

## Crise, Austeridade e Educação em Portugal (2011-2014)

Ana Benavente<sup>1</sup>

Sandra Queiroz<sup>2</sup>

Graça Aníbal<sup>3</sup>

**Resumo:** A crise económica e financeira tem pesadas consequências na realidade educacional portuguesa. A partir de dados gerados pelo Observatório de Políticas de Educação e Formação, neste artigo discutem-se os impactos da crise na realidade educacional portuguesa e nas perceções dos professores.

**Palavras chave:** Crise; educação; austeridade; perceções dos professores.

### A crise visível

A crise financeira que tem as suas raízes na década de 70 tornou-se visível em particular desde 2008, criando condições favoráveis para políticas neoliberais e tornou-se “explosiva” em Portugal a partir de 2011. Com efeito, foi nesse ano que o país pediu a assistência da *troika* (FMI, BCE, CE), perdeu a sua soberania e tornou-se um país “sob resgate”. A austeridade imposta pelas instâncias internacionais a que se aliou um governo de direita desencadeou medidas devastadoras do Estado Social e, no caso que abordamos, da educação e da escola<sup>4</sup>.

Importa referir alguns elementos do contexto mundial que favoreceram e favorecem tais políticas de retrocesso à escola tradicional, a escola das notas e dos exames, da seleção e da exclusão:

Os mandatos das organizações internacionais relativos à educação e, em particular, a força das avaliações externas;

---

<sup>1</sup> Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa. Coordenadora da equipa do Observatório de Políticas de Educação e Formação CeIED/CES ([www.op-edu.eu](http://www.op-edu.eu))

<sup>2</sup> Escola Superior de Enfermagem S. Francisco das Misericórdias – Lisboa. Membro da equipa do Observatório de Políticas de Educação e Formação CeIED/CES ([www.op-edu.eu](http://www.op-edu.eu))

<sup>3</sup> Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa. Membro da equipa do Observatório de Políticas de Educação e Formação CeIED/CES ([www.op-edu.eu](http://www.op-edu.eu))

<sup>4</sup> Governo constituído pelo PSD e pelo CDS/PP

A conceção dominante da escola como um fator de “empregabilidade” num mundo desregulado, dominado pela finança, com menosprezo da formação cívica e crítica das gerações mais novas;

É importante, no entanto, referir escritos e olhares críticos que desfazem a “perfeição” destas esmagadoras políticas. De Diane Ravitch (2010) às declarações de Noam Chomsky (2015), passando pelas notícias que nos dão conta da avaliação crítica que se faz hoje na Suécia da reforma educativa neoliberal implementada há cerca de 20 anos, encontramos argumentos férteis contra a desvalorização das ciências sociais e humanas e contra o regresso a uma escola uniformizadora, centrada na competição e mais desigual.

As políticas públicas são hoje fortemente induzidas por diretrizes, normas e modelos de ordem transnacional cuja ideologia económica e social se pretende hegemónica e de que se encarregam agências e organizações internacionais de incutir nos estados com que se relacionam. Tal ideologia assume que, na economia, a escola tem um papel a desempenhar de acordo com os princípios dessa mesma economia e se deve orientar e hierarquizar, a todos os níveis da escolaridade, pelos valores de que são espelho as repetidas referências a mercado, empreendedorismo, competências, competitividade, etc<sup>5</sup>, – o PISA é um exemplo destas orientações. Neste quadro, o condicionamento a que a área da educação vai sendo sujeita tem tido consequências evidentes: definem-se os objetivos e as formas de controlo, estabelecendo os procedimentos de acompanhamento, avaliação e produção de resultados que se concretizam em testes, relatórios de desempenho dos professores por valores mensuráveis, o recurso a estatísticas e comparabilidades (*benchmarking*). Impõem-se tendências e prioridades, naturaliza-se na escola a componente seletiva, no pressuposto da inevitabilidade das desigualdades sociais e fomenta-se a ideia de que o individualismo e a competição são motores do sucesso pessoal. Evidenciam-se as virtudes da dualidade da educação, desvalorizando o ensino público face ao privado, e antecipa-se a via profissionalizante na escolaridade dos alunos com “repetências” no percurso escolar, numa quebra precoce da igualdade de oportunidades. Nas palavras de Wolfgang Streeck (2011), a tensão vivida nas instituições deve-se às contradições do capitalismo, incapaz de integrar as políticas sociais democráticas e as regras do sistema de economia de mercado simultaneamente. Nunca como agora o desígnio, assumido pelo país como estado membro da EU, da construção de um espaço europeu comum de educação nos impôs uma posição tão claramente periférica, subalterna e tão exposta a *deficit* democrático. O alinhamento dos decisores políticos com a agenda hegemónica supranacional encontra na crise um aliado na defesa de medi-

---

<sup>5</sup> Vejam-se as recomendações da EU de 2012, na comunicação intitulada Repensar a educação- Investir nas competências para melhores resultados socioeconómico: “devem (os estados membros) promover as competências empresariais por meio de formas novas e criativas das lógicas de ensino e aprendizagem a partir da escola primária (...)”

das que nos conduzem perigosamente a uma regressão social. Como alerta, G. Agamben “a crise transformou-se num instrumento de dominação. Serve para legitimar decisões políticas e económicas que privam os cidadãos de toda possibilidade de decisão” (2013). Os processos de subordinação e as exigências da economia capitalista em crise não ficam à porta da escola e tocam todos os aspetos da vida escolar. Lembramos A. Touraine (2010) quando considera que a crise separa a economia da sociedade, dividindo-a em dois: os que sofrem uma crescente exclusão social (o autor surpreende-se com o silêncio destes) e os que se posicionam em favor de orientações culturais e éticas respeitadoras dos direitos humanos.

### Os professores e as políticas educativas: um estudo exploratório

Neste artigo, optámos por dar enfoque ao trabalho empírico, de modo a analisar a realidade vivida, fugindo a elaborações teóricas sobre textos alheios. Os dados exploratórios que aqui apresentamos sobre as opiniões de professores de escolas públicas sobre as políticas educativas de 2011 a 2014 integram-se num projeto intitulado SER (*Schools, Evidences and Realities*) que dá voz aos parceiros educativos.

Quadro 1 - caracterização do grupo de docentes participantes  
Região de Lisboa e Porto - cidade e periferia

GRAU DE ENSINO A QUE PERTENCEM		ANOS DE SERVIÇO		SITUAÇÃO NA PROFISSÃO	
1º Ciclo	11%	> 58%	> 20 anos de exercício profissional.	73%	QND
2.º e 3.º Ciclo	81%	< 25%	Exerce funções entre 11 - 15 anos	27%	Outro tipo de contrato.
Ensino secundário	16%	14%	Há menos de 16 anos.		
Cursos CEF/CEFA	14%	Cerca de 10%	Tem até 10 anos de profissão docente		
Pré-escolar.	2,5%	2,5%	Exerce funções docentes num tempo inferior a 5 anos.		

**NOTA:** Cerca de 24% dos participantes participam num dos Ciclos, sendo que a segunda inscrição se refere a Cursos Profissionais/CEF/CEFA.

No Quadro 1 acima, que representa uma breve caracterização da amostra de docentes participantes no estudo exploratório-descritivo, podemos verificar que:

A maioria dos docentes inquiridos (85%) pertence ao 2º e 3º Ciclo de Ensino, 16% ao ensino secundário, 14% aos Cursos CEF/CEFA e 11% ao 10 Ciclo. Há um valor residual de 2,5% que integra o ensino pré-escolar, acreditando que pertencem a agrupamentos que partilham espaços comuns em que se integram todos os níveis de ensino. Cerca de 24% dos participantes afirma desempenhar funções em mais do que um Ciclo de escolaridade ou via de estudo. A maioria dos professores participantes (cerca de 80%) exerce funções há mais de 11 anos e, cerca de 60% fá-lo há mais de 20 anos. Apenas 12,5% dos docentes têm menos de 10 anos de prática pedagógica. A maioria (73%) pertence ao Quadro Nacional Docente e 23% dos docentes tem de outro tipo de contrato.

Quadro 2 - Percepção dos professores sobre opinião da sociedade sobre a escola pública

<b>Enquanto docente e cidadão(o) como pensa que a sociedade portuguesa avalia a Escola Pública? (B)</b>	Muito Positivas	Positivas	Negativas	Muito negativas
	0%	26%	62%	12%
<b>TOTAL PARCIAL</b>	<b>0%</b>	<b>26%</b>	<b>74%</b>	

De acordo com o observado no Quadro 2, podemos afirmar que:

74% dos docentes consideraram que a escola é avaliada como negativa (62%) ou muito negativa (12%) pelos portugueses.

Apenas 26% dos docentes inquiridos têm uma opinião positiva.

Ninguém considera que esta avaliação da Escola Pública possa ser muito positiva.

Na sequência desta questão, inquiriram-se os docentes sobre as razões consideradas como justificativas da forma como a sociedade portuguesa avalia a escola pública. Esta foi a questão que mais enumerações teve. Foram enumeradas mais de 330 afirmações para explicar essas opiniões que, na sua maioria, corresponderam a razões de conotação negativa. Analisando todas as referências inscritas, foi possível obter grandes grupos de razões referidas pelos docentes. Agrupámo-las considerando as de conota-

ção negativa (6 dimensões “D”) e as de conotação positiva, em que se inscrevem alguns dos participantes (4 dimensões “C”).

Razões de conotação negativa:

Desinvestimento na Escola Pública.

Desconhecimento da realidade das Escolas.

Destruição da autonomia das Escolas e dos professores.

Degradação das condições de trabalho com implicações no trabalho docente.

Desrespeito pelos professores.

Desvalorização da profissão docente. (Esta desvalorização/desrespeito é referida como de responsabilidade da Tutela para influenciar os media e à opinião pública).

Razões de conotação positiva:

Credibilidade na Escola Pública (O estatuto profissional do serviço público tem sido melhor do que o do privado)

Certeza de qualidade do serviço público

Confiança no trabalho dos Professores (Os professores continuam a garantir e as famílias sentem que os alunos têm acompanhamento de qualidade)

Competência dos Professores

Se lermos as respostas, apercebemo-nos duma concordância entre os que consideram que a opinião pública tem, hoje, uma imagem negativa da Escola Pública e os que dizem o contrário. Com efeito, estes dizem que, apesar da imagem negativa que é veiculada pelo executivo e pelos media, a sociedade “ainda” tem confiança nos professores e na Escola para Todos. Ou seja, todos têm consciência do desgaste que a imagem dos professores e das escolas tem sofrido nos últimos anos, mas assim como eles próprios valorizam o seu trabalho e a escola, acreditam que a opinião pública não partilha a mesma desconfiança que a ação do atual executivo traduz. A desconfiança, a desvalorização, o desinvestimento, os modos de controlo externos e a gestão centralizada concretizam o Estado-mínimo que o governo defende, a coberto da austeridade, do controlo e do “rigor”.

As razões concretas apontadas para esta avaliação maioritariamente negativa transmitem um clima de desconforto, de mal-estar e de amargura. “Degradação”, “Destruição”, “Desprestígio”, “Desinvestimento” são quatro D’s que aparecem frequentemente nas respostas. Há, contudo, razões apontadas de conotação positiva, ou seja, os “C” associados à Credibilidade e Cer-

teza de qualidade da Escola Pública, assim como, o reconhecimento da Competência e Confiança no trabalho dos Professores.

Quadro 3 - Percepção dos docentes relativamente à avaliação sobre as políticas educativas decididas e implementadas desde 2011  
Dimensões várias.

		Muito Positivas	Positivas	Negativas	Muito negativas
Avaliação global das políticas educativas decididas e implementadas desde 2011.		0%	17%	50%	33%
Total parcial		0%	17%	83%	
		Muito Positivas	Positivas	Negativas	Muito negativas
Avaliação das medidas concretas adotadas no período 2011 – 2014. (dimensões consideradas):	Exercício da Profissão	0%	< 20%	53%	30%
	Clima da Escola	0%	> 25%	46%	14%
	Condições Sociofamiliares	0%	20%	60%	20%
Total parcial (análise da tendência em proporção)		0%	Apx. 25%	75%	
		Muito Positivas	Positivas	Negativas	Muito negativas
Opinião dos docentes relativamente às medidas implementadas na Escola desde 2011. (dimensões consideradas):	Currículo	2,5%	28%	49%	21%
	Avaliação dos Alunos	< 2%	49%	36%	17%
	Mega-Agrupamentos	0%	10%	40%	50%
	Gestão das Escolas	0%	40%	41%	25%
	Condições de Trabalho	4%	19%	44%	33%
Total parcial (análise da tendência em proporção)		Apx. 2%	29%	70%	

Da análise do Quadro 3 acima, é possível constatar que:

Analisando cada item de uma forma parcial (proporcional face a algumas das questões) verificámos que, em todas as questões e dimensões colocadas em avaliação, a opinião da grande maioria dos professores é negativa, com todos os valores acima dos 70% e 80%.

Numa análise mais detalhada, verificamos que mais de 83% dos docentes fazem uma avaliação negativa das políticas educativas desde 2011; mais de 50% referem-nas como negativas e mais de 32% como muito negativas. Pouco mais de 17% dos professores avaliam-nas como positivas.

A avaliação negativa que a maioria dos professores faz das políticas quanto à organização das escolas, à sua gestão, aos currículos, à avaliação dos alunos e ao exercício da profissão não pode ser ignorada. São eles que, no dia-a-dia “fazem” a escola, trabalham para que Todos aprendam, assumem a responsabilidade da escolarização das gerações mais novas.

O que a realidade nos mostra e este trabalho exploratório (que merece aprofundamento) confirma, é que o Ministério trata os professores como “mangas-de-alpaca”, trata as escolas como fábricas, enquanto que professores e alunos se tornaram números. Entre os argumentos que invocamos contra a existência de exames no final de todos os ciclos de escolaridade, conta-se um que vem a propósito referir: o regresso destes exames traduz uma evidência de desconfiança do governo em relação ao trabalho realizado pelas escolas e pelos professores. Certamente que muitos professores partilham este sentimento. No entanto, não podemos ignorar que houve um número significativo de respostas que consideram positivas as medidas relativas à avaliação e à gestão. Isso significa que há professores que se identificam com a gestão unipessoal e com a avaliação “tradicional”, o que sempre foi evidenciado por estudos anteriores que fizemos sobre o corpo docente. Ou porque têm um pensamento pedagógico semelhante ao que inspira o atual governo ou porque se sentem assim mais “desresponsabilizados”, desfazendo eventuais suspeitas quanto à qualidade da sua ação – situação que caracteriza os sistemas burocráticos, sublinhando a distância entre “eles” (decisores e outros parceiros educativos, incluindo a própria opinião pública) e “nós”, os profissionais – há um número significativo de professores que aceita estas medidas. Como referimos, só a continuação do projeto SER permitirá compreender as razões que informam estas respostas.

Na nossa perspetiva, as políticas atuais desvalorizam a inclusão, consideram a reprodução das desigualdades como “natural”, abandonam os mais frágeis – caso dos apoios às crianças e jovens com “necessidades educativas especiais”, privam as escolas de recursos necessários para uma vida

educativa democrática centrada na formação dos mais novos e desvalorizam as áreas das expressões. Ser professor, profissão que foi valorizada durante algumas décadas, volta a ser uma atividade de “risco”.

Assim como avaliam negativamente a opinião pública sobre a escola - opinião, como vimos, que decorre dos discursos e práticas do próprio Ministério da Educação e dos *media* – o mesmo acontece quanto aos obstáculos à aprendizagem dos alunos e às políticas concretas implementadas.

O clima das escolas piorou, diz a esmagadora maioria. Tornou-se muito mais difícil ser professor, os currículos são mais pobres e mais pesados, os exames vieram trazer uma avaliação externa que, na nossa perspetiva, se traduz negativamente no quotidiano escolar em todas as suas dimensões. O reforço da competição, os *rankings* e toda uma parafernália de supostas “evidências” sobre a qualidade do trabalho das escolas veio destruir muito do que a Escola Pública tinha construído. As boas práticas que resistem, fazem-no pela existência, aqui e ali, de diretores de agrupamentos e de equipas docentes que utilizam as suas “margens de liberdade” – o que supõe estabilidade e convicções partilhadas – para as desenvolver.

### **Obstáculos à aprendizagem – percepção dos docentes**

Inquiriu-se, ainda, os docentes através de uma questão aberta, sobre quais os fatores que, na sua percepção, obstaculizam a aprendizagem. Deso-cultaram-se quatro dimensões:

A organização das escolas e os recursos a que têm acesso;

Os currículos e a avaliação dos alunos;

A atitude e o envolvimento dos alunos na relação com a escola e com a aprendizagem;

As condições sociofamiliares.



Tabela 1 – exemplos de algumas das referências  
Apresentadas pelos docentes inquiridos

<b>A organização das escolas e os recursos a que têm acesso</b>	Sobrecarga do corpo docente. Instabilidade de horários. Falta de componente prática. Condições físicas da escola. Desvalorização da escola e dos professores. Elevado nº alunos/turma. Programas pouco atrativos.
<b>Os currículos e a avaliação dos alunos</b>	Muitos níveis de currículo (para um só professor). Novas metas curriculares que agudizam currículos extensos. Exames em vez de aferição; alteração estrutura curricular. Programas extensos. Exames nacionais. Política de chumbos por parte da tutela
<b>A atitude e o envolvimento dos alunos na relação com a escola e com a aprendizagem</b>	Desmotivação. Falta de condições das escolas. Frac valorização da escola para a construção do indivíduo. Falta de assiduidade/abandono escolar/indisciplina. Falta de perspetivas dos alunos (relativas ao futuro). Comportamento inadequado que dificulta a aprendizagem.
<b>As condições sociofamiliares</b>	Baixa condição socioeconómica do agregado familiar; Falta de estudo e pouca motivação. Ambiente social envolvente. Nível socioeconómico dos alunos. Más condições socioeconómicas das famílias. Meio sociocultural que não valoriza a escola.

As duas primeiras dimensões remetem claramente para as recentes medidas governamentais que reconfiguram de forma estruturante as políticas educativas. O aumento do número de alunos por turma e a afetação de menos recursos referidos pelos professores revelam tomadas de decisão que têm por base critérios de índole administrativista em detrimento do carácter pedagógico. Aliam-se os cortes financeiros em obediência ao programa de ajustamento externo a opções ideológicas que introduzem também na escola a exigência cega da produtividade. A hipervalorização dos exames recentemente introduzidos nos primeiros níveis de escolaridade, aumentando o número de repetências e a extensão e pouca atratividade dos currículos também referidas pelos professores, aliadas à extinção de áreas

curriculares de apoio e integração educativa, como a área Escola e o Estudo Acompanhado, não deixam dúvidas quanto ao privilegiar de disciplinas de carácter instrumental e à obsessão pelo controlo dos resultados, expresso na parafernália de processos estatísticos e de comparabilidades, de *rankings* e outros dispositivos que estimulam a competitividade, a seleção precoce e o elitismo.

As restantes dimensões, percecionadas como fatores externos à escola como se de alguma forma fossem incontrolláveis e “fatais”, são em grande parte reflexo do acentuar das desigualdades que, na escola, geram nos alunos instabilidade emocional, sentimentos de revolta e conflitualidade. Indisciplina, absentismo e desinteresse por parte das famílias são a parte visível das consequências dos fenómenos de empobrecimento e desemprego decorrentes de políticas de discriminação social e dos anseios de competitividade e elitização no processo educativo. Não esqueçamos os inúmeros estudos de sociologia da educação que mostram à exaustão que as famílias pouco qualificadas e com problemas económicos e sociais não só têm muita dificuldade (para não dizer impossibilidade) em acompanhar a escolaridade dos seus filhos nos termos em que a escola o define, mas têm também, muitas vezes, baixas expectativas quanto aos seus resultados escolares.

Estes obstáculos externos são, desde há muito, apontados pelos professores, cujas práticas, no atual modelo de escola e nas tentativas, nunca continuadas, de o transformar, traduzem o mal-estar de uma escola que não é para todos e que tem hoje todos os alunos. São um modo de sobrevivência legítimo e compreensível, já presente em estudos realizados nos finais dos anos 70. Aqui reside a “tragédia” da escola atual e das políticas que a orientam.

### **Consequências da política de austeridade sobre a educação e a escola. Breve síntese.**

Num documento elaborado em 2014 (relatório anual) pelo Observatório de Políticas de Educação e Formação, intitulado “O Estado da Educação num Estado Intervencionado” analisámos o desinvestimento do atual governo na educação e as consequências das suas políticas. Eis uma breve síntese:

O orçamento da Educação passou de 1,4% do PIB em 1972, para 4,6% em 1995, até atingir 5,7% em 1998 (OCDE, *Education at a glance*, 2001). Atualmente, as despesas com a Educação em Portugal rondam os 3,8%, tornando-se o valor mais baixo de toda a União Europeia. O ensino superior e a ciência viveram em 2014 e 2015 uma avaliação externa plena de incidentes.

Os centros de investigação em ciências sociais e humanas foram avaliados com critérios idênticos aos das ditas ciências exatas e os resultados foram distorcidos e contestados. O país assistiu a um início de ano letivo que se julgava ter ficado para trás na nossa história. Alunos sem professores, escolas sem aulas, obras interrompidas. Os cortes traduziram-se em medidas tais como:

Aumento do número de alunos por turma, retorno à seleção precoce dos alunos, através de exames nacionais implementados em todos os graus de ensino, com o intuito de “encaminhar” para a via profissional alunos com resultados inferiores, numa lógica de seleção social e de degradação do estatuto e importância da formação profissional.

Aumento das horas de trabalho dos docentes. Dispensa de milhares de professores, o que conduziu a um aumento de 151% do número de professores desempregados (considerando os valores de 2011).

Criação sistemática de uma gestão de mega-agrupamentos, tornando muitas escolas mais distantes dos centros de decisão e reforçando o “anonimato” de alunos e de professores, com evidente reforço do poder dos diretores e com o regresso do modelo unipessoal e tradicional do passado.

Promoção da concorrência entre escolas, com base nos exames nacionais, traduzidos em *rankings* que se concretizam em apoios às escolas melhor classificadas e em penalizações às piores classificadas.

Centração da dimensão curricular nas disciplinas de caráter mais instrumental, ou seja, o português e a matemática, com menorização da formação global do aluno. Menorização de Unidades Curriculares como o Desporto/Educação Física, a Educação Artística, a Educação Cívica, a Educação para a Saúde, a Educação Ambiental, imprescindíveis nos dias de hoje.

Inexistência, no presente sistema educativo, de uma linha de integração de crianças e de jovens com necessidades educativas especiais, questão incontornável no que toca aos avanços civilizacionais maiores.

Esta crise e o modo de a gerir em detrimento dos mais frágeis (económica e socialmente), com o seu cortejo de problemas - desemprego, perda da habitação, carências materiais, falta de condições para o uso da água, luz e gás - configura reais problemas de saúde pública e afeta fortemente as crianças.

Dados de 2014 apontam que cerca de um terço das crianças se encontra em situação de pobreza, pois são o grupo geracional mais afetado. Esta é uma realidade gravíssima pois não falamos apenas das faltas materiais mas, ainda, das dificuldades de aprendizagem. Tudo lhes falta: alimentação, apoio, bem-estar, condições para aprender e para obter bons resultados. O insucesso e o abandono escolares estão, fatalmente, ligados a estas terríveis realidades.

As escolas fazem o que podem: cantinas abertas nas férias, ações junto dos organismos caritativos; contudo, o problema ultrapassa os apoios pontuais e tem um efeito bem mais gravoso, pois muitas destas consequências na escolaridade das crianças e dos jovens são irrecuperáveis. Também os maus tratos físicos e a negligência com crianças estão a aumentar com as dificuldades das famílias que não conseguem assegurar as necessidades básicas, tais como alimentação, vestuário e uma casa digna (Sociedade Portuguesa de Pediatria, 2014). Os dados são dispersos, têm lógicas distintas e a síntese é difícil, no entanto, alguns deles, a título de exemplo, ilustram a situação atual. Em 2014, mais de 50 mil crianças e jovens perderam o direito ao abono de família num único mês (Dez 2013/Jan.2014), segundo dados do Instituto da Segurança Social.

Em Portugal, o maior problema de privação das famílias é ao nível financeiro (43,3% na alimentação e bens essenciais), seguindo-se os tempos livres (29,4% na ausência de atividades culturais e ou desportivas), o domínio social (26,4% no enquadramento, conforto – há muitas crianças a viverem sozinhas com irmãos pouco mais velhos) e a Educação (25,8%).

Uma última palavra sobre a Educação de Adultos.

Portugal realizou nas últimas décadas um significativo esforço de qualificação da população adulta. Em 2000 a criação da ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) teve como objetivos a realização de cursos articulados de Formação Profissional (EFA) e a construção de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), destinados a reconhecer e validar competências adquiridas ao longo da vida para efeitos escolares e/ou profissionais. Portugal foi posicionado, em 2010, pelo CEDEFOP, entre os três países mais avançados da Europa na implementação de sistemas nacionais de validação de aprendizagens não formais e informais (a par da França e da Noruega). A partir deste modelo, criaram-se, de modo alargado e extensivo os Centros de Novas Oportunidades (CNO).

Com o argumento de “ausência de valor” dos processos RVCC para o desenvolvimento da economia nacional, a equipa dirigente do Ministério da Educação inicia, em 2011, um processo de encerramento dos Centros Novas Oportunidades, processo entretanto já concluído. É evidente que estas medidas tendem a destruir progressivamente a construção sustentada de um sistema assente numa conceção teórico-prática de valor internacionalmente reconhecido e indiciam a apetência do atual governo para o ressurgimento do ensino recorrente nas escolas públicas e para a criação de um sistema dual de aprendizagem, a que não é alheia a alteração do nome da Agência Nacional para a Qualificação para Agência Nacional para a Qualificação e para o Ensino Profissional.

Em conclusão, em 2014, o fosso entre pobres e ricos acentuou-se e é o maior no conjunto dos países da União Europeia. As desigualdades internas

e externas aumentaram em Portugal (Firmino da Costa et al., 2015) e, quanto à qualificação dos seus cidadãos, o país fica aquém tanto dos países da Europa do norte como dos países da Europa ex-leste.

Perdemos, regredimos, retrocedemos em Educação. Temos escolas com mais problemas, mais insucesso e abandono escolar, como revela (com aparente surpresa!) a recomendação de fevereiro de 2015 do Conselho Nacional de Educação. Temos professores desagrados com as políticas e um país que parece ignorar ou querer ignorar esta realidade.

É por isso que a articulação entre o conhecimento da realidade e a intervenção pública são cada vez mais importantes e urgentes, de modo a contrariar discursos que culpabilizam as pessoas pela crise financeira que vivemos, levando-as a aceitar, como um “castigo” as políticas neoliberais

## **Bibliografia**

- AGAMBEN, Giorgio (2013). A crise como instrumento de poder. *Revista Diálogos do Sul* <http://www.dialogosdosul.org.br/giorgio-agamben-a-crise-como-instrumento-de-poder/>
- ANÍBAL, Graça (2013). As organizações internacionais e a educação pública em Portugal. In *A Escola em tempo de crise: problemas, desafios e perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas (OP.EDU)
- BENAVENTE, Ana (2013). A escola como ficção. In *A escola em tempo de crise: problemas, desafios e perspectivas*. Lisboa: Edições Lusófonas, (OP.EDU)
- BRUNO, Isabelle. (2015). “Des faits, des faits, des faits” à propos du gouvernement par des chiffres et autres données probantes (dans l'éducation et ailleurs). *Revista Lusófona de Educação*, n.28, p.25-42
- CHOMSKY, Noam (2015). Calls to action: on the danger of standardized testing. *The Progressive Magazine*, <https://www.youtube.com/watch?v=9JVVRWBekYo>
- COMISSÃO EUROPEIA (2002). *Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010*. Bruxelas
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2015) Recomendação “Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário”, fevereiro, Lisboa
- FIRMINO DA COSTA, António (2012). *Desigualdades sociais contemporâneas*. Lisboa: Mundos Sociais

- FIRMINO DA COSTA, António, MAURITTI, Rosário, MARTINS, Susana da Cruz, NUNES, Nuno & ROMÃO, Ana Lúcia (2015) «A Constituição de um Espaço Europeu de Desigualdades», Observatório das Desigualdades, *Working Paper* nº1/2015 (doi: 10.5847/CIESODWPO12015)
- GRAÇA, Vasco (2013). A escola entre políticas e práticas. In *Escola em tempo de crise: problemas, desafios e perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas (OP.EDU)
- JONES, K., CUNCHILLOS, C. et al (2008). *Schooling in Western Europe: the new order and its adversaries*. London: Palgrave MacMillan
- OP.EDU (2014). O Estado da Educação num Estado Intervencionado – Portugal 2014, <http://www.opedu.eu/media/O%20ESTADO%20DA%20EDUCACAO%20NUM%20ESTADO%20INTERVENCIONADO.pdf>
- QUEIROZ, Sandra (2013). As Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: Como se Harmonizam Nativos Analógicos e Digitais? In E. Brennand, A, Benavente e S. Queiroz (org) *Espaço-mundo e Educação. Desafios no Brasil e em Portugal*. Lisboa: Universidade Lusófona
- RAVITCH, Diane. (2010). *The death and life of the great American school system*. Nova Iorque: Basic Books.
- TOURAINÉ, Alain (2010). *Après la crise*. Paris: Seuil