a crise da década de 1970 de vários países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que fez parecer que talvez não existia uma relação direta entre investimento em educação e formação, produtividade e crescimento económico, como previsto pelos seus defensores, levantou interrogações sobre o seu poder ilimitado, a rápida evolução tecnológica dos anos de 1980 dissipou todas as dúvidas e renovou a ênfase político no investimento no capital humano (OLSEN; CODD; O'NEILL, 2004; ALCOFORADO, 2008).

Mas, embora o contributo da educação e formação não tenha sido questionado por nenhum discurso político que se seguiu, o seu entendimento foi assumindo diferentes perspectivas. A primeira viragem aconteceu com a recessão económica dos anos de 1970, que, ao colocar em causa os mecanismos de financiamento do Estado-providência, tornou necessário diminuir a despesa pública por meio da redução das funções sociais e económicas do Estado (O'BRIEN; PENNA, 1998), assistindo-se, na sequência, à emergência do neoliberalismo e do Estado regulador. Nessa fase, em que as políticas sociais públicas são fortemente criticadas e o Estado assume que não consegue garantir o pleno emprego (ROSE, 1999), a educação e a formação continuam a ser entendidas como essenciais à produtividade, flexibilidade e capacidade de resposta que a evolução tecnológica exige, mas sofrem ajustamentos para lidar com a mudança que a orientação política dominante de “menos Estado, melhor Estado” impõe, residindo a principal diferença no entendimento sobre o investimento. Como nos explica Marginson (1993), enquanto na década de 1960 se considerava que os benefícios do investimento em educação e formação eram maiores para sociedade do que para o indivíduo, dominando o investimento público em detrimento do privado, na década de 1980 passou a considerar-se que os benefícios do investimento em educação e formação eram maiores para o indivíduo do que para a sociedade, enfatizando-se o investimento privado em detrimento do público. A autora refere ainda que

enquanto o modelo neoclássico era fundamentado no equilíbrio e na perfeita competição, entendendo a educação e a formação como meios para a qualificação, no modelo renovado isso não se aplica à realidade, sendo consideradas vantagens competitivas determinantes.

Legitimada pela ideia instalada de menos governo, mais governança, e subjugada a uma agenda tecnocrática e gerencialista hiper-racional, que obriga o Estado e os setores sociais e educativos a processos de despolíticação e força reformas com o propósito de reduzir a intervenção do Estado e de tornar essas áreas mais empreendedoras e menos dispendiosas, essa nova ordem educativa é fundamentada na crítica ao serviço público estatal e no encorajamento do mercado (BARROSO, 2005; LIMA, 2007; GUIMARÃES, 2011), em um movimento que Lima (2007) designa de empresarialização da educação. A sua influência fez-se sentir na subordinação das políticas públicas de educação a uma lógica estritamente econômica (globalização), na importação de valores (competição, concorrência, otimização, racionalização e excelência) e modelos de gestão empresarial (centrados no cliente e na valorização das necessidades do mercado de trabalho) e na promoção de medidas tendentes à privatização do serviço educativo (BARROSO, 2005; ALCOFORADO, 2008).

Nessa nova forma de governança (LIMA, 2007), sustentada na tendência de desenvolvimento que acentua a vertente gerencialista na educação (POWER; WHITTY, 1997), o Estado torna-se em um dos múltiplos agentes, que tem a seu cargo as políticas sociais (ALEXIADOU; LAWN, 2000) e submete-se a reformas no sentido de dismantelar os serviços centralizados e burocráticos de educação, substituindo-os por sistemas com um elevado grau de autonomia, e de introduzir elementos de mercado nas ofertas de educação (POWER; WHITTY, 1997). Para tornar essa realidade possível, o Estado é suportado em modelos de governo assentes no Estado mínimo e no esbatimento das fronteiras entre os setores público e privado por meio da partilha de responsabilidades e do estabelecimento de parcerias (ALEXIADOU; LAWN, 2000).

Nesse contexto, assiste-se à tentativa de criar mercados (ou quase-mercados) educativos, que, embora funcionem aparentemente sob um mercado único, correspondem a submercados que apresentam produtos distintos para consumidores socialmente diferenciados, transformando as ideias de serviço público e de bem comum para todos em serviços para clientes e bens diversos desigualmente acessíveis. Para fomentar a sua

criação, procede-se à privatização total ou parcial da propriedade ou da gestão das escolas, e o financiamento público é atribuído diretamente às famílias por meio de cheques-ensino ou outros sistemas. Os critérios de financiamento deixam de traduzir as opções políticas do Estado para passar a ser confiados à “mão invisível” do mercado, em função de objetivos de eficácia, qualidade e excelência definidos pelas regras da concorrência (BARROSO, 2005).

Nas palavras de Lima (2001), as orientações reformistas de inspiração neoliberal defendem um papel mínimo para o Estado e o protagonismo da sociedade civil e do mercado, além de fundamentar-se na ideia de escolha, subordinada às estratégias e racionalidades dos indivíduos e aos seus estilos de vida, interesses e necessidades, típico dos clientes e dos consumidores, o que torna a procura de oportunidades de aprendizagem, transformadas em vantagens competitivas, uma responsabilidade individual, fazendo recair sobre o indivíduo as consequências das suas boas ou más escolhas, dependendo dos sucessos ou fracassos no mercado de trabalho quanto à sua capacidade para programar um percurso escolar capaz de produzir elevados índices de empregabilidade, competitividade, adaptabilidade e mobilidade. É nessa conjuntura que Lima (2007) sustenta que interessa enfatizar a “educação que conta”, emergindo o paradigma da “educação contábil”, que se orienta segundo objetivos precisos e possui uma obsessão pela eficácia e pelo rigor, valorizando as dimensões mensuráveis, comparativas e avaliativas da educação, transformadas em valiosos meios de controle pedagógico, científico, administrativo e político.

No âmbito dessa nova perspectiva, em que a educação e a formação surgem como importantes estratégias de mudança, acredita-se que promovam a adaptação dos indivíduos às novas exigências do mercado e que, por isso, são fundamentais para a criação de uma economia competitiva. E, em se tornando uma prioridade o aumento do nível e da qualidade da educação e da formação básicas, as políticas educativas públicas abandonam quase por completo o discurso sobre a defesa da escola pública e negligenciam as escolhas coletivas e democráticas sobre um futuro comum, que são essenciais para o bem-estar cívico, centrando-se, como bem sintetiza Barroso (2005), na competição econômica internacional, nos resultados dos instrumentos de avaliação dos resultados escolares e na liberdade de escolha da escola.

No contexto mais atual da terceira via, em um momento em que se vivem as mudanças na economia provocadas pelo fenômeno da globalização, impulsionadas pelas tecnologias da informação e comunicação, a educação e a formação continuam a ser entendidas como determinantes para o domínio dos instrumentos que esse modelo de crescimento econômico exige, passando o capital humano a ser um dos investimentos públicos mais significativos (GUIMARÃES, 2011). Porém, a intervenção estatal na prestação do serviço educativo é, no entanto, novamente repensada, procurando construir uma fórmula capaz de responder aos problemas colocados pelos tempos mais recentes, caracterizados pela tentativa de ocupar uma posição moderada entre o socialismo e o mercado livre e de reconhecer a relevância do terceiro setor na prestação dos direitos sociais (GIDDENS, 2001).

Nessa nova abordagem, favorece-se a articulação com a sociedade civil e a construção de políticas educativas locais que, continuando a ser públicas, deixem de ser exclusivamente associadas ao Estado e incluam os novos movimentos sociais, passando a ser equacionadas, tendo por referência a ideia de um bem comum local, que se traduz na articulação do interesse público, representado pelo Estado, com o interesse particular, representado pelas famílias e outras instituições, serviços e atores locais (AFONSO, 2001a), fugindo à polarização, quer no modelo de súbdito, subjugado ao Estado, quer no modelo de mercado, motivado por interesses privados (BARROSO, 1998). Para viabilizar esse compromisso, propõe-se a implementação de medidas de territorialização e o estabelecimento de parcerias socioeducativas que corresponsabilizem os diversos agentes na concretização de interesses comuns, acreditando-se que só uma política deliberada de partilha de poderes e recursos, sustentada pela intervenção do Estado e pela participação social, poderá concretizar a descentralização e a autonomia capaz de devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública (BARROSO, 1998).

Na sequência desta perspectiva alternativa, a ideia de território foi assumindo, nos últimos anos, uma progressiva centralidade nos discursos políticos, passando a entender-se como a única solução possível para construir uma ética de compromisso coletiva alinhada com formas de vida, em que a igualdade de direitos, deveres e oportunidades se constitua como procura inegociável (FERRAND, 2010; PIVETEAU, 2010). Simultaneamente espaço de acumulação e de transformação de recursos (JOBERT,

2010), a noção de território, enquanto espaço apropriado, organizado e reconhecido por uma população que partilha entre si sentimentos de pertença, solidariedade e vontade de autonomia, remete para uma unidade identitária de encontro e continuidade de antinomias, obrigando a unir e articular as diferentes dimensões da vida, tradicionalmente dissociadas, tais como a econômica, social, cultural, histórica, política e administrativa, jurídica, ideológica e geográfica (AMARO, 1990). Considerar todas essas dimensões não significa que elas sejam coerentes entre si e se relacionem de forma linear; pelo contrário, elas são permeáveis a contradições que possibilitam a emergência de outras lógicas e formas territoriais (BARBIERI, 2003). Essa definição de território ultrapassa largamente o espaço físico, suporte ou contexto material da ação, remetendo a uma realidade complexa na qual se conjugam as óbvias componentes biofísicas e humanas, em uma inter-relação mútua equilibrada (ALCOFORADO; CORDEIRO; FERREIRA, 2014).

Com essa concepção de território emerge também o conceito de comunidade, enquanto condição essencial para que as transformações necessárias em âmbito territorial aconteçam. Definida como espaço e local onde se estabelecem as autênticas relações sociais (ALCOFORADO; CORDEIRO; FERREIRA, 2014), partilhando valores, aspirações e objetivos que corporizam uma ideia identitária na qual todos se reveem, a comunidade é o verdadeiro agente de mudança, dependendo todas as mudanças indispensáveis a promover em prol da prossecução do futuro comum a construir da sua ação concertada e da sua capacidade para chamar todos os habitantes ao papel de ator e aproveitar o conhecimento individual e coletivo e os recursos naturais e culturais disponíveis e mobilizáveis.

Síntese conclusiva

Não será exagero afirmar que as mudanças ocorridas no sistema capitalista desde a Revolução Industrial e a emergência, desenvolvimento e consolidação do projeto da modernidade provocaram uma profunda evolução do pensamento político, motivada pelas modificações registradas nas formas de viver e de pensar a vida em sociedade, que geraram fortes contradições nas políticas sociais públicas e impeliram redefinições do papel do Estado, do mercado e da sociedade civil no processo de regulação social. Como consequência das transformações ideológicas sofridas, du-

rante esse período assistiu-se a uma alteração significativa do entendimento público sobre o objetivo da educação e o papel do Estado, do mercado e da comunidade na prestação do serviço educativo. Os discursos políticos sobre educação pública foram se adaptando às formas de poder e necessidades que cada etapa sucessiva de desenvolvimento ia impondo, fossem elas de natureza mais economicista ou mais social.

Durante esse longo período, as políticas públicas foram fortemente influenciadas pelas lógicas nacionais e transnacionais, que apresentam como denominador comum a crença de que a chave para o desenvolvimento estava no crescimento econômico. Nas últimas décadas, porém, em uma assunção plena da história do pensamento e da vida social da humanidade, o debate em torno do novo conceito de desenvolvimento, que se espera que seja integrado e sustentado, articulando as diferentes dimensões da vida das pessoas e envolvendo todos no percurso transformativo que é essencial empreender para encontrar as soluções possíveis para os problemas concretos de cada contexto e responder da melhor forma às necessidades individuais e coletivas de curto, médio e longo prazo, trouxe a convicção generalizada de que é necessário resistir a esse movimento e associar à concepção global uma visão local (ALCOFORADO; CORDEIRO; FERREIRA, 2014). Isso gera algum consenso à volta da ideia de que é indispensável apelar ao equilíbrio entre responsabilidades, competências e ações transnacionais, nacionais e locais, como forma de combater os poderes hegemônicos subordinados aos interesses econômicos e procurar formas de desenvolvimento mais integradas e sustentadas. É assim que, após a longa emergência e consagração dos Estados-nação e a mais recente configuração dos blocos transnacionais de matriz predominante econômica, com os consequentes processos, nem sempre muito éticos, que caracterizaram as novas globalizações (ALCOFORADO; CORDEIRO; FERREIRA, 2014), assiste-se ao surgimento de novas experiências políticas que podem funcionar como alternativas credíveis nessa fase. A perspectiva territorial, de âmbito local, que, cada vez mais, assume um papel fundamental, enquadra-se no paradigma que visa a um desenvolvimento descentralizado (bottom up) e endógeno, em oposição ao paradigma que vigorou nas últimas décadas, fortemente centralizado (top down) e centrado na dimensão econômica (HENRIQUES, 1990).

Ainda que reconhecendo algumas incongruências ideológicas e recorrentes tibiezas na ação desses novos ensaios políticos, é nesse contexto

que a produção de investigação em educação e a prática educativa, tendo em vista o desenvolvimento integrado e sustentado dos territórios, sentem a necessidade de se envolver na procura de soluções específicas que contrariem as lógicas que têm estado presentes na condução das políticas educativas públicas, as quais impuseram, de forma centralizadora, um modelo formatado de educação. Assim, deve-se centrar no protagonismo nas pessoas, nos seus saberes próprios e nos seus contextos de vida naturais e culturais, construindo uma nova forma de ação a partir da mobilização da sociedade e da leitura crítica das suas realidades, que tem de ir além da formal, envolvendo todos os cidadãos em processos educativos ao longo e em todos os espaços das suas vidas. Uma tal educação, destinada a recriar realidades e a gerar alternativas, apela obrigatoriamente a outras formas de conhecimento, de natureza mais construtiva e sociocrítica, as quais, em conjunto com métodos mais instrumentais, devem criar as dinâmicas individuais e coletivas indispensáveis para que todas as pessoas se possam constituir como atuantes na transformação consciente dos seus grupos de pertença e ambientes de proximidade (TOURAINÉ, 2005), participando ativamente na problematização e reflexão sobre o caminho percorrido e a direção futura a tomar.

Fica, assim, evidente que às experimentadas políticas nacionais e transnacionais de educação pública que os avanços científicos, técnicos e econômicos têm vindo a impor, é premente associar políticas locais que, sem esquecer a importância dos blocos nacionais e transnacionais com solidez política, econômica, social e cultural capaz de assegurar formas integradas e sustentadas de desenvolvimento, em uma procura assumida do cumprimento dos direitos fundamentais dos seres humanos, contribuam para a formação de cidadãos com capacidade para compreender e pensar o mundo global, mas disponíveis para agir de forma livre, autônoma, responsável e solidária em todos os espaços de vida do mundo local (ALCOFORADO; CORDEIRO; FERREIRA, 2014). Portanto, ainda que orientada por referenciais e saberes globais, a educação tem que ser, também, pensada a partir dos contextos locais, contribuindo para o crescimento e sedimentação de processos de globalização ascendente e para a criação e promoção de comunidades e formas de vida mais humanizadas.

Nos últimos anos, porém, na sequência da sedimentação de um novo paradigma que desafia o modelo econômico e social predominante desde o início do projeto da modernidade, o cultural, que teve origem

nas profundas alterações políticas, econômicas, sociais e culturais verificadas nas últimas décadas e na conseqüente transformação dos valores das sociedades, a educação e a formação têm vindo a ser obrigadas a confrontar-se com a necessidade de repensar os seus princípios universais, de modo a incluir o respeito pelas identidades e diferenças (multi)culturais, que reivindicam e defendem atributos particulares, tornando-se necessário compreender as outras culturas e as outras formas de pensar e agir e encontrar uma possibilidade de interação que garanta o crescimento individual e coletivo essencial para a humanidade e para o desenvolvimento de uma nova ordem moral.

Recebido em: 31/01/2017

Aprovado em: 3/05/2017

Notas

1 Doutoranda da Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Pesquisadora do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20), da Universidade de Coimbra. Bolsista da Fundação para a Ciência e a Tecnologia de Portugal. E-mail: luciarsantos@gmail.com

2 Professor doutor. Docente da Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Pesquisador do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20), da Universidade de Coimbra. E-mail: lalcoforado@fpce.uc.pt

3 Professor doutor. Docente da Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Pesquisador líder do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20), da Universidade de Coimbra. E-mail: rochettecordeiro@fl.uc.p

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia e Universidade do Minho, 1998.

_____. A redefinição do papel do estado e as políticas educativas. Elementos para pensar a transição. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 37, p. 33-48. 2001a.

_____. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 75, p. 15-32. 2001b.

ALCOFORADO, Luís. **Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos**. 2008. 459 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

_____. Uma educação para todos, ao longo e em todos os espaços da vida: desafios para a construção de políticas públicas promotoras de uma cidadania planetária crítica e ativa. In: SILVA, Marinalva Freire. **Mundos distantes, diálogos possíveis: a vida em mosaico**. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 13-34.

ALCOFORADO, Luís; CORDEIRO, António Manuel Rochette; FERREIRA, António Gomes. Territórios, comunidades educadoras e desenvolvimento sustentável. In: CORDEIRO, António Manuel Rochette; ALCOFORADO, Luís; FERREIRA, António Gomes (Coords.). **Territórios, comunidades educadoras e desenvolvimento sustentável**. Coimbra: DG-FLUC, 2014. p. 7-14.

ALEXIADOU, Nafsika; LAWN, Martin. Le nouveau discours éducatif sous l'influence entre-preneuriiale: les secteurs public et privé dans les zones d'action éducative. **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, n. 133, p. 25-36, 2000.

AMARAL, Luciano. **Economia portuguesa, as últimas décadas**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2010.

AMARO, Rogério. O 'puzzle' territorial dos anos 90. Uma territorialidade flexível (e uma nova base para as relações entre nações e regiões). **Vértice**, Coimbra, n. 33, p. 39-48, 1990.

APPLE, Michel. A restauração conservadora: moralidade, genética e política educativa. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 2, n. VII, p. 3-13, 1998.

BALL, Stephen. **Politics and policy making in education: explorations in policy sociology**. Nova York: Routledge, 1990.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 89, n. 25, p. 1105-1126, 2004.

BARBIERI, Helena. Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de “perfis de território”. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 20, p. 43-75, 2003.

BARROSO, João. Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. **Colóquio/Educação e Sociedade**, Lisboa, n. 4, p. 32-58, 1998.

_____. O Estado, a educação e a regularização das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.

BECKER, Gary Stanley. Investment in human capital: a theoretical analysis. **Journal of Political Economy**, Chicago, v. 70, n. 5, p. 9-49, 1962.

_____. Nobel lecture: the economic way of looking at behavior. **Journal of Political Economy**, Chicago, v. 101, n. 3, p. 385-409, 1993.

CANDEIAS, António. **Educação, estado e mercado no século XX**. Apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada. Lisboa: Edições Colibri, 2009.

CASTLES, Francis. **The future of the welfare state**. Crisis myths and crisis realities. Oxford: University Press, 2004.

CHARLOT, Bernard. 1959/1989: les mutations du discours éducatif. **Education Permanente**, n. 98, p. 133-152, 1989.

DALE, Roger. **The state and education policy**. Milton Keynes: Open University Press, 1989.

ESPING-ANDERSEN, Gøsta. **The three worlds of welfare capitalism**. Londres: Polity Press, 1990.

ESTÊVÃO, Carlos. Políticas de privatização e educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 9, p. 69-94, 1998.

FERNANDES, Rubem César. **Privado, porém público: o terceiro setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERRAND, Jean-Luc. Entre territórios e formação. Prolégomenos à l'écriture d'une histoire complexe et mouvementé. **Education Permanente**, n. 184, p. 9-26, 2010.

GIDDENS, Anthony. **Para uma terceira via**. Lisboa: Editorial Presença, 1999.

_____. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GUIMARÃES, Paula. **Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006)**. A emergência da educação e formação para a competitividade. Braga: Centro de Investigação em Educação, 2011.

GUTMANN, Amy. **Democratic education**. Princeton: Princeton University Press, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. **A brief history of neoliberalism**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HENRIQUES, José Manuel. **Municípios e desenvolvimento**. Lisboa: Escher, 1990.

JOBERT, Guy. Développement des territoires et formation. **Education Permanente**, n. 184, p. 2-8, 2010.

LIMA, Licínio. Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões pós-reformistas. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 1, n. 35, p. 41-66, 2001.

_____. **Educação ao longo da vida**. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

MARGINSON, Simon. **Education and public policy in Australia**. Melbourne: Cambridge University Press, 1993.

MORIN, Edgard; MOTTA, Raúl; CIURANA, Emilio Roger. **Educar para a era planetária**. O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos. Lisboa: Piaget, 2004.

MOZZICAFREDDO, Juan. **Estado-providência e cidadania em Portugal**. Oeiras: Celta, 1997.

O'BRIEN, Martin; PENNA, Sue. **Theorising welfare**. Enlightenment and modern society. London: Sage Publications, 1998.

OLSEN, Mark; CODD, John; O'NEILL, Ann-Marie. **Education policy: globalization, citizenship & democracy**. London: Sage Publications, 2004.

PARASKEVA, João. Neoliberalismo e classe docente. **Elo**, n. 7, p. 61-66, 1999.

PIVETEAU, Vincent. Territoire-formation-développement: un triptyque à revisiter par temps changeants. **Education Permanente**, n. 185, p. 7-12, 2010.

POWER, Sally; WHITTY, Geoff. Managing the state and the market: "new" education management in five countries. **British Journal of Educational Studies**, v. 4, n. 45, p. 342-362, 1997.

ROBERTSON, Susan. Reconstruir o mundo: neoliberalismo, a transformação da educação e da profissão (do) professor. **Revista Lusófona de Educação**, n. 9, p. 13-34, 2007.

RODRIGUES, João; TELES, Nuno. Portugal e o neoliberalismo como intervencionismo de mercado. In: REIS, José; RODRIGUES, João (Orgs.). **Portugal e a Europa em crise: para acabar com a economia de austeridade**. Lisboa: Actual Editora, 2011. p. 36-46.

ROQUE, Ana. **Regulação do mercado: novas tendências**. Lisboa: Quid Juris Sociedade Editora, 2004.

ROSE, Nikolas. **Powers of freedom**. Reframing political thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SANTOS, Boaventura Sousa. O estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português. In: SANTOS, Boaventura Sousa (Org.). **Portugal: um retrato singular**. Porto: Edições Afrontamento, 1993. p. 17-56.

_____. **Portugal: ensaio contra a autoflagelação**. Coimbra: Almedina, 2011.

SCHULTZ, Theodore William. Capital formation by education. **Journal of Political Economy**, Chicago, v. 68, n. 6, p. 83-571, 1960.

SCHULTZ, Theodore William. Investment in human capital. **The American Economic Review**, v. 51, n. 1, p. 1-17, 1961.

SILVA, Filipe Carreira. Metamorfoses do estado: Portugal e a emergência do estado neo-social. In: CARMO, Renato Miguel; RODRIGUES, João (Coords.). **Onde pára o Estado?** Políticas em tempos de crise. Lisboa: Edições Nelson de Matos, 2009. p. 19-52.

SIK, Ota. **Argumentos para uma terceira via**. Coimbra: Livraria Almedina, 1978.

SOROS, George. **A bolha da supremacia americana**. Corrigir o abuso do poder americano. Lisboa: Temas e Debates, 2004.

STRIKE, Kenneth. **Liberal justice and the marxist critique of education**. New York: Routledge, 1989.

TEODORO, António. **Educação, globalização e neoliberalismo**. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010.

TOURAINÉ, Alain. **Un nouveau paradigme**. Pour comprendre le monde d'aujourd'hui. Paris: Fayard, 2005.