

**8. PARTICIPAÇÃO DAS EMPRESAS NO
CURRÍCULO DA ESCOLA PÚBLICA.
NOTAS PARA UMA REFLEXÃO APROFUNDADA
ACERCA DAS ATRIBUIÇÕES DO ESTADO^{1 2}**

—
PARTICIPATION OF COMPANIES IN THE
PUBLIC SCHOOL CURRICULUM.
NOTES FOR AN IN-DEPTH REFLECTION ABOUT
THE ATTRIBUTIONS OF THE STATE

Maria Helena Damião
Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX,
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
ORCID: 0000-0002-3324-4074

“Um dos desafios essenciais da educação (...) é preparar-se e preparar os jovens para as alterações constantes da vida em sociedade, na economia e nos mercados de trabalho.” (António Guterres, Secretário-Geral da ONU, 2018).

1 Trabalho realizado no âmbito do projeto *O currículo escolar na contemporaneidade: das orientações/recomendações supra e internacionais à legitimação nacional e local – identificação e discussão das suas bases*, acolhido no Grupo Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra.

2 Em memória das Colegas Maria Cristina Mello e Luísa de Nazaré Ferreira, professoras da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, que partiram precocemente, quando este texto ganhava forma.

“A escola não pode ser uma empresa porque a lógica da educação não é a do mercado. O princípio da educação é aprender a ser melhor, para si mesmo e não para o mercado.” (Nuccio Ordine, Professor de Literatura, 2017a).

RESUMO

Organizações supra e internacionais, com protagonismo crescente nos desígnios da educação escolar, reconhecem as empresas como parceiros privilegiados na concepção e desenvolvimento do currículo. O mesmo acontece por parte dos sistemas de ensino. Com base em análises recentes sobre a questão, discute-se a participação das empresas e a responsabilidade dos Estados em matéria curricular.

Palavras-chave: Narrativa global da educação; currículo escolar; escola pública; participação das empresas na escola; Responsabilidade educativa do Estado.

ABSTRACT

Supra and international organizations, with a growing protagonism in the design of school education, recognize corporations as privileged partners in the conception and development of the curriculum. The same happens on the part of the school system. Based on recent analyses on the issue, the participation of corporations and the responsibility of the States in curricular content is discussed.

Keywords: Global narrative of education; school curriculum; public school; corporate participation in schools; State's educational responsibility.

INTRODUÇÃO

Neste século, uma (*nova*) *narrativa* da educação, construída, difundida e consolidada a nível global, imputa à sociedade, no seu todo, em nome de certo futuro, uma responsabilidade objetiva no combate aos preocupantes e persistentes insucesso e abandono escolar, bem como no apoio aos mais desprotegidos, em termos de condição económica e cultural. Em paralelo, os Estados redefinem as suas atribuições nestas matérias, em relação às quais haviam declarado particular empenho, sobretudo depois da segunda metade do século XX, passando a confiar parte delas a parceiros sociais que, assim, ficam diretamente envolvidos nos sistemas de ensino.

Argumenta-se que eles, ao contrário dos Estados, conhecem exatamente o funcionamento do tecido social e aquilo de que precisa para prosperar, dispõem de conhecimento e experiência especializada e, além disso, têm os meios financeiros, técnicos e humanos que lhes permitem alcançar um elevado nível de eficácia na preparação das novas gerações para operarem na sociedade. Num circuito que tende a fechar-se, encontramos a colaborar nos mencionados sistemas, mormente municípios, fundações, associações, conselhos e comissões, organizações não governamentais, instituições de ensino superior e empresas.

No presente trabalho damos atenção a estes últimos parceiros. Melhor: por reconhecermos a dificuldade de isolar a sua ação, consideramo-los como origem de eventuais redes que incluem os restantes ou se ligam a eles. Designaremos, contudo, a figura complexa que se vislumbra e que tende a operar a uma escala alargada, indiferentemente, como “empresas”. Trata-se de uma figura que ganha, em simultâneo, visibilidade e legitimidade, naturalizando-se no pensamento público, devendo-se isto, em grande medida, ao facto de estar explicitamente contemplada em diretrizes nacionais, como resposta a recomendações/orientações de organizações supra

e internacionais³. Recorrendo a análises recentes sobre o assunto, questionamos isso mesmo, tendo por referência a conceptualização e desenvolvimento do currículo. Em concreto, interrogamos as atribuições educativas do Estado, defendendo que elas têm de confluir no “ensino para todos”, concorrendo para o “bem comum”, para “melhorar a vida, o mundo e o futuro”.

1. LEGITIMAÇÃO SUPRA E INTERNACIONAL DAS EMPRESAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A inadiável necessidade de “tornar o mundo melhor” é apresentada pela ONU como razão para ter elaborado as conhecidas Agendas do “Horizonte 2020” e do “Horizonte 2030”, nas quais a educação encontra destaque. O vocabulário usado em ambas as agendas tem sido replicado nos domínios político e académico, vulgarizando-se na comunicação social e nos contextos escolares, ainda que vários dos conceitos que o compõem, parecendo acessíveis e singulares, suscitem dúvidas de fundo quando se passa para o trabalho curricular.

Esta afirmação impõe a alusão à Cimeira que essa organização supranacional realizou no ano 2000, onde aprovou a famosa “Declaração do Milénio” (2000-2015). Aí se instituíram oito objetivos estratégicos para o futuro, sendo um deles reportado à educação, entendida como “o motor da nova economia global: está no centro do desenvolvimento, do progresso social e da liberdade humana”, escreveu o seu Secretário-Geral (Annan, 2000, p. 27). Para se cumprirem tais objetivos, em 2002, na “Conferência Internacional sobre Financiamento do Desenvolvimento”, deliberou-se pela participação de parceiros da sociedade, com destaque para os do setor privado, no que respeita,

³ Referimo-nos à Organização das Nações Unidas (ONU), à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), ao Banco Mundial (BM), ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e à União Europeia (UE).

especialmente, ao apoio que podem prestar aos Governos na definição de prioridades e na utilização racional de recursos. Logo, estendeu o papel que lhe cabe em termos de monitorização e regulação ao “Comité de Ajuda ao Desenvolvimento” da OCDE, ao BM e ao FMI.

Na Cimeira que realizou em 2015, a mesma organização ampliou o número de objetivos, agora dezassete, tendo em vista conseguir-se, até 2030, um “desenvolvimento sustentável”. Falamos do “Projeto Global do Milénio”, destinado não só a erradicar a pobreza e a conseguir o equilíbrio económico, social e ambiental, mas, acima de tudo, a promover o “bem-estar” de todos, em especial dos mais vulneráveis. Em sequência, assinalou que isso só se conseguirá com a constituição de uma “parceria global” de natureza pública e privada, com “espírito de forte solidariedade global”, capaz de partilhar esforços de um modo nunca experimentado (United Nations, 2015a). Nesse espírito se insere o quarto dos objetivos formulados, “assegurar a educação inclusiva, equidade e qualidade da educação”, e o último, “fortalecer os meios de implementação dos objetivos e revitalizar as parcerias para esse fim” (United Nations, 2015b).

Ambas as agendas foram ratificadas pelas organizações internacionais que antes identificámos em nota de rodapé. Em particular, subscreveram tanto as limitações apontadas à primeira, por ter sido direcionada para o “crescimento económico”, como as vantagens da segunda, por ser direcionada para o “crescimento inclusivo”, ou seja, para “as pessoas, o planeta e a prosperidade” (United Nations, 2015b, p. 5). Subscreveram também a opinião de que a “nova agenda” pede “uma nova visão para a educação” (e.g. UNESCO, 2016; OCDE, 2018; European Commission, 2018), capaz de dar coerência à ação dos diversos parceiros⁴ no desígnio de conduzir os alunos a desempenhos que potenciarão o futuro individual e coletivo.

⁴ Nos documentos mais recentes das mencionadas organizações, os parceiros tendem a ser designados por *stakeholders*, partes interessadas. Esta designação tem

Nesta conformidade, a segunda Agenda inclui duas fases: uma, de 2015 a 2018, co-elaborou um quadro conceptual de aprendizagem; outra, a partir de 2019, consolida princípios curriculares e desenhos instrucionais a implementar, bem como perfis e competências dos professores, suscetíveis de cumprir esse quadro (OCDE, 2018). Percebe-se, nos documentos divulgados, um peculiar cuidado com a linguagem, em favor da sua homogeneização e capacidade mobilizadora, o que é manifesto nas palavras eloquentes da OCDE (2017, p. 8): “estamos a co-criar uma nova narrativa da *educação que queremos* que traduza a visão do *futuro que queremos*, e das *competências transformadoras* de que os alunos precisarão para tornar o *futuro que queremos* numa realidade”.

A voz subjacente – de responsáveis políticos, investigadores, profissionais, educadores, estudantes, famílias, empresários, entre outros – confere substância ao “movimento global de mudança” que se propõe conseguir, por via da educação, um efetivo bem-estar pessoal e societal (OCDE, 2017, p. 8). Apesar de “globalmente informada”, tal mudança é “localmente contextualizada”, daí que a “voz colectiva” tenha de ser coordenada com “vozes concretas” (OCDE, 2017, p. 6). Esta perspetiva, designada por “glocal” (ver, por exemplo, Estevão, 2013), implica a criação, por parte dos sistemas de ensino, de uma ponte funcional entre os planos mais macro e o mais micro, capaz de responder aos múltiplos desafios que emergem num mundo marcado pela “volatilidade, a incerteza, a complexidade e a ambiguidade” (OCDE, 2017, p. 26), mas no qual se diz ser possível e desejável uma participação efetiva e construtiva de todos.

O registo discursivo, dito humanista, usado pelas organizações citadas, remetendo para a transformação plasmada no *slogan* “better life, better world, better future”, solicita concordância tácita. Ora, precisamente, pelo propósito humanista que se reconhece à educação

sido introduzida, como veremos adiante, nos documentos curriculares portugueses.

(Palma Valenzuela & Damião, 2018), requer-se um exame cuidadoso dos seus desígnios, sendo um deles a coadjuvação dos agentes da sociedade, elevados à condição de parceiros educativos, sobretudo os que se incluem na categoria de empresas.

2. LEGITIMAÇÃO NACIONAL DAS EMPRESAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O exame a que aludimos passa por perceber a transposição das recomendações/orientações supra e internacionais para diretrizes nacionais que, em Portugal, à semelhança de outros países, têm sido construídas sob a égide da “autonomia e gestão flexível do currículo”, agora “autonomia e flexibilidade curricular”. Na verdade, estas expressões indicam, desde os anos de 1980, a orientação da escola pública, veiculada em documentos nucleares como a Lei de Bases do Sistema Educativo e o primeiro Regime Jurídico de Autonomia de Escola⁵. Ambos contemplam a “adaptação” do currículo escolar às “realidades comunitárias”, através da “participação das populações” e de “entidades” várias – nomeadamente de “entidades económicas” –, num “diálogo” que suscita “a solidariedade da comunidade para ações de apoio socioeducativo”.

O mesmo é reiterado na generalidade dos normativos posteriores, em particular nos que formalizaram a primeira reforma curricular deste século⁶: a autonomia, como possibilidade de cada escola tomar

⁵ Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e Regime Jurídico da Autonomia das Escolas Oficiais dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro) aprofundado por diplomas posteriores (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril).

⁶ A reforma em causa, que mobilizou escolas e comunidades no “Projeto de Reflexão Participada sobre os Currículos”, concretizado no ano letivo de 1996-1997, foi consagrada no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, e no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, que aprovaram, respetivamente, as reorganizações curriculares do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

determinadas decisões, mormente de teor curricular, sem depender da administração central, em prol da “redução do abandono escolar e melhoria do sucesso escolar” e de se alcançarem “melhores desempenhos”, constitui-se como fator central de “qualidade do serviço público de educação”⁷.

As ditas “autonomia” e “participação” revelaram-se inicialmente tímidas, mas no ano de 2011, em virtude do resgate económico-financeiro do país, deram um passo assinalável. No “Memorando de Entendimento”⁸, além das cláusulas de “diminuição das despesas com a educação” e de “racionalização dos currículos”, estava outra de interesse para o tema em debate: “apresentar um plano de ação com vista a garantir a qualidade, atratividade e relevância em termos do mercado de trabalho do ensino e formação profissional, através de parcerias com as empresas e outros agentes”. No mesmo ano, a OCDE (2011) frisava os benefícios da “autonomia curricular” nos resultados de aprendizagem, revelados no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA-2009), sobretudo se ela envolver agentes da sociedade e se for aliada à “prestação de contas”, pela qual todos são responsáveis.

Fazendo eco desta linha discursiva, em 2012, o Conselho Nacional de Educação publicou uma recomendação na qual reiterava a sua posição de abrir o currículo a contribuições de entidades e agentes ligados ou a ligar à escola, avançando a proposta de se reservar certa percentagem de tempo letivo a “um currículo local” (cf. Enquadramento), construído segundo “critérios da proximidade, do conhecimento mais fiel das realidades sociais e escolares, do envolvimento dos parcei-

7 Cf. nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro).

8 O “Memorando de Políticas Económicas e Financeiras”, assinado a 17 de maio de 2011, consiste, na verdade, em dois documentos principais: um do Fundo Monetário Internacional e o outro da Comissão Europeia e do Banco Central Europeu.

ros sociais da educação, em cada contexto sociocomunitário” (cf. Introdução, ponto 6)⁹.

Não obstante a distância político-partidária dos Governos constituídos em 2011 e em 2015, a legislação que produziram sobre autonomia de escola e currículo é convergente no protagonismo que dão aos “parceiros da comunidade interessados” no desenvolvimento do projeto educativo da escola¹⁰ e na necessidade de “mobilização dos parceiros educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada”¹¹. O segundo destes Governos, a que recentes eleições deram continuidade, tendo como suporte um programa cujo fim era este mesmo¹², aproximou o papel atribuído aos parceiros no plano nacional e local com o que lhes é atribuído nos planos supra e

9 Referimo-nos à Recomendação n.º 7/2012, de 23 de novembro (*Recomendação sobre Autonomia das Escolas*), com antecedentes em diversos Pareceres e Recomendações publicados, a partir de 1997, pelo Conselho Nacional de Educação. Nas atuais “matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas”, publicadas em 2018 (cf. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) prevê-se que as escolas, para concretizar a figura de “flexibilidade curricular” possam gerir 25% ou mais do tempo letivo total com “planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios (cf. artigo 12.º do decreto, bem como a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho). Estamos em crer que esta figura, reconhecida pelo mencionado Conselho e legitimada na lei, passando a constar na generalidade dos atuais documentos curriculares, contribuiu substancialmente para a ampliação e consolidação da intervenção de empresas como “parceiros sociais da educação”.

10 Cf. o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (bem como a Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, e a Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro). No decreto define-se, no artigo 57.º, contrato de autonomia como “o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação e Ciência, a câmara municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo.

11 Cf. o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

12 Referimo-nos ao “Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril), que sucede a outros com o mesmo fim, sendo inovador neste o destaque que dá aos “parceiros de convergência”.

internacional¹³, sendo isso manifesto sobretudo nas áreas curriculares tecnológicas, profissionalizantes e de cidadania.

Atentemos nesta última área, para a qual foi preparada a “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania”, corporizada na componente/disciplina de “Cidadania e Desenvolvimento”. Espera-se que aí sejam concebidos projetos decorrentes de “necessidades, recursos e potencialidades da comunidade”, “preferencialmente em parceria com entidades da comunidade (...) numa perspetiva de trabalho em rede” “entre escolas e *stakeholders*”. Para tanto, foi disponibilizada uma “plataforma” que reforça e dá visibilidade ao “paradigma de parceria, no sentido de torná-lo uma opção sistemática que seja integrada e plenamente refletida na cultura das escolas e se concretize na negociação (...). É desejável que as escolas (...) estabeleçam parcerias com entidades externas à escola”. Entre as entidades recomendadas contam-se as “empresas do setor público e privado”¹⁴.

Em resultado, no respeitante a Portugal, a infiltração de empresas, de ambos os setores, em projetos de cidadania vulgarizou-se a partir de 2017, ainda que não fique contida nesse âmbito nem tenha começado nessa data. De modo pontual ou continuado, a “parceria de convergência” entre as escolas públicas e empresas de diversa natureza e abrangência (regional, nacional e internacional) tem-se intensificado e estendido aos mais diversos âmbitos curriculares, sempre respaldada, não só pela lei – suportada, por sua vez, em recomendações/orienta-

13 Cf., por exemplo, o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho onde se diz que a construção do currículo decorreu de “um longo processo de auscultação de diversos intervenientes a nível nacional e internacional, com especial enfoque da participação no projeto *Future of Education 2030*, da OCDE”.

14 A “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (publicada em 2017 pela Direção-Geral da Educação, ver sobretudo as páginas 11 a 14) decorre do “Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos Ensinos Básico e Secundário”, posto em prática a partir de 2017-2018 (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Materializa-se em dois documentos principais (*Educação para a Cidadania: Linhas Orientadoras* e *Cidadania e Desenvolvimento*) e inclui a “Plataforma Nacional de Educação para a Cidadania”.

ções supra e internacionais –, como pelos documentos ministeriais e escolares que são “instrumento de autonomia”.

Neste ponto devemos notar que, tão ou mais importante do que a legitimação oficial, é a legitimação social das empresas, o que, de resto, não se encontra dissociado.

3. ATRIBUIÇÕES DO ESTADO NO CURRÍCULO DA ESCOLA PÚBLICA¹⁵

A articulação entre as empresas e os sistemas de ensino (e escolas) “tem ganhado uma dimensão política cada vez mais importante” (Olmedo, 2013, p. 472): por um lado, os empresários, evidenciando o seu próprio exemplo de excelência e eficiência (Ball, 2014; Martins, 2016) defendem a inoperacionalidade e, mesmo, o fracasso do Estado, afirmando terem planos e meios para fazerem mais e melhor do que ele; por outro lado, o Estado, enaltecendo o exercício democrático e desconcentrado, ao invés de aprimorar as atribuições que, na Modernidade, lhe foram agregadas, reparte-as e delega-as. Deixa, assim, de assumir um “controlo monopolista” sobre o que é do foro comum (Olmedo, 2013), ao mesmo tempo que, em nome do “bem comum”, permite que se repliquem parcerias privadas em sectores públicos cruciais. Daí resultam “sujeitos sociais híbridos” (Ball, 2014, p. 230)

15 Dizer que a escola pública é aquela que assegura o ensino público, proporcionado pelo Estado, deixou de ser uma afirmação exata a partir da, ainda recente, alteração do significado oficial da segunda expressão. Recorremos às definições constantes nos documentos *Educação em Números* (publicados anualmente pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Direção de Serviços de Estatísticas da Educação, e Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário): até 2014-2015, entendeu-se por ensino público o “que funciona na direta dependência da administração central, das regiões autónomas e das autarquias”; depois de 2015-2016, entende-se ser aquele “cujo funcionamento e gestão é da responsabilidade exclusiva do Estado, das regiões autónomas, das autarquias locais ou de outras pessoas de direito público”, adicionando-se a nota de que na designação incluem-se “as fundações instituídas nos termos do regime jurídico dos estabelecimentos de ensino superior (cf. *Glossário* dos diversos documentos).

que, nessa qualidade, conseguem dividendos da parte do Estado ou por via dele (Demo, 2001).

Em vez de se adaptarem às Agendas mencionadas no tópico 1, as empresas contribuem ativamente, ainda que de forma discreta, para elas, vendo aí validado o seu papel. Apresentando-se como parceiros generosos e desinteressados, dizem ser impelidos pelo “dever moral” de partilhar com os mais desprotegidos aquilo que conquistaram, oferecendo-lhes oportunidades educativas e profissionais, que, sem a sua solidariedade, nunca conseguiriam alcançar. Agregam agentes da sociedade enquanto diluem fronteiras políticas, académicas e outras, ganhando vantagens, poder e prestígio junto do Estado¹⁶, que vai recuando na sua obrigação educativa. Vê-se que um dever constitucional “cede lugar à boa vontade”, marca de um tempo “em que a educação ainda não era considerada um assunto de responsabilidade pública” (Saviani, 2018, p. 24).

De entre as múltiplas questões que este cenário-crise¹⁷ suscita, restringimo-nos a uma que entendemos ser da maior premência: as atribuições do Estado respeitantes ao currículo escolar mantêm-se ou são modificadas? Organizamos uma resposta a partir de análises atuais

¹⁶ A ação das empresas tem-se especializado e padronizado: a criação de institutos e fundações, a atribuição de bolsas de estudo e prémios, a organização de conferências e outros eventos, a divulgação no espaço virtual, são algumas das estratégias de agregação e de diluição. Por via delas conseguem vantagens como benesses fiscais e publicidade, a que se junta a distração de problemas que afetam o mundo e para os quais contribuem. Conseguem também poder e prestígio por via de ligações aos campos da política, da investigação académica, dos média e do espetáculo. Mais do que alcançarem uma aceitação generalizada, tornam-se insubstituíveis, até por via dos financiamentos que fazem, substituindo os financiamentos públicos ou somando-se a eles. Ao mesmo tempo consolidam um “gigantesco mercado educacional” (Krawczyk, 2018), um “mercado global de educação” (Ball, 2014). Em suma, “fazem o bem, dando-se bem” (Olmedo, 2013, p. 486).

¹⁷ Apesar da polissemia de que este termo se reveste, usamo-lo aqui para caracterizar a atual situação da esfera pública, onde a “desregulação dos mercados financeiros que se globalizam ao mesmo tempo que se tornam perigosamente autónomos em relação a qualquer controlo político democrático”, situação que tem potenciado problemas económicos, mas também culturais, éticos e educativos (Umbelino, 2012, pp. 57-58).

que incidem no modo como as empresas operarem, com estabilidade, naquilo que é o “cerne de qualquer sistema educativo, na sua qualidade de proposta de ensino e de aprendizagem para a geração que percorre esse sistema” (Carrilho Ribeiro, 1990, p. 89).

Sem termos a pretensão de esgotar a resposta, começaremos por assinalar que a conceptualização e o desenvolvimento do currículo passam a depender substancialmente dessa “boa vontade”, sendo materializados segundo a “sua vontade”, que é de índole neoliberal, com os seus múltiplos desenvolvimentos e expressões (Ball, 2014)¹⁸. Numa ligação, à partida improvável, a pressupostos pedagógicos de matriz socio-construtivista (Saviani, 2018), enaltece-se o conhecimento prático, reduzido ao “essencial”, ao “fundamental”, no sentido de estritamente necessário ao desempenho; desvaloriza-se a cognição em favor da enigmática “emoção”; dá-se preferência ao “saber-fazer” no âmbito de projetos inspirados em problemas reais que urge resolver, sempre com apoio das novíssimas tecnologias (Palma Valenzuela & Damião, 2018).

Vão mais longe as empresas: oferecem o que se pode chamar “pacotes curriculares prontos a usar”, destinados aos terrenos escolares

18 O complexo termo “neoliberalismo” integrando várias linhas, refere-se a uma doutrina que, no essencial, submete o conceito de política, de organização social e de pessoa ao funcionamento do mercado, na lógica da produção-consumo, de modo a torná-los compatíveis com ela. Liga-se, estreitamente, à “teoria do capital humano”, segundo a qual o bem-estar individual e coletivo depende de (um certo tipo de) conhecimento, que se torna condição de desenvolvimento económico-financeiro (Schultz, 1967) e, mais recentemente, ao “capitalismo criativo” que “estende sensibilidades neoliberais em lugares e espaços onde antes não havia tido acesso” (Olmedo, 2013, p. 478), com pretensões de “governo global” (Saura, 2016). Transposto para a educação, este “caldo” ideológico justificou, por exemplo, os *vouchers* e *neo-vouchers* e as diversas variantes de *charter schools* (Berliner, 2018). No geral, visa transformar a cultura educativa da escola em cultura empresarial: os diretores e os professores devem preparar os jovens para se tornarem trabalhadores/empreendedores proativos, resilientes, competitivos e adaptáveis a situações novas, em suma “capital humano”, expressão consagrada em documentos das organizações supra e internacionais a que temos feito referência. Subjacente está “a construção de um futuro ancorado no esforço individual, num mundo «dado como dado», no qual não entra a compreensão crítica capaz de transformá-lo” (Krawczyk, 2014, p. 33).

e de formação de professores, assegurando, sempre que possível, quem os aplique, guie a sua aplicação ou a supervisão e avalie¹⁹. Circunstâncias há em que colaboram, paritariamente, com docentes, formadores e outros técnicos de educação/formação, investigadores e académicos prestigiados, como se partilhassem o seu saber e estatuto laboral. Além disso, estabelecem ligações diretas aos serviços governamentais que, através de protocolos firmados e de publicações conjuntas, entre outras *démarches*, autenticam e amplificam a sua inserção direta nesses terrenos, dispensando, por princípio, o aval dos seus representantes ou responsáveis²⁰.

Desta maneira, as decisões curriculares e o seu cumprimento que, por direito, competem ao Estado e a quem o representa, são assumidas por empresários, tendo por referência perfis uniformizados de “conhecimentos, habilidades, competências e atitudes”, fixados por organizações supra e internacionais, no presumível propósito de “tornar populações economicamente úteis e politicamente dóceis em relação aos interesses globais dominantes” (Tikly, 2004, p. 174). Em paralelo, vêem-se os mesmos empresários a investir fortemente na criação de escolas/redes escolares privadas com currículos que qualificam de inovadores, onde consta aquilo que recusam no currículo para todos.

19 Certas empresas, associando-se a outros parceiros e/ou recorrendo às suas próprias sinergias, numa reminiscência dos “currículos-à-prova-de-professor” de inspiração behaviorista, produzem tudo aquilo que entendem ser preciso para concretizar o currículo (programas e congéneres, ações de formação, manuais e afins, equipamentos informáticos e *software*, viagens de estudo, etc.) que disponibilizam *online* e/ou que cedem aos ministérios, às escolas e às entidades formadoras. Estas empresas são distintas de múltiplas outras, também privadas, que, ao abrigo da “autonomia e flexibilidade curricular”, se têm constituído ou adaptado para fornecer serviços/atividades, pagas com dinheiro público, a escolas, autarquias e entidades formadoras. Fazem todas, afinal, parte do “edu-business” (Ball, 2014) que, a uma escala mais planetária ou mais local, comercializam o que podem nos sistemas de ensino públicos.

20 A título de exemplo, voltamos a indicar as áreas curriculares que mencionámos no tópico 2: tecnológicas, profissionalizantes e de cidadania.

Do que acabámos de dizer não deve deduzir-se uma defesa intransigente da exclusividade dos sistemas públicos de ensino mas, sim, uma defesa incondicional destes sistemas com carácter, efetivamente, público²¹. Sistemas esses que têm de continuar a ser norteados pelos seus princípios fundadores, entre os quais se contam o afastamento de ideologias, o valor do conhecimento que tem valor, a construção da capacidade humana que se pode designar por razão. Princípios esses que podem e devem ser encarados como “condição de liberdade” (Boavida, 2009). É nesta linha que o Estado está obrigado a tomar decisões curriculares e a transformá-las em ação; não as empresas, por mais pura e bondosa que seja a atitude social que demonstrem, pois o seu foco situa-se indubitavelmente no domínio do privado, ainda que afirmem ser igualmente público.

Se isto não acontecer, usando expressões em que Young tem persistido (por exemplo, 2010 e 2013), prevalecerá na escola para todos, mais uma vez, o “conhecimento dos poderosos” (de quem tem poder para decidir o currículo em função de interesses próprios) sobre o “conhecimento poderoso” (que, por facultar a interpretação do mundo e da existência, deve ser partilhado, sendo, para tanto, exigido o ensino e a aprendizagem). Por outras palavras ver-se-á selecionado o conhecimento concreto, que se afirma ser indispensável à prosperidade económico-financeira – antes de mais das empresas – e adquirido em comunidades de práticas, em detrimento do conhecimento civilizador, selecionado em função do seu potencial racional e ético, veiculado de forma altruísta.

Juntando o pensamento de Arendt (1957/2006) e de Boto (2005) ao de Young, notamos que é este conhecimento (e não aquele) que pode concorrer sobremaneira para o “bem comum”, para a justiça

21 Referimo-nos aos sistemas de ensino da responsabilidade do Estado e geridos por ele, destinados a cumprir a sua obrigação em matéria educativa, que é de cariz estritamente escolar.

social e para a sustentabilidade do planeta, em suma, para “melhorar a vida, melhorar o mundo, melhorar o futuro”, como se prevê na supracitada Agenda do “Horizonte 2030”. E isso é, indubitavelmente, uma atribuição de primeira linha de todos os Estados que pautam o seu funcionamento pela democracia.

Acresce que essa atribuição tem, como reiterado nas leis estruturantes da educação, do nosso e de outros países ocidentais, carácter universal. Tal significa que o currículo, formado a partir das melhores intenções e dos mais relevantes conteúdos e desenvolvido sempre com esses dois aspetos em mira, deve chegar a todos e por igual. Ora, qualquer “dádiva curricular”, chamemos-lhe assim, proveniente de empresas, depende das suas opções estratégicas, feitas num determinado momento. Sendo direcionada a setores do sistema e não ao sistema, não chega a todos. E aos que chega, não é na mesma forma e substância que lhes chega, nem com a mesma duração. Mais: tal dádiva exige visibilidade e publicidade, de modo que a informação que lhe diz respeito circula no interior e no exterior de cada escola e sistema contemplados, sendo veiculada segundo apuradas estratégias de *marketing*²². Trata-se de um procedimento em tudo contrário à discricção, sobriedade e reserva do trabalho curricular que ocorre no quadro da relação pedagógica.

22 Entre essas estratégias estão, por exemplo, depoimentos, tanto daqueles que dão, como daqueles que recebem, elogios abertos às iniciativas curriculares por parte dos mais diversos sujeitos, promessas de emprego nas empresas envolvidas (por exemplo, Olmedo, 2013; Saura, 2016; Berliner, 2018). A “publicidade positiva” (Berliner, 2018), que lhes está subjacente é feita não só pelos empresários “benéficos” (Olmedo, 2013) mas, igualmente, pelo Estado e por representantes da sociedade (profissionais de educação, académicos, jornalistas, políticos e celebridades). Na sequência do que mencionámos em anterior nota de rodapé, o seu suporte privilegiado é a *internet*, mas também o papel, *outdoors*, material escolar, etc.; encontra-se em sítios/páginas *online*, *blogs*, textos/artigos de opinião, fotografias, vídeos, etc.; pode envolver atividades como concursos, *roadshows*, *think-tanks*, visitas de estudo, etc.

CONCLUSÃO

A abordagem que realizámos à participação das empresas na conceptualização e no desenvolvimento curricular – autenticada na “nova narrativa global da educação” e gradualmente consolidada em diretrizes nacionais –, levou-nos a interrogar as atribuições do Estado em aspetos que se afiguram óbvios, deixando, de seguida, algumas notas que poderão ancorar reflexões mais profundas.

A primeira nota, por referência ao nosso país, remete para o constante na Constituição da República Portuguesa e para a Lei de Bases do Sistema Educativo, considerando as revisões que ambas sofreram em 2005. Estes diplomas matriciais fazem sobressair o compromisso inalienável do Estado com a democratização do ensino, segundo o desiderato da justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, garantindo resposta às necessidades resultantes da realidade social. É bem claro que o Estado assume a obrigação de manter e robustecer um serviço público capaz de se aproximar deste desiderato, por princípio, aspiração da comunidade que representa e deve servir.

A segunda nota incide no evidente paradoxo entre esta obrigação de princípio e a real infiltração de empresas privadas no sistema de ensino e na escola pública, de resto como antes apontámos, prevista em múltiplos documentos regulamentares e ministeriais: a sua ação curricular progride com rapidez e segurança, conquista novas dimensões e fortalece-se; a do Estado contrai-se ao mesmo ritmo, denotando fragilidades inultrapassáveis, perde dimensões e enfraquece. É a subalternização e a subversão do interesse coletivo face a interesses particulares.

Não se trata de recusar o mérito das empresas no tecido social, nem de pôr em causa a idoneidade que conquistam, mas de, numa terceira nota, alertar para algo tão simples quanto crucial: a sua vocação é a produção e a sua meta é o lucro económico-financeiro próprio; a

vocação da escola é o conhecimento e a sua meta é a “melhoria de qualidades máximas” da pessoa (Maia, 2006, p. 185). Há que salientar, portanto, que a escola não é uma empresa, produzir capital humano não é a sua função e os alunos não são clientes (Ordine, 2017). Esta asserção que, dada a insistência no seu contrário, poderá causar estranheza, não faz a apologia da escola hermética; alerta, isso sim, para a consciencialização dos critérios requeridos a uma abertura a parceiros educativos, incluindo empresas. Tal abertura deve depender sempre da sua função educativa específica e nunca da solicitude de entidades que dela se aproximam com ofertas curriculares, por muito apelativas que estas se afigurem.

Até porque, na narrativa vigente, para serem “apelativas”, tais ofertas terão de mostrar uma “máscara humanitária” (Saura, 2016), ao mesmo tempo que prometem “eficácia” (Young, 2010) de feição tecnicista²³. Nesta convergência fazem sobressair a ideia de envolvimento, de união preocupada, de mobilização de parceiros que, mesmo sendo alheios à escola, facultarão mais e melhor educação, sobretudo àqueles que, dada a sua origem e vivência, necessitam de um apoio que o Estado parece incapaz de prestar. Nesta quarta nota, alertamos para um nefasto *slogan* de raiz neoliberal aqui arrolado, conhecido por TINA (*There Is No Alternative*), que deixa os educadores sem horizontes para exercerem o seu dever e direito profissional, o qual é, como se sabe, específico e insubstituível (Palma Valenzuela & Damião, 2018).

²³ Não podemos deixar de notar a aproximação entre as abordagens do currículo do início do século XX e do século XXI. Há cem anos, nos Estados Unidos da América, foram os empresários, sobretudo do setor fabril, a procurarem com os investigadores critérios de eficácia que as escolas deveriam acolher para se obterem operários produtivos, com o fim de fazer crescer a economia. O modelo curricular, que encontrou apoio na teoria behaviorista, foi adotado por outros países da América e da Europa. O mesmo acontece agora: ainda que se negue esse apoio teórico, substituindo-o, em termos de discurso, pelo socio-construtivista, é ele que subjaz à concretização e à avaliação. Por outro lado, em ambos os momentos se insiste em assemelhar a escola a algo distinto dela: antes a fábrica, agora a empresa.

Numa última nota, e na sequência da anterior, ao darem-se conta de que “não existem mais escolhas políticas significativas a fazer, quando a política económica é tudo o que realmente conta e quando esta mesma política (económica) é agora fundamentalmente determinada por atores não políticos, bancos centrais, agências internacionais ou empresas transnacionais” (Portocarrero, 2012, p. 35), os educadores vinculados ao sistema de ensino público, com destaque para os professores, perguntarão o que devem fazer. Por certo, não devem desistir do que lhes compete, que é educar (Boavida, 2009), assumindo a sua “nobre e exigente tarefa de ensinar”, pautada pela constante preocupação de “melhoria da qualidade do ensino”²⁴. Caso o façam, deixarão a escola pública e o seu currículo entregue às demandas dos mais variados parceiros sociais, que se proclamam parceiros educativos, com destaque para as empresas.

Reconhecemos, porém, que o momento – de acentuada fragilidade dos sistemas públicos de ensino, que parece acentuar-se a cada dia que passa –, é particularmente adverso para a reflexão que se justifica fazer: de alguma forma, partilhamos a impressão de “sermos levados para um movimento que desorganiza as faculdades de pensar pois não só desvaloriza as referências como (...) em certos casos as inverteu” (Boavida, 2003, pp. 346-347). Mas, por isso mesmo, o momento não deixa de ser particularmente propício para aprofundar e discutir o que se apresenta como óbvio e linear, caso se resolva “por um lado, preservar a capacidade crítica e o pensamento razoável; por outro, recusar o critério da eficácia como prioritário na determinação das relações humanas, da organização do estado, e da educação do pensar” (Umbelino, 2012, p. 70).

²⁴ Cf. os preâmbulos dos normativos que regulam a formação inicial e contínua de professores (respetivamente, Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência, Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, e Regime Jurídico de Formação Contínua, Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS²⁵

- Annan, K. (2000). *Nós, os Povos. O papel das Nações Unidas no Século XXI*. New York: United Nations.
- Arendt, H. (1957/2006). A crise na educação. In H. Arendt, *Entre o passado e o futuro* (pp. 183-206). Lisboa: Relógio D'Água.
- Ball, S. (2014). *Educação global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal* (J. Bridon, Trad.). Ponta Grossa: UEPG.
- Ball, S. & Olmedo, A. (2011). Global social capitalism: using enterprise to solve the problems of the world. *Citizenship, Social and Economic Education*, 10 (2-3), 83-90. doi: 10.2304/csee.2011.10.2.83.
- Berliner, D. (2018). Escola pública nos EUA. In N. Krawczyk (Org.), *Escola pública. Tempos difíceis, mas não impossíveis* (pp. 44-58). Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual.
- Boavida, J. (2003). Como educar no rescaldo de dois mundos? In I. Alberto, A. C. Fonseca, C. P. Albuquerque, A. G. Ferreira, & J. Rebelo (Org.), *Comportamento anti-social: escola e família* (pp. 331-361). Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- Boavida, J. (2009). El deber de educar como condición de libertad. In J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 129-144). Madrid: Dykinson.
- Boto, C. (2005). A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação e Sociedade*, 26 (92), 777-798. doi: 10.1590/S0101-73302005000300004.
- Carrilho Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Demo, P. (2001). Brincando de solidariedade. *Estudos - Humanidades*, 28 (5), 947-988.
- Estevão, C. V. (2013). Políticas de educação e autonomia: algumas reflexões perversas sobre temáticas abençoadas. *Educação: Temas e problemas*, 6 (12-13), 77-88.
- European Commission (2018). *Europe moving towards a sustainable future Contribution of the SDG Multi-Stakeholder Platform to the Reflection Paper "Towards a sustainable Europe by 2030"*. Bruxelas: European Commission.
- Guterres, A. (2018, 19 de fevereiro). Guterres, *honoris causa*, avisa para a falta de regulação das novas tecnologias. *Público* (artigo de Maria Lopes). Recuperado de <https://www.publico.pt/2018/02/19/politica/noticia/guterres-honoris-causa-avisa-para-a-falta-de-regulacao-das-novas-tecnologias-1803626>.
- Krawczyk, N. (2014). Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação e Sociedade*, 35 (126), 21-41. Doi: 10.1590/S0101-73302014000100002.
- Krawczyk, N. (2018). Brasil - Estados Unidos. A trama de relações ocultas na destruição da escola pública. In N. Krawczyk (Org.), *Escola pública. Tempos difíceis mas não impossíveis* (pp. 59-72). Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual.

²⁵ Não constam nesta lista, os documentos cuja identificação se encontra explícita no corpo do texto.

- Maia, C. F. (2006). Altruísmo e educação: condição consciência e dignidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 185-215.
- Martins, E. (2016). *Todos pela educação: como os empresários estão determinando a política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento [OCDE]. (2011). *School autonomy and accountability: Are they related to student performance? Pisa in focus*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48910490.pdf>.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento [OCDE]. (2017). *The future of education and skills: Education 2030 (Progress report of the OECD learning framework 2030)*. Paris: OCDE.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento [OCDE]. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OCDE.
- Olmedo, A. (2013). Heterarchies and «philanthropic governance» global: controversies and implications for social control of social policies. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 2 (2), 443-469.
- Ordine, N. (2017, 21 de outubro). A escola não pode ser uma empresa porque a lógica da educação não é a do mercado. *Público* (artigo de Bárbara Wong, Recuperado de <https://www.publico.pt/2017/10/21/imp/entrevista/o-principio-da-educacao-e-aprender-a-ser-melhor-para-si-mesmo-e-nao-para-o-mercado-1789500>
- Ordine, N. (2016). *A utilidade do inútil*. Lisboa: Faketoria K de Livros.
- Palma Valenzuela, A. & Damião, M. H. (2018). Da “narrativa” humanista à educação humanista. Uma análise do currículo escolar na contemporaneidade. *Revista Educação e Emancipação*, 11 (2), 11-33. doi: 10.18764/2358-4319.v11n2p11-33.
- Portocarrero, M. L. (2012). Contributos para uma hermenêutica da crise. In A. Sá, A. T. Peixinho, & C. Camponez (Org.), *Aprofundar a crise: olhares multidisciplinares* (pp. 23-40). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (2), 248-264.
- Saviani, D. (2018). A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In N. Krawczyk (Org.), *Escola pública. Tempos difíceis, mas não impossíveis* (pp. 23-32). Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual.
- Schultz, T. W. (1967). *O valor económico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Tikly, L. (2004). Education and the new imperialism. *Comparative Education*, 40 (2), 173-198. doi: 10.1080/0305006042000231347.
- Umbelino, L. (2012). Crise e sentido. In A. Sá, A. T. Peixinho, & C. Camponez (Org.), *Aprofundar a crise: olhares multidisciplinares* (pp. 57-70). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- United Nations (2015a). *Addis Ababa Action Agenda of the Third International Conference on Financing for Development*. New York: United Nations. Recuperado de https://unctad.org/system/files/official-document/ares69d313_en.pdf
- United Nations (2015b). *Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development*. A/RES/70/1. New York: United Nations. Recuperado de https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2016). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris: UNESCO. Recuperado de http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- Young, M. (2010). *Conhecimento e currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (2), 101-118. doi: 10.1080/00220272.2013.764505.