

GLOBALIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: A EDUCAÇÃO PARA TODOS NO QUADRO POLÍTICO DO PROGRAMA NOVAS OPORTUNIDADES DE PORTUGAL

INTRODUÇÃO

As sociedades já não são lineares, os espaços geográficos são transpostos pelos avanços da ciência e da tecnologia onde o sujeito acaba por ser refém da sua própria criação e *contra*-intervenção num mundo, que, por vezes, é caótico e devastador. É evidente que, entre tantas oportunidades e conquistas advindas deste estado de dissolução de fronteiras, há também que considerar as controvérsias relativamente ao desenfreado futuro que trouxe essa evolução.

Este espectro actual, oriundo do estabelecimento das relações internacionais no âmbito das políticas sociais, económicas, tecnológicas, científicas, multiculturais, religiosas e ambientais é o que podemos sintetizar com o nome Globalização.

De acordo com Pintado (2007), a mudança que a globalização trouxe, nomeadamente, nas duas últimas décadas às esferas da mundialização, faz-nos confrontar com novas realidades e problemas a um ritmo a que temos dificuldade de nos acomodar, pondo-nos numerosas interrogações e dilemas éticos com opções comportamentais fundamentais para o homem e para os povos e o seu destino.

Com a proximidade e velocidade tecnológica das informações, a globalização também traz novas formas de o homem se inserir e adaptar-se a este atual contexto, onde culturas e comunidades formam um único léxico, no qual a nova ordem é o pensar globalmente para compreender e situar-se, aprender, transformar e evoluir, sem barreiras, sem distinções ético-políticas e fazer ascender um interesse pelo novo, pela inovação, com visão totalizadora e cosmopolita, consciente e universalista em valores humanos. Caso contrário, a sobrecarga de informações e as lutas pelos poderes políticos e económicos, sem um discernimento e uma nova era de educação formativa para o *ser* aprender a conviver e estar, traduzir-se-á na própria manifestação de infortúnios e desgraças para a humanidade, com desequilíbrios entre etnias cada vez mais exacerbados, desastres ambientais e científicos devastadores, e dificuldades acrescidas aos países do Sul, no âmbito das relações internacionais.

Na perspectiva de Vaclav Havel (citado por Pintado, 2002), estes movimentos comportamentais transfronteiriços tanto podem conduzir a humanidade a horrores, como a um futuro melhor, visto que a globalização se apresenta como um fenómeno ambivalente, com aspetos ou consequências muito positivas mas, ao mesmo tempo, também com incidências negativas.

Dos aspectos positivos há o estímulo para o crescimento e capacidade criadora e inventiva do Homem em ser o protagonista da sua história, já por outra face, há o aspecto negativo decorrente dos resultados de catástrofes financeiras, ambientais e de conflitos multiculturais.

Este crescimento global traz consequências sociais de exclusão alarmantes, fator que condiciona as oportunidades de vida dos indivíduos e das comunidades, gerando um mundo caracterizado por espaços de estados de natureza e, por outro lado, uma crise do tipo paradigmático, epocal, que alguns designam por *desmodernização* ou *contramodernização* (Wolkmer, 2003).

Os desafios políticos suscitados pelas crescentes desigualdades de riqueza, poder e conhecimento, entre os diferentes países, exigem respostas criativas que não podem ficar restritas a políticos e governantes. A elaboração de novas formas de regulação política, numa economia globalizada, com responsabilidade democrática, implica necessariamente a participação da sociedade civil. O mercado passou a regular não somente os processos económicos, mas o conjunto das relações sociais, educativas, culturais, éticas e estéticas (Wolkmer, 2003).

O recurso económico básico da sociedade já não é o capital ou o trabalho. Antes, é e será o conhecimento. Atualmente cria-se valor através da produtividade e da inovação, ambas constituindo aplicações do conhecimento ao trabalho: “Os grupos de vanguarda da sociedade de conhecimento serão trabalhadores de conhecimento.” O desafio económico consistirá, portanto, na produtividade do trabalho de conhecimento e do trabalhador de conhecimento (Drucker, 1993; citado por Adão & Martins, 2004, p.8).

Assim, a educação deve acompanhar os fenómenos da globalização, mais do que a própria economia e, tomar um lugar preponderante no que se refere ao conhecimento, visto este ser condicionado por impulsos irreversíveis dos avanços da tecnologia da informação (Matsuura, 2003).

O globalismo suscita uma reação aos atuais moldes pragmáticos onde a educação deve ser compreendida numa evolução de exercício para o alcance do bem-estar e progresso de todos, como referencia Adão & Martins (2004)

Viver e pensar neste quadro de inteligibilidade permitirá entender as transformações como contributo para sustentar a harmonia perene do universo e garantir as nossas certezas em relação a ele. Acreditaríamos então que o progresso em geral e o avanço conjugado da ciência e da tecnologia teriam o condão de nos criar um mundo de estabilidade, previsibilidade e segurança (Adão & Martins, 2004, p. 38).

As novas tecnologias inserem o conhecimento como definidor das teias visíveis e invisíveis que tecem as tramas do poder e das decisões e impõem repensar a formação de um ser humano que seja compatível com essa realidade. São tecnologias que evidenciam diferentes dimensões de uma nova percepção de mundo, da qual surgem demandas específicas, próprias de uma sociedade informatizada e globalizada, que de forma inevitável vêm dinamizando e influenciando os campos de competência, produzindo, num curto espaço de tempo, o nascimento e a morte de diferentes áreas do conhecimento e gerando uma profunda crise de identidade (Bohadana, 2000).

É, assim, necessária uma nova ética global, que reconheça o dever de cuidar, para além das fronteiras, bem como dentro delas. Repensar a democracia social e a cidadania como um projeto nacional, reconhecendo que, para continuar eficazes num mundo que se globaliza, ambas têm que estar inseridas num sistema reformulado e muito mais forte de gestão global que procure combinar a segurança humana com a eficiência económica (Wolkmer, 2003).

Para tal, a sociedade tem que despertar um saber a nível da competência humana onde a crítica do conhecimento é que conduz o conhecimento crítico, de acordo com a teoria crítica pós-moderna. Na atual fase de transição paradigmática, a teoria crítica pós-moderna constrói-se a partir de uma tradição epistemológica marginalizada e desacreditada da modernidade, o conhecimento-emancipação. Nesta forma de conhecimento, conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito. Esse conhecimento-reconhecimento é designado por solidariedade, pois o homem está tão habituado a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade (Santos, 2000).

Como forma necessária, Morin (2005) defende uma “ética da solidariedade” que pressupõe, necessariamente, a inclusão do outro, a responsabilidade em alteridade, ou seja, no

vínculo com o outro. Isto tem implicações no estabelecimento de interesses comuns e de laços de identidade e pertença.

Para Morin (2005, p.202) “a finalidade ética tem duas faces complementares. A primeira é a resistência à crueldade e à barbárie. A segunda é a realização da vida humana”. Por isso, ele propõe uma “ética da resistência” à “crueldade do mundo, da vida, da sociedade e à barbárie humana”.

Neste aspeto, segundo Bohadana (2000) é por meio da educação que a capacidade crítica reside para fornecer uma consciência e validar o real sentido ético onde a existência do homem, mesmo que imerso em outras civilizações constitua a preservação da humanidade.

Nesta perspetiva, em convergências globalizantes e divergências multiculturais, cabe-nos questionar a importância de se investir numa educação qualitativa para o desenvolvimento da emancipação e coesão social de um país.

Assumir um significado pressupõe a existência de uma ética, de um cumprimento indiscriminável dos Direitos Humanos, visto que a solidariedade é um valor historicamente construído.

Pensar no sentido da solidariedade nesses tempos de transição implica numa “ética da solidariedade” que rejeite todas as misérias, as desigualdades, as intolerâncias, as barbáries e fundamentalismos de toda ordem (Germano, 2003).

De igual modo, pressupõe a constituição de uma cidadania planetária em sintonia com as lutas em favor da reinvenção da emancipação social pelo estabelecimento de uma outra globalização, globalização esta contra-hegemónica, alternativa aos atuais processos excludentes, inclusive, com relação aos direitos humanos, entre os quais os decorrentes da existência do Estado-nação (Germano, 2005).

Como é demonstrado pelos indicadores públicos anunciados pelas organizações internacionais, é por meio da qualificação que o crescimento económico se sustenta. Pressagia assim, neste forte impacto económico a nível global na União Europeia, nomeadamente em Portugal, a necessidade de reverter tal situação, visto que para Portugal se desenvolver de acordo com a pronúncia do ex-Primeiro Ministro, Exmo. José Sócrates, é imprescindível qualificar a população portuguesa para a sua coesão social e restaurar esse atraso que o distancia dos demais países (Sócrates, 2005).

Confirma assim, Teodoro (2001) que, sendo Portugal um Estado-Membro geopoliticamente semiperiférico, as políticas educativas são afetadas severamente pelas intervenções das organizações internacionais. Torna-se de primeira instância para Portugal

assumir um controlo das emergências educativas e construir estruturas políticas interministeriais para qualificar e se recolocar num quadro de importância face aos demais Estados-Nações, bem como avançar com novas iniciativas que regulem a educação para a população portuguesa em larga escala, ampliando e criando mais ativos ao fomento económico.

Para tanto qualificar uma sociedade é dar condições para emancipá-la, é converter a sociedade civil em sociedade do conhecimento, da solidariedade e, em respeito à Declaração Universal dos Direitos Humanos, assistir à Família Humana com a educação básica de qualidade para todos.

Nesta ordem é que o referido trabalho dissertativo percorreu no seu corpo teórico nos estudos dos capítulos a seguir, um olhar específico sobre as questões de ordens sociais, governamentais e intergovernamentais, a fim de compreender a educação na sua dimensão política como instrumento a favor do desenvolvimento e equidade social. O seu objeto de estudo foi investigar, conhecer, analisar e compreender o Programa Novas Oportunidades sob a tutela da ANQ – Agência Nacional para a Qualificação, uma iniciativa em regime de aliança entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Visto o Programa Novas Oportunidades ter como pressupostos a redução do défice do abandono escolar e a qualificação do tecido ativo português, delimitou-se a intenção científica em analisar os discursos políticos nos seus mecanismos de intervenções formativas como meio de ações ministeriais estruturantes de Portugal; para assim, responder nesta ótica à problemática: “Quais as linhas mestras da política educativa de Portugal ao longo da vida?”

Avaliar o Programa das Novas Oportunidades no âmbito de uma Educação para Todos do ponto de vista das Instituições Políticas (Ministério da Educação e Agência Nacional para a Qualificação), e as suas contribuições para a emancipação social, é de extrema relevância, sendo que, de acordo com Afonso & Ferreira (2007)

cerca de 3,5 milhões da população em vida de trabalho detém um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário e cerca de 485.000 jovens (isto é, 45% do total) entre os 18 e os 24 anos, sem a conclusão do ensino secundário (12º ano de escolaridade) (Afonso & Ferreira, 2007, p.13).

Para responder à centralidade científica desta problemática e a todas as principais vertentes educativas e sociais, desenvolveu-se o estudo para conhecer os princípios e objetivos do programa Novas Oportunidades a partir dos discursos dos agentes institucionais

no âmbito das políticas educativas nacionais e no quadro de uma EPT – Educação para Todos como um dos oito Objetivos do Desenvolvimento do Milénio.

Sendo o compromisso sustentado na oferta de uma educação básica e profissional para a qualificação dos jovens e adultos portugueses, analisou-se também a soma significativa dos esforços do Programa Novas Oportunidade para cumprir com um dos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, a Educação para Todos – EPT, adotado em 2000, no Fórum Mundial de Educação, em Dakar, Senegal, por 189 países e instituições líderes, com a meta proposta para ser alcançada até ao ano de 2015.

A realização de pesquisas bibliográficas e empíricas em consideração as necessidades de desenvolvimento e de uma Educação de qualidade para Todos no âmbito de uma proposta de conhecimento-emancipação, fez-se confirmar como melhor escolha à adoção da metodologia qualitativa, com a realização de entrevistas às personalidades ilustres dos órgãos competentes educacionais em Portugal, do Ministério da Educação e da Agência Nacional da Qualificação (ANQ).

Assim, a sequência metodológica dissertativa, de acordo com a adoção da Norma APA – American Psychological Association, compreende-se nos capítulos a suas citações e referências de entre o seguinte percurso:

Capítulo I: Percursos Teóricos da Pesquisa, dividido em subcapítulos:

1. Valores Éticos nas Interfaces Globais, 1.1 Conceptualização da Ética, 1.1.2 Ética Sã e Educação, 1.2 Solidariedade Universal e uma Ética Intercultural;
2. Globalização: Conceitos e Pragmatismos, 2.1 As Quatro Premissas Globalizantes, 2.2 O Processo Político Global, 2.3 Globalização e Educação;
3. Paradoxos Sociais, 3.1 Sociedade em Solvência, 3.2 Culturalismo, 3.3 Democracia, 3.4 Direitos Humanos Sentos e Contra-Sentos;
4. Para uma Educação Contra-Hegemónica, 4.1 Rumo à Emancipação;
5. Os Vértices Políticos Multilaterais, 5.1 ONU e a Declaração dos Direitos Humanos, 5.2 UNESCO e os Contributos Socioeducativos, 5.2.1 UNESCO e a EPT – Educação Para Todos;
6. Políticas Educativas, 6.1 Para o Desenvolvimento Social e Mobilidade Europeia, 6.2 Para o Desenvolvimento de Portugal, 6.2.1 A Educação e a Vida Profissional;

7. Aprendizagem ao Longo da Vida e o Programa Novas Oportunidades de Portugal, 7.1 A Importância da Aprendizagem ao Longo da Vida, 7.2 O Programa Novas Oportunidades e o Sistema Nacional dos Centros de RCCV.

Capítulo II: Objetivos da Pesquisa, dividido em subcapítulos:

1.1 Objetivo Geral, 1.2 Objetivos Específicos.

Capítulo III: Percursos Metodológicos da Pesquisa, dividido em subcapítulos:

1. Tipo de Pesquisa, 2. Entrevista, 3. Procedimentos.

Capítulo IV: Recolha, Análise e Interpretação de Dados, dividido em subcapítulos:

1. Análise Referente à Entrevista com a Dr.^a Isabel Alçada Exc. Ministra da Educação de Portugal, 2. Análise Referente à Entrevista com o Dr. Luís Capucha Presidente da ANQ.

A referida dissertação conclui-se com a apreciação das considerações finais pela autora, pontuando a legitimação nos seus princípios de causa e efeito submetidos ao conjunto de comentários reguladores presentes nos discursos materializados, justificados ou convergentes, numa dinâmica de ocorrerem melhores respostas e, assim, prosseguirem outros pesquisadores novas pesquisas científicas, dada a importância que atravessa o desenvolvimento das políticas educativas de Portugal no cenário de uma Sociedade do Conhecimento.

CAPÍTULO I - PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA

1. VALORES ÉTICOS NAS INTERFACES GLOBAIS

1.1 CONCETUALIZAÇÃO DA ÉTICA

O termo ética, de origem grega *éthos* (morada) compreende-se na intencionalidade acional de habitar, morar, ocupar um lugar que se refere a um modo do ser humano “estar em”, pertencendo a um grupo, a uma comunidade, tendo sua ação de acordo com a forma com que se relaciona neste estar e representar um valor de ordem.

Como exemplifica Bohadana (2001) ter uma “morada” é pertencer a um grupo. É possuir um valor de lugar e um valor de posição.

No sentido de desenvolvimento e crescimento, é necessário ter-se a compreensão axial entre a moralidade e a ética, como cita a seguir Dias (2009)

Moral, do lat. *mos, moris*, envolve a ideia de costume, maneira de agir determinada pelo uso (...). Emprega-se também, ainda que menos, para designar o *carácter* da pessoa. (...) Ética transporta igualmente os mesmos dois sentidos, a partir de duas formas do grego: *éthos, ous*, hábito, *costume* e *éthos, ous*, maneira de ser habitual, carácter (Dias, 2009, p. 326).

Nesta concepção, Bohadana (1992) confronta-nos ao encontrar duas diferentes aceções no interior do conceito de ética. Primeiro, aquela que, fiel ao sentido originário que diz o vocábulo *éthos* (morada), demarcando a irredutibilidade da forma de ser do Homem, mantém limitada sua ação. Embora não seja dado ao Homem escolher o seu agir, somente na ação ele pode ter a garantia de sua existência. Ação que se dirige, contudo, para realizar um percurso sem fim. Ação concreta é, pois, a que está em contacto com a gravitação autónoma das coisas, sem nada lhes impor. É um estar em movimento a partir do qual se desenham figuras. No entanto, cessado o movimento, a ação deixa como rasto não mais que o vazio. As figuras brotam e desvanecem-se no efémero de cada ação.

Se a ação do Homem só lhe dá sentido de existência por factos que não lhe são originados de sua manifestação própria, previamente tencionadas, assim o ser ético é o que

tem nas atitudes o constructo de normativas atribuídas por um controlo que permeia toda uma sociedade. É por meio do estabelecimento da ação e do meio que surge a condição de sustentar a existência da própria ética do ser humano.

Segundo, quando a partir de Sócrates, o termo ética afasta-se do sentido originário de “morada” e, indagando sobre as finalidades da existência humana e os meios de atingi-las, passa a representar um tipo de conhecimento – Episteme – sobre o melhor agir (Platão, 1985). Assim, a ética deixa de ser um efeito-sem-causa, proveniente da maneira de ser do Homem, para se tornar uma causa que *per se* (por si só) daria sentido à sua existência humana. A ética socrático-platónica postula a anterioridade do conhecimento das formas – justiça, virtude, coragem, etc. – como condição de estabelecimento do Bem para, a partir de então, definir a maneira de atingi-lo (Platão, 1985). Já a ética aristotélica, voltando-se para a análise das opiniões e dos comportamentos dos homens, sobretudo dos homens bons, entende que os princípios éticos sejam descobertos indutivamente, sendo o Bem o congregador e ordenador de toda e qualquer ação (Aristóteles, citado por Bohadana, 2001).

Para Dias (2009) as divergências taxionómicas descritas pelos especialistas atuais, dos termos ética e moral, estabelecem-se pela distinção entre o comportamento de uma sociedade designada como a sua dimensão moral e os princípios pela qual são regidas as regras desta sociedade que conduzem a esses comportamentos, por meio de suas normas e diretrizes orientadoras, sendo desta forma compreendida por dimensão ética.

Assim, um ser considerado ético é aquele que, quando dentro de sua comunidade, mora e pertence a um organismo zelado pelos valores de Bem e do correto que promove nas suas relações de ser e estar a harmonia pela sua forma de coexistir, atribuindo a si próprio regras de juízo que suscitam a dignidade do grupo.

1.1.2 ÉTICA SÃ E EDUCAÇÃO

De acordo com Wolkmer (2003), a ideia do sujeito, em seu sentido mais preciso, não se reduz à do indivíduo, mas, ao contrário, implica uma transcendência, uma ultrapassagem da individualidade. Encerra em si a intersubjetividade e, assim, a comunicação em torno de uma esfera comum de princípios e de valores. É mediante essa articulação intrínseca entre

subjetividade e intersubjetividade que se trata de repensar o sujeito hoje. Trata-se de construir novas práticas sociais (em diferentes âmbitos), novas práticas de si na relação com o outro.

Para a construção destas novas práticas se consolidar de forma saudável, numa sociedade onde a ética é a propulsora para a coesão nas várias ordens e necessidades humanitárias, num mundo em plena transformação económica, social, tecnológica e mesmo ambiental e repleto de informações transfronteiriças, a educação assume uma importância que alarga o modelo convencional de ser um condutor para a transmissão de conteúdos (uma educação depositária) para ser a extensão do indivíduo em comunicação com o meio, e fazer emergir o pensamento em ação, em movimento e em proximidade com o seu próximo, numa constante em linguagens diversas e divergentes mas tolerantes e convergentes para o desenvolvimento dum bem comum social; estreitando laços e fortalecendo sua cultura por práticas regidas pelos valores éticos atribuídos a cada comunidade.

Nesta perspetiva, Bohadana (2001) refere que educar é a ação que provoca o movimento capaz de deslocar o outro em direção a um fim estipulado. Todavia, o ato de educar jamais esteve apartado de várias expressões culturais e existenciais da pessoa. A sua expressão, por meio de ação participativa, interfere na dinâmica exterior, interior e espiritual de uma sociedade. É neste sentido que a educação se deve interpor no processo da humanização, onde haja a responsabilidade de conduzir o infante e o jovem no mundo; uma vez que a própria conceção da palavra educar indica conduzir, guiar.

Neste sentido, complementa Dias (2009) que, desta forma, o processo de desenvolvimento do ser humano deve então ser consubstanciado com uma direção, uma linha reta, direta ou direita ou ética, que implique a aquisição das competências para explorar os recursos do universo e os pôr ao serviço das pessoas, no sentido de lhes proporcionar as melhores condições para elas acederem aos Valores em que se completam e realizam.

Cada grupo social constrói o alicerce de seus valores éticos que, por meio de sua cultura com uma linguagem oculta e transitória, faz o regenerar das transmutações destas vicissitudes de uma geração para a outra, trazendo nos em seus interesses um equilíbrio entre defender e estabelecer seus próprios pilares identitários. O indivíduo torna-se o veículo para transpor as barreiras do passado e levar para o presente novas formas de entre o *per se*, para se tornar um sujeito social, onde a transgressão dos valores é repudiada, estratificando quem delas não assumir o controlo da liberdade de saber agir.

Neste sentido, podemos dizer que fenómeno similar ocorre com a educação que, na sua ação formadora, tanto pode conotar tanto o sentido de modelar, conformar, enquadrar,

como uma ação que, favorecendo a provocação, desperte no espírito a autonomia. Portanto, uma educação que, conduzindo à emancipação, possibilite ao Homem manter-se fiel ao que se denomina “ética sã” (Nietzsche, citado por Bohadana, 2001).

A conceção de ética “sã” permanece no domínio do impulso de uma ação que é previamente determinada em preceitos e proibições, legitimada nos valores que a própria vida atribui e renasce no âmago de sua existência (Nietzsche, citado por Bohadana, 2001).

Quanto à sua morada (*éthos*), o ser humano tem como destino um existir cuja vicissitude é a de estar localizado, posicionado. A realização desse jogo de posições implica um conjunto de regras e valores que, na sua mobilidade, garante a formação e a organização do grupo humano (Nietzsche, citado por Bohadana, 2001).

Compreende-se, assim, que a ética sã propõe um olhar sobre o ser humano e suas ações, em conformidade com a coerência do discernimento regido pelo respeito a própria vida que lhe permuta as várias formas de ser e estar em convívio social, sem limitar a liberdade de exprimir e extrair da essência social um sujeito capaz em autocontrolo de impulsos inatos que possam vir a trazer a desordem ou desequilíbrio comunitário.

Assim, confirma Bohadana (2001) que, uma educação voltada para a formação do sujeito e amalgamada à Ética contribuiria para a consciência da condição humana e para uma vida em aprendizagem. Restituir à ética o lugar perdido é devolver-lhe o sentido originário: o de estar posicionado e localizado em ação no interior da própria vida.

De acordo com Miranda (1998), nesse contexto de desordenamento mundial – que, sem sombra de dúvida, afetam o comportamento e a subjetividade humana –, pensar o fazer educativo. A retificação da vida quotidiana requer a sua reconstituição ontológica pela via da conscientização dos valores éticos contidos na *genericidade*. Nesse entender está implícito o quotidiano profissional como mediação para o exercício da democracia, e a explicitação de valores éticos contributivos para o crescimento axiológico do ser social. Desse modo, o ato de pensar sobre conteúdos que permeiam a prática educativa, significa, pensar a construção da liberdade do ser humano.

Esta liberdade do Homem no conceito da genericidade implica num “estar em pleno”, enquanto sujeito social que contribui para o desenvolvimento da liberdade humanitária, quer seja pelos domínios de competências científicas, quer seja pelas ações de solidariedade, pois ambos acolhem o mesmo sentido quando se realizam regidos por uma cultura educativa onde há implícita a vontade ética.

1.2 SOLIDARIEDADE UNIVERSAL E UMA ÉTICA INTERCULTURAL

Vivemos hoje numa sociedade paradoxal. A afirmação discursiva dos valores é tanto mais necessária quanto mais as práticas sociais dominantes tornam impossível a realização desses valores. A desconstrução desses valores é por si uma componente de revitalização trazida pela própria teoria pós-moderna (Santos, 2000).

Além disso, a globalização está gerando novos problemas e desafios. Em muitas áreas da vida, o fundamento ético está mudando sob nossos pés, devido à rapidez do conhecimento científico e tecnológico, mudança que está a superar nossa capacidade de conceber modelos adequados éticos, políticos e respostas sociais (UNESCO, 2004).

Outro fator a considerar é a disparidade entre as classes sociais pela desigualdade de conhecimentos, o que fomenta o desequilíbrio e a hibridez social. As camadas menos favorecidas amortizam o preço do impacto socioeconómico, sofrendo pela falta de oportunidades e repressões hegemónicas reguladoras do Estado e coibindo-o segundo o próprio desenvolvimento e crescimento cultural e económico. Além do prejuízo na macroeconomia, a política pautada pela falta de um governo que promova a democracia, traz ainda piores consequências que é, em conjunto com a escassez da educação, a ignorância promovida pela intolerância entre as diversidades culturais. Este leque de transgressões éticas aos Direitos Humanos, num mundo global, corrobora para uma incerteza e incoerência nas relações entre os povos.

Assim, afirma Huntington (2006), que é neste novo mundo que os conflitos mais generalizados, mais importantes e mais perigosos, não ocorrerão entre classes sociais, entre ricos e pobres ou outros grupos economicamente definidos, mas entre povos pertencentes a entidades culturais diferentes. É, nas diferenças que colmatam os valores e os pressupostos filosóficos subjacentes das relações sociais, alternando os seus costumes e maneiras de lidar com a vida, que difere cada civilização.

Esta dimensão é também eminentemente ético-ontológica, porque busca captar e integrar na história duas faces da mesma moeda: o social e o individual, a mente e o corpo, a razão e a emoção, o pensamento e a ação numa macro categoria que é a subjetividade. Assim, busca explicitar o *desfetiche* no cognitivo e no afetivo, nos valores *em-si*, numa sociedade sócio histórica dinâmica, com a finalidade incessante de prover o crescimento do ser humano (Miranda, 1998).

De acordo com Wolkmer (2003) é na relação entre subjetividade e alteridade que a nossa condição de afetar e sermos afetados pelo outro provoca turbulências e transformações irreversíveis em nossa subjetividade. Reconhecer a alteridade significa abrir-se para o outro. Abrir-se para o outro pressupõe aceitar e viver a experiência de que não somos uma individualidade, uma identidade fixa, mas um permanente processo de subjetivação, efeito do também permanente encontro com o outro.

Nesta interatividade o indivíduo trabalha no seu agir com novas formas de plasticidades cognoscentes e sócio-afetivas, no qual há um repensar sobre efeitos de causa, deixando de ser um ato momentâneo para um de permanência em responsabilidade científica e criadora e eticamente intercultural.

Assim, uma possível contribuição científica tem como enfoque orientador de seu percurso a consciencialização dos indivíduos com relação aos factos presentes na sociedade. A ciência não é simplesmente a investigação dos factos, nem a correlação entre eles. Levarmos em conta a totalidade subjaz a eleição consciente de valores que promovam o ser *em-si*. “Os valores não são abstrações; são dimensões reais e necessárias das relações humanas.” (Gonzalez, 1995; citado por Miranda, 1998, p.104), e, portanto, fazem parte do sentido pessoal da vida das pessoas, isto porque “o psicossocial é eminentemente ético.” (Lane, 1996; citado por Miranda, 1998).

Sendo o sujeito um ser social que aprende por meio das suas experiências e abstrações do meio, também ensina e modifica esse meio quando recria suas manifestações emocionais e afetivas. Desenvolver a capacidade de uma prática afetiva é a base para uma vida em coletividade solidária, onde as habilidades científicas se tornam utilidades fundamentais para uma comunidade quando há o reconhecimento da ética e a expressividade alheia para um contributo de expansão social.

Entretanto, torna-se fundamental uma compreensão da heteronomia ética expressa pelas várias práticas de moralidade que permeiam a sociedade, tornando a moralidade e o exercício da cidadania um fazer unilateral. É preciso desenvolver a tolerância, tanto a social quanto a pedagógica. Eleger a tolerância como virtude contemporânea contributiva da ciência, implica acreditar-se na possibilidade de um trabalho coletivo, grupal, deixando-se de lado o fanatismo, o preconceito, a ortodoxia, em benefício da diversificação do conhecimento, buscando, assim, livrar-nos da dominação de uma só perspetiva cognitiva e suas restrições. É por meio da pluralidade ética que existe a possibilidade de vivenciar os vastos sentidos de

uma vida alicerçada nas diferenças entre a ordem de valores. É admitir para si e para o outro um respeito universal pelas diferentes ordens valorativas (Miranda, 1998).

É por meio da interculturalidade que uma nação avança no seu desempenho sociocultural e económico, onde traduz a diferença em mais-valias de aprendizagens científicas-humanísticas, consolidando as diferenças como o elo entre a subjetividade e a interatividade intersubjetiva, tendo como resultante um efeito retro alimentativo para novas formas de desenvolvimento e novos objetos de estudos e aprendizagens. Com o avanço na aprendizagem é de considerar também outras formas de potenciar acordos políticos e multilaterais em benefício da família humana, se assim for exercido por meio da reciprocidade moral ética e valorativa entre as divergências e diferentes crenças culturais, tendo como elemento de unicidade linguística a tolerância e a solidariedade.

Cabe citar que, a solidariedade é uma forma específica de saber que se conquista sobre o colonialismo de uma cultura de poder regulador e hegemónico. “O colonialismo consiste na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto. A solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade. A ênfase da solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório” (Santos, 2000, p. 76).

Neste sentido, as virtudes ou qualidades deliberativas, diferentemente da tolerância (em sentido *stricto*) constroem-se com a vontade e a habilidade para entender o outro e entender-se com ele. Porém, deliberar não equivale aqui a puro argumento, como aponta o autor,

nem o argumento nem a simples tolerância conseguem chegar por si mesmos ao entendimento democrático. Além disso, muitas culturas não se reconhecem neles, inclusive podem vê-los como mais um signo da colonização ocidental. Porém, todos podemos concordar, primeiro, na tolerância ampliada com a deliberação, para assim buscar melhor o entendimento. E, segundo, fazer dessa deliberação um exercício da vontade e da habilidade intelectual ou não, quer dizer, uma deliberação aberta a sensibilidade, coisa que todas as culturas compreendem bem. A disposição a escutar (...), retirada, por exemplo, no *Shura* ou ‘consulta’ dos Muçulmanos, é um resultado desse trabalho conjunto do interesse, da razão e dos matizes da percepção (Bilbeny 1999, citado por Wolkmer, 2003; p.142-143).

Desta forma, compreende-se que a solidariedade como valor moral (na visão cosmopolita), só acontece quando não é solidariedade restrita, alérgica à universalidade, sendo, portanto, uma solidariedade universal. A solidariedade universal acontece quando as pessoas atuam pensando não só no interesse particular dos membros de um grupo, senão também de todos os afetados pelas ações do grupo (Wolkmer, 2003).

Não basta agir solidariamente num eixo centralizador, deve-se ter em conceção que no cenário atual, se vive num mundo sem fronteiras, que a transmissão da informação carrega consigo a moralidade e a universalidade de outras formas de crenças e valores morais.

Preparar o ser humano para um convívio de progresso e de paz, é uma árdua tarefa que cabe a todos os povos e nações, sociedade civil e governos onde a educação é o veículo para descentralizar espaços ditos “próprios” para aprender e em rede, criar novas componentes para alargar uma formação educativa que, consolidada nos princípios da ética intercultural, faça emergir das ações dos jovens e adultos o exercício de uma cidadania em realidade e em temporalidade que é exigida nesses novos contextos de mobilidades de convívio que a alteridade produz. Neste sentido,

a solidariedade significa ultrapassar as fronteiras dos grupos e dos países, estendendo-se a todos os seres humanos, incluindo as gerações futuras. Onde surge a perceção de três novos valores ao menos: a paz, o desenvolvimento dos povos menos favorecidos e o respeito ao meio ambiente. Estes valores requerem solidariedade universal e uma ética intercultural (Cortina, 1999, citado por Wolkmer, 2003; p. 243-244).

Cabe citar que a ética intercultural sustenta a igualdade dos direitos na satisfação das necessidades básicas para todos, que, por sua vez, com o fenómeno da globalização, todas as diferenças culturais entre os povos têm que terem resguardados os seus direitos as mesmas oportunidades a dignidade humana, uma vez que

o mundo contemporâneo não é um mundo de comunidades fechadas, com modos de pensar mutuamente impenetráveis, economias autossuficientes e Estados idealmente soberanos. Consequentemente, não apenas o discurso ético é separável das formas de vida numa comunidade nacional, como ele vem se desenvolvendo, hoje em dia, na intersecção e nos interstícios de comunidades, tradições e línguas que se sobrepõem. Cada vez mais, suas categorias resultam da mediação de culturas, processos de comunicação e formas de entendimento diferentes (Eld; Macgrew, 2001; citado por Wolkmer, 2003, p.89).

Cada cidadão situa-se a um nível local dentro de uma esfera global, podendo ser considerado como um elemento cosmo-humanista, pois as variáveis da comunicação, diretamente influem na sua forma de ser e estar no mundo e na sua comunidade. A unicidade intercultural perpassa as barreiras de uma cultura, possibilitando uma aprendizagem com o que é diferente, numa igualdade de sentir e almejar o respeito por suas diferenças. É nesta construção que o diferente deve ser compreendido como igualdade, que cada ser humano tem que ser respeitado na sua participação social, pois, é pela sua capacidade subjetiva que se constrói também a inclusão, a liberdade e as práticas ao convívio solidário cosmopolita.

2. GLOBALIZAÇÃO: CONCEITOS E PRAGMATISMOS

O conjunto das relações sociais, submergidas pelas interfaces tecnológicas e políticas, geram o fenómeno global e, nesta origem, a semântica deve ser em seu rigor interpretada num plural como factos globalizantes ou globalizações, não num singular – globalização- como habitualmente é considerada.

Dentre esta visão, Pintado (2002) salienta a perspectiva de Anthony Giddens, na medida em que o conceito de globalização envolve uma transição da forma espacial de organização da atividade humana para um padrão transcontinental ou inter-regional e uma interação crescente no exercício do poder, o que implica uma extensão e um aprofundamento das relações sociais e institucionais no espaço e no tempo.

Para compreender o conceito é necessário perceber o processo que o caracteriza. O fenómeno globalização ou globalizações é gerado pela proximidade entre os mais diversos espaços territoriais no mundo, nas matrizes económicas, políticas, ambientais, tecnológicas, científicas, religiosas, culturais, por via das informações advindas em rede e pelos mercados e negociações multinacionais, internacionais e bilaterais. Mas, também agrega em si própria, nestas confluências de interatividades, grandes problemas de ordem mundial causados pelos conflitos e intolerâncias multiculturais decorridas pelo exercício de controlo político-hegemónico onde cada país quer fortalecer-se, em e para o seu crescimento, perante os demais em e para o seu crescimento, o que pode tornar-se uma ambivalência relativamente a si própria.

Tais conflitos, resistências, lutas e coligações em torno do cosmopolitismo e do património comum da humanidade, demonstram aquilo a que Santos (1997) denomina como globalização – um conjunto de arenas de lutas transfronteiriças.

A capacidade de deslocar os capitais, de forma instantânea, de uma parte do mundo para a outra, produz, conseqüentemente, um mundo sem fronteiras nos sentidos geopolítico e geoeconómico. Surge desta forma, uma característica que define os estados-regiões na capacidade para participarem plenamente na economia global. Esta participação inclui receptividade face ao investimento e aos produtos estrangeiros, bem como extensos laços económicos baseados no acesso a uma vasta e sempre prolífica informação (Dougherty & Pfaltzgraff, 2003).

Assim, podemos compreender o conceito de globalização como um processo pleno em luta pelo poder e fortalecimento local a nível global, pelo qual determina uma condição e estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival (Santos, 1997).

Para outros pesquisadores como Pintado (2002), a definição de globalização é complicada e de difícil retenção, mas põe em evidência dois aspetos fundamentais: a alteração da dimensão espacial dos atos dos homens e grupos humanos e a interdependência crescente desses atos com as comunidades humanas.

Refletindo na premissa de que globalização passou a ser de um fenómeno mundial para um local a nível mundial, onde o poder se encontra em todos os lados e numa coletividade atemporal, a repolitização global é um bem-comum a todos os que quiserem usufruir de seus efeitos ou projetá-los para algum fim.

2.1 AS QUATRO PREMISSAS GLOBALIZANTES

A globalização atua como um sistema de fenómenos, notoriamente, demarcando formas de transações em espaços localizados e multipluralistas. São esses diferentes signos, que constituem uma presença, favorecendo uma melhor compreensão e visibilidade das causas e efeitos que os seus impactos geram nas comunidades e no mundo.

De acordo com Santos (1997), existem duas formas em que a globalização se apresenta. A primeira é o localismo globalizado, sendo um processo que evidencia um dado fenómeno local e com uma repercussão em nível global. Já o segundo é o denominado por um globalismo localizado, que é a representatividade do impacto de determinado evento cujas práticas emergem de situações transnacionais em condições locais, sendo desestruturadas e reestruturadas em resposta às demandas dos imperativos transnacionais.

Ambas as formas de globalização se permutam diante dos processos de governança, sendo que, quando inseridas no contexto de poderes de controlo político e ou judiciário hegemónicos, trazem maiores impactos para se aferirem em espaços ditos como híbridos economicamente.

Nesta perspetiva, Santos (1997) justifica a intersecção destes processos de interações globais, numa terceira forma, designada por cosmopolitismo, onde as atividades são de

diálogo entre comunidades e países, organizações mundiais de trabalhadores e outros organismos não-governamentais que atuam por meio de filantropias transnacionais. Trata-se de um fenómeno em rede e de carácter contra-hegemónico, com iniciativas para trazer alternativas ao desenvolvimento, sobrevalorizando os direitos humanitários. Entre estes movimentos, destacam-se as redes alternativas para as manifestações e projetos feministas; os de assistência jurídica; as associações ecológicas, literárias, artísticas e científicas que se situam periféricamente no sistema mundial; com objetividade de estudos e respostas numa ótica pós-colonialista.

Neste contexto de cosmopolitismo da globalização neoliberal, um novo paradigma governamental legitima-se por meio de redes trans-escalar numa estrutura auto-gerada de democracia participativa para prestigiar um bem-estar Estatal de carácter político, vincado pelos direitos, atuando em sinergias lineares e multipluralistas assentes no princípio de uma globalização contra-hegemónica.

De acordo com Santos (1997), o quarto processo global pode ser compreendido nas relações de poderes e alterabilidades de abrangência de tudo que constitui o património comum da humanidade: a sustentabilidade da vida humana na Terra, ou temas ambientais como a proteção da camada de ozono, a preservação da Amazónia, da Antártida, da biodiversidade, ou dos fundos marinhos. Nesta categoria incluem-se também a exploração do espaço exterior, da Lua e de outros planetas, uma vez que as interações físicas e simbólicas destes com a Terra são também património comum da humanidade.

São os impactos de abrangência universal que a globalização traz e, assim, é de extrema importância serem tratados em completude com a colaboração de todos os governos e sociedade civil, para uma responsabilidade de consciência dos atos humanos na preservação dos meios naturais e ambientais, suportados em novas clivagens de ações políticas dos movimentos nas relações de poderes.

Neste sentido, Santos (1997) diz que, para que essas interações fenomenológicas possam operar como forma de cosmopolitismo, como globalização *de-baixo-para-cima* ou contra-hegemónica, os direitos humanos têm de ser reconceptualizados como multiculturais, deixando de ser um impasse pela heterogenia das diversidades culturais existentes e constituir novas formas de compreensão e relação equilibrada e mutuamente potenciadora que o multiculturalismo oferece entre a competência global e a legitimidade local, sendo os dois atributos de uma política contra-hegemónica de direitos humanos no nosso tempo.

Compreende-se assim que as diferentes concepções fenomenológicas globalizantes mostram os vários impactos, sejam em pequenas ou grandes comunidades, pois há sempre em larga escala uma tensão mediática entre a globalização local ou o localismo global. Entre esses processos reforçados pelas disputas dos poderes políticos e judiciários, converge a luta para uma globalização contra-hegemónica, que, em redes, suplanta novas formas de interações para uma regulação social que emancipe e faça prevalecer a coesão, os direitos de uma governação assente na ideia de desenvolvimento pluralista para novos futuros emergentes.

2.2 O PROCESSO POLÍTICO GLOBAL

Na perspetiva de Germano (2007), a globalização, num contexto político, é caracterizada pelas importantes mudanças no sistema interestadual mundial, modificando as estruturas internas dos estados nacionais, notadamente dos países semiperiféricos e periféricos. O atual processo de globalização tem permeado, como nunca permeou, as fronteiras nacionais, solapando a soberania nacional, princípio inerente ao Estado moderno, bem como a categoria de soberania popular, fundamental para a ideia de democracia.

De acordo com Wolkmer (2003), pode-se dizer que a globalização neoliberal impôs uma visão economicista e reducionista da realidade, da vida em sociedade. Para os seus idealizadores, a sociedade baseia-se em transações económicas, tendo como palco o Mercado que é o único que permite a otimização dos resultados. Ao revigorar as velhas ideias do liberalismo ressalta o individualismo, segundo o qual, cada um deve ser deixado livre para fazer e interagir no sentido de maximizar os ganhos materiais e, portanto, sua realização. Nesta compreensão, o bem-comum é a soma dos êxitos individuais.

Estas alterações comportamentalistas em virtude de uma supervalorização do ganho individual, confundindo-se como um bem-comum, são originadas pelo desequilíbrio de desigualdades sociais e oportunidades de vida dos indivíduos e das comunidades.

Afirma assim Wolkmer (2003) que, tais desafios políticos suscitados pelas crescentes desigualdades de riqueza, poder, conhecimento entre os diferentes países exigem respostas criativas e não podem ficar restritas a políticos e governantes. É necessária a elaboração de

novas formas de regulação política, numa economia globalizada, com responsabilidade democrática, o que implica necessariamente a participação da sociedade civil.

Neste sentido, para Germano (2007), se, por um lado, predomina uma globalização hegemónica organizada do topo para a base e regressiva do ponto de vista dos direitos sociais, por outro lado, cabe assinalar a emergência de uma outra globalização, contra-hegemónica, alternativa, organizada inversamente da base para o topo, constituída por redes e alianças transfronteiriças de movimentos sociais que lutam contra os efeitos da globalização neoliberal e em defesa da emancipação social.

É nesse contexto, contraditoriamente, que estão surgindo em diferentes partes do mundo, notadamente nos países periféricos e semiperiféricos, iniciativas, movimentos, organizações que se opõem à globalização hegemónica e que procuram reinventar a emancipação mediante um processo de lutas contra a desigualdade, a opressão e a discriminação. Lutas que não somente resistem à globalização hegemónica, mas que também propõem alternativas.

Santos (2002) referencia este movimento como capilarizado, por suportar-se em iniciativas locais interligadas, visando o desenvolvimento de lutas locais para resistir às forças de poderes translocais.

Segundo Germano (2007), nesse terreno, a luta por afirmação, o poder da identidade, de reconhecer para libertar, são ideias-chave que impulsionam as lutas contra a exclusão e desigualdades sociais em favor do respeito às diferenças étnicas/culturais, bem como a constituição de uma sociedade civil global, uma cidadania planetária.

Se de um lado temos a luta para uma democracia que atue com autonomia e de forma descentralizada, por outro, a força do capitalismo que reforça a exclusão dos menos favorecidos. Compreende-se assim que tais tensões sustentam-se e geram uma força centrífuga de governança hegemónica. Ambos os regimes evidenciam uma complementaridade onde coexistem e se suportam nos seus processos de regulação.

O apoio e mobilização das clivagens jurídicas, a fim de proporcionar uma desconstrução e ordenação da redistribuição em direitos, uma política ativa para os movimentos e redes de interatividades, revigora as relações de poder e liquefaz o controlo hegemónico. Neste contexto, os processos políticos globalizantes agem para que o desenvolvimento social se torne ajustável a todos, inclusivamente, aos países periféricos.

2.3 GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia num cenário global ampliou a capacidade humana de agir de forma sem precedentes, onde seu propósito deveria ser a erradicação dos riscos e das destruições nas mais variadas ordens humanitárias, ecológicas, multiculturalistas.

Cabe assim, uma racionalidade comunicativa e emancipatória onde a regulação deve ser inscrita numa forma de gestão metaforizada nos espaços educativos e de ações sociais formadoras, promovendo uma cultura democrática e mobilizadora ao sistema que vincula instituição e Estado.

Segundo a UNESCO (2000) a globalização deve ser compreendida como uma oportunidade e um desafio. Um processo que deve ser moldado e gerido para assegurar a equidade e a sustentabilidade, visto que a riqueza gerada resultou na maior inter-relação e interdependência das economias e das sociedades. Motivados pela revolução nas tecnologias da informação e o aumento da mobilidade do capital, o feito global tem o potencial para ajudar a reduzir a pobreza e a desigualdade em todo o mundo e de aproveitar as novas tecnologias para a educação básica. Os países e as famílias têm acesso às oportunidades de educação básica num conhecimento cada vez mais global.

De acordo com Habert (2003), o papel da educação sob a globalização é preparar pessoas para lidar com as mudanças no mundo em que vivemos e capacitá-las para lidar com todos os diferentes aspetos da globalização. Assim, a educação tem para promover a compreensão dos outros e promover a sensação de ser parte do mundo em geral. Deve também ter em conta os resultados positivos das diferentes partes da sociedade: as sociedades não devem perder as suas tradições, história e cultura, no processo de abertura a outras culturas. A educação deve promover tanto um entendimento profundo da sociedade em que vivemos quanto o de outras culturas.

O evolucionar das competências no cerne educativo que a própria natureza da globalização exige, o desenvolvimento de conhecimentos sustentados em valores, habilidades e comportamentos deverá fazer-se em capacidades que permitam aos jovens a lidar com a complexidade e a mudança, visto ser a educação um importante meio para intervir na partilha e na economia (Matsuura, 2003).

Os processos educacionais devem gerar formas adequadas de aprendizagem – como viver juntos, como ser tolerante e respeitoso da diversidade, como respeitar um ao outro em matéria de direitos e como construir um futuro sustentável (UNESCO, 2003).

É coerente nesta pluralidade de ‘globo colonização’, estruturar plataformas que configurem a comunicação dialógica e fomentem a persecução de objetivos em reciprocidade, de interesses universalistas, entre as diferenças económicas e divergências culturais.

Se não forem feitos esforços pela e por uma educação global planetária e justa, os países em desenvolvimento menos competitivos nas áreas de conhecimento e recursos intelectuais, devido ao atraso em ciência, tecnologia e educação - que já têm uma participação reduzida da economia global e com menores benefícios- tornar-se-ão menos competitivos e mais marginalizados na economia baseada no conhecimento.

Trata-se afinal, como cita Dias (2009), de interpolarmos os conhecimentos de poderes

da relação entre educação e economia. É óbvio que os dois subsistemas são interdependentes. O que não se afigura aceitável é que o sistema educativo fique sujeito, subdimensionado, diminuído, bloqueado, frustrado, pela sua relação com o sistema económico ou, pior ainda, que a educação se organize em função da economia, porque, na medida em que o sistema económico for injusto, todo o processo educativo irá padecer de injustiça radical (Dias, 2009, p.34).

As consequências de pormos a educação ao serviço da economia, em vez de a economia ao serviço da educação, tornam-se mais trágicas no mundo de hoje em que a Declaração Universal dos Direitos Humanos tem atribuído a primeira prioridade à educação no sentido mais amplo.

Afigura-se que esta disfunção educacional apenas poderá encontrar solução se aderirmos ao paradigma emergente de educação que ultrapassa, em todos os sentidos, a escola, onde Dias (2009), propõe um olhar reflexivo sobre as atualidades, pois

No horizonte da educação ao longo da vida, ela não se encontra reduzida a um tempo ou um espaço, um edifício ou uma instituição, não corresponde a uma fase da existência, mas abarca todo o tempo e todo o lugar em que o ser humano vive, convive, trabalha e se diverte, na medida em que pertence a todos ter ocupações e dispor de tempos livres, trabalhar e folgar;- No horizonte da educação comunitária, reconhecemos hoje que todas as ocupações têm igual dignidade e que, através delas, cada um de nós interage, como educando e como educador, com todos os seus semelhantes. (...). (Dias, 2009, p.35).

Se não for trabalhada uma política de educação global nos princípios da justiça e ordem dos Direitos Humanos, a educação tornar-se-á um mercado de conhecimento, trazendo consigo o perigo de criar maiores exclusões aos pobres e desfavorecidos.

3. PARADOXOS SOCIAIS

3.1 SOCIEDADE EM SOLVÊNCIA

Num mundo onde as circulações da moeda da comunicação valem o tempo em que o indivíduo permanece conectado com o outro numa forma virtual, são promulgadas alterações de identidade para manter a *externalidade* de uma imagem coerente nas exigências de um mercado humano imposto pela (in)valorização da pessoaalidade, das regras coercitivas e do poder local.

De acordo com Miranda Miranda (1998), falamos de uma contemporaneidade que, orquestrada pela propaganda dos meios de comunicação de massa, aponta para um novo modelo gerencial ao apresentar um símbolo de produtividade e de controlo de qualidade total que representa uma nova pedagogia do capital que visa não perder eficiência tal como determinam os parâmetros da concorrência *inter* capitalista. De todo o modo, o mundo contemporâneo apregoa que salvando-se o mercado, se salva a Humanidade.

Neste sentido, “A irracionalidade da sociedade moderna reside no fato de ela ser produto de uma vontade particular, o capitalismo, e não de uma vontade geral, uma vontade unida e auto consciente” (Horkheimer, 1972; citado por Santos, 2000, p. 208).

Para Germano (2207) a interpretação neoliberal da sociedade como um sistema auto-regulado questiona a centralidade da política e desloca o fortalecimento da sociedade civil para o fortalecimento da sociedade do mercado, com a substituição do cidadão pelo consumidor. Desse modo, o critério de inclusão das pessoas deixa de ser o direito para ser a solvência económica.

O próprio mercado, assim, produz um aceleração ao processo de produção capitalista, conferindo uma necessidade de consumo existencialista e, como afirma Santos:

Tanto no domínio da produção como no domínio do consumo, a sociedade capitalista afirma-se cada vez mais como uma sociedade fragmentada, plural e múltipla, onde as fronteiras parecem existir apenas para poderem ser ultrapassadas. A substituição relativa da provisão de bens e serviços pelo mercado de bens e serviços cria campos de escolha que facilmente se confundem com exercícios de autonomia e libertação de desejos (Santos, 2000, p.32).

No meio da crise mundial da educação, instaura-se um paradigma de urgência que, entre o caos, necessita de um apelo para a *desescolarização* da sociedade (Dias, 2009).

De acordo com Miranda (1998) numa contemporaneidade perpassada pela ideologia do refugiado, onde o sentimento de confiança no outro foi traído pela perda, pelo medo, pela vacuidade, pelo fechamento narcísico que mobiliza as relações sociais, o seu carácter destrutivo expresso em síndromes, despojados de si pelo estranhamento, revela seus os espaços fragmentados de usar a "máscara" para garantir a essencialidade revelada na e pela cultura contemporânea.

E nas emoções suprimidas, o homem passa de um estado amorfo para um passivo eufórico. Próximo de perturbações desconhecidas pela consciência, age em conformidade com as suas ânsias, ao desespero em minimizar sensações que reflectem em respostas a uma dor latente, e transfere o sentir homeostático em ações de automatismos acríticos sociais. Mas a sua máxima não diverge na questão em manter-se na esfera da insolência e no julgar dos actos alheios, mas, sim no sincronismo dos elementos desta linguagem multifacetada pela abrangência díspare do elemento que move e permuta nas raízes e lacunas projectadas pela busca ínfima na espera ao *sentir-se em*.

Assim, dentre estas múltiplas linguagens, o ser humano contribui para constituir uma sociedade em alteridade de paradigmas insólitos, como afirma Santos (2000) que,

vivemos numa sociedade intervalar, uma sociedade de transição paradigmática. Esta condição e os desafios que ela nos coloca fazem apelo a uma racionalidade ativa, porque em trânsito, tolerante, porque desinstalada de certezas paradigmáticas, inquieta, porque movida pelo desassossego que deve, ela própria, potenciar (Santos, 2000, p.39).

Nesta perspetiva, Santos (2000) descreve que a utopia é, assim, o realismo desesperado de uma espera que se permite lutar pelo conteúdo da espera, não em geral, mas no exato lugar e tempo em que se encontra. A esperança não reside num princípio geral que providencia por um futuro geral. Ela encontra-se antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e lugares exceto naqueles em que ocorreram efetivamente. É este o realismo utópico que preside às iniciativas dos grupos oprimidos que vão construindo, um pouco por toda a parte, alternativas locais que tornam possível uma vida digna e decente.

Sendo no substrato orgânico das relações humanas que são validadas as circunstâncias dadas pelas interactividades e advindas das subjectividades incorporadas pelas diferenças

entre o pensar e o sentir, o ser e o ter, o estar e o prescindir, é que são geradas as novas formas de alternativas e experimentações para a criação de terrenos sociais emergidos pela razão de co-existir em equilíbrios de oportunidades sociais e tolerâncias cívicas.

De acordo com Wolkmer (2003), é preciso a construção de uma cidadania cosmopolita no sentido de se tornar mais do que um catalisador de diferentes identidades culturais. A sua conceção tem como pressuposto uma nova maneira de ver e edificar o mundo, de construir uma nova subjetividade que expresse um modo de ser ético implicado na abertura à alteridade do outro ou de si mesmo, a abertura para a virtual diferenciação engendrada no encontro com o outro, tornando-se um veículo de atualização desta diferença, um veículo de criação de novos modos de subjetivação, novos modos de existência, novos tipos de sociedade.

Para Miranda (1998) há um sentido antigo que conecta uma raiz etimológica comum ao apontar que a civilidade se observa entre cidadãos no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e no desempenho de seus deveres para com o cidadão. A cidade é a geografia, o local que institucionaliza a civilidade onde a proposta mais significativa de cidadão é que todos sejam iguais ainda que perante a lei.

E são os riscos individuais e coletivos inseguráveis que minam a ideia de progresso e a linearidade e cumulatividade do tempo histórico. São eles os responsáveis pelo retorno da ideia do tempo cíclico, da decadência, da escatologia milenarista. Num contexto de espera sem esperança, a teoria crítica tem apenas a alternativa de lutar contra a inevitabilidade dos riscos. Para isso, porém, tem de assumir uma posição explicitamente utópica, uma posição que sempre teve, mas que durante muito tempo clamou não ter. Recuperar a esperança significa, neste contexto, alterar o estatuto da espera, tornando-a simultaneamente mais ativa e mais ambígua (Santos, 2000).

E estas exigências humanas são permeadas de extremismos e superficialismos, num marasmo de discrepâncias silenciadas pela comunicação sustentada no imediatismo e na ignorância do re-conhecimento onde os acúmulos de informações se transpõem em sobressaltos, esgotando cada vez mais a habilidade do desenvolver capacidades transpessoais. O prejuízo permuta-se e reside na indiferença, do *self* para o *out*.

A civilidade, tal como tentamos distingui-la, é ter o direito de reivindicar, é ter direito à apropriação de espaços, e, portanto, depende da ação dos sujeitos e dos grupos básicos em conflito, com pleno direito de reivindicar. É, também, pugnar para fazer valer os direitos do cidadão que nada mais são que o direito à própria vida (Miranda, 1998).

A importância não está no apontamento da causa, mas, no saber de reexaminá-la e tratar os dados, analisar todas as variáveis, interpretar as componentes que interferem e consubstanciam o corpo atemporal e o corpo do sujeito social. Uma compreensão holística, um estabelecer-se adjacente configurado na *sensorialidade* activa, interpolada a produção de mecanismos meta cognitivos.

Assim, para estruturar a civilidade numa sociedade pautada no conhecimento é necessária a obtenção de um nível superior de aprendizagem, compreendendo o seu processo integrado que ocorre simultaneamente conforme as experiências de cada cultura geográfica (imersão em informações, contatos com o meio natural, social e histórico, suas crenças e espiritualidades, etc) e a sua capacidade reflexiva, onde o trabalho consiste na transformação pragmática dos sistemas sócio-políticos e educativos e na mudança de conduta do aprendente como sujeito social activo.

3.2 CULTURALISMO

O processo sócio histórico está a interligar fronteiras e tipos de práticas calcadas na *diferença* pelo domínio cultural, apresentando-nos comportamentos humanos inflexíveis, instáveis, aleatórios (Miranda, 1998).

O social, como o próprio homem, tem dois pólos ou duas faces: é significativa, pode-se compreendê-lo de dentro, e, ao mesmo tempo, a intenção pessoal encontra-se nele generalizada, amortecida, tende para o processo (...) a regulação que circunscreve o indivíduo não o suprime. Não há mais que escolher entre o individual e o coletivo. (...) “Concebendo o social como simbolismo, conseguimos encontrar o meio para respeitar a realidade do indivíduo, a do social e a variedade das culturas sem torná-las impermeáveis umas às outras” (Merleau-Ponty, 1980; citado por Mogilka, 2003, p. 275).

De acordo com Santos, (1997), todas as culturas tendem a considerar os seus valores máximos como os mais abrangentes, mas apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais. Por isso mesmo, a questão da universalidade dos direitos humanos trai a universalidade do que questiona pelo modo como o questiona. Por outras palavras, a questão da universalidade é uma questão particular, uma questão específica da cultura ocidental.

A distribuição de culturas no mundo reflete a distribuição do poder. O comércio pode ou não seguir a bandeira, mas a cultura segue quase sempre o poder. A expansão do poder de uma civilização tem, normalmente, ocorrido em simultâneo com o florescimento da sua cultura e tem, quase sempre, envolvido o uso do seu poder para expandir os seus valores, práticas e instituições a outras sociedades. Uma civilização universal necessita de um poder universal (Huntington, 2006).

“O nosso primeiro problema é sobreviver. Não se trata da sobrevivência dos mais aptos. Ou sobrevivemos todos ou pereceremos todos. A sobrevivência exige que os povos do mundo aprendam a viver juntos em paz” (Dias, 2009, p. 20).

Ter a compreensão de que o mundo é na sua composição ideológica cultural concebido pelo que é diferente, o oposto é também compreender que cada nação, cada sociedade, traz consigo seus *fetiches* identitários históricos, as suas riquezas e as suas experiências políticas, e nesta senda a multipolaridade agrega um único objetivo comum- a humanidade – esperança em viver numa transversalidade pautada pelos seus próprios valores e atributos éticos.

Sendo assim, Santos (1997) refere que todas as culturas são relativas, mas o relativismo cultural enquanto atitude filosófica é incorreto. Todas as culturas aspiram a preocupações e valores universais, mas o universalismo cultural, enquanto atitude filosófica, é incorreto. Contra o universalismo, há que propor diálogos interculturais sobre preocupações isomórficas. Contra o relativismo, há que desenvolver critérios políticos para distinguir política progressista de política conservadora, capacitação de desarme, emancipação de regulação.

Cada cultura tende a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica. Um – o princípio da igualdade – opera através de hierarquias entre unidades homogéneas (a hierarquia de estratos socioeconómicos; a hierarquia cidadão/estrangeiro). O outro – o princípio da diferença – opera através de hierarquia entre identidades e diferenças consideradas únicas (a hierarquia entre etnias ou raças, entre sexos, entre religiões, entre orientações sexuais). Os dois princípios não se sobrepõem necessariamente e, por esse motivo, nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais (Santos, 1997).

Compreender a riqueza existente na diferença dentro do que se permuta numa identidade cultural é uma condição para o conhecimento social local se tornar elementar como instrumento de novos diálogos e transpor barreiras transfronteiriças calcadas na evidência do

poder económico. Utilizar essas similitudes das diferenças interculturais como ferramentas de um canal expressivo em constante avanço às novas mobilidades e crescimento entre Sul-Sul e Norte-Sul, fomentará a riqueza da culturalidade global para uma unicidade até então instaurada como um fragmento humano, onde, não obstante, tais comunidades desprovidas economicamente ensinarão as favorecidas, tornando-se essas aprendizes pela cumplicidade existente no elo da *interculturalidade* que se fortalece por meio das necessidades solidárias geopolíticas.

Neste contexto, Wolkmer (2003) alerta-nos sobre o princípio da esperança ser encontrado na experiência da unidade e na multiplicidade, como poder de uma ética de solidariedade sustentada no reconhecimento da alteridade absoluta do outro. Só assim, com esse reconhecimento da importância de escutar o outro, construiremos uma cultura verdadeiramente dialogal.

Sob esta ótica, Habert (2003) prioriza a importância que educação deve ter como objetivo combinar a preservação da tradição e da criação de uma atitude positiva em relação à diversidade cultural. A educação é o principal veículo para a construção de identidade nacional, no entanto, a construção de identidade não deve basear-se em imagens negativas de outras nações ou culturas a fim de evitar a criação de atitudes machistas ou antagónicas em relação outros países e grupos culturais.

De acordo com a publicação *Centre for Educational Research and Innovation*, o capital social refere-se aos recursos obtidos através de laços sociais, membros de redes e compartilhamento de normas. Em contrapartida, é o capital cultural - que é uma dimensão do capital social e refere-se aos recursos que residem em famílias em que os indivíduos alcancem um determinado *status* social – é um dos mais importantes predadores de muitas formas de engajamento político e social, maior tolerância da diversidade, compromisso com a igualdade de oportunidades e de resistência à alienação política (OECD, 2001).

O sistema educativo e cultural deve compreender e trabalhar o conceito de universalidade para uma cidadania cosmopolita, o qual trará a universalidade advinda do respeito à diferença e da coexistência e da retro-alimentação das culturas (Wolkmer, 2003).

3.3 DEMOCRACIA

Os desafios políticos suscitados pelas crescentes desigualdades de riqueza, poder, conhecimento entre os diferentes países, exigem respostas criativas que não podem ficar restritas a políticos e governantes. A elaboração de novas formas de regulação política, numa economia globalizada com responsabilidade democrática implica necessariamente a participação da sociedade civil (Wolkmer, 2003).

Para Santos (1997) o processo de internacionalização da economia limitou a capacidade de regulação por parte dos Estados, aprofundando as trocas económicas entre as sociedades nacionais, tornando mais candentes questões relativas à regulamentação dos investimentos externos e do comércio, à regulação dos fluxos de capitais e à adoção de salvaguardas e medidas compensatórias em favor das sociedades mais empobrecidas.

A transglobalização traz o verdadeiro sentido de conceber os avanços para um novo olhar e uma forma equiparada ao poder e dever de estreitar as margens sociais em consonância com as demandas democráticas. Fazer ser e estar em vigência com este mundo é o que se incita com o democratizar-se para a abertura de novas possibilidades em comprometimento com os valores de uma moral sólida e pertinaz. É vital democratizar a democracia, antever novas reformulações governamentais e atribuir à participação civil no âmago das organizações em extensão a polaridade de projectos políticos nacionais e transnacionais, atribuindo-lhe maior responsabilidade e pertença no seio social e progresso local.

Afinal, democracia que envolve as pessoas não é apenas um meio de tomar decisões melhores, mas também um elemento crítico em todo o tecido social, e capacitação dos cidadãos e da proximidade do governo para ajudar a dinamizar as comunidades locais. (OECD, 2001).

De acordo com a OECD (2000) nas interações diárias estruturadas por associações cívicas, as pessoas aprendem a confiança, normas sociais, redes para a eficaz ação pública. As associações cívicas podem criar uma densa rede horizontal e muitas oportunidades de adquirir o capital social de confiança. O principal significado do capital social para as políticas de exclusão social é o reconhecimento de que o acesso ao capital social ajuda a determinar as oportunidades de vida, como a aderir às principais redes sociais de acesso e como essa influência pode ser crucial para o sucesso de comunidades de imigrantes e minorias étnicas.

Diferentes sistemas de valores e significados podem coexistir com as partilhadas, sem necessariamente prejudicar a cooperação, se um clima de tolerância prevalece. Assim, o diálogo e a compreensão mútua baseados na tolerância das diferentes culturas e crenças são dimensões importantes da coesão social e contribuem para sustentar o capital social, onde os papéis do conhecimento, flexibilidade, confiança e trabalho em rede ganham importância na busca de novas ideias e práticas num ambiente em rápida mudança económica.

Estabelecer novas formas de interações e sustentações nas relações sociais – globais e translocais, submergindo condições a uma equidade social, não só fortalece o sentido da ordem e justiça a nível dos Direitos Humanos, como também, progressos e novas alianças solidárias, promovendo uma democracia inclusiva ao crescimento socioeconómico da cada país.

Persistir num sistema de equilíbrio entre a economia e o governo e a educação democratizada, com a criação de subsistemas participativos auto-reguláveis colocados a uma cultura cívica da promoção do capital social, resultante de respostas globais, pela imersão de princípios éticos globais, ao respeito à inter-culturalidade local aberta à mobilidade de políticas de domínios não-estatais, enfraquece poderes governamentais hegemónicos e fortalece a adesão e criação de novas propostas de respostas às demandas humanitárias, evocando a pertinência em níveis de exigências mundiais.

3.4 DIREITOS HUMANOS SENSOS E CONTRA-SENSOS

Durante muitos anos, após a Segunda Guerra Mundial, os direitos humanos foram parte integrante da política da Guerra Fria e como tal foram considerados pela esquerda. Duplos critérios na avaliação das violações dos direitos humanos, complacência para com ditadores amigos, defesa do sacrifício dos direitos humanos em nome dos objetivos do desenvolvimento — tudo isto tornou os direitos humanos suspeitos enquanto guião emancipatório. Quer nos países centrais, quer em todo o mundo em desenvolvimento, as forças progressistas preferiram a linguagem da revolução e do socialismo para formular uma política emancipatória. No entanto, perante a crise aparentemente irreversível destes projetos de emancipação, essas mesmas forças progressistas recorrem hoje aos direitos humanos para reinventar a linguagem da emancipação (Santos, 1997).

Tal tarefa exige que sejam claramente entendidas as tensões dialéticas que informam a modernidade ocidental. A crise que hoje afeta estas tensões assinala melhor que qualquer outra coisa, os problemas que a modernidade ocidental atualmente defronta (Santos, 1997).

Neste quadro, Santos (1997) afirma que o conceito de direitos humanos assenta num bem conhecido conjunto de pressupostos, todos eles tipicamente ocidentais, designadamente: existe uma natureza humana universal que pode ser conhecida racionalmente; a natureza humana é essencialmente diferente e superior à restante realidade; o indivíduo possui uma dignidade absoluta e irredutível que tem de ser defendida da sociedade ou do Estado; a autonomia do indivíduo exige que a sociedade esteja organizada de forma não hierárquica, como soma de indivíduos livres.

Cidadãos livres tornam-se comprometidos pelas leis e regimentos sociais, coparticipam ativamente fazendo prevalecer o direito numa ordem pelo empenho aos deveres de agir localmente em abrangência para um respeito e bom convívio universal.

Entretanto, Koener (2003) alerta-nos que o reconhecimento público de direitos com deveres imperfeitos tem efeitos difusos, os quais devem ser ressaltados. É através da luta ao reconhecimento de direitos que se obtêm novos regimentos públicos aos problemas, além, também, de ser por meio do reconhecimento dos direitos que se validam novos conhecimentos sobre as reais necessidades e o exercício de sujeitos preparados para preconizarem procedimentos e instrumentos adequados para sua efetivação. Ao serem adotados por consenso, os planos de ação que projetam objetivos futuros passam a ser utilizados como parâmetros de avaliação de situações sociais internacionalmente reconhecidos e em função dos quais se constitui o ‘desvio’ de situações particulares e se avalia a sua progressão ao longo do tempo.

Assim, Dias (2009) refere que, de todo, a política dos direitos humanos também é uma política cultural, e pensar nestes direitos é repensar no sentido ideológico-religioso de um povo como um sinal do regresso cultural que delimita suas crenças.

É sabido que todas as culturas carregam consigo o emblema identitário das prerrogativas absolutas ao que são os seus direitos humanos, nas suas conceções de dignidade humana, como também que todas as culturas provém de uma incompletude e que, nesta existência plural, vem o sentido de enfermar as outras, numa percetibilidade exterior à visão de uma perspectiva a partir de outra. Caso contrário, existiria apenas uma cultura, considerando-se como completa (Santos, 1997).

Assim, é necessário ter o entendimento de que nem sempre uma cultura promulga os mesmos direitos que outra nas suas perceções e conceções de dignidade humana. Assistir aos Direitos Humanos nas diferentes culturas sem interferir em seus paradigmas é uma preocupação isomórfica que assume uma identidade complexa. Alargar a consciência de incompletude cultural até ao seu máximo possível é uma difícil tarefa para a construção de uma conceção multicultural de direitos humanos (Santos, 1997).

Neste sentido Santos (1997) complementa que também é necessário considerar o facto de que as políticas de direitos humanos sempre estiveram em geral ao serviço dos interesses económicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemónicos. A marca ocidental, ou melhor, *occidental-liberal* do discurso dominante dos direitos humanos pode ser facilmente identificada em muitos outros exemplos: na Declaração Universal de 1948, elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo; no reconhecimento exclusivo de direitos individuais, com a única exceção do direito coletivo à autodeterminação, o qual, no entanto, foi restringido aos povos subjugados pelo colonialismo europeu; na prioridade concedida aos direitos cívicos e políticos sobre os direitos económicos, sociais e culturais e no reconhecimento do direito de propriedade como o primeiro e, durante muitos anos, o único direito económico.

Assim, gradualmente foram-se desenvolvendo discursos e práticas contra-hegemónicos de direitos humanos, sendo propostas conceções não ocidentais de direitos humanos e organizando-se diálogos interculturais (Santos, 1997).

A advertência frequentemente ouvida hoje contra os inconvenientes de sobrecarregar a política de direitos humanos com novos direitos ou com conceções mais exigentes de direitos humanos é uma “manifestação tardia da redução do potencial emancipatório da modernidade ocidental à emancipação de baixa intensidade possibilitada ou tolerada pelo capitalismo mundial. Direitos humanos de baixa intensidade como o outro lado de democracia de baixa intensidade.” (Donnelly, 1989, p. 103-24; citado por Santos, 1997).

Uma verdadeira fraudulência aos direitos à dignidade humana é desta forma exercida pelo sistema capitalista que introduz a necessidade permanente de estar em movimento cíclico pela instrumentalização ocidental para suprir as exigências do mercado internacional ao potencializar o seu poder quando gera novos serviços e faz emergir novos conhecimentos em virtude da opressão dos mecanismos económicos, configurando-se em direitos de impermeabilidade pelas diferentes aspirações ideológicas que não são iguais as ideologias políticas ocidentais.

Na área dos direitos humanos e da dignidade humana, Santos (1997) faz menção à mobilização de apoio social para as possibilidades e exigências emancipatórias, o que só será concretizável na medida em que tais possibilidades e exigências tiverem sido apropriadas e absorvidas pelo contexto cultural local por meio de um diálogo intercultural e uma hermenêutica diatópica. O objetivo da hermenêutica é ampliar ao máximo consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro noutra. Nisto reside o seu carácter diatópico. A Hermenêutica diatópica requer diferentes conhecimentos de diferentes localidades globais pelo processo de criação de coletivo, interativo, intersubjetivo e reticular.

Desta forma, os direitos humanos têm um papel mais relevante do que ser apenas um pressuposto institucional ou objeto do processo político. Eles estão no cerne deste processo, significam a via de manifestação de forças sociais, pois são a forma por excelência de formulação dos interesses e das identidades de cada nação. Devido ao seu carácter transnacional, aqueles dão apoio à constituição de agentes coletivos e à construção de problemas sociais e auxiliam a formulação de diagnósticos e programas de ação compartilhados pelos agentes internos à uma democracia social.

Vale ressaltar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos do Homem (1948) marcou o início da clarificação do estatuto atribuído ao *sistema educativo*, na medida em que, no seu *Preâmbulo* e depois de recordar as experiências traumáticas da II Guerra Mundial que puseram em causa “o reconhecimento da *dignidade* inerente a todos os membros da *família humana*”, afirmando que “*o advento de um mundo* em que os seres humanos tenham a liberdade de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, sendo proclamado a *mais alta aspiração do homem*”, se tornou objeto da “*fé*”, do “*compromisso*” e do esforço das Nações Unidas para chegarem a uma “*conceção comum*” e agora, através desta *Declaração*, é proposto como “*o ideal comum* a atingir por todos os povos e todas as nações”, todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, “pelo ensino e educação” (Dias, 2009, p. 14).

Em outra formulação, de acordo com Koener (2003), reconhece-se a legitimidade da enunciação de normas internacionais dos direitos humanos, as quais funcionam como padrões internacionais que expressam um certo consenso a respeito da civilização. Porém, o dever de instaurar-se cabe aos Estados e o seu monitoramento às instituições multilaterais, para averiguação da ocorrência de graves violações e, eventualmente, a adoção de medidas em situações circunscritas. Assim, manifesta-se a preocupação internacional com a promoção dos direitos humanos, que se pode transformar em programas de cooperação, como o

financiamento, a formulação de projetos e a capacitação técnica, sendo que os Estados reservam os seus direitos de adesão voluntária a esses programas, mantendo o controlo da agenda, das prioridades, dos instrumentos e da forma de implementação. Com isso, eles poderiam responder às críticas e às sugestões legítimas, formuladas pelas instituições multilaterais ou pela opinião pública internacional, mantendo sua soberania.

Por essa via, o direito internacional dos Direitos Humanos ingressaria na ordem jurídica nacional sobretudo por meio dos direitos fundamentais da Constituição. A interpretação e a implementação dos direitos humanos estariam a cargo dos sistemas políticos nacionais. Com isso, a concepção *estatalista* passa a considerar satisfatório responder às objeções levantadas pelo relativismo cultural (Koener, 2003).

De acordo com esta reflexão, é importante mencionar que,

os direitos, os deveres e o bem-estar dos indivíduos só podem ser satisfatoriamente garantidos se, além de sua articulação adequada nas constituições nacionais, forem *respaldadas* por regimes, leis e instituições regionais e globais. A promoção do bem político e de princípios igualitários de justiça e participação política é buscada, com acerto, nos níveis regionais e globais (Bilbeny, 1999; citado por Wolkmer, 2003, p.127).

Neste entendimento, Dias (2009), faz a menção da emergência suscitada pelas Organizações Mundiais em que os Povos da Terra, pela primeira vez na História, ensaiaram falar a mesma linguagem, através de documentos como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), no:

reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da Família Humana e dos seus direitos *iguais e inalienáveis* como fundamento do *Mundo dos Valores*, e o *advento* desse Mundo como objeto da mais alta aspiração do Homem; a *fé* dos povos das Nações Unidas no Mundo dos Valores, como base do seu compromisso em procurarem sobre ele uma concepção comum; a proclamação desse Mundo como ideal comum a atingir por todos os povos e por todas as nações, pelo ensino e educação (Dias, 2009, p.7).

Quanto aos direitos nomeadamente resguardados à educação, que temos em vigor, de acordo com Pacheco & Pereira (2006) é necessário ter a atenção para salvaguardar a prática de ações em todos os sistemas sociais a adoção de uma política pacífica e de imparcialidade pelo que

1.Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos quanto ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve ser aberto, em plena igualdade, a todos em função do seu mérito; 2. A educação deve visar o desenvolvimento pleno da personalidade humana e o reforço do respeito dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais. Deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e

todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para manutenção da paz; 3. Os pais têm, por prioridade, o direito de escolher o género de educação a dar a seus filhos. (art.º 26.º da D.U.D.H.). Reconhece-se atualmente que se deve dar a cada um não só a oportunidade mas a possibilidade real de se libertar da servidão da ignorância, pelo que se considera a educação émulo da liberdade, por promover simultaneamente a felicidade individual e o interesse coletivo (Pacheco & Pereira, 2006 p. 168).

Desta forma, Santos (1997) complementa que é a justiça que dá coesão às relações humanas; a moralidade que mantém a pessoa em harmonia consigo mesma; o direito é o princípio do compromisso nas relações humanas; é a religião que mantém vivo o universo; é o destino que nos liga ao futuro e é a verdade a coesão interna das coisas.

Melhorar um direito contribui para fazer avançar outros. Do mesmo modo, a privação de um direito tem efeitos negativos nos outros. O acesso aos direitos humanos e a sua realização são essenciais para uma vida com dignidade. Os direitos humanos têm que ver com todos. Porém, os benefícios dessa construção ainda não atingem igualmente toda a humanidade (DUDH, ONU, 2000).

4. PARA UMA EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÓNICA

Acompanhando a evolução acelerada do mundo nos últimos 60 anos e as profundas transformações com que se tem confrontado o sujeito, o conceito de educação tem vindo a integrar progressivamente as diversas dimensões, podendo ser descrito como:

um processo em que nos encontramos envolvidos “todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade”, “todos os povos e todas as nações”, e que consiste em utilizarmos todos os recursos (do ecossistema) em ordem a contribuirmos para criar as melhores condições (na comunidade) para que todos os membros da Família Humana, com prioridade para os mais desfavorecidos, cresçamos e nos desenvolvamos em todas as dimensões do ser e ao longo de todas as fases da vida, no sentido de, com a inteligência discernirmos e com a liberdade decidirmos seguir o caminho reto (direito, ético) que nos conduz ao reconhecimento e ao respeito da dignidade humana, em nós próprios e em todos os outros e a plena realização de cada um de nós (nos planos, pessoal, social e profissional), da inteira comunidade humana de que fazemos parte e, em última análise, do universo em que existimos” (Dias, 2009, p. 23).

A educação, de acordo com Matsuura (2003), é um dos principais meios de desenvolvimento de recursos humanos e tornou-se um componente muito importante no esforço de aumentar a produtividade nacional e a compatibilidade com a concorrência internacional. Ela é uma marca no progresso da civilização e uma das forças básicas por trás da sociedade e da economia. A sua missão e funções são insubstituíveis na história da humanidade e agora desempenha um papel cada vez mais importante. A nova era da educação tem dado uma nova missão e novos conteúdos, o que também trouxe desafios sem precedentes e demandas para a reforma.

Segundo o relatório *Panorama Sobre a Educação da OECD* (2009), perante uma recessão económica, dois fatores intensificam a pressão para que os sistemas de educação funcionem com eficiência. Por um lado, os recursos são geralmente submetidos a maiores restrições. Por outro lado, o investimento em capital humano torna-se ainda mais importante visto que a aquisição de capacitação e competências relevantes constitui um pré-requisito essencial para a recuperação económica.

Nesta situação, a partir de novas experiências, linguagens, conceções e práticas e através de um amplo e progressivo consenso obtido entre homens da ciência, da cultura e da política e vertido nos grandes documentos das Organizações Internacionais e em publicações especializadas, o conceito de educação vem-se perfilando, na consciência mundial, como processo de “rentabilizarmos todas as coisas (meios) do Universo na criação de condições

para que todas as pessoas (fins), membros da Família Humana, possam crescer, no sentido de todos chegarem a atingir a plena realização no Mundo dos Valores” (Dias, 2009, p. 8).

Assim, Dias (2009) propõe como ponto adquirido nos dias de hoje, que o cerne é o processo educativo, em termos de educação ao longo da vida e de educação comunitária, pois somos todos educandos e todos somos educadores, na medida em que nunca ninguém chegou a saber tudo e nunca ninguém ficou a saber nada, mas todos suportamos carências e relevamos capacidades e, conseqüentemente, todos sentem a necessidade de que os outros procurem para nós e a responsabilidade de nós procurarmos para os outros as melhores condições de desenvolvimento.

Neste sentido pode-se compreender que a educação é um veículo de partilha, onde cada cidadão é responsável em desenvolver meios para atribuir valores a sua comunidade, sejam estes operacionalizados por suas habilidades, suas práticas laborais e ou por suas aquisições culturais. Numa senda onde constrói-se a partilha do conhecimento todos são aprendizes, desde o núcleo familiar, escolar e estendendo-se a grande sociedade, como também todos são criadores da sua própria realidade e existência, a nível local, nacional e internacional, devendo ter uma consciência autónoma e crítica para criar melhorias de bem-estar e respeito as diferenças e tradições que cada qual carrega consigo em sua bagagem cultural.

Para a Universidade das Nações Unidas, a educação deve ser entendida como um contributo vital para a construção da comunidade através do apoio de cada membro da comunidade – indivíduos a desenvolver o seu potencial para se tornarem plenamente socializados. Neste sentido, é importante para as escolas desenvolverem parcerias com as comunidades (UNU, 2004).

4.1 RUMO À EMANCIPAÇÃO

Para Miranda (1998) a vida humana, que hoje se caracteriza por um contexto de crise, leva-nos a uma busca incessante, a uma inquietação e a uma indagação que incide na produção do conhecimento. A situação é contraditória e paradoxal. O paradoxo é, de facto, aparente, mas está inscrito na realidade da nossa sociedade. O sentido dessa inquietação

expressa-se na preocupação de muitos pesquisadores que tentam responder se a sociedade em que vivemos hoje está a promover a emancipação humana ou a barbárie.

O desenvolvimento do conhecimento deveria promover condições de igualdade, equiparidade entre os povos e uma existência norteada pela civilidade autónoma, onde cada sujeito complementasse por meio de seus contributos laborativos a realidade social numa senda de tolerância em prol de favorecer condições àqueles que mais necessitam. Entretanto, a própria “distribuição” do conhecimento não é algo que perpassa em muitas comunidades onde o avanço das ciências se torna de certa forma para alguns países o produto de maior estratificação social, visto que sem condição económica para acederem às inovações e às aprendizagens, muitos acabam por tornar-se cada vez mais excludentes pela amplitude que a ignorância aumenta entre os que possuem o poder e detenção do conhecimento.

Outro facto importante sobre o qual se deve refletir é a evolução das ciências e os facilitismos graças aos avanços providos pela tecnologia e desenvolvidos pelo Homem. Pressupõe-se que também essa conquista seria para a sua melhor condição de vida em vários planos societários, políticos, económicos e planetários. Porém, o que se percebe é um processo contraditório pelo qual as sociedades acabam por se tornar presas e alvos de extremismos, onde uns têm muito e muitos não tem quase nada, faltando-lhes meios para a saúde, a segurança social e assistência básica de desenvolvimento para exercício do direito próprio a uma profissão e trabalho.

“A relação *emancipação x barbárie* é evidente dentro de um processo globalizante, onde se tem como objetivo final uma "padronização" económica, social (conceitos) e cultural. Ocorre que, nesse processo indivíduos conseguem criar formas mediadoras para viver e outros, formas de sobrevivência” (Souza, 1996, p. 75).

Estamos a referir-nos a um mundo contemporâneo em que o Estado, ao repensar-se nos seus programas e nas suas atividades, se restringe às boas intenções e às promessas, negando-se ao exercício do poder político e contradizendo-se entre a socialização da vida humana e os restritivos modos de incorporar as massas humanas no seu processo. Desse modo, a possibilidade efetiva da cidadania operar como legitimadora dessa ordem é atestada pelo corte de gastos públicos, especialmente nas áreas da educação e da saúde, de acordo com a orientação neoliberal, beneficiando-se a expansão do capitalismo. Entendemos que a democracia é, ao mesmo tempo, uma necessidade e um limite para o processo histórico emancipador e não, promulgadora da ideologia colonialista que segrega conteúdos nada compatíveis com as objetivações genéricas para si (Miranda, 1998).

Para Miranda (1998), na verdade, na nossa contemporaneidade há pontos divergentes e convergentes do mesmo processo, que se expressam na unidade entre macro e micro, cujo ponto de intersecção dialético poderia ser a relação entre subjetividade e objetividade; opacidade e transparência; monismo e pluralismo; autonomia e massificação; justiça e opressão; consciência e inconsciência; passividade e atividade, oposições que nada mais sintetizam que o processo de formação de identidades. Fazer renascer com consciência a sociabilidade, a vontade, o desejo humano-social de aspirar à igualdade, concretizada na transição da democracia-social no e pelo exercício da cidadania, pode representar um exercício de emancipação.

Será a educação utilizada como um papel de poder de coerção a uma política hegemónica na qual povos sucumbem por liberdade, liberdade de expressão e de exercício de uma vida ativa digna no sentido de pertença à sua própria comunidade e cultura ou como um exercício configurado a um recurso que promove e enriquece uma nação em todos os níveis de direitos a oportunidades igualitárias ao bem estar-comum? Neste cenário, emerge um novo conceito entre a educação- libertar ou aprisionar, criar e edificar ou, simplesmente formatar padrões rígidos e regidos por uma vontade restrita à soberania capitalista. Entretanto, Santos (2000) enfatiza que esse processo existe pelo facto de,

no projeto da modernidade, podemos distinguir duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação, cujo ponto de ignorância se designa por caos e cujo ponto de saber se designa por ordem, e o conhecimento-emancipação, cujo ponto de ignorância se designa por colonialismo e cujo ponto de saber se designa por solidariedade. Apesar de estas duas formas de conhecimento estarem ambas inscritas na matriz da modernidade eurocêntrica, a verdade é que o conhecimento-regulação veio a dominar totalmente o conhecimento-emancipação. Isto deveu-se ao modo como a ciência moderna se converteu em conhecimento hegemónico e se institucionalizou como tal. Ao negligenciar a crítica epistemológica da ciência moderna, a teoria crítica, apesar de pretender ser uma forma de conhecimento-emancipação, acabou por se converter em conhecimento-regulação (Santos, 2000, p.29).

Neste contexto é que Santos (1997) defende que cabe à política emancipatória do nosso tempo fazer a transformação da conceptualização e prática dos direitos humanos de um localismo globalização num projeto cosmopolita.

Compreende-se que a emancipação deixou de ser o outro da regulação para se tornar no duplo da regulação. Durante o final da década de sessenta, as crises de regulação social suscitavam o fortalecimento das políticas emancipatórias, hoje a crise da regulação social — simbolizada pela crise do Estado regulador e do Estado-Providência — e a crise da emancipação social - simbolizada pela crise da revolução social e do socialismo enquanto paradigma da transformação social radical — são simultâneas e alimentam-se uma da outra. A

política dos direitos humanos, que foi simultaneamente uma política reguladora e uma política emancipadora, está armadilhada nesta dupla crise, ao mesmo tempo que é sinal do desejo de a ultrapassar (Santos, 1997).

Neste paradoxo, o sujeito pode tomar o poder regulador à partida para o transformar em poder emancipador, trabalho que se conquista pelas competências de projetos em coletividade e em diversas matrizes de culturas e conhecimentos. A sociedade pode converter-se num novo e próprio produto e recriar uma nova subjetividade em divergência a um sistema de governação hegemónica, e assim atenuar uma regulação-hegemónica para uma progressão auto emancipatória.

Esta ocorre quando surge a possibilidade da afirmação da sua própria identidade pela construção de uma consciência de si

que torna possível a liberdade frente às relações impostas pelos sistemas sociais coercitivos, quando o indivíduo pode dizer "Eu" de si mesmo, porque produz e conserva uma identidade que não lhe é meramente atribuída, que não é uma autoafirmação "tout court, mas uma autoafirmação intersubjectivamente reconhecida, fundada em princípios éticos universais, ou seja, princípios construídos a partir da dialética *eu-outros* em geral. Assim, a construção da identidade se faz no sentido de uma identidade metamorfose, de uma identidade do Eu, de uma identidade emancipatória" (Freitas, 1996, p. 52).

Desta forma, a distinção entre o ser *em-si* é entendido como o ser particular, singular, que vive um quotidiano, particularmente alienado, que pode tornar-se indivíduo emancipado na medida em que se encontre em relação consciente consigo mesmo e com os valores éticos que expressem a essência humana para si (Miranda, 1998).

Neste contexto, onde ter autonomia e reconhecimento de uma identidade própria que promova a sustentabilidade e o convívio no coletivo em solidariedade, é que Prado (1996, p.20) diz que são "ações emancipatórias se caracterizaram pela prática da autogestão e ajuda mútua."

Para tanto, a busca pelo homem esclarecido ou emancipado deve ser pela educação, que nos levaria para uma sociedade mais democrática. Assim, afirma Carmo que,

não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme o seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (Adorno, 1995; citado por Carmo, 2003, p. 141-142).

Obtém-se, assim, a efetivação de uma sociedade democrática pela realização de pessoas emancipadas – eis o que é e deve ser a educação. Esta não se deve agarrar a uma mera razão instrumental, mas, de acordo com Kant, realizar a produção de uma consciência verdadeira, de uma existência verdadeira (Carmo, 2003).

5. OS VÉRTICES POLÍTICOS MULTILATERAIS

5.1 ONU E A DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Durante a história, conflitos, sob a forma de guerras ou revoltas populares, começaram, frequentemente, em reação a tratamentos desumanos e injustiças. A Declaração de Direitos Inglesa de 1689, escrita após as Guerras Civis Inglesas, nasceu da aspiração popular pela democracia. Exatamente um século depois, a Revolução Francesa produziu a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e a sua proclamação da igualdade para todos.

Depois da Segunda Guerra Mundial e da criação da Organização das Nações Unidas - ONU, a comunidade internacional jurou nunca mais permitir atrocidades como as cometidas no conflito. Líderes mundiais decidiram complementar a Carta da ONU (Organização das Nações Unidas), com um guia para garantir os direitos de todas as pessoas, em todos os lugares, sempre. O documento criado, e que mais tarde viria a ser conhecido com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), apresentado na primeira Assembleia Geral de 1946, foi aprovado em dezembro de 1948 pela ONU tendo como base o reconhecimento do Homem em pleno direitos a liberdade, igualdade e direitos à educação e a dignidade em sua vida e história e cultura.

A Carta dos Direitos Humanos sob a égide da Organização das Nações Unidas tem promulgado em seu preâmbulo a paz, a dignidade e o valor da pessoa humana e o livre exercício da liberdade e cidadania. Propõe assim como instrumento a tolerância e o convívio entre as etnias e aconselha a colaboração entre organismos internacionais com o intuito de promover o progresso económico e social de todos os povos. Assim, os Direitos Humanos passam a ter estatuto de valor soberano e universal.

Ao longo dos anos, esse compromisso transformou-se em lei, quer sob a forma de tratados, de direito internacional consuetudinário, quer através de princípios gerais, de acordos regionais e de legislação nacional, graças aos quais os direitos humanos podem ser expressos e garantidos. De facto, a DUDH (Declaração Universal dos Direitos Humanos), inspirou mais de 80 declarações e tratados internacionais de direitos humanos, um grande número de convenções regionais sobre direitos humanos, de leis nacionais sobre direitos

humanos e disposições constitucionais, os quais constituem um sistema global juridicamente vinculativo para a promoção e a proteção dos direitos humanos (UNIC, 2000).

O Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais entraram em vigor em 1976 e tiveram como base a Declaração dos Direitos Humanos. Os dois Pactos desenvolveram a maioria dos direitos consagrados na DUDH, tornando-os efetivamente vinculativos para os Estados que os ratificaram. Para melhor e justa apropriação ficaram definidos os direitos comuns como o direito à vida, à igualdade perante a lei, à liberdade de expressão, o direito ao trabalho, à segurança social e à educação. Juntamente com a DUDH (Declaração Universal dos Direitos Humanos) estes Pactos constituem a Carta Internacional dos Direitos Humanos (UNIC, 2000).

Hoje em dia, todos os Estados-Membros da Organização das Nações Unidas ratificaram pelo menos um dos nove tratados internacionais de direitos humanos e 80% deles ratificaram quatro ou mais, dando assim uma expressão concreta à universalidade da DUDH (Declaração Universal dos Direitos Humanos), e dos direitos humanos internacionais (UNIC, 2000).

Assim pressupõe uma equidade a eleger o equilíbrio entre a economia, o governo e a criação participativa de uma nação aderente a uma cultura cívica, resultante de respostas globais na política e em outros domínios que inibirão ações que violem os Direitos do Homem e fortalecerão a criação de meios e novas estruturas educativas flexíveis para dar resposta às demandas humanitárias.

A liberdade consiste em se opor à inércia e aos sistemas coercitivos, legitimar-se enquanto ser social e desenvolver a tolerância dos princípios éticos em prol de uma existência global planetária para o bem-estar. É certo que a democracia, não obstante, provocará grandes feitos nas sociedades visto que é por ela que o homem alimenta sua cidadania e sustenta sua evolução nos diversos campos da cientificidade.

5.2 UNESCO E OS CONTRIBUTOS SOCIO-EDUCATIVOS

De acordo com Habert (2003), referenciado no relatório desenvolvido pela Universidade da Organização das Nações Unidas (UNU), ao analisar o impacto da

globalização sobre a educação política é importante reconhecer que os países desenvolvidos e em desenvolvimento têm diferentes necessidades educativas e preocupações que exigem soluções distintas. Também se deve ter em mente que a política educativa está dependente tanto do nível de desenvolvimento económico quanto da vontade política.

É nesta política que a UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) tem centrado a sua missão em torno do tema de contribuir para a paz e para o desenvolvimento humano na era da globalização, através da educação, das ciências, da cultura e da comunicação, de modo a incentivar o respeito universal pela justiça, pelo império da lei e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião são assegurados a todos os povos do mundo pela Carta da ONU (UNIC, 2009).

Assim, o Exmo. Diretor-General da UNESCO, Kóichiró Matsuura, (mandato de Novembro de 1999 e reeleito em 2005, assumindo o cargo até 2009) exprime que a real centralização dos esforços e convergência com as necessidades humanas são de carácter emergente:

Com efeito, os campos de competência da UNESCO são críticos para a capacitação, a criação de um ambiente que permita às pessoas participarem ativamente do desenvolvimento individual e social através da educação, o respeito pelos direitos humanos, a sensibilidade cultural e histórica no planeamento de políticas públicas, a sustentabilidade ambiental e o acesso à informação para todos. (...) Do ponto de vista operativo, a Organização defende uma abordagem ao desenvolvimento baseada em direitos; o esforço para melhorar a compreensão dos custos da pobreza, a promoção da coesão social e a luta contra a exclusão; o uso da ciência e da tecnologia a serviço do desenvolvimento e da redução da pobreza; o fortalecimento da avaliação do impacto, do monitoramento e de indicadores e, de não menor importância, a capacitação por meio da educação e do treinamento (Matsuura, 2002, p. 19 - 20).

De acordo com Matsuura (2002) o papel fundamental da educação no desenvolvimento da sociedade foi reiterado no pensamento recente sobre o desenvolvimento económico para um crescimento de alta qualidade. Tal crescimento não pode ser medido apenas pelos resultados económicos, como os relacionados com o Produto Nacional Bruto (PNB) *per capita*. Precisa de resultar, também, em melhores condições sociais para os menos favorecidos.

O investimento em educação é essencial para aproveitar, integralmente, a alavancagem do capital humano para o crescimento futuro. Essa conceção permeia um número crescente de nações e as principais agências financiadoras da educação – o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Orienta, também, a política de cooperação para o desenvolvimento de um grande número de agências bilaterais e organizações não-governamentais (UNESCO, 2002).

5.2.1 UNESCO E A EPT - EDUCAÇÃO PARA TODOS

A educação é a base de uma nação pois é nesta estrutura que se consolida e propõe um avanço igualitário no que se respeita a oportunidades de desenvolver as diversas competências humanas, para além de estabelecer critérios de condições ambientais, tecnológicas e científicas em acordo com o desenvolvimento e progresso de uma comunidade.

Para os países que possuem poucos recursos e investimentos financeiros fracionados, o seu crescimento fica deficitário em todas as outras áreas prejudicando, assim, a vida em dignidade para os seus próprios cidadãos. Para os outros que detêm recursos próprios, o investimento na educação é gerador de uma população mais ativa e produtiva, diversificando fontes de rendas, campos de pesquisa e de desenvolvimento, saúde, cultura etc.

Mas o direito a educação é constitucionalmente promulgado como um bem Humano, e, mesmo que não seja uma prática de fácil aplicabilidade, pelos mais variados motivos, a preocupação entre os países é a mesma: fomentar o campo educativo e formativo, desde a educação primária até à vida adulta para qualificar e desenvolver sua economia. Assim, tratados e acordos são cuidadosamente e politicamente estudados com o intento de alicerçar condições de oportunidade para todos, já que, segundo os estudos realizados pela organização da UNESCO, no objetivo da EPT – Educação Para Todos, mais de 113 milhões de crianças não têm acesso à educação primária, e os resultados da aprendizagem são pobres em muitos países, e na população adulta há cerca de 880 milhões de analfabetos. O acesso, integração e qualidade passam a ser as tarefas mais importantes para os decisores políticos no mundo.

Assim, foi realizado em Dakar, em Abril de 2000, o Fórum Mundial de Educação que estabeleceu um esquema de trabalho estratégico para assegurar que a educação básica para todos, em todas as suas dimensões, seja alcançada até o ano de 2015. Este desafio, de dimensões mundiais, consiste em melhorar a qualidade da educação – relacionando educação com uma sociedade, economia e tecnologia em plena mudança (UNESCO, 2002).

De acordo com Matsuura (2002) a UNESCO tem um papel decisivo a desempenhar no fomento dessa nova cultura do diálogo sobre políticas, na sua qualidade de organização, e recebeu o mandato para coordenar a ação dos parceiros do EPT (Educação para Todos), e manter o seu impulso em termos de colaboração.

A UNESCO (2000) adota desta forma, uma abordagem global para os oito objetivos do EPT: cada um é relevante para a tarefa de proporcionar educação de qualidade ao longo da

vida - uma base sólida no início da infância, educação primária universal, igualdade de género, habilidades para a vida ativa, de alfabetização e aprendizagem de qualidade em todas as fases, tanto do tipo formal como não formal.

Na compreensão de Matsuura (2002) a UNESCO acredita que as metas da EPT só serão plenamente alcançadas se o processo estiver enraizado num movimento societário de base muito ampla, alimentado por parcerias efetivas entre governo e sociedade civil.

O maior domínio das políticas educativas e as estratégias dos países em foco é fornecer suporte para o desenvolvimento ou o fortalecimento de planos nacionais que visem atingir os objetivos de Educação Para Todos. Nesta medida, de acordo com o Quadro de Ação de Dakar, todos os Estados devem desenvolver ou fortalecer planos nacionais de ação, o mais tardar até 2002, baseando-se nas estratégias do sector nacional. Estes planos devem ser integrados num quadro mais amplo de redução da pobreza e desenvolvimento e devem ser elaborados processos mais transparentes e democráticos, envolvendo as partes interessadas, incluindo representantes da população, líderes comunitários, pais, alunos, ONG's e sociedade civil. Os planos devem abordar os problemas de subfinanciamento crónico que tem a educação básica, estabelecendo prioridades orçamentárias que reflitam o compromisso de alcançar os objetivos e metas de EPT o mais cedo possível e em qualquer caso, o mais tardar em 2015 (UNESCO, 2000).

É perceptível que a educação deve alcançar uma práxis para o aceleração e melhoria do desempenho estratégico de um país, a nível local, nacional e transglobal. Assim, o investimento deve ser alargado para além das estruturas curriculares escolares, investindo na formação continuada enquadradas em unidades para aqueles que iniciarão suas atividades na vida ativa e para qualificar os que já estão a exercer uma profissão, trabalhando para desenvolver novas competências e a aquisição de outros saberes.

De acordo com a pesquisa realizada pela Data Angel Policy Research Incorporated, (2009)

as competências são fundamentais para alcançar objectivos universalmente aceites no que respeita aos direitos humanos e aos valores democráticos. O direito à educação, estipulado na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, na Declaração de Jomtien sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990), na Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos (UIE, 1997) e nos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio das Nações Unidas (ONU, 2000), reforça o papel das competências na correcção de desigualdades sociais nos resultados económicos e sociais (Data Angel Policy Research Incorporated, 2009, p. 47).

Conforme a tradição dos modernos e democráticos Estados-nação, os governos eleitos são reconhecidos como a autoridade legítima para tomar decisões quanto a opções de políticas em matéria de educação nacional, inclusive em áreas chave, como o desenvolvimento de currículos, educação de professores e reforma do sistema. Muitos Estados revelam extraordinária capacidade ao estabelecer sistemas educacionais públicos a nível nacional, ao assegurar, pelo menos em princípio, educação gratuita para todas as crianças e ao oferecer oportunidades de treino para jovens e adultos. Os governos administram o orçamento de educação nacional e, no caso dos países em desenvolvimento, mobilizam e negociam ajuda externa. As autoridades públicas, além disso, proporcionam a estrutura da legislação, regulamentação, inspeção e monitoramento. Entretanto, as organizações da sociedade civil não podem substituir o Estado nas áreas de suas responsabilidades e autoridade substanciais.

Especificamente, na publicação oficial no *site* da UNESCO (2000), cada plano nacional de ação deve ser concebido num quadro que englobe todo o setor da educação para conseguir a sinergia de todos os esforços de desenvolvimento humano através da sua integração no planeamento e desenvolvimento nacional, com ações de direção governamental, por meio de estudos e pesquisas diretas sobre as necessidades da sociedade e comunidade civil de seu país; elevar o apoio de alianças e acordos de parceiros de desenvolvimento; avaliar as reformas designadas para atingir os Oito Objetivos do Desenvolvimento do Milénio, sendo a Educação para Todos um destes objetivos; estruturar um quadro financeiro exigente e sustentável para o investimento nas ações necessárias em consonância com os projetos estipulados; planificar as ações e programas em vigência com o prazo orientado; inserir instrumentos indicadores avaliativos de desempenho aplicáveis para aferir o nível de desempenho.

Como consequência disso, há necessidade de fortalecer as responsabilidades do Estado e complementar o seu papel, no sentido de assegurar uma educação básica para todos, especialmente para aqueles que foram mal servidos ou ignorados pelas práticas usuais da educação, resgatando e motivando o impulso para uma vida em acordo com as mudanças e com as novas necessidades do mundo.

6. POLÍTICAS EDUCATIVAS

6.1 PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E MOBILIDADE EUROPEIA

A globalização mudou o ambiente de decisões para a política de educação em todos os níveis - local, nacional, regional e internacional. Formuladores de políticas de educação estão a enfrentar as novas exigências sobre o conteúdo da educação, no que se refere à sua entrega, às suas estruturas de financiamento. Hoje, ao considerar -se a educação uma decisão política é de importância crucial reconhecer que a educação é um bem público. Como um bem público, a educação deve ser entendida como a responsabilidade conjunta de governos e sociedade civil. Assim, a sociedade civil desempenha um importante papel nas decisões da política de educação (UNU, 2003).

As políticas de educação e formação são acompanhadas também no domínio do emprego por um conjunto alargado de apoios públicos técnicos e financeiros que visam estimular o empreendedorismo e a criação de emprego, com particular enfoque no apoio à transição dos jovens para a vida activa e no combate ao desemprego de longa duração (Afonso & Ferreira, 2007, p. 14).

Tendo a concepção de que a educação é a alavanca propulsora para novas alianças estratégicas de desenvolvimento social e económico de um país, as atuais políticas de educação na União Europeia adoptaram novos sistemas de estruturas descentralizadoras para uma formação educativa que viabilize novos processos de avaliações e programas para qualificar competências e expandir as redes de intercâmbio, alargando as possibilidades de mobilidades profissionais que venham a contribuir para o fomento de pesquisas e inovações a fim de potencializar o crescimento científico, tecnológico, social e cultural de cada Estado-Membro.

Para Antunes (2008), as dinâmicas de contextos globais nas relações educação-trabalho aproximaram as fragilidades existenciais e, deste modo, fortaleceram-se os projectos de uma construção de uma aprendizagem ao longo da vida no espaço europeu de educação como estratégias de transformações em desenvolvimento.

E para que haja um elevado desenvolvimento sócio-económico é necessário instrumentalizar mais activos para estarem aptos a viver num novo mundo, com mobilidade,

em rede transversal, onde o conhecimento é o diferencial e a chave-mestra para a aquisição de domínios adjacentes à evolução das tecnologias e das ciências, facultando, por estes meios, condições para a inovação e reciclagem do mercado.

Assim, conforme o desenvolvimento da economia pela OCDE, e nas próprias sociedades mais envelhecidas, o papel da educação na Europa tem um novo desígnio de responsabilidade para promover a sociedade e desenvolvê-la de forma a que os seus indivíduos tenham a instrumentalização pelo conhecimento e por meio da qualificação, condições consideradas como fatores de progresso social e económico para a competitividade e o crescimento de cada país (Antunes, 2007).

Portanto, é no profundo impacto no nível e na distribuição social das competências que as políticas públicas assumem a consciencialização e obrigação de uma compreensão social dos processos de aquisição, manutenção e ou perda de competências nas suas sociedades, bem como a forma como tais competências influenciam os resultados económicos, sociais e educativos a todos os níveis, e o que os poderes governamentais podem fazer para melhorar ambos aspectos (Data Angel Policy Research Incorporated, 2009).

Dentre a competitividade, a formação profissional é essencial para o desenvolvimento e progresso da União Europeia tendo em conta para este avanço as políticas de reformas sociais e a combinação de estratégias de modernização para minimizar a disparidade entre as classes de regiões (Figueira & Silva, 2003).

O repensar as estruturas educativas no âmbito político é uma exigência social para criar uma capacidade de redimensionar as novas necessidades e assumir um elo entre o mundo profissional, numa cadeia de valores dos ativos onde a população adulta tem proeminência na renda *per capita*, no aceleração e aquisição de bens e consumo para o investimento em inovação e produção e, em paralelo, nas interfaces da formação científica em pesquisa e desenvolvimento.

Nas perspetivas europeias para o desenvolvimento, aceleração e mobilidade geográfica e profissional de todos os indivíduos entre os diferentes países, a educação e formação de adultos designam-se para o progresso global das sociedades. Novos são os desafios colocados aos avanços científicos e tecnológicos, sendo fundamental dar importância a uma formação profissional contextualizada e de mobilidade social, um factor decisivo e estratégico para que haja qualificação dos recursos humanos para atingir novos patamares de desenvolvimento e aceleração com vista à coesão social de um país ou região, assumindo a relevância do aspecto cultural de cada espaço comunitário europeu.

Configuram-se para o mundo as transformações sociais de uma nova ordem educacional oriunda de novos acordos transnacionais, onde as relações sociais educacionais buscam um novo terreno e de carácter decisório no âmbito das mudanças a nível de organizações internacionais, por meio da acção transnacional, e pela governação pluriescalar. É necessário compreender onde atuam e de que forma consubstanciam os vértices matriciais e delimitações institucionais, reguladores da educação, nas suas políticas, processos e estruturas sócio-económicas, numa agenda globalmente amalgamada para uma visibilidade de des-institucionalização e de modalidades *ad-hoc* de *Estado-em-rede* (Antunes, 2008).

Na perspetiva de educar as competências para acelerar e estabelecer novos modelos transnacionais de incentivos reguladores democráticos, Antunes assinala o seguinte:

A desregulação liquefaz as fronteiras geográfico-políticas e territoriais para maximizar o valor de troca e, portanto, potenciar o poder inscrito na capacidade aquisitiva, capital económico e cultural e/ou no estatuto individual e colectivo (Antunes, 2008, p.49).

As preocupações de carácter económico são intensificadas pelas atuais mudanças demográficas de que resulta o rápido envelhecimento da população activa. Em resposta a estas preocupações, a UE identificou a aprendizagem ao longo da vida como instrumento essencial para transformar a Europa na mais forte economia do conhecimento a nível mundial até 2010, tendo fixado ambiciosas metas de formação a longo prazo para todos os Estados-Membros (Data Angel Policy Research Incorporated, 2009).

Nesta frente, o mecanismo capitalista também enfrenta um regime que se distancia da acumulação, sendo que este toma o campo para o fomento da própria democratização dos processos das relações de desenvolvimento sociais. Emerge assim, um pensar em adoção paradoxal do qual o modo de regulação também se distancia do acumulo para as instituições, prioritariamente, engendrando a sociedade civil como um todo responsável.

Verifica-se que, para uma acção de envergadura sustentável, há que ampliar esforços por parte da sociedade e implicar os motivos reais para o verdadeiro envolvimento no crescimento, conforme publicação em Jornal Oficial das Comunidades Europeias

Na sociedade do conhecimento, todos os indivíduos têm de actualizar e complementar os seus conhecimentos, aptidões e competências ao longoda vida para poderem maximizar o seu desenvolvimento pessoal e manter a sua situação no mercado de trabalho. Por conseguinte, até 2010, o nível médio de participação na aprendizagem ao longo da vida na união Europeia deverá corresponder pelo menos a 12,5% da população adulta em idade activa...” (Jornal Oficial das Comunidades Europeias, 07.06.03, p. 4) (Antunes, 2007, p 69).

Um crescimento pautado no conhecimento gera novas fontes de economia, estabelecendo parâmetros de qualidade e ascensão profissional, o que constitui um verdadeiro contributo da comunidade activa para uma regulação à coesão social.

6.2 PARA O DESENVOLVIMENTO DE PORTUGAL

Ao longo dos últimos trinta anos foi despendido um significativo esforço no sentido de recuperar o atraso que distancia Portugal dos padrões médios de desenvolvimento da União Europeia, particularmente no que respeita aos níveis de educação.

No conjunto dos países da União Europeia, Portugal é o país que apresenta os mais elevados valores de desigualdade, quer no rendimento entre as famílias, quer na percentagem de agregados domésticos a viver em risco de pobreza, configurando uma realidade que tem um elevado impacto nas condições de base das crianças e dos jovens para estudar e aprender (Rodrigues, 2010, p.109).

De acordo com o Conselho Nacional da Educação, os dados estatísticos de 2007 apontavam a existência de 5 milhões de portugueses na população activa, mas 3,5 milhões destes com qualificações relativamente baixas, pois quando se cruza o desemprego com as qualificações e estruturas do tecido empresarial estes valores problemáticos são evidentes, ou seja, cerca de 70% tinham menos que o ensino secundário e apenas 1,5 milhões de portugueses estavam capacitados para a revolução tecnológica de que o País precisa (CNE, 2007).

A educação de adultos em Portugal, por muito tempo, não recebia a devida e necessária atenção de um programa que compartilhasse e conjugasse as matrizes curriculares recorrentes do ensino formal com o ajustamento de novos conhecimentos para uma vida activa de relevância no terreno prático dos adultos, invocando situações que realmente prestigiassem e motivassem suas habilidades e aprendizagens de novas competências.

De acordo com Rodrigues, “o insucesso escolar ao nível do ensino básico e do ensino secundário em Portugal, permitiu que chegassem ao mercado de trabalho milhares de jovens que frequentaram a escola, mas não concluíram o respectivo grau.” (Rodrigues, 2010, p. 304).

As dinâmicas de contextos globais nas relações educação-trabalho aproximaram as fragilidades existenciais e assim, fortaleceram-se os projectos de uma construção a

aprendizagem vocacionada ao longo da vida no espaço europeu de educação como estratégias de transformações em desenvolvimento (Antunes, 2008).

“A aprendizagem ao longo da vida se tornou a condição de sobrevivência societal, organizacional e individual” (Hake, 2006, citado por Antunes, 2008, p. 67).

É pela educação que se restaura a coesão social e diminui o índice de desemprego, garantindo o sustento da progressão social e económica, assegurando a igualdade de oportunidades. Suscitar a aprendizagem ao longo da vida é qualificar os ativos e proporcionar assim, maior competitividade no mercado – local, paralelo, nacional e internacional- conduzindo a melhores resultados e incentivos para a aquisição de novos saberes por parte dos jovens e adultos. Para o desenvolvimento de Portugal, constata-se que

São necessárias estruturas flexíveis e dinâmicas que fomentem um investimento continuado na educação de adultos, para que a população adulta possa acompanhar e responder a mudanças estruturais e às mudanças concomitantes a nível da procura de competências. Isto é especialmente relevante para as sociedades em rápido envelhecimento e, nomeadamente, para Portugal (Data Angel, Policy Research Incorporated, 2009, p. 99).

É no reconhecimento das experiências advindas de processos vivenciais, que é um processo interno correspondente à auto-construção da pessoa, que uma história é feita, a partir da capacidade cognitiva, afectiva e social de cada sujeito (Canário, 1999).

É na centralidade do capital humano e social que se estabelecem novas articulações entre educação, cidadania e competitividade para a dinamização da economia na Sociedade do Conhecimento. Imerso neste contexto, somente com a ativa co-integração dos actores – nos seus poderes e interesses de construção – é que aquela será na prática ajustada as complexidades, num plano de menor tensão e ambivalências onde o forro programático dos documentos educativos se alarga às estratégias económicas.

O sistema educativo contempla uma pluralidade de aspectos e finalidades que cabem a articulação de integrar os diversos actores entre suas posições de responsabilidades e estratégias, o que solicita uma “coordenação, equilíbrio e transformação do funcionamento do sistema educativo” resultantes da intersecção dos múltiplos dispositivos reguladores” (Barroso, 2003: 10, citado por Antunes, 2008, p.47).

Actualmente, o sistema de educação e formação profissional português “estrutura os seus eixos num conjunto de princípios a fim de garantir a igualdade de oportunidades ao acesso e ao sucesso escolar para assistir ao direito à educação a todos” (Afonso & Ferreira, 2007, p.21).

Nesta estrutura política, o direito à educação concebe uma formação escolar para todos, como obrigatória, até à conclusão de no mínimo o 9º ano de escolaridade, de acordo com,

A constituição da República Portuguesa determina a democratização da educação e o direito à igualdade no acesso à escola e à aprendizagem para todos. Por sua vez, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de Outubro) estabelecia – até à aprovação em Agosto da Lei nº85/2009 – que o ensino básico, com a duração de 9 anos, é universal, obrigatório e gratuito, sendo a sua frequência obrigatória até aos 15 anos de idades (agora, aos 18). No mesmo enquadramento, o 9º ano de escolaridade é o mínimo legalmente obrigatório (Capucha & Albuquerque, 2009, p.11).

Entretanto, muitos adultos já estão a trabalhar sem terem concluído o seu grau escolar, e para que isso seja revertido, visto que a motivação perpassa também para o campo da estima pessoal, é reformulado o programa de formação de adultos para – ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) no sentido de, em sintonia com as actuais necessidades de qualificar e emergir novas competências, e, em simultâneo, recuperar a formação escolar deixada para trás por vários portugueses.

Assim, para superar este dualismo entre tentar fazer com que adultos regressassem para o ensino da 4ª classe para recuperar o tempo escolar e, em contrapartida, a oferta dissociada de cursos de estruturas de formação profissional, é celebrada, em aliança com o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, a readequação de uma promoção de saberes formais e a criação de uma dupla certificação correspondente ao nível escolar, para, em sinergia articulada, recuperar o *deficit* e conquistar o avanço no processo de escolarização e qualificação dos adultos de Portugal, homologando-se em 1999 a ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) (CNE, 2007).

Composta por um conselho consultivo, a ANEFA faz a união entre os organismos sociais, empresariais, sindicactos, associações e instituições de ensino, e lança os primeiros CRVCC (Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), posteriormente, estruturando cursos profissionais e os referenciais de competências-chaves para considerar a definição de eixos metodológicos e de aprendizagens, tendo em conta o rigor e a complexidade em avaliar a validação dos saberes adquiridos ao longo da vida (CNE, 2007).

6.2.1 A EDUCAÇÃO E A VIDA PROFISSIONAL

Estimular as capacidades criativas individuais dos jovens e dos adultos para uma vida ativa, para a promoção de uma consciência de autodisciplina, para a convivência solidária, e para a aquisição de novas competências e desenvolvimentos de habilidades é o grande desafio para uma preparação profissional qualificada em face da transição do mercado de trabalho. Isso implica uma educação para as mudanças e a evolução dos resultados tradicionalmente associados apenas ao prestígio de um *status quo*, ao êxito social.

Segundo Ana Teresa Penim, directora no INV (Instituto de Negociação e Vendas), no seu discurso de participação ao seminário do CNE (Conselho Nacional da Educação), “a sociedade tem que atribuir valor social à aprendizagem. Só assim conseguiremos resultados práticos e a concretização dos objectivos políticos. Conseguir que a sociedade assimile a importância da qualificação, a reconheça e a deseje” (CNE, 2007, p.81).

Pelas próprias influências globais caracterizadas no mercado de trabalho, estendem-se os fenómenos em que a institucionalização do ensino faculta a necessidade de novos domínios para o desenvolvimento social nas vias de crescimento sustentável, como confirma Canário que,

“É nesse sentido que as competências são emergentes dos contextos de acção profissional o que significa que a produção de competências supõe uma situação comunicacional” (Canário, 1999, p. 47).

A importância de um projecto educativo e formativo consiste na capacidade de adaptação, de uma comunicação que motive os seus educandos, para a obtenção de uma aprendizagem que responda às necessidades específicas de cada um. Assim, diz Penim (2007)

um projecto formativo tem que ser capaz de compreender os seus objectivos estratégicos e operacionais e conseguir contribuir para a ajudar a alcançá-los, a chegarem mais além. É aí que a qualificação dos activos encontra, também, pertinência para os Empresários que estão preocupados em conseguir resultados (CNE, 2007, p. 78).

Nesta perspectiva, “a consciência do papel da educação como factor de desenvolvimento económico e da necessidade de valorizar a relação entre educação e cidadania tem contribuído para afirmar o carácter indissociável dos processos de educação, de desenvolvimento e de democratização” (Antunes, 2007, p. 72).

Assume, assim, o propósito de uma educação com a função cívica de instrumentalizar e qualificar as capacidades de cada sujeito para a colaboração, por meio do conhecimento adquirido, que atribua pelas competências em seu contexto social, profissional, um real valor de pertença com maiores valias na dignidade e sentido ético, comprometimento e consciência social.

Neste contexto, valoriza-se “uma educação que emancipe, que não considere “o emprego como uma meta final da transição, mas sim uma forma satisfatória e mais rica de vida pessoal e de vida social” (IEFP, 1990, p.150).

A priori, “a qualificação profissional deve desempenhar um acção de inovação na base social, providenciando o conhecimento e habilidades básicas e técnicas que permitam o desenvolvimento de uma cultura criativa com visão ao aumento da empregabilidade e a criação de oportunidades de emprego” (Figueira, 2003, p. 11).

Numa perspectiva de dinamizar a emancipação de uma sociedade, cabe a todos os agentes educativos um trabalho que atinja objectivos na esfera do desenvolvimento pessoal, social e profissional, uma vez em que, de acordo com Figueira & Silva (2003)

O processo da aprendizagem para a vida tornou-se um aspecto permanente da vida econômica e tornou-se cada vez mais urgente e persistente. Constitui o elemento chave na prevenção do desemprego e também para ajudar os indivíduos a crescerem e a sentirem-se realizados e, assim, a melhorar as suas expectativas quanto a terem um emprego para a vida (Walther, 1997, citado por Figueira & Silva, 2003, p. 24).

Preparar-se tecnicamente e desenvolver capacidades e novas aprendizagens é um fator decisivo para ampliar as oportunidades de ingresso e/ou permanência no mercado de trabalho, sendo que este solicita cada vez mais profissionais qualificados para o desempenho de suas atividades.

Com o objectivo de fortalecer e expandir sua actuação num momento de competitividade global crescente e com as crises económicas circundantes, Antunes (2007) enfatiza que

A qualificação é a chave para mais crescimento económico, mais emprego e mais coesão social. Mas escolaridade está associada a uma menor taxa de desemprego e a menor duração do desemprego. A educação assegura uma maior participação social e promove a igualdade de oportunidades (Antunes, 2007, p. 72).

A relação educação e trabalho não se perde no tempo, nem com o tempo, ao contrário, cada vez é mais necessária a apropriação de novas práticas profissionais e o

aperfeiçoamento, devido às grandes tendências de inovações, para estarmos aptos a exercer e a viver numa sociedade globalizada em que a tecnologia demanda outra postura das empresas e indústrias e, para que em rede, todo o tecido ativo nos seus segmentos suporte maior segurança através do conhecimento que permeia cada acto na interatividade de outras culturas numa sociedade de mobilidade, onde haja maior interesse em socializar os domínios de cada pessoa.

Pelas pesquisas realizadas pelo IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional) em Portugal, é pelas perspectivas de desenvolvimento pessoal e as possibilidades de novos estilos de vida que os cidadãos buscam o aperfeiçoamento ao adquirir novos conhecimentos, para que também possam nas suas práticas laborais ,além de terem um mínimo de independência económica, exercer suas atribuições com vontade e forte sentido de autonomia, pelo sentimento de capacidade e valorização da sua própria imagem, em espaços que também cultivem essa condição de investir nos seus colaboradores (IEFP, 1990).

Como afirma Guy Berger (1991) “o encadeamento interativo de sucessivos momentos de formação e de trabalho conduz os sujeitos a uma permanente mobilização de saberes adquiridos em situações de trabalho, para situações de formação e destas para novas situações de trabalho” (Berger, 1991; citado por Amiguiinho & Canário, 1994, p. 21).

Assim, os mais recentes paradigmas das ciências sociais apregoam a necessidade de uma aprendizagem permanente voltada para o despertar da capacidade analítica e crítica bem como ao resgate da cidadania, configuram as bases desta aceção nas transformações sócio históricas que presenciamos. Deste modo, o trabalho educativo torna-se protagonista da edificação de uma sociedade mais igualitária e emancipadora (Miranda, 1998).

7. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E O PROGRAMA NOVAS OPORTUNIDADES DE PORTUGAL

7.1 A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Segundo a Direcção Geral de Estudos, Estatísticas e Planeamento (DGEEP, 2005) o carácter abrangente do conceito de Aprendizagem ao longo da vida , assumido em Portugal, revela-se especialmente exigente em matéria de articulação entre os sub-sistemas de formação escolar e profissional, nomeadamente no que se refere à diversificação das modalidades formativas de percursos com certificação escolar e profissional para os jovens, formação ao longo da vida com componentes educacionais e a inserção sócio-profissional de pessoas com dificuldades de acesso e sustentabilidade no mercado de emprego.

No actual momento, é entre o mundo produtivo e o mundo do trabalho que se inclui a necessidade da readequação e o reposicionamento da educação no quadro da *regulação* social, quer pela transição de um meio para o outro, quer entre os processos da formação continuada e da qualificação para a inserção no mercado de trabalho. Daí a importância máxima em estender a educação ao longo da vida numa abordagem intrinsecamente política-cognitiva e de responsabilidade individual de cada sujeito social.

Na pesquisa realizada pela *Data Angel Policy Research Incorporated* (2009) para avaliar o quadro de desenvolvimento da educação e formação em Portugal, verificou-se que

Os modos de educação formal e inicial, nomeadamente o ensino primário, secundário e superior, são úteis, para a reserva de competências de base de uma nação. Contudo, os sistemas de ensino são estruturas estáticas e que não estão ao alcance da maioria dos adultos que ultrapassou a idade normal da frequência escolar. São necessárias estruturas flexíveis e dinâmicas que fomentem um investimento continuado na educação de adultos, para que a população adulta possa acompanhar e responder as mudanças estruturais e às mudanças concomitantes a nível da procura de competências. Isto é especialmente relevante para as sociedades em rápido envelhecimento e, nomeadamente, para Portugal (Data Angel Policy Research Incorporated, 2009, p. 99).

Numa perspectiva de educação para a vida, para além de ser uma formação profissional a aprendizagem deve contemplar a qualidade de vida adveniente das possibilidades que o conhecimento traz, seja na criação ou permanência no emprego, ou no

aumento da inclusão social, numa economia flexível, baseada na descentralização, onde a justiça social traz iguais oportunidades a todos os cidadãos.

A educação e formação ao longo da vida, orientada para o sujeito, só fazem sentido se for reconhecida a associação íntima entre um ser em desenvolvimento permanente e as técnicas passíveis de utilização para promover esse desenvolvimento (Antunes, 2007).

O conhecimento adquirido ao longo da vida traz, através da formação continuada, uma compreensão e interpelação sobre os reais sistemas e interactividades sociais, provocando um pensar autónomo e com capacidade de reelaborar e recriar conceitos e novas formas de vida, conforme cita Dias

No horizonte da educação ao longo da vida, ela não se encontra reduzida a um tempo ou um espaço, um edifício ou uma instituição, não corresponde a uma fase da existência, mas abarca todo o tempo e todo o lugar em que o ser humano vive, convive, trabalha e se diverte, na medida em que pertence a todos ter ocupações e dispor de tempos livres, trabalhar e folgar (Dias, 2009, p.35).

Nesta compreensão, “uma relação de adequação, entre a formação e o trabalho (baseada em processos de planificação) dá lugar a uma relação de reutilização, em novas situações, dos saberes anteriormente adquiridos” (Berger, 1991; citado por Amiguiño & Canário, 1994, p. 21).

Assim, a aprendizagem ao longo da vida é concebida pela autoformação, num ciclo de produção vital generalizada num processo reflexivo, onde a educação tem uma vertente permanente e globalizada em termos cronológicos, uma visão epistemológica e de elemento social atemporal, ou seja, sem limites locais e temporais (Canário, 1999).

“Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia activa, mas de considerar a vida como espaço da educação” (Dominicé, 1988, p. 140; citado por Canário, 1999, p. 116).

A educação ao longo da vida é uma responsabilidade política e social, que deve ser assumida por cada sujeito, para o seu próprio crescimento e compreensão das novas formas de convívio e relações que sustentam no seu quotidiano profissional e com o mundo.

De acordo com Canário (1999) é uma relação de aprendizagem na qual o sujeito está intrinsecamente associado com a articulação de seus saberes prévios consubstanciados na capacidade de interpretar o mundo (a si próprio, as relações estabelecidas com os outros e com a realidade social) abrindo-se a novas referências que lhe permitirão construir novas visões de mundo num sistema de representatividade funcional de reequacionamento da

produção de novos conhecimentos para a evolução teórica-epistemológica, na qual a experiência passa pelo crivo da reflexão crítica.

7.2 O PROGRAMA NOVAS OPORTUNIDADES E O SISTEMA NACIONAL DOS CENTROS DE RCCV

A educação de adultos em Portugal, por muito tempo, não recebia a devida e necessária atenção de um programa que compartilhasse e conjugasse as matrizes curriculares recorrentes do ensino formal com o ajustamento de novos conhecimentos para uma vida ativa de relevância no terreno prático dos adultos, invocando situações que realmente prestigiassem e motivassem suas habilidades e aprendizagens de novas competências.

O insucesso escolar é ainda uma grande preocupação para o governo e para as políticas educativas de Portugal, tendo em consideração os milhares de jovens que não finalizaram os seus estudos de ensino básico (até o 9ºano) ou secundário (até o 12ºano) e chegaram ao mercado de trabalho desqualificados para uma realidade que exige mais e novas competências devido à grande competitividade em escala global.

De acordo com as estatísticas, Rodrigues (2010), menciona que em Portugal,

se juntarmos ao milhão de adultos com habilitações incompletas o número dos que têm habilitações inferiores ao ensino secundário (2.173.000), chegaremos a um número superior a 3 milhões de activos, necessitando de regressar à escola ou à formação para completar as suas habilitações (mais da metade da população activa) (Rodrigues, 2010, p. 304).

Diante deste quadro, “deparamos agora com um novo desenvolvimento envolvendo uma “constituição formal e explícita de um nível de governo supranacional como *lócus* de inscrição das políticas a desenvolver para os sistemas educativos e de formação” (Antunes, 2008, p. 24).

Desta forma, as reais preocupações assumem um carácter político a nível nacional, cujo objectivo passa a ser o de criar novas oportunidades para todos os portugueses finalizarem os seus estudos e adquirirem novos saberes, desenvolvendo suas competências a nível pessoal e profissional para se assumirem como cidadãos dignos e produtivos, altamente qualificados e certificados pelo reconhecimento das suas habilidades e aprendizagens que, ao longo da vida, se consolidaram informalmente.

Nesta visão, preparar e qualificar indivíduos para o mercado de trabalho, com a perspetiva de reverter o número do insucesso escolar da população portuguesa, “o sistema de educação e formação profissional português estrutura seus eixos num conjunto de princípios a fim de garantir a igualdade de oportunidades ao acesso e ao sucesso escolar para assistir ao direito à educação a todos” (Afonso & Ferreira, 2007, p.21).

Com bases sólidas e em múltiplas redes de interactividades translocais, envolvendo instituições de ensino e os centros de formações profissionalizantes com o apoio das empresas e entidades privadas e públicas, é lançada pelo governo português, em 2005, a iniciativa do Programa Novas Oportunidades.

O Programa Novas Oportunidades é uma estrutura governamental formada pela aliança do Ministério da Educação com o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social que é inovadora ao contextualizar os sistemas educativos, dinamizando a acção educativa para todos, cuja ambição, conforme Afonso & Ferreira (2007), é de

elevar os níveis da qualificação dos portugueses, numa estratégia centrada na elevação da taxa de conclusão do nível secundário para os jovens, com o ensino profissionalizante para minimizar o abandono escolar e, no aumento da qualificação da população adulta, conjugando formação com generalização dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (Afonso & Ferreira, 2007, p. 16).

De acordo com a publicação do Diário da República de Portugal (2008), a iniciativa nos Centros Novas Oportunidades tem suas atividades dirigidas aos adultos com idade igual ou superior a 18 anos, sem qualificação ou com uma qualificação desajustada ou insuficiente face às suas necessidades e às do mercado de trabalho, que não tenham completado o 1.º, 2.º ou 3.º ciclo do ensino básico, ou o ensino secundário, ou que não tenham uma dupla certificação de nível não superior, assegurando o encaminhamento dos mesmos para a resposta mais adequada e, quando se justifique, procedendo ao desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens obtidas por via da experiência adquirida e de formações não certificadas, que podem ser completadas através de ações de formação de duração variável, em função das necessidades diagnosticadas.

Os Centros Novas Oportunidades têm como atribuições, de acordo com os termos do disposto nos nº3 do artigo 12.º e nº4 do artigo 15.º do Decreto -Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, manda o Governo, pelo Ministro do Trabalho e da Solidariedade Social e pelo Secretário de Estado da Educação:

a) O encaminhamento para ofertas de educação e formação que melhor se adequem ao perfil e às necessidades, motivações e expectativas de cada adulto; b) O reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, para efeitos de posicionamento em percursos de qualificação; c) O reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, para efeitos de obtenção de um nível de escolaridade e de qualificação (Diário da República, 2008).

Assim, de acordo com Rodrigues (2010) a iniciativa Novas Oportunidades tem definido como política de acção duas linhas interventivas, uma dirigida para os jovens e outra para os adultos. O objectivo global quando ficaram definidos seus calendários e metas, era, segundo a ex-ministra da educação, Dr^a Maria de Lurdes Rodrigues, o alargamento do programa que a Agência Nacional e Formação de Adultos (ANEFA), já vinha a desenvolver desde 2000.

Neste contexto, o propósito ponderava a introdução de alterações que permitissem atingir mais adultos e a certificação que alcançassem até o nível do ensino secundário. Um conjunto de estratégias, como adequações metodológicas, estruturas físicas e recursos profissionais que adequassem a proposta e as suas especificidades, de forma que pudessem atingir os seguintes objectivos: articular a intervenção dirigida aos adultos com a mediação orientada para os jovens para fechar o fluxo de abandono escolar precoce por parte dos mais jovens e a sua entrada no mercado de trabalho desqualificado; desenvolver e mobilizar estruturas para alcançar resultados a nível nacional, envolvendo uma coordenação sectorial de educação e formação e implementar a certificação obrigatória para todas as acções de formação contínua de adultos por meio de um sistema de créditos.

O êxito do programa dirigido aos adultos consistiu na transformação dos ex-centros RVCC (Reconhecimento, validação e certificação de competências) em criação de centros Novas Oportunidades, totalizando 400 novos centros em espaços de escolas públicas e privadas, em centros de formação profissional, públicos, de gestão participada, de associações empresariais ou de empresas, em autarquias e em instituições de desenvolvimento local (Rodrigues, 2010).

Assim, a estratégia do Programa Novas Oportunidades centra-se na absorção dos ativos que não possuem qualificação ou qualificação desejável para encarar os desafios financeiros que Portugal enfrenta nesta revolução económica, global e tecnológica. E para frear e reduzir esse déficit só combatendo o abandono escolar com a dupla certificação e o ensino secundário profissionalizante para os jovens, para além do incremento dos cursos para a Educação e Formação de adultos e com o reconhecimento de aprendizagens e habilidades adquiridas ao longo da vida, pelo instrumento metodológico da regulação das redes dos

Centros de RVCC (Reconhecimento, Validação, Certificação de Competências) uma vez que estes centros desempenham o papel da acreditação das aprendizagens formais, informais ou não formais, adquiridas ao longo da vida de cada cidadão.

Com a necessária participação de toda a sociedade civil e órgãos públicos para a elaboração de estruturas sólidas e condizentes com as demandas de crescimento e inovações, este conjunto de estratégias deve criar novos sistemas articulados pelo Ministério da Educação para eleger os mecanismos de ordens reguladoras e práticas numa política clara e que reúna os esforços dos seus próprios setores. Assim, Rodrigues afirma que

estabelecer parcerias com o envolvimento das instituições empregadoras, públicas e privadas foi essencial para que, em conformidade com as novas metodologias de reconhecimento de validação e certificação das competências adquiridas ao longo da vida adulta viabilizassem estímulos ao estudo contínuo e novas formações qualificando cada vez mais os activos (Rodrigues, 2010, p. 307).

Para garantir uma metodologia de rigor na avaliação, certificação e qualidade dos cursos ofertados, surgiu a necessidade de se criar uma planificação em referenciais de competências-chave que foram aprovados para o secundário, sendo que, no ano cívico de 2007, foi criada a ANQ (Agência Nacional para a Qualificação) a partir de uma reestruturação da Direcção-Geral de Formação Vocacional.

A ANQ (Agência Nacional para a Qualificação) é um organismo sob a tutela do Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social que, conforme explica Afonso & Ferreira, é responsável por uma centralidade e cujas atribuições são:

Investigação e inovação no domínio do currículo, das metodologias e dos recursos pedagógicos, para a disseminação do conhecimento e envolvimento de novos parceiros em rede a fim de operacionalizar o programa de ação educativa e de formação profissional em face ao desenvolvimento de soluções e flexibilidades para todos os Centros de Novas Oportunidades e com a elaboração do CNQ (Catálogo Nacional de Qualificações), integrar os referenciais para o efeito face as necessidades das empresas e cidadãos em todo o território português (Afonso & Ferreira, 2007, p.39).

Desta forma, a ANQ (Agência Nacional para a Qualificação) integra todo o processo de regulação e execução política de educação e formação profissional de jovens e adultos em Portugal. Entre as responsabilidades de exercícios educativos intergovernamentais, esta agência tem como missão assegurar a qualidade do êxito do desenvolvimento do Programa Novas Oportunidades, coordenando e delineando a gestão de todo o Sistema Nacional dos Centros de RVCC (Reconhecimento, Validação, Certificação de Competências), tendo como

propósito garantir a dinamização e concretização das metas em toda a rede dos Centros Novas Oportunidades.

Para que se privilegie a qualidade e o rigor na certificação das competências, o Sistema Nacional dos Centros de RVCC (Reconhecimento, Validação, Certificação de Competências) estrutura a organização de três eixos, sendo designado o primeiro como Balanço de Competências, o qual confere, por meio de instrumentos de mediação, a Análise de História de vida de cada sujeito; o segundo eixo, a Validação e Competências-Chaves, contempla os saberes nas áreas das ciências e das humanidades e o terceiro eixo, a Certificação das Competências-Chaves, oficializa os saberes adquiridos ao longo da vida, pela emissão de um certificado de reconhecimento no seu processo de RVCC (Antunes, 2007). Este processo contempla o desenvolvimento de respostas de formação, visando a certificação do adulto. Se na fase de reconhecimento e validação de competências se verificar a existência de determinadas competências que não foram adquiridas nas experiências vivenciais, os alunos poderão aprofundar e/ou adquirir conhecimentos em respostas formativas até 50 horas designadas por Formação Complementar.

Além disso, o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) visa ainda estruturar uma oferta relevante de formação inicial e contínua, ajustada às necessidades das empresas e do mercado de trabalho, tendo por base as necessidades atuais e emergentes das empresas e a integração socioprofissional de grupos com particulares dificuldades de inserção. Compete-lhe também garantir maior eficácia na gestão de financiamento público, salvaguardando o seu alinhamento com as prioridades das políticas de educação e formação profissional.

Em sintonia com este objetivo, a Iniciativa Novas Oportunidades veio promover a expansão da rede de Centros Novas Oportunidades enquanto estruturas que constituem um meio privilegiado para dar resposta às necessidades de qualificação da população adulta, alargando a sua ação para o nível secundário e para o reconhecimento e validação de competências para efeitos profissionais e, ainda, em simultâneo, procurando melhorar a qualidade da ação que desenvolvem (*Diário da República*, 2008).

Nesta conceção, todas as aprendizagens são importantes, sejam estas adquiridas pela vivência laboral ou pela experiência de vida, na medida em que permitem a sua formação escolar em contextos reais. Neste espaço dito como não formal, a educação alcançada é relevante por ser, como afirma Baptista (1996, p.13), “um local por excelência de socialização do indivíduo e portanto de construção de sua identidade.”

No mundo de hoje, uma das funções fundamentais da socialização é a de possibilitar novas experiências e estimular a prática destes conhecimentos para o exercício da autonomia, atribuindo ao sujeito a responsabilidade de exercer a sua cidadania. Como afirma Baptista

o cidadão - aquele que é capaz de entender sua individualidade e a realidade na qual está inserido - de forma a poder ultrapassar a realidade quotidiana estabelecendo projetos pessoais e coletivos. Para tanto, ele deveria dispor de habilidades que lhe permitissem uma autonomia para estabelecer essa articulação e tomar decisões (Baptista, 1996, p. 13).

Com esta importância o enfoque da educação política está na sua adequação à necessidade de fomentar e potencializar o conhecimento para o desenvolvimento social. Assim, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social promulgou que os Centros Novas Oportunidades podem ser criados por iniciativa de entidades públicas e privadas, cabendo à Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), enquanto entidade competente para o desenvolvimento e gestão desta rede de centros, autorizar a sua criação, promovendo uma distribuição adequada às necessidades de qualificação dos ativos, designadamente em termos territoriais e sectoriais (*Diário da República*, 2008).

É atribuída a todos os Centros Novas Oportunidades, sejam estes promovidos em estabelecimentos públicos, privados, cooperativas, escolas profissionalizantes entre outros, a responsabilidade de desenvolver as suas diretrizes pedagógicas e planos de formações, dotando-os de autonomia de gestão, em respeito rigoroso às normativas designadas pelo decreto e ao protocolo assinado em parceria com a Agência Nacional de Qualificação. É dever de cada Centro Novas Oportunidades proceder à validação e certificação no âmbito do percurso de formação modular, de acordo com o quadro da regulamentação aplicável.

Assim, confirma Rodrigues (2010) que entre o ano de 2000 e 2009, um milhão de adultos se inscreveu no programa Novas Oportunidades, tendo 350.000 destes obtido diploma de certificação de competências. Não obstante apenas acreditar a certificação, muitos foram os testemunhos de adultos, entidades empregadoras, profissionais e técnicos de RVCC, quanto à importância reflectida na vida familiar e profissional dos que vivenciaram a experiência do programa.

Entretanto, há os críticos que suspeitam do Programa, defendendo que, por ser de uma abordagem ampla e de rápida certificação, coloca a qualidade em segundo plano, ou que o programa promove o facilitismo, uma vez em que a aprendizagem não está a ser adquirida de forma convencional dentro de uma estrutura escolar, e que deve ocorrer somente em idade

escolar, não devendo, desta forma, conferir uma equivalência às capacidades aprendidas no exercício de uma vida activa. Como Rodrigues argumenta, esta crítica não se justifica, pois

“Há métodos específicos, para além da formação complementar que os adultos recebem e os próprios conhecimentos que estes adquiriram ao longo da vida e com a vida, acumulado-se numa natureza do saber e do saber-fazer” (Rodrigues, 2010, p. 311).

Para Rodrigues (2010), esses críticos que marginalizam as capacidades dos cidadãos portugueses que não puderam continuar os seus estudos escolares em época escolar, enfatizam um pensamento linear e não acreditam na mudança para o crescimento que Portugal tanto necessita para diminuir as desigualdades entre os portugueses.

Para isso, cabe ao Programa a responsabilidade de erradicar o fluxo da desqualificação e criar um novo modelo de oportunidades com recursos e infraestruturas a funcionar em escolas, centros de formação, instituições públicas e privadas, de solidariedade e de cultura e empregadoras. Todos os recursos que Portugal possuir devem ser mobilizados para multiplicar as oportunidades de formação, potenciar as capacidades existentes e chegar a todos os pontos do país e, sobretudo, poder prever um prazo razoável para alcançar objectivos que nos aproximem dos restantes países da União Europeia (Rodrigues, 2010).

Desta forma, assente nas exigências profissionais e com as experiências e aprendizagens adquiridas ao longo do percurso de vida, o programa Novas Oportunidades traz a preocupação prioritária de qualificar o tecido ativo de Portugal, estendendo os cursos alternativos de educação e formação ao ensino básico.

CAPÍTULO II – OBJETIVOS DA PESQUISA

Tendo a dissertação em sua centralidade científica a problemática de “Quais as linhas mestras da política educativa de Portugal ao longo da vida?”, visto que, em Portugal, “cerca de 3,5 milhões da população em vida de trabalho detém um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário e cerca de 485.000 jovens (isto é, 45% do total) entre os 18 e os 24 anos, sem a conclusão do ensino secundário (12º ano de escolaridade)” (Afonso & Ferreira, 2007, p.13) – o referido trabalho teve como objeto de estudo de investigação o Programa Novas Oportunidades de Portugal, regido sob a tutela da ANQ – Agência Nacional para a Qualificação.

Propôs-se assim uma análise dos discursos de dois importantes agentes públicos sobre os mecanismos metodológicos do Programa Novas Oportunidades como um dos meios políticos estruturantes de Portugal no quadro de uma Educação para Todos, para verificar a possibilidade de retenção do défice escolar e qualificar a população portuguesa por meio das ações formativas ao longo da vida.

1.1 OBJETIVO GERAL

Sinteticamente na área das ciências humanas, que visa as relações entre educação e sociologia “a ciência moderna e, portanto, também a teoria crítica moderna, assentam no pressuposto de que o conhecimento é válido independentemente das condições que o tornaram possível” (Santos, 2000, p. 87).

Neste contexto de relações interseccionais, a pertinência entre as ações políticas ministeriais com tecido sociológico e a educação ao longo da vida, nas suas áreas de desenvolvimento humano, crescimento económico e conceções axiológicas, teve o corpo deste estudo científico como objetivo geral:

- Avaliar o Programa das Novas Oportunidades no âmbito de uma Educação para Todos do ponto de vista das Instituições Políticas (Ministério da Educação e Agência Nacional para a Qualificação).

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer, a partir dos discursos dos agentes institucionais, os princípios e objetivos do programa Novas Oportunidades;
- Analisar o Programa Novas Oportunidades no âmbito das políticas educativas nacionais e no quadro de uma Educação Para Todos – EPT;
- Compreender, a partir dos discursos dos agentes institucionais, os princípios políticos e educativos e dificuldades políticas das metas do Programa Novas Oportunidades.

CAPÍTULO III – PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1. TIPO DE PESQUISA

A referida dissertação utiliza-se da metodologia de investigação qualitativa da análise do discurso para compreender as intervenções e ações de responsabilidades desempenhadas pelos órgãos competentes do Ministério da Educação e da Agencia Nacional para a Qualificação, no âmbito das reais estruturas e causas motivadoras e resultantes do Programa Novas Oportunidades. Esta investigação tem como instrumento a aplicabilidade de entrevistas específicas e semi-estruturadas direccionadas para as personalidades políticas dos referidos órgãos governamentais de Portugal – ME e ANQ.

A metodologia utilizada justifica-se, visto que os domínios apresentados nas interfaces das linguagens discursivas se expressam em contextos próprio pela força das relações de poder e de ideologias que marcam uma posição política, configurando uma ordem de legitimação social e estruturando, assim, uma produção histórica em cada ato discursivo.

É no sentido de um discurso que se compreende o código subjacente, numa centralidade defronte dos diálogos que se exprimem, que exaltam um controlo social, associando-se novos sentidos por meio do produto que os próprios constituem, criando os interdiscursos. Assim, a Análise do Discurso pretende também, de acordo com Fairclough (1989), "aumentar a consciência de como a linguagem contribui para a dominação de umas pessoas por outras, já que essa consciência é o primeiro passo para a emancipação" (Fairclough, 1989:1; citado por Martins, 2001, p.2).

É nesta óptica que, para uma investigação ao nível de uma estrutura sócio-política, as ciências humanas instrumentalizadas por meio da epistemologia e da interdisciplinaridade, assumem um papel de verificação onde possam estar submergidos os esforços hegemónicos através do modo como opera a linguagem, como teoriza Foucault (1997)

os discursos devem ser tratados como conjunto de acontecimentos discursivos que são por sua vez algo efectivo ao nível da materialidade, que têm lugar e consiste na relação, na coexistência, na dispersão, recorte, acumulação e selecção de elementos materiais (Foucault, 1997, p. 43).

Todavia, a fundamentação deste método de recolha de dados fez-se devido aos pressupostos estabelecidos que a dialéctica produz fenomenologicamente nos processos sociais, tendo em consideração as motivações, crenças, valores e representações sociais onde se permeia a rede de relações sociais por estas se estabelecerem numa linguagem unívoca e linear, sendo possível uma interpretação a partir das lacunas do discurso como revelação das subjetividades da comunicação.

Neste sentido, para Foucault (1997), a verdade desloca-se do ato ritualizado para a sua própria expressão em relação ao que referencia na sua forma e sentido.

De acordo com Fischer (2001) é necessário analisar um discurso na perspectiva social de Michel Foucault, fazer emergir as palavras no nível de sua existência, das coisas ditas, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. Compreender que há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento.

Na perspetiva de Orlandi, a reflexão de um discurso passa pela materialidade, pela ordem, na qual

A língua não é só um código ou um instrumento de comunicação ideologicamente neutro. Nem apenas um sistema abstrato. Não há conteúdos ideológicos, há funcionamento, modo de produção de sentidos ideologicamente determinados. A língua funciona ideologicamente e suas formas têm papel fundamental nesse funcionamento. Este funcionamento é parte da natureza de ligação da língua com o mundo (no caso, da ordem social) (Orlandi, 1996, p.30).

Nestes espaços entre a linguagem e a comunicação social perpassam novas formas de interações entre o falar e o conceituar, recriando-se e adicionando-se formas distintas de discursos por ideologias possíveis de identificações em processos de cadeia, como numa senda na qual a subjetividade de um locutor contradiga ou confronte novas posições políticas emergentes, legitimando o poder que lhe é instituído.

2. SUJEITOS/INSTRUMENTOS

Para viabilizar tal investigação e compreender a realidade nos seus aspectos distintos e confluentes, admitindo as interfaces dos diferentes enfoques, foram seleccionados como campo os seguintes órgãos competentes educacionais da comunidade de Lisboa:

- Ministério da Educação: tendo como entrevistada a Excelentíssima Ministra Dr^a Isabel Alçada;
- ANQ – Agência Nacional para Qualificação (I.P. Instituto Público), sob a tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, tendo como entrevistado o Excelentíssimo Presidente da ANQ, Dr. Luís Capucha;

As ilustres personalidades públicas eleitas para a investigação assumem nas suas posições - governamental e intergovernamental – coligações de co-responsabilidades únicas para criar novas estruturas e oportunizar as condições para elevar o índice de uma população escolarizada, numa perspectiva de uma Educação para Todos, com qualidade, cujo intento se fundamenta na redução do *deficit* do abandono escolar e no propósito de atingir o patamar do 12ºano de formação escolar de qualidade e certificada para o tecido ativo de Portugal, visto ser este um país caracterizado como uma Sociedade do Conhecimento.

Desenham-se, desta forma, contributos significativos para o alcance de uma das metas dos ODM (Objectivos de Desenvolvimento do Milénio) que é a EPT – Educação para Todos, estabelecida em Dakar, com o propósito de a referida meta ser atingida até 2015, e consequentemente, criam-se condições para obter o maior número de cidadãos emancipados.

Para validar a operacionalização desta metodologia científica, foi escolhido como instrumento de pesquisa a entrevista semi-estruturada, o que eleva a qualidade de análise. Tendo em vista a relevância da problemática confrontada, foram aplicadas questões distintas e específicas para cada personalidade pública dos órgãos governamentais pesquisados (ME e ANQ).

Nesta compreensão, se estabeleceu numa primeira fase, uma análise com aferições do contexto do discurso tendo como estrutura de intervenção os referidos Temas para averiguar nas suas categorias, os aspectos político-operacionais práticos e, analisar as suas subcategorias ao identificar as respostas dadas pelos entrevistados em função de suas principais causas ideológicas e desmistificar probabilidades de carácter centralizador de

legitimação de poder, em interpretação com as confluências de aspectos fenomenológicos encontrados em todo o estudo teórico.

ASPECTOS FENOMENOLÓGICOS	TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
Influências das organizações mundiais Onu/Unesco e os Direitos Humanos	- Democracia	Educação para Todos	Educação obrigatória até o 12º ano escolar em Portugal - Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto
Processos Globalizantes e a OECD	- Emancipação Social	Desenvolvimento económico em Portugal	Educação e Trabalho
Política Contra-Hegemónica	- Educação ao Longo da Vida	Política Educativa em Portugal	ANQ - RVCC
Coesão Social	- Programa Novas Oportunidades	- Redução do défice escolar e patamar mínimo da qualidade até 12ºano escolar	Eixo Jovem e Eixo Adulto

QUADRO 1 - INDICADORES DE ANÁLISE METODOLÓGICA QUALITATIVA ÀS ANÁLISES DOS DISCURSOS DOS ENTREVISTADOS

(Quadro de Autoria da pesquisadora do referido trabalho de dissertação)

Cada *Tema* recebeu uma classificação alfabética que sugere a categoria e a sua sub-categoria para facilitar a compreensão e interpretação do estudo da análise dos discursos. Assim, foi também possível detectar mais de uma categoria numa mesma resposta dada, o que resultou numa perspectiva de convergência, contradição ou extraordinariedade ao que se era questionado/entrevistado.

A organização metodológica da análise de dados é representada por legendas específicas para cada pergunta realizada e o respetivo quadro de protocolo da entrevista com o contexto de análise/unidade de registo.

Classificação Alfabética dos temas e categorias/sub-categorias	Tema	Categoria	Sub-categoria
A	- Democracia	Educação para Todos	Educação obrigatória até o 12º ano escolar em Portugal - Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto
B	- Emancipação Social	Desenvolvimento económico em Portugal	Educação e Trabalho
C	- Educação ao Longo da Vida	Política Educativa em Portugal	ANQ - RVCC
D	- Programa Novas Oportunidades	Redução do défice escolar e patamar mínimo da qualidade até 12ºano escolar	Eixo Jovem e Eixo Adulto

Quadro 2: Legenda de temas e categorias

(Quadro de Autoria da pesquisadora do referido trabalho de dissertação)

Sequencialmente, em relação a cada uma das perguntas e respectivas respostas e tendo em conta as categorias de análise seleccionadas, encontrar-se-ão as análises dos discursos em quadros distintos. Visto que a análise do discurso corrobora uma interpretação dos significados em que nenhuma verdade pode ser única e neutra, em cada análise discursiva são identificadas possibilidades de justificação, justaposição, contrariedades e/ou confrontalidades nas composições ideológicas em convergência com aspectos fenomenológicos que foram passivelmente desvelados nas Unidades de Registo (respostas sintetizadas dadas pelos entrevistados).

CAPÍTULO IV – RECOLHA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

1. ANÁLISE REFERENTE À ENTREVISTA COM A D^{ra} ISABEL ALÇADA EXC. MINISTRA DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL

Protocolo da entrevista:

1) Qual a importância do Programa Novas Oportunidades no quadro de uma Educação para Todos?

Legenda 1:

Classificação Alfabética dos Temas e categorias/sub-categorias	Tema	Categoria	Sub-categoria
A	- Democracia	Educação para Todos	Educação obrigatória até o 12º ano escolar em Portugal - Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto
D	- Programa Novas Oportunidades	Redução do défice escolar e patamar mínimo da qualidade até 12ºano escolar	Eixo Jovem e Eixo Adulto

CONTEXTO DE ANÁLISE	Tema/categoria	Significação
(...) O conhecimento está na base de todo (ah...) o desenvolvimento humano e desenvolvimento das sociedades e desenvolvimento dos indivíduos. (...) Uma população só consegue manter-se num quadro de modernidade (...) e com as perspectivas de ser dinâmica face às necessidades de inovação constante que as nossas sociedades têm se estiver também a progredir no ponto de vista do conhecimento. E foi esse, se quiser, o grande objectivo foi (ham) abrir a todos, jovens ou adultos, a possibilidade duma formação adequada com	A	Perspectiva ideológica de legitimação do poder público na vertente de promulgar ações nacionais a nível emergente global

modelos que viessem, que correspondessem as variadas necessidades, as variadas expectativas e aos variados estilos de aprendizagens que os seres humanos têm e que garantisse que todos iam ter oportunidade de beneficiar duma educação no quadro do sector público (ham), portanto aberta a todos os portugueses. Foi esse, portanto, se quiser a importância do programa. (...) O número de jovens que hoje temos no ensino secundário aumentou substancialmente, o número de jovens que frequentam cursos profissionais aumentou substancialmente e o número de adultos que voltou a escola e que prosseguem formações que se “inscreveu” no Programa Novas Oportunidades (ham) ultrapassou. (...) Já temos um milhão e quatrocentos mil inscritos e mais de quatrocentos mil diplomados quando (ham) na verdade o ritmo de (ham) de frequência, de inscrições e de frequência de adultos em modalidades variadas de formação e o ritmo de certificação da atribuição de diplomas de formação (...) de adultos era muitíssimo mais lenta ou muito inexpressiva... antes das Novas Oportunidades serem terem essa realidade que hoje tem.	D	Narrativa de legitimação de justificação de causa e efeito de tomadas determinantes de ações políticas
--	-----------------	---

Aspectos

Contexto em Unidades de Registo

Fenomenológicos

Direitos Humanos; Coesão Social.	(...) O grande objectivo foi (...) abrir a todos, jovens ou adultos, a possibilidade duma formação adequada com modelos (...) que correspondessem as variadas necessidades, (...) expectativas e (...) estilos de aprendizagens que os seres humanos têm e que garantisse que todos iam ter oportunidade de beneficiar duma educação no quadro do sector público (...), portanto aberta a todos os portugueses. Já temos um milhão e quatrocentos mil inscritos e mais de quatrocentos mil diplomados quando (ham) na verdade o ritmo de (ham) de frequência, de inscrições e de frequência de adultos em modalidades variadas de formação e o ritmo de certificação da atribuição de
---	---

diplomas de formação (...) de adultos era muitíssimo mais lenta.

CATEGORIAS:

A Educação para Todos:

SUB-CATEGORIA: Educação obrigatória até o 12º ano escolar em Portugal - Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto

D Redução do défice escolar e patamar mínimo da qualidade até 12ºano escolar

SUB-CATEGORIA: Eixo Jovem e Eixo Adulto

ANÁLISE DISCURSIVA

A seleção narrativa é representada pelo princípio de identidade, pelo jogo de ideologia política ao citar a formação como instrumentalização necessária e em correspondência aos variados estilos e necessidades encontrados em cada pessoa.

Demonstra um princípio de regularidade no reforço da legitimação do poder público pelo fato de estar à disposição para todos os portugueses, sendo o ato de democratização e acesso ao ensino e formação educativa caracterizado como um direito em exercício para toda a população, indiscriminadamente da fase em que este se encontra na vida jovem ou adulta.

Há, no mais, a justificação de causa e efeito como determinantes ao citar o número de aferição ao Programa regido por meio das acções políticas, o que conota um princípio de materialização do discurso de relação de condição de possibilidade ao princípio regulador. Pela representatividade numérica de adesões e certificações já conferidas graças as ações do Programa Novas Oportunidades, revitalizar a expressividade de escolarização, principalmente para o tecido adulto que supostamente seria inativo sem tal iniciativa do governo o retorno deste para se qualificar e realizar formações que se adequassem as suas necessidades e realidades.

Protocolo da entrevista:

2) Quais os princípios estruturantes e objectivos do Programa Novas Oportunidades?

Legenda 2:

Classificação Alfabética dos Temas e categorias/sub-categorias	Tema	Categoria	Sub-categoria
B	- Emancipação Social	Desenvolvimento económico em Portugal	Educação e Trabalho
C	- Educação ao Longo da Vida	Política Educativa em Portugal	ANQ - RVCC
D	- Programa Novas Oportunidades	Redução do défice escolar e patamar mínimo da qualidade até 12ºano escolar	Eixo Jovem e Eixo Adulto

CONTEXTO DE ANÁLISE	Tema/categoria	Significação
Primeiro princípio é assegurar o ensino secundário de 12 anos para todos os jovens até aos 18 anos. Portanto, com uma oferta de cursos (pausa) variados, que correspondam por um lado as expectativas da população jovem que procura uma formação profissional que incorpore uma formação secundária, que incorpore (ham) uma formação vocacional e profissional... portanto, esse é um dos grandes objectivos, e a variedade de cursos corresponde portanto, deverá corresponder às expectativas mas também as necessidades do mercado de trabalho. (...) E, por outro lado, um outro princípio é o eixo estruturante dos adultos; nesse eixo estruturante de adultos temos uma linha que (ham) em que os alunos são convidados a submeter-se a um processo de validação de competências (ham) e esse processo passa por uma análise daquilo que são as (ham) a situação portanto há todo um paradigma se quiser de definição de quais são as competências exigidas para cada patamar de certificação; os adultos submetem-se a um processo de validação das suas competências, em várias matérias; esse processo é seguido por	D	Caracterização de reforço às necessidades apresentadas de confluências às demandas populacionais. Justificação e legitimação política do processo estruturante nos eixos de ensino-aprendizagem e avaliações aplicáveis.

profissionais competentes em Centros que são os Centros Novas Oportunidades e, no final do processo (ham) os adultos apresentam um dossiê com o trabalho que realizaram... Com as provas que dão da sua competência (ham) são avaliados perante com os júris, e esse júri atribui – ou não (...) um diploma correspondente a uma determinada validação de competências equivalente (...) ao nível do 9º ano de escolaridade (...) ou ao nível do 12º ano que é o ensino secundário. (...) Há uma articulação entre as expectativas dos jovens e também as necessidades que são permanentemente aferidas com o mercado de trabalho porque há um trabalho feito nas Novas Oportunidades em parceria com muito trabalho, com as empresas, com parceiros sociais, que permite ir verificando se há oferta de cursos de facto corresponde aquilo que são as necessidades é... do domínio daqueles que são os empregadores. (...) É preciso pensar que uma pessoa ao longo da vida adquire competências por várias formas (pausa) e nós muitas vezes quando estamos a pensar na educação, pensamos apenas na escola. E há muito domínio (...) do nosso desenvolvimento (...) que não tem haver necessariamente com as aprendizagens feitas naquele formato que é o formato escolar. (...) Cada adulto tem as suas competências que algumas podem ter adquirido é... Graças a escola, outras graças a seu percurso pessoal, ao seu percurso profissional ao seu estímulo que recebe da sua família, ao estímulo que recebe do grupo de amigos e de com quem convive, etc. E é isso que nós queremos validar é o que, (...) da aquisição toda que o adulto fez ao longo da sua vida até aquele momento nós pudemos reconhecer como competências que são importantes para a sua evolução futura, para o seu estudo futuro, porque a idéia de reconhecimento de competências é estimular as pessoas para enveredarem num processo de qualificação progressiva. Portanto, reconhece competências; as pessoas - tem um percurso também que é si mesmo formativo; e são aconselhadas a continuar o seu percurso ao longo da vida, a sua	B C	Paradoxos ideológicos entre Educação e Trabalho - legitimar ou não a emancipação social versus a uma política contra-hegemónica. Reconhecimento do valor do poder do tecido activo e sua possibilidade de expansão no mercado de trabalho e prossecução económica para uma ideologia política de coesão social.
--	---------------------------------	---

formação ao longo da vida em modalidades diferentes (...) Os princípios estruturantes e os objectivos das Novas Oportunidades é abrir não uma porta, mas várias portas (pausa) pelas quais as pessoas possam enveredarem em percursos de formação, de educação, de desenvolvimento que lhes as levem mais longe na sua formação pessoal e profissional e que lhes permitem a obter certificações, portanto diplomas, correspondentes a esses percursos.	D	Reforço de ideologia ao Sistema subjectivo ao fomento económico/ Capitalista.
--	-----------------	--

Aspectos Contexto em Unidades de Registo Fenomenológicos

Processos Globalizantes; Política Contra-Hegemónica; Coesão Social	(...) Primeiro princípio é assegurar o ensino secundário de 12 anos para todos os jovens até aos 18 anos, com uma oferta de cursos variados. E, por outro lado, um outro princípio é o eixo estruturante dos adultos... (...) submetem-se a um processo de validação das suas competências, em várias matérias; são avaliados perante com os júris, e esse júri atribui – ou não, (...) um diploma correspondente a uma determinada validação de competências equivalente. (...) Há articulação entre as expectativas dos jovens e também as necessidades que são permanentemente aferidas com o mercado de trabalho (...) que permite ir verificando se há oferta de cursos de facto corresponde aquilo que são as necessidades (...) daqueles que são os empregadores. Uma pessoa ao longo da vida adquire (...) competências por várias formas, (...) é isso que nós queremos validar (...) porque a ideia de reconhecimento de competências é estimular as pessoas para enveredarem num processo de qualificação progressiva. Os princípios estruturantes e os objectivos das Novas Oportunidades é abrir (...) várias portas pelas quais as pessoas possam enveredarem em percursos de formação, de educação, de desenvolvimento que lhes as levem mais longe na sua formação pessoal e profissional e que lhes permitem a
---	---

obter certificações, portanto diplomas, correspondentes a esses percursos.

CATEGORIAS:

B Desenvolvimento Económico em Portugal

SUB-CATEGORIA: Educação e Trabalho

C Política Educativa em Portugal

SUB-CATEGORIA: ANQ / RVCC

D Redução do défice escolar e patamar mínimo da qualidade até 12ºano escolar

SUB-CATEGORIA: Eixo Jovem e Eixo Adulto

ANÁLISE DISCURSIVA

A referida análise confere um princípio de comentário pelo reforço na expressão das necessidades escolares em convergência com as demandas profissionais; na justaposição ideológica de uma emancipação social por meio do Programa Novas Oportunidades ao conferir a abertura uma prática política contra-hegemónica; na valorização do poder do tecido ativo e sua possibilidade de expansão no mercado de trabalho em virtude das aferições realizadas para ter como ofertas no Programa Novas Oportunidades cursos que correspondam às necessidades dos empregadores para estes obterem condições de escolhas de profissionais preparados.

Apresenta também um princípio regulador em defesa e domínio com o discurso materializado na justificação e legitimação política do processo estruturante dos eixos de ensino-aprendizagem e avaliações aplicáveis; na prossecução económica de uma ideologia política de coesão social e no reforço ideológico do Sistema subjectivo ao fomento económico/capitalista.

Protocolo da entrevista:

3) No âmbito das políticas educativas nacionais qual o lugar que ocupa o programa Novas oportunidades e quais são os seus destinatários privilegiados?

Legenda 3:

Classificação Alfabética dos Temas e categorias/sub-categorias	Tema	Categoria	Sub-categoria
A	- Democracia	Educação para Todos	Educação obrigatória até o 12º ano escolar em Portugal - Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto
B	- Emancipação Social	Desenvolvimento económico em Portugal	Educação e Trabalho

CONTEXTO DE ANÁLISE	Tema/categoria	Significação
Em relação aos destinatários (...) são (...) por um lado os jovens, porque, como disse, o nosso ensino não os incorporava antes da iniciativa Novas Oportunidades, e não incorporava suficientemente no ensino secundário vias profissionais e profissionalizantes e, por outro lado, os adultos. Se me perguntar quais adultos, todos os adultos que queiram voltar à escola e que não tenham feito uma formação a nível superior. Portanto, todos podem (...) qualquer que seja o nível educativo que tragam e a certificação, podem entrar. Inclusivamente até há a alfabetização para aqueles que precisem, embora no nosso país as taxas de analfabetismo sejam pequenas, mas ainda se detectam casos em número suficiente para podermos achar que vale a pena oferecer também ainda cursos de alfabetização para as pessoas poderem também nessa área tornarem mais sólida a sua formação.	A	Justificação da centralidade de importância de uma política nacional a nível estratégico para a redução de défice escolar e para salvaguardar a aplicabilidade de legitimação ao decreto lei n.º 85/2009 de 27 de agosto - Educação obrigatória até o 12º ano escolar

O lugar que ocupa o Programa Novas Oportunidades no âmbito das políticas educativas nacionais é um lugar absolutamente central (pausa)... absolutamente central. Porque nós achamos que a primeira condição para que um sistema educativo seja um sistema educativo de sucesso é ter (é...) frequência de todos aqueles que (ham) devem beneficiar da educação. E quem são todos que devem beneficiar da educação são todas as pessoas; são todos os cidadãos. Na primeira fase da vida (ham) sem dúvida (ham) obrigatoriamente (<i>imperativo</i>), e daí que nós no nosso sistema educativo a educação (ham) até ao final do ensino secundário até ao 12º ano seja obrigatório, é mesmo considerado obrigatório, portanto as pessoas, as famílias são obrigadas por lei a inscrever os seus filhos nas escolas. (...) Os jovens portugueses de quinze anos temos 100% de jovens na escola. Mas aos 16 não temos ainda todos... 17, 18... portanto nesses níveis etários precisamos de (...) facto de termos essa oferta da iniciativa Novas Oportunidades; está a fazer subir de ano para ano as taxas de escolarização e frequência escolar. Isso está associado também a evitar que as pessoas desistam. Se tiverem uma oferta adequada desistem menos (...).	A	em Portugal Fortalecimento de uma ideologia de fusão política do meio empresarial com o meio educativo, caracterizando a interdependência de valores mútuos de crescimento que ambos podem compactuar politicamente.
Ao propormos metas intermédias é muito mais encorajante até para a prossecução; porquê...Porque podem completar ao 12º ano mas podem continuar, (...) a formação académica ao mesmo tempo uma formação profissional, podem ir para o mundo de trabalho. (...) Há muitas empresas que estão associadas com as escolas e que oferecem logo estágios profissionais, em que há profissionais nessas empresas que trabalham em associação com a escola e que a profissionalização é (hum) é mais fiel, estão mais próximo do mundo do trabalho para se poderem profissionalizar. E acontece também com muitos, se profissionalizam depois voltam e continuam a estudar, encorajados por uma dinâmica que é oferecida na própria escola onde eles andaram. Porque o Centro Novas Oportunidades estão nas escolas secundárias e estão nos outros, portanto, também estão nas empresas, em escolas privadas, etc. Portanto, há uma rede de centros Novas Oportunidades muito variada.	B	Consubstanciação dos cursos profissionalizantes como de retentores escolares para os jovens concluírem o 12ºano escolar, alavanca para a seguridade de uma vida activa profissional e motivação para a prossecução dos estudos posteriores.

Aspectos

Contexto em Unidades de Registo

Fenomenológicos

Direitos Humanos

Processos

Globalizantes

(...) Por um lado os jovens, porque (...) não incorporava no ensino secundário vias de profissionais e profissionalizantes. (...); por outro lado, todos os adultos que queiram voltar à escola e que não tenham feito uma formação a nível superior.

O lugar que ocupa o Programa Novas Oportunidades no âmbito das políticas educativas nacionais (...) é um lugar absolutamente central (...) porque todos que devem beneficiar da educação são todas as pessoas; são todos os cidadãos. (...) Na primeira fase da vida sem dúvida obrigatoriamente, e daí que nós no nosso sistema educativo a educação (...) até ao 12º ano seja obrigatório. Os jovens portugueses de quinze anos temos 100% de jovens na escola. *Mas aos 16 não temos ainda todos... 17, 18... (...) Essa oferta da iniciativa Novas Oportunidades (...) está a fazer subir de ano para ano as taxas de escolarização e frequência escolar. (...) Porque podem completar ao 12º ano mas podem continuar, (...) a formação académica ao mesmo tempo uma formação profissional, podem ir para o mundo de trabalho. (...) Muitos se profissionalizam depois voltam e continuam a estudar... (...) Porque o Centro Novas Oportunidades estão nas escolas secundárias e estão nos outros, portanto, também estão nas empresas, em escolas privadas, etc.

CATEGORIAS:

A Educação para Todos

SUB-CATEGORIA: Educação obrigatória até o 12º ano escolar em Portugal - Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto

B Desenvolvimento Económico em Portugal

SUB-CATEGORIA: Educação e Trabalho

ANÁLISE DISCURSIVA

Compreende-se um princípio da disciplina e no papel da vontade da verdade por meio da justificativa da acção estratégica para reduzir o déficit escolar e legitimação com o decreto lei n.º 85/2009 de 27 de agosto - Educação obrigatória até o 12º ano escolar em Portugal, a partir do qual a iniciativa Novas Oportunidades preconiza a emancipação educativa para todos os cidadãos que, mesmo já em não idade obrigatória escolar, traz condições de se inserirem em novos domínios e aprendizagens, validando as suas aprendizagens empíricas e ajustando-as para melhores e maiores competências.

A seguir, há um princípio de descontinuidade no discurso, ao cruzar e justapor a materialização narrativa no fortalecimento da ideologia educativa com uma fusão política evidenciando o meio empresarial, bem como na citação relativa à subida da taxa de escolarização dos jovens visto que, sendo uma prática corrente de caráter nacional a obrigatoriedade de conclusão dos estudos até o 12º ano escolar, ainda não há 100% dos jovens de idade correspondente até ao 12º na escola.

Ainda há também um princípio de regularidade por meio do domínio da intencionalidade na coexistência da relação dos elementos discursivos de uma vida activa profissional segura e a motivação para a prossecução dos estudos posteriores em cursos profissionalizantes.

Protocolo da entrevista:

4) Quais os principais obstáculos e dificuldades que se colocam na operacionalização do Programa Novas Oportunidades?

Legenda 4:

Classificação Alfabética dos Temas e categorias/sub-categorias	Tema	Categoria	Sub-categoria
B	- Emancipação Social	Desenvolvimento económico em Portugal	Educação e Trabalho
D	- Programa Novas Oportunidades	Redução do défice escolar e patamar mínimo da qualidade até 12ºano escolar	Eixo Jovem e Eixo Adulto

CONTEXTO DE ANÁLISE	Tema/categoria	Significação
(...) Em primeiro lugar há um obstáculo que se prende com as sociedades e as pessoas que são influentes abrirem e serem capazes de se abrir a um modelo inovador. As pessoas quando têm um percurso (...) que é feito de acordo dum estrutura já muito antiga, (...) como a estrutura que tem séculos, têm muita dificuldade em acreditar que há outras formas que possam ter bons resultados no que respeita à formação dos seres humanos. E por isso esse modelo de reconhecimento de competências (hum) causa perplexidade e dúvida a muita gente e numa fase inicial até muita gente imediatamente emitia juízos desfavoráveis a este modelo. Continua a haver, mas cada vez menos, porque o Ministério da Educação teve o cuidado de fazer uma avaliação externa (e continua a fazer) do modelo e verificar se realmente aquilo que se está a fazer tem qualidade e efetividade e se é eficiente e se corresponde às necessidades daqueles que procuram e às necessidades sociais. E como esses resultados são favoráveis, a pouco e pouco a desconfiança em relação àquilo que era inovador tem vindo a reduzir-se; mas nunca é... portanto, há sempre uma	B	Subjetividades da comunicação interpoladas com o confronto das resistências partidárias políticas intensificam a necessidade de uma ideologia para a emancipação social e fortalecem a causa do partido que é o responsável pela iniciativa do

pressão no sentido de questionar e etc. Por outro lado a nossa sociedade é uma sociedade em que as pessoas, quando interrompiam um curso, dificilmente voltavam à escola e, numa fase inicial, também nós ficamos perante a dúvida de se será que esse novo modelo vai de facto atrair as pessoas que tinham uma experiência escolar que não era muito favorável. Porque as pessoas que desistem – algumas por motivos externos, mas muitas foram porque não tiveram sucesso escolar. (...) Mas essas dúvidas já foram ultrapassadas, porque um milhão e quatrocentos mil inscritos, é mostra que realmente as pessoas recorreram (...) Tem sido muito interessante (...) verificar (...) uma confiança nas virtualidades da educação no seio das famílias (pausa) em que todos estudam. (...) A atitude dos pais que estão a estudar nos Novas Oportunidades é mais favorável a relação aos estudos dos filhos, e os filhos incentivam os pais a irem mais longe também no seu próprio estudo. (...) Do lado das empresas houve muita receptividade, (...) as empresas têm colaborado muito com e, sobretudo as empresas mais prosperas, as empresas mais (hum) produtivas, as que têm... as maiores têm tido muita adesão ao Programa Novas Oportunidades porque reconhecem que a formação é uma mais valia importantíssima no desenvolvimento da economia e no desenvolvimento das actividades que elas próprias realizam (...) – não posso dizer que tenha havido quaisquer obstáculos da parte das empresas, pelo contrário, as empresas incentivam, dos vários ramos, (hum) o Programa Novas Oportunidades.	D B	Programa Novas Oportunidades Legitimação de construto ideológico ao desenvolvimento e propriedades facultadas ao Partido Político do Programa Novas Oportunidades Atuação ideológica identitária de reforço caracterizado com as alianças estratégicas de parcerias em status de fomento económico e consolidação de imagem emergente ao Programa Novas Oportunidades
---	---------------------------------	--

Aspectos

Contexto em Unidades de Registo

Fenomenológicos

Processos

Globalizantes;

Coesão Social

(...) Há um obstáculo que se prende com as sociedades e as pessoas (...) serem capazes de se abrir a um modelo inovador... (...) em acreditar que há outras formas que possam ter bons resultados no que respeita à formação dos seres humanos. E por isso, esse modelo de reconhecimento de competências (hum) causa perplexidade e dúvida a muita gente. (...) o Ministério da Educação teve o cuidado de fazer uma avaliação externa (e continua a fazer) do modelo e verificar se realmente aquilo que se está a fazer tem qualidade e efetividade e se é eficiente e se corresponde às necessidades daqueles que procuram e as necessidades sociais.

Por outro lado a nossa sociedade é uma sociedade em que as pessoas quando interrompiam um curso dificilmente voltavam à escola (...). Algumas por motivos externos, mas muitas foram porque não tiveram sucesso escolar. Mas essas dúvidas já foram ultrapassadas porque um milhão e quatrocentos mil inscritos, é mostra que realmente as pessoas recorreram. As empresas têm colaborado muito com e, sobretudo as (...) mais prosperas mais produtivas, as maiores, têm tido muita adesão ao Programa Novas Oportunidades porque reconhecem que a formação é uma mais valia importantíssima no desenvolvimento da economia e no desenvolvimento das actividades que elas próprias realizam.

CATEGORIAS:

B Desenvolvimento Económico em Portugal

SUB-CATEGORIA: Educação e Trabalho

D Redução do défice escolar e patamar mínimo da qualidade até 12ºano escolar

SUB-CATEGORIA: Eixo Jovem e Eixo Adulto

ANÁLISE DISCURSIVA

Faculta-se o princípio de inversão onde é possível reconhecer a fusão e a continuidade no papel do autor, por meio da materialização discursiva no ato da disciplina e pelo papel da vontade de verdade ao reconhecer o jogo negativo presente no confronto das resistências partidárias sociais e políticas de estruturas ditas como rígidas. A intensificação do reforço estratégico político para enveredarem neste modelo de educação novos adeptos e agentes sociais, como a família do educando e o envolvimento do tecido empresarial, é enaltecido com ênfase numa condição de fazer convergir a importância do Programa para o fomento a emancipação e coesão social.

Nesta sequência há o recorte de uma classificação ordenada na legitimação dum construto ideológico ao Programa Novas Oportunidades com base na avaliação externa da responsabilidade do Ministério da Educação, ao exercer parâmetros determinantes e justapondo-se assim com o número de inscritos que já recorreram ao Programa. Uma atuação ideológica que é evidenciada estrategicamente com o tecido empresarial para fazer a vontade de sobrevir o desenvolvimento económico. Nesta análise, a visibilidade da rarefação do discurso concerne ao princípio da descontinuidade pela sua dimensão apresentar a exclusão em si na questão em causa.

Protocolo da entrevista:

5) Do vosso ponto de vista, o Programa Novas Oportunidades contribuirá para atingir o Objectivo do Desenvolvimento do Milénio Educação para Todos até 2015?

Legenda 5:

Classificação Alfabética dos Temas e categorias/sub-categorias	Tema	Categoria	Sub-categoria
A	- Democracia	Educação para Todos	Educação obrigatória até o 12º ano escolar em Portugal - Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto

CONTEXTO DE ANÁLISE	Tema/categoria	Significação
Certamente que é um dos Programas mais importantes nesse campo. (...) um programa que oferece aos adultos a possibilidade de voltarem a percursos de educação, percursos que lhes são ajustados à vida profissional e familiar que têm, que são concebidos de forma a que os horários possam ser compatibilizados, que as pessoas sintam que há de facto um progresso pessoal e que venham e que vejam reconhecido o seu esforço quando estudam, que isso seja ajustado às suas atitudes de adulto e que não seja um programa infantilizante. É, tudo isso contribui naturalmente para os objectivos do Miénio.	A	Validação Política da assertividade do Programa Novas Oportunidades para a população adulta retomar os estudos e o contraste somativo independente ao Objetivo do Milénio – EPT.

Aspectos Contexto em Unidades de Registo
Fenomenológicos

Influências das Organizações Mundiais Onu/Unesco	(...) É um dos Programas mais importantes nesse campo. (...) um programa que oferece aos adultos a possibilidade de voltarem a percursos de educação, percursos que lhes são ajustados à vida profissional e familiar (...). Isso contribui naturalmente para os objectivos do Milénio. <u>CATEGORIAS:</u> A Educação para Todos <u>SUB-CATEGORIA:</u> Educação obrigatória até o 12º ano escolar em Portugal - Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto
--	--

ANÁLISE DISCURSIVA

Faculta-se um princípio de condição de possibilidade, no qual a causa se legitima também um contraponto para que as instituições internacionais validem uma notoriedade ao Programa Novas Oportunidades visto a sua abrangência ser, a nível nacional, de incentivo educativo para todos os jovens e adultos e cuja estrutura de ação é facilitadora para fazer convergir o maior número de inscritos. É possível, assim, que o Programa amplie uma soma de adeptos e que acabe por ser um contributo para o alcance do Objectivo do Desenvolvimento do Milénio de uma Educação para Todos.

Nesta seleção discursiva, apresenta-se uma materialidade de elementos de justificativa estruturante do Programa como o mais importante por compreender um acesso a nível nacional e ter grande impacto em respostas às realidades do tecido ativo, nomeadamente os adultos, que já não estão em fase escolar, mas tornam-se significativos por serem numerosos na representatividade duma escala para reduzir o *deficit* que Portugal ainda mantém nos domínios de formação escolar. Desencadeia-se, assim, pela repetição de argumentos o princípio do comentário, qualificando um reforço de uma identidade ideológica democrática política caraterizadora da governação nacional.

Protocolo de entrevista:

6) Do vosso ponto de vista como Exc. Ministra da Educação de Portugal, quais são as intenções no âmbito educativo das políticas com o apoio dos órgãos intergovernamentais, no caso da UNESCO, para que a educação seja mais promulgada e mais recetiva na conceção de uma Educação para Todos?

Legenda 6:

Classificação Alfabética dos Temas e categorias/sub-categorias	Tema	Categoria	Sub-categoria
A	- Democracia	Educação para Todos	Educação obrigatória até o 12º ano escolar em Portugal - Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto

CONTEXTO DE ANÁLISE	Tema/categoria	Significação
(...) quando nós temos comparações internacionais e metas internacionais e organismos internacionais que definem estratégias para desenvolvimento no quadro da educação e de outros domínios, isso leva a que, que os países confrontem sua própria evolução, a evolução da sua sociedade e o seu desenvolvimento com os outros países que estão mais próximos e verifiquem se o ritmo da sua progressão vai ao encontro dum objectivo progressão do desenvolvimento da humanidade. Entretanto, nesse campo, o trabalho da UNESCO como de outras organizações parece-me muito relevante para, se quiser, balizar melhor a política educativa (...) de cada país, e permitir que haja também um intercambio uma troca de experiências, uma reflexão acerca de estratégias e de resultados que certos países obtiveram ao serem analisados por outros são inspiradores de, também, de processos de desenvolvimento. (...) O diálogo entre os povos e entre os países e o trabalho das organizações internacionais que propõem metas de convergência é extremamente proficuo para o desenvolvimento da humanidade.	A	Discurso de legitimação ideológica progressista para todas as esferas sociais, descaracterizando o poder público como centralidade linear e absoluto. Fortalecimento de um panorama político multilateral.

Aspectos Contexto em Unidades de Registo
Fenomenológicos

Influências das Organizações Mundiais Onu/Unesco Direitos Humanos	(...) Que os países confrontem a sua própria evolução, a evolução da sua sociedade e o seu desenvolvimento com os outros países que estão mais próximos e verifiquem se o ritmo da sua progressão vai ao encontro dum objectivo progressão do desenvolvimento da humanidade (...) Nesse campo, o trabalho da UNESCO (...) parece-me muito relevante para (...) balizar melhor a política educativa (...) de cada país, e permitir que haja também um intercâmbio, uma troca de experiências, uma reflexão acerca de estratégias e de resultados que certos países obtiveram ao serem analisados por outros, são inspiradores de também de processos de desenvolvimento (...). <u>CATEGORIAS:</u> A Educação para Todos <u>SUB-CATEGORIA:</u> Educação obrigatória até o 12º ano escolar em Portugal - Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto
--	---

ANÁLISE DISCURSIVA

O discurso consiste numa relação de legitimação ideológica progressista das Instituições Internacionais num contexto das políticas educativas para o desenvolvimento de uma Educação para Todos, conferindo um princípio de disciplina e de vontade da verdade, no qual o poder público é organizado e sancionado para margens de ajustes num panorama das organizações governamentais multilaterais. Incide, desta forma, uma materialização discursiva de coexistência de responsabilidades em intenções pautadas por princípios reguladores. Neste conjunto narrativo, é apresentada uma justaposição de elementos para conferir ao Programa Novas Oportunidades a sua legitimidade de exercício político no âmbito da colaboração global no que concerne às metas estipuladas da EPT serem atingidas até o ano de 2015.

2. ANÁLISE REFERENTE À ENTREVISTA COM O Dr. LUÍS CAPUCHA – PRESIDENTE DA ANQ

Protocolo de entrevista:

- 1) Segundo o relatório Panorama Sobre a Educação da OCDE (2009), perante uma recessão económica, dois factores intensificam a pressão para que os sistemas de educação funcionem com eficiência. Por um lado, os recursos são geralmente submetidos a maiores restrições. Por outro lado, o investimento em capital humano torna-se ainda mais importante, visto que a aquisição de capacitação e competências relevantes constitui um pré-requisito essencial para a recuperação económica.

Nesta compreensão, como é que o Programa Novas Oportunidades trabalha para fortalecer e aumentar o número de empresas e indústrias em Portugal a aderirem a este novo modelo e conceito de formação educativa?

Legenda 1:

Classificação Alfabética dos Temas e categorias/sub-categorias	Tema	Categoria	Sub-categoria
B	- Emancipação Social	Desenvolvimento económico em Portugal	Educação e Trabalho

CONTEXTO DE ANÁLISE	Tema/categoria	Significação
(...) o contexto da crise e (...) do controlo da despesa pública (hum...) não tem afetado (...) com base no orçamento que esteve a ser discutido na Assembleia da República, (...) a iniciativa Novas Oportunidades. (...) No quadro deste trabalho (...) tem vindo a ser construída uma relação estreita com alguns milhares de empresas e, principalmente, com as grandes empresas e, sendo isso verdade, (...) os resultados da avaliação que nós temos demonstram que (hum...) temos vindo a incorporar nas pessoas mais competências e qualificações do que depois as pessoas utilizam no seu contexto de trabalho. Isto é, (...) o tecido empresarial, (...) que é constituído por pequenas e médias empresas, não tem sido capaz de utilizar na plenitude os recursos humanos que nós estamos a qualificar.	B	Discurso de legitimação de responsabilidade ao tecido empresarial como camada principal para absorção dos profissionais qualificados e o contraponto de pequenas e

(...) O Programa Novas Oportunidades vai apostar no próximo ciclo numa maior diversificação de medidas, incluindo a criação dum programa para a formação de empresários, porque se verifica que a excassa formação dos empresários é um obstáculo à qualificação dos trabalhadores e, principalmente, à utilização das competências dos trabalhadores em contextos de trabalho... até sinais que alguns empresarios temem a qualificação dos seus trabalhadores com medo que isso possa representar futuras reivindicações salariais ou a saída da empresa para irem para outras empresas etc, e, por outro lado, vamos reforçar todas as componentes de certificação profissional que a iniciativa já contém. Nomeadamente, os processos de reconhecimento e validação de certificações de competências profissionais que ajudarão, digamos assim, a aproximar mais essa medida das necessidades concretas das empresas concretas que temos.	B	médias empresas estarem impreparadas para usufruir das competências dos seus colaboradores. Configuração de uma nova componente ao Programa Novas Oportunidades devido às necessidades empresariais – tanto para o setor da gestão quanto para a melhor preparação específica do setor operacional
---	-----------------	--

Aspectos

Contexto em Unidades de Registo

Fenomenológicos

Processos Globalizantes e a OECD	(...)Tem vindo a ser construída uma relação estreita com alguns milhares de empresas e principalmente com as grandes empresas (...) o tecido empresarial, (...) que é constituído por pequenas e médias empresas, não tem sido capaz de utilizar na plenitude os recursos humanos que nós estamos a qualificar.
---	--

O Programa Novas Oportunidades vai apostar no próximo ciclo numa maior diversificação de medidas, incluindo a criação dum programa para a formação de empresários, porque se verifica que a escassa formação dos empresários é um obstáculo à qualificação dos trabalhadores e, principalmente, à utilização das competências dos trabalhadores em contextos de trabalho. (...) Vamos reforçar todas as componentes de certificação profissional que a iniciativa já contém. Nomeadamente, os processos de reconhecimento e validação de certificações de competências profissionais que ajudarão, digamos assim, aproximar mais essa medida das necessidades concretas das empresas concretas que temos.

CATEGORIA:

B Desenvolvimento Económico em Portugal

SUB-CATEGORIA: Educação e Trabalho

ANÁLISE DISCURSIVA

Produção de sentidos legitimados na relação de responsabilidades ao tecido empresarial para absorção dos profissionais qualificados e no confronto com a impreparação dos gestores em gerir novas competências dos seus colaboradores, conferindo a materialização de um discurso movido pelo princípio da disciplina.

Configura-se também um princípio de regularidade no que toca à possibilidade da seleção narrativa de um novo ciclo do Programa Novas Oportunidades para preparar gestores e novos cursos específicos às necessidades das profissões empresariais. Uma relação discursiva que coexiste em justificar maiores e melhores resultados na aplicabilidade do Programa e adesão a este novo conceito de formação e educação escolar, o que consolida o reforço de domínio como um ato político dentro de uma sociedade que necessita alargar a escala de desenvolvimento social e económico, por meio de suas iniciativas educativas, a fim de gerar mais fontes de rendimento e produção per capita com empresas de vários portes.

Protocolo de entrevista:

- 2) Como se estrutura metodologicamente o Programa Novas Oportunidades para todos os seus Centros de Formação - os processos de aquisição do conhecimento asseguram-se da qualidade para uma real coesão social?

Legenda 2:

Classificação Alfabética dos Temas e categorias/sub-categorias	Tema	Categoria	Sub-categoria
C	- Educação ao Longo da Vida	Política Educativa em Portugal	ANQ / RVCC

CONTEXTO DE ANÁLISE	Tema/categoria	Significação
A iniciativa Novas Oportunidades trabalha com um conjunto muito diversificado de operadores... (hum...) são escolas... públicas, são centros de formação profissional, são escolas privadas, são empresas de formação, são às vezes até outras empresas – normais; autarquias, que são promotoras da iniciativa Novas Oportunidades. (...) Todos esses centros se regem (...) por padrões de referência que são bem definidos. Os referenciais de competências-chave para a formação de adultos, quer um referencial de nível básico, quer um referencial de nível secundário, há uma carta de qualidade dos centros Novas Oportunidades, há orientações sobre a implementação das diversas medidas e que têm que ser respeitadas (...). E aí temos um primeiro nível (...) de coordenação e de trabalho de modo a assegurar que o trabalho em grande quantidade que se faz não (hum) perde do ponto de vista da qualidade e do rigor que o Programa tem que ter. (...) Todas as competências que são requeridas por referenciais são testadas (hum) e são objectos de avaliação por juris devidamente habilitados – professores, formadores, portanto, profissionais da educação e formação que (hum) que (hum...) avaliam (hum) os níveis de competências atingidas por pessoas em qualquer um desses sistemas. No caso das escolas e dos cursos profissionais, por exemplo, trata-	C C	Discurso consoante as caracterizações de medidas adoptadas ao regime do Programa, legitimando o rigor do controlo e de qualidade por meio de estratégias empregadas por todos os que operacionalizam no regime de protocolo com a ANQ Avaliação tradicional para

se dos métodos de avaliação (...) associados ao próprio desenho dos cursos, ...no caso dos cursos de educação e formação de adultos trata-se das provas que os adultos têm que prestar, (...) dos processos RVCC; também há comparecência do júri que valida ou que certifica as competências após uma prova prestada também pelos adultos. Portanto, há um mecanismo de avaliação somativa, que aborda não apenas conhecimentos mas também atitudes e aptidões, quer dizer, competências de uma forma geral, das pessoas. Depois (...) há uma avaliação externa dos cursos profissionais; há uma avaliação externa dos centros Novas Oportunidades; há o acompanhamento que é feito pela Agência Nacional da Qualificação aos operadores no sistema, (...) que vão permitindo controlar essencialmente a qualidade e o rigor no cumprimento dos procedimentos.	C	a aprendizagem em cursos técnicos. Metodologia somativa por meio de averiguação de aptidões configurado com as novas aprendizagens sistematizadas adquiridas ao longo da vida; validadas e certificadas após aprovação do júri.
---	----------	---

Aspectos

Contexto em Unidades de Registo

Fenomenológicos

Política Contra-Hegemónica	(...) Todos (...) os centros se regem (...) por padrões de referência que são bem definidos. Os referenciais de competências-chave para a formação de adultos, quer um referencial de nível básico quer um referencial de nível secundário; há uma carta de qualidade dos centros Novas Oportunidades, há orientações sobre a implementação das diversas medidas e que têm que ser respeitadas (...). Temos um primeiro nível (...) de coordenação e de trabalho de modo a assegurar que o trabalho em grande quantidade que se faz não perde do ponto de vista da qualidade e do rigor que o Programa tem que ter. (...) Todas as competências que são requeridas por referenciais são testadas e são objecto de avaliação por juris devidamente habilitados. No caso das
-----------------------------------	---

escolas e dos cursos profissionais, por exemplo, trata-se dos métodos de avaliação (...) associados ao próprio desenho dos cursos. No caso dos cursos de educação e formação de adultos trata-se das provas que os adultos têm que prestar, (...) dos processos RVCC. (...) Portanto, há um mecanismo de avaliação somativa, que aborda não apenas conhecimentos mas também atitudes e aptidões, (...) competências, de uma forma geral, das pessoas. Depois (...) há uma avaliação externa dos cursos profissionais; há uma avaliação externa dos centros Novas Oportunidades; há o acompanhamento que é feito pela Agência Nacional da Qualificação aos operadores no sistema, (...) que vão permitindo controlar essencialmente a qualidade e o rigor no cumprimento dos procedimentos.

CATEGORIA:

C Política Educativa em Portugal

SUB-CATEGORIA: ANQ / RVCC

ANÁLISE DISCURSIVA

O referido discurso consiste num conjunto de acontecimentos que o caracteriza pelo princípio da regularidade e pelo princípio da disciplina ao legitimar-se no controlo da estrutura política metodológica e avaliativa que exercem os processos de domínio e responsabilidade política. Neste recorte analítico, é reconhecido que a componente de gestão descentralizada, porém fiscalizada pela ANQ, representa uma expressão de vontade da verdade para aferir o rigor da qualidade em habilitar conhecimentos e competências e certificá-las nos eixos do Programa Novas Oportunidades. Constitui também a justaposição numa série de elementos narrativos que se repetem para dar a legitimidade aos procedimentos adotados e fazê-los coexistirem numa aplicabilidade dentro dos parâmetros de exigência qualitativa mínima obrigatória para facultar o poder de continuidade e permanência de adesão por meio dos centros, empresas e demais agentes sociais que desenvolvem as ações

formativas e se manter numa linearidade de coesão nas suas ofertas de cursos formativos e reconhecimento de competências.

Protocolo de entrevista:

- 3) No quadro de uma Educação para Todos, quais são os principais problemas estruturais e desafios que o Programa Novas Oportunidades enfrenta no âmbito do desenvolvimento educativo da população jovem e adulta portuguesa para a promoção do crescimento económico do país?

Legenda 3:

Classificação Alfabética dos Temas e categorias/sub-categorias	Tema	Categoria	Sub-categoria
A	- Democracia	Educação para Todos	Educação obrigatória até o 12º ano escolar em Portugal - Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto
B	- Emancipação Social	Desenvolvimento económico em Portugal	Educação e Trabalho

CONTEXTO DE ANÁLISE	Tema/categoria	Significação
A iniciativa Novas Oportunidades tem obviamente objectivos que se ligam ao desenvolvimento económico do país, mas não se restringem a isso. Há uma relação entre as qualificações e o desenvolvimento económico nos países, essa correlação está estudada hoje em dia, mas, naturalmente, os resultados para a educação e formação não se esgotam, digamos assim, na... na... na... no desenvolvimento económico; embora seja um resultado absolutamente incontornável (hum...) e decisivo (hum...). As Novas Oportunidades são mais do que isso.	B	Discurso de contraste com a estrutura do programa Novas Oportunidades e novo ciclo para preparação de profissionais em consonância com as demandas do tecido empresarial.
São de facto um plano de educação e formação identico ao sistema	A	Confrontalidade

regular de ensino (hum), ou equivalente pelo menos ao sistema regular de ensino. Portugal apresenta do ponto de vista das qualificações um conjunto de desvantagens grande relativamente aos países (hum...) com a mesma situação geoestratégica, digamos assim, dos países da OCDE(...); como tínhamos de longe as mais baixas taxas de aprendizagem ao longo da vida e as mais elevadas taxas de abandono escolar precoce, o problema que nós tínhamos que resolver era dar uma resposta rápida e à escala do problema. Porque as medidas que fazem parte das iniciativas Novas Oportunidades já existiam todas antes (...) só que existiam (...) fora dos sistemas centrais. (...) Ao trazer os cursos profissionais para as escolas secundárias públicas, essa componente de resposta entra dentro dum sistema geral, e portanto, ganha um potencial de impacto completamente diferente.		de ideologia política do Programa com a sua ajustada proposta de inovação: um sistema educativo dentro dos parâmetros tradicionais com uma nova roupagem para estancar o déficit escolar.
(...) Encontrar respostas a esse movimento (...), implicou a assunção da medida como uma prioridade política... (só nos adultos) mais de 1milhão e 300 mil pessoas (...) que já contactaram o sistema. ...naturalmente o sistema tem vindo a afirmar-se pelos resultados que tem, pela adesão que tem, e com isso supera algumas ideologias que (...) não acreditavam que os portugueses alguma vez fossem capazes de ter uma relação empática com a escola, a crença de que os portugueses não gostavam de aprender, que não havia volta a dar quanto ao abandono escolar precoce, (...), que nada poderia ser feito, (...) E essas crenças têm vindo a ser superadas. É claro que a superação criou outros problemas, diferentes, nomeadamente a democratização no acesso às qualificações colocou em causa o monopólio de quem possui essas qualificações, sendo que as qualificações são um bem muito raro em Portugal, e que remuneram imenso.	A	Domínio de causa aferido pela resistência de senso comum e até cultural e a superação de tais pragmatismos. Caracterização de fenómeno democratizante conferido pela adesão ao Programa Novas Oportunidades.
Por outro lado, pôs em causa também outros monopólios, nomeadamente o monopólio da escola para certificar adultos, por exemplo, e passaram a ser outras entidades a também poder certificar adultos, e portanto o sistema diversificou-se muito, alargou-se muito, democratizou-se, democratizou o acesso a um capital e isso gerou notoriamente a reação que se conhece como a	A	Quebra de poderes nucleares sociais e consolidação de um novo paradigma e

crítica do facilitismo. (...) Mas podemos assegurar que efectivamente que aquilo que é o normal o sistema é sério (hum...) e é... rigoroso e portanto, e mais, a avaliação mostra que efectivamente as pessoas progrediram em termos das competências que possuem. Quer dizer que houve o impacto real e significativo do ponto daquilo que as pessoas efetivamente sabem fazer e aprenderam.		conceção educativa
---	--	--------------------

Aspectos Contexto em Unidades de Registo Fenomenológicos

Influências das organizações mundiais Onu/Unesco e os Direitos Humanos; Processos Globalizantes e a OECD	Os resultados para a educação e formação não se esgotam (...) no desenvolvimento económico; embora seja um resultado absolutamente incontornável e decisivo. As Novas Oportunidades são mais do que isso. São de facto um plano de educação e formação idêntico ao sistema regular de ensino (hum), ou equivalente pelo menos ao sistema regular de ensino. Portugal apresenta do ponto de vista das qualificações um conjunto de desvantagens grande relativamente aos países (hum...) com a mesma situação geoestratégica, (...) dos países da OCDE(...). Como tínhamos de longe as mais baixas taxas de aprendizagem ao longo da vida e as mais elevadas taxas de abandono escolar precoce, o problema que nós tínhamos que resolver era dar uma resposta rápida e à escala do problema. Ao trazer os cursos profissionais para as escolas secundárias públicas, essa componente de resposta entra dentro dum sistema geral, e portanto, ganha um potencial de impacto completamente diferente. Mais de 1milhão e 300 mil pessoas (...) já contactaram o sistema. (...) e com isso supera algumas ideologias que (...) não acreditavam que os portugueses alguma vez fossem capazes de ter uma relação empática com a escola (...). É claro que a superação criou outros problemas, diferentes, nomeadamente a democratização no acesso às qualificações colocou em causa o monopólio de quem possui essas qualificações, sendo que as qualificações são um bem muito raro em Portugal.
--	--

(...) Pôs em causa também o monopólio da escola para certificar adultos, e passaram a ser outras entidades (...) a poder certificar adultos, e portanto o sistema diversificou-se muito, alargou-se (...), democratizou-se no acesso a um capital e isso gerou notoriamente a reação que se conhece como a crítica do facilitismo.

CATEGORIAS:

A Educação para Todos

SUB-CATEGORIA: Educação obrigatória até o 12º ano escolar em Portugal - Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto

B (Desenvolvimento Económico de Portugal

SUB-CATEGORIA: Educação e Trabalho

ANÁLISE DISCURSIVA

O princípio da especificidade legitimado pelo domínio do poder surge no elemento discursivo político que o Programa Novas Oportunidades não se restringe ao desenvolvimento económico, sendo este um fenómeno consequente de sua estrutura formativa e oferta educativa por atribuir a qualificação.

Há também a fusão e rarefação da materialização discursiva, reconhecendo-se como um princípio de inversão apresentado na confrontalidade de ideologia do Programa Novas Oportunidades como um sistema educativo dentro dos parâmetros tradicionais com uma nova abordagem para a redução do défice escolar. Em sequência, coexiste a justaposição como princípio de descontinuidade na relação de valor, em defesa dos critérios adotados para recuperar o atraso do desenvolvimento da formação educativa da população portuguesa em detrimento dos parâmetros da OCDE.

Já a ação de causa fortalecida pela oposição partidária na resistência às estruturas metodológicas e avaliativas do Programa Novas Oportunidades representa o papel da disciplina na vontade da verdade na questão em si como um fator de desafio presente devido à crítica de ser um programa para o facilitismo e que se confronta em defesa pela resposta ao

número de adeptos inscritos e pela democratização ao acesso à qualificação. Tal seleção discursiva caracteriza um princípio de regularidade, no conjunto narrativo seleccionado.

Protocolo de entrevista:

- 4) Como o Programa Novas Oportunidades trabalha para alargar as suas estratégias em prol da criação de uma cultura dinamizada em conjunto com outros organismos políticos e multilaterais - como por exemplo a UNESCO, dando um contributo significativo para atingir um dos oito Objectivos do Desenvolvimento do Milénio, que é a Educação para Todos, uma meta que se pretende atingir até 2015?

Legenda 4:

Classificação Alfabética dos Temas e categorias/sub-categorias	Tema	Categoria	Sub-categoria
A	- Democracia	Educação para Todos	Educação obrigatória até o 12º ano escolar em Portugal - Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto
B	- Emancipação Social	Desenvolvimento económico em Portugal	Educação e Trabalho
D	- Programa Novas Oportunidades	Redução do défice escolar e patamar mínimo da qualidade até 12ºano escolar	Eixo Jovem e Eixo Adulto

CONTEXTO DE ANÁLISE	Tema/categoria	Significação
(...) O que é específico do caso português, foi a velocidade com que nós mudamos a situação de partida. Quer dizer em 5 anos por exemplo, certificamos mais adultos do que nos últimos 50. E em 5 anos também numa componente que era desvalorizada, descredibilizada, completamente lateral, no sistema de ensino, que era a formação profissional, as vias, as modalidades vocacionais (hum...) passaram a abranger metade dos alunos no secundário. Isso feito num curtíssimo espaço de tempo. As instituições fizeram um enorme esforço para mudar os seus projectos educativos, para aderirem à medida; tivemos adesões por parte de parceiros que foram muito importante para nós, como as Autarquias, as empresas e outros, e estes resultados que	B	Mobilidade de estruturas sociais já existentes confluem para a dinamização e evolução dos processos educativos e sistemas sócio-económicos

Aspectos	Contexto em Unidades de Registo
Fenomenológicos	

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Hegemónica

Neste momento Portugal começa a ser considerado por instituições como UNESCO como um caso de estudo por causa do sucesso de uma iniciativa desse tipo que (...) não tem paralelo nem no mundo desenvolvido nem no mundo em desenvolvimento (...). Temos (...) o objectivo de divulgar internacionalmente (...) a nossa experiência. Nós conseguimos com a iniciativa Novas Oportunidades (...) colocar o nosso país muito perto da escolaridade obrigatória até os 18 anos. Nós neste momento temos 100% dos jovens até aos dezasseis anos na escola, estamos muito perto dos 100% dos jovens até os dezassete anos e portanto estamos a um passinho de ter todos os jovens até os dezoito anos na escola. (...). Podemos dizer que a ideia de Educação para Todos é uma ideia que foi levada a sério em Portugal, (...) o Programa tem uma componente de justiça social (...) que se diz prioritariamente de acesso a um direito básico, um direito à aquisição de condições e de recursos e de capacidades indispensáveis para a participação social e para a participação económica.

CATEGORIAS:

A Educação para Todos

SUB-CATEGORIA: Educação obrigatória até o 12º ano escolar em Portugal - Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto

B Desenvolvimento Económico em Portugal

SUB-CATEGORIA: Educação e Trabalho

C Política Educativa em Portugal

SUB-CATEGORIA: ANQ / RVCC

ANÁLISE DISCURSIVA

Adequação a uma exigência de uma mobilidade política nas estruturas institucionais públicas para dinamizar a evolução dos processos educativos e reverter o quadro que distanciava tanto Portugal dos critérios exigidos pela OCDE, têm lugar discursivo numa

relação de coexistência em princípios que se cruzam por fazer emergir da qualificação e formação educativa um reflexo aos parâmetros internacionais e convergirem numa imposição de regularidade que concebem novas significações a materialidade discursiva no domínio específico para efetivar novos modelos de alianças estratégicas no sistema social e económico do país.

Justapõem-se em factos de princípios de vontade da verdade com o exercício de uma descontinuidade discursiva o carácter obrigatório de escolarização ser até o 12ºano no conjunto narrativo apresentado sobre o crescimento do número de jovens no ensino secundário se dar devido ao Programa Novas Oportunidades oferecer formações de carácter profissionalizante e gerar assim uma maior adesão, resultando num maior índice de escolarização e colaborando para o refrear do deficit escolar.

Por meio do reconhecimento da UNESCO, a materialização do discurso consubstancia-se num princípio da disciplina em detrimento da causa de honra política para uma Educação para Todos e a sua hierarquização metodológica fornecer um fortalecimento do *status* do Programa Novas Oportunidades, ocasionando um poder discursivo de regularidade para conservar e ampliar o número de agentes sociais a aderirem a ele e, nesta série narrativa, manter uma condição para legitimar-se como um sistema político de estrutura contra-hegemónica que promove o fomento do conhecimento e do crescimento e desenvolvimento social do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em convergência a transmutação social global no desenvolvimento económico, são eleitos novos signos políticos para que a evolução se torne cada vez mais comum ao tecido educativo. Nesta interdependência dos campos da economia e da educação, deriva a condição de possibilidade de acesso e de acréscimo para ambos quando são regulados por uma política ativa que fomente novas alianças estratégicas bilaterais em função do desenvolvimento social, contra-hegemónico e autónomo. Entretanto, há que se por em questionamento o que é na realidade uma política de exercício no saber de desenvolver a crítica, em sua materialidade discursiva, no que é de facto, de certeza, de coerência, de domínio, de verdade, o poder de uma crítica. Pois, é por meio de uma política que emancipe, onde o discurso prevaleça uma abordagem transparente e concisa, que deve consolidar a confiança e assim sustentar sua credibilidade perante sua nação.

É notório que, nos vértices da educação que muitas vezes a política tolda suas matrizes com intuito de elevar sua imagem para atingir melhores índices de crescimento de seu país. Uma preocupação que é alargada a várias nações, visto ser por meio da cultura de um país que sua bandeira é fortalecida e sucessivamente o seu poder perante os outros povos. Mas, para que atinja tal dimensão cultural é imprescindível que haja a sua ascensão educativa, para estabelecer condições de se tornar uma sociedade que seja do e para o conhecimento e fazer emergir a inovação em favor de sua evolução, erradicando a pobreza e o seu atraso perante os demais países.

Nesta compreensão, é que a educação básica de qualidade para todos se torna uma instrumentalização necessária para qualquer sociedade, o que, no atual quadro mundial, é uma responsabilidade compreendida como um dos oito objetivos do Desenvolvimento do Milénio – a Educação para Todos. Um compromisso governamental que divulgue, crie e articule novas estratégias e mecanismos para atingir os parâmetros de ordem dos organismos internacionais que balizam e fiscalizam os investimentos a nível mundial, com um olhar mais atento principalmente para os países mais necessitados e desprovidos de tantos recursos.

Encontra-se neste cenário o contraste que se destaca em Portugal, pelo facto de ser um país periférico no espaço europeu com ainda desajustes de crescimento económico e de desfasamento escolar, ao mostrar assumir todos os esforços por meio de uma mobilização política ministerial em colaboração de outros agentes setoriais públicos.

Numa dimensão global onde requer adequações educativas, a política de Portugal atravessa novos horizontes, por meio de sua inovação e incremento de acreditação e validação de competências e aprendizagens adquiridas ao longo da vida por milhões de jovens e portugueses.

O redimensionamento da estrutura educacional com a iniciativa do Programa Novas Oportunidades criou um novo modelo e sistema formativo a nível nacional que reclama uma conceção flexível e que responda às necessidades de aprendizagem às demandas profissionais ao longo da vida.

É evidente que, dentre as repercussões de um programa que se assume em face a uma modernidade, haja confrontos partidários e resistências críticas, o que conduz ao poder que encontra-se vigente legitimar suas ações pelo próprio reforço do grupo que o contradiga, pois, é pela diferença que também se constituem as capacidades de ajustar e reelaborar novos projetos, dando solidez as propostas já existentes.

A crítica do facilitismo, desta forma, deixa de ser tão expressiva e cala-se pelos números comprobatórios de adesão e certificação de vários milhares de portugueses que não mais tinham vontade e esperança em continuar com os seus percursos escolares.

Desta forma, tornou-se de grande valor político, o que é perceptível na sequência metodológica, os debates críticos que conduziram a um conhecimento cientificamente aplicável. Entre as convergências de várias proximidades à verdade, sobressaiu-se a crítica em sua materialidade, quando se refutou continuamente as certezas de uma homogeneidade existente no domínio das relações.

O poder conjuga assim, uma legitimidade de possíveis coerências que, quando em condições aplicáveis, nos coloca fracionados em grupos binários para exercer uma força por meio da narrativa de quem põe em prática o domínio. Nesta linguagem, ganha-se apropriação e determina-se o seu uso, o poder, fortalecido pelo grupo que, neste sistema binário, não o selecionou como um representante de suas verdades e, assim, o comungou numa diáspora.

Nesta diferença residiu o poder de crítica, permeado na alteridade e na convergência dos discursos do uso do poder político dos entrevistados, no qual foi possível averiguar as suas reais intenções, possibilitando uma compreensão de como se revelam as subjetividades das estruturas fenomenológicas da comunicação.

Por meio do estudo teórico e o confronto das análises dos discursos, pode-se conhecer e compreender que a política educativa de Portugal se constituiu pela própria natureza de sua necessidade de fazer emergir novas bases para restaurar as suas ruturas económicas mostradas

como consequência de ser um país em atraso de desenvolvimento escolar, devido ao seu défice principal, o tecido ativo, a população adulta.

A iniciativa do Programa revela que quando a comunicação é interpolada pela democracia, novas caracterizações de parcerias entre o tecido económico e o meio científico-tecnológico, entreadjudam-se mutualmente – neste caso a aliança entre os ministérios reforçam o poder político para salvaguardar suas intenções em suas obrigações governamentais.

As respostas para superar a dificuldade existente entre a aceitação de um novo molde educativo e o incremento do fomento económico assumem uma linha otimista onde o desenvolvimento dentro das comunidades portuguesas é regido por um sistema que convirja nos interesses das suas condições em suplantar o direito humano e a justiça social, pela valorização das competências já adquiridas ao longo da vida e ao estímulo da escolaridade obrigatória até o 12º ano escolar. Por meio desta readequação curricular no sistema de ensino tradicional do Secundário, hoje já é para os jovens portugueses, um poder de escolha entre um curso profissionalizante e, também, a conclusão do seu percurso escolar – o que reduziu o abandono escolar e permitiu a entrada destes no mercado de trabalho com qualificação apropriada as reais demandas empresariais.

Encorajar uma nação, acreditar no seu potencial, na sua força, eleger representantes eficazes, estruturar mecanismos de ações planeadas e com rigor, não de repressão, e, sim, de capacidade autónoma, onde a responsabilidade é altamente necessária para que corresponda às propostas de trabalho estipuladas, fez da iniciativa Novas Oportunidades um prodigioso programa com vista a engendrar um longo caminho promissor de um equilíbrio entre uma política contra-hegemónica e uma maior participação dos meios económicos nas futuras elaborações de ensino e formações profissionalizantes e escolares do país.

Como se confirma na citação de Carmo (2003), “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. (Adorno, 1995; citado por Carmo, 2003, 1995, p. 183).

Assim, tendo esta investigação científica a particularidade de mostrar a partir dos discursos dos agentes institucionais, os principais objetivos e estruturas do Programa Novas Oportunidades numa perspetiva de política educativa nacional no quadro de uma Educação para Todos, foram depurados nas análises discursivas, aspetos ideológicos e causais neste sistema de ensino e formação para os jovens e adultos. Entre os seus principais objetivos, verificou-se que a iniciativa Novas Oportunidades compreende uma estrutura metodológica

que abarca ofertas de ensino e cursos de formações complementares e profissionalizantes numa estrutura adequada e compatível ao seus destinatários para poderem concluir os seus estudos, completarem ou avançarem o percurso escolar que, por motivos variados abandonaram em idade escolar.

Contudo, mesmo que identificado uma contrariedade em estimativa de percentual durante os discursos dos entrevistados, no aspeto em que 100% dos jovens com idade de 16 anos estariam na vida escolar, isso demonstra na realidade um índice de expressiva relevância, pelos próprios dados que aproximam as suas contestações e também pelo facto de a certificação do Programa Novas Oportunidades já ter ultrapassado o número de mais de um milhão e quatrocentos mil inscritos, sendo entre estes, mais de trezentos mil diplomados.

Todavia, um ajuste ao Programa Novas Oportunidades é realizado após aferição, de acordo com os discursos dos entrevistados, com a oferta de cursos específicos para melhorar o quadro empresarial, sendo que a importância está em estes terem a preparação para gerirem dentro de um contexto que promova a inovação e o crescimento económico, como também na implementação de outros novos cursos em virtude as novas demandas do mercado. Com este facto é visível que a economia está incrementando novos saberes e a educação está a trabalhar em prol de uma sociedade que se faz pelo conhecimento.

Na perspetiva de Dias (2009), nos dias de hoje, o cerne do sistema educativo deve preparar o ser humano para participar na angariação de recursos, através das diferentes áreas de especialização profissional, para a criação de condições propícias ao exercício da cidadania dentro das comunidades de que faz parte, em ordem a atingir a sua plena realização como pessoa consciente, autónoma e responsável, no universo em que existimos.

Numa estrutura de ensino compatível no nível adulto, o Programa Novas Oportunidades alarga os horizontes e novas perspetivas aos cidadãos que adquiriram os seus domínios e conhecimentos, valores atitudinais e aptidões mas que não concluíram os seus estudos em idade escolar. A acessibilidade aos estudos passa a ser real e motivadora para todos os adultos que o desejam prosseguir. Acolhidos dentro de um eixo específico para avaliar o nível de escolaridade que se confronta com as suas aprendizagens pessoais, para regular e conferir a certificação, o Programa demonstra uma estrutura metodológica de trabalho que confere com as intenções políticas apresentadas nas análises dos discursos das respostas obtidas pelos entrevistados. O sistema de avaliação é o eixo que baliza o rigor deste sistema educativo assegurando as certezas discursivas por meio dos exames e provas serem eficazes em suas intenções.

Pode-se comprovar que, na relação dos elementos discursivos dos agentes entrevistados com as estruturas do Programa Novas Oportunidades, tendo em conta os fenómenos que a globalização trouxe que, uma sociedade deve formular novos paradigmas para resguardar os direitos humanos dentro das suas comunidades, sendo a educação um destes direitos de proeminência máxima.

A população adulta portuguesa, que soma um maior número no tecido ativo, hoje ganha frente na preocupação da política educativa de Portugal, visto que é no valor da aprendizagem ao longo da vida que se reflete a motivação e a maior adesão a prossecução de novas aprendizagens e, conseqüentemente, a garantia de redução do défice escolar que o país apresenta - um forte indicativo para seu o desenvolvimento socioeconómico.

Somente com uma população ativa, o aceleramento económico pode criar e dar novos rumos para novas estruturas nucleares de pesquisa e inovação, imersão num quadro de investimento empresarial e industrial com maior velocidade e impacto no rendimento *per capita* do país. Uma democratização para que todos tenham a oportunidade de participar como atores sociais e exercerem a sua cidadania com dignidade, com trabalho e liberdade emancipadora, regidos por uma política contra-hegemónica.

Não sendo possível a democracia sem preparar a sociedade com novas competências num cenário de rápidas mudanças globais, as linhas mestras da política educativa de Portugal colmatam uma intencionalidade para que seu desenvolvimento - científico, tecnológico e humanístico, se torne o constructo económico e promova uma equidade social.

Ser um modelo de estrutura revitalizada na administração governamental, com projetos políticos que fomentem a coesão social pela educação e estímulo ao acesso ao conhecimento, é essencialmente eficaz para acrescer mais-valias a nível nacional e despertar interesses internacionais para outros Estados-Membros adotarem novas estratégias. Esse é um dos objetivos do Programa Novas Oportunidades, por já ser um destaque da sua política educativa para outros ministérios e um novo exemplo de estudo de caso para a UNESCO.

É de legítima responsabilidade do poder público inferir nos processos globalizantes para fazer valer e dinamizar a mobilidade em todos os domínios a compreensão ética, cultural, de solidariedade científica, e exercer, de acordo com a declaração da ONU (2000)

competências fundamentais para alcançar objectivos universalmente aceites no que respeita aos direitos humanos e aos valores democráticos. O direito à educação, estipulado na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e nos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio das Nações Unidas (ONU, 2000), reforça o papel das competências na correcção de

desigualdades sociais nos resultados económicos e sociais (Data Angel Policy Research Incorporated, 2009, p. 47).

Num quadro onde a educação trabalha para o avanço de uma nação, após a conclusão desta investigação, sugere-se que demais estudiosos dêem a sequência científica merecida em novas análises de averiguação e acompanhamento político das estruturas do Programa Novas Oportunidades, em conjunto com as naturezas dos acordos multilaterais, numa prerrogativa com margem para ser aferida futuramente com os resultados que serão atingidos em 2015, face ao objetivo de uma Educação para Todos.

Uma meta mundial, que passa pelas iniciativas e percursos portugueses, pode ser uma bandeira cultural para estímulo de muitos outros povos e governos – um objecto de estudo que seja um reforço ao sistema económico/progressista, pois sabe-se que não há democracia sem o sustento reverso.

Diante de todo o trabalho dissertativo, pode-se constatar pelo discurso dos agentes políticos uma vontade de reabilitar a camada populacional ativa e preparar os jovens futuros trabalhadores para o fomento económico em conformidade com os interesses ministeriais, convergindo numa vontade da verdade nos princípios reguladores contra-hegemónicos, obtendo uma resposta positiva à problemática inicial e na credibilidade do Programa Novas Oportunidades que deve seguir com as suas responsabilidades por conferirem estatisticamente a inversão do quadro das atuais necessidades sociais de escolarização em Portugal.

Assim, visto que há melhorias nos índices de regulação educacional no país quando os processos educativos oferecem cursos para a preparação que qualifique e certifique as habilidades e competências, mesmo que essas tenham sido aprendidas ao longo da vida, corrobora a sua capacidade de transpor as desigualdades económicas e sociais. Também é facto que, por meio de uma governação confrontada com as suas discrepâncias de desenvolvimento em relação aos demais Estados-Membros, Portugal se mobiliza para criar novas alianças de confiabilidade interministeriais e suscitar capacidades criativas para fazer emergir, por meio da solidariedade e do conhecimento, novas estratégias conducentes aos reajustes sociais numa consciencialização dos seus cidadãos para investirem na sua formação escolar, tendo reflexo na sua emancipação profissional.

Uma sociedade que busca estar mais próxima do conhecimento, quer pela reestruturação do seu sistema educativo, quer pela promoção e incentivo da mobilidade entre os demais Estados-Membros, é uma nação que emerge a emancipação social, para o estudante, que é o cidadão, o profissional. Nesta senda, consolida-se uma ação ideológica

política, tendo em contrapartida a redução do défice escolar que Portugal trazia nos índices internacionais há cinco anos atrás. Quando a economia, sendo permeada pela ética e justiça aos Direitos Humanos fomenta a educação, erradica os desajustes sociais provindos pela falta de escolarização e inovação científica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, M. C., & Ferreira F. (2007). *O Sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal*. Lisboa: CEDEFOP.

Almeida, L. d., Miranda, L., & Guisande, M. A. (2008). *Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares*. Scielo Brazil. Acedido em 20 de Novembro de 2009, disponível em Estudos de Psicologia: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2008000200001&script=sci_arttext&tlng=e

Amiguinho, A., R. C. (1994). *Escola e Mudança: o papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.

Almqvist, J. (2006). *La primacía de los derechos humanos en una alianza de civilizaciones*. Temas para el Debate, (135). Acedido em 7 de Setembro de 2009, disponível em Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior: <http://www.fride.org/publicacion/74/la-primacia-de-los-derechos-humanos-en-una-alianza-de-civilizaciones>

Antunes, F. (2008). *A Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, Processos, Instituições, Subsídios para Debate*. Lisboa: Almedina.

Antunes, M. C. (2007). *Educação de Adultos e Intervenção Comunitária II*. Coimbra: Almedina.

Baudouin, J. (1989). Karl Popper. In: J. Baudouin, *Karl Popper* (pp. 29-43). Paris: Presses Universitaires de France.

Bento, P. T. (2001). Do lugar da educação para a cidadania no currículo. *Revista Portuguesa De Educação* – Universidade Do Minho, 14 (001), 131-153. Acedido em 20 de Setembro de

2009, disponível em *Revista Portuguesa De Educação* – Universidade Do Minho:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37414107.pdf>

Bohadana, E. (2003). *Ética e Educação: A Travessia da Humanidade?* Disponível em
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: Acedido em 22 de Setembro de 2009:
[http://www.Uesb.Br/Editora/Publicacoes/Aprender/Edicoes/Aprender%20n.%201.Pdf#Page=](http://www.Uesb.Br/Editora/Publicacoes/Aprender/Edicoes/Aprender%20n.%201.Pdf#Page=15)
15

Bohadana, E. (s.d.). *O Terceiro Milênio e a Reconfiguração da Humanidade: Ética, Educação e Cultura*. Acedido em 22 de Setembro de 2009, disponível em Rede de Estudios de la Economía Mundial: <http://redem.buap.mx/acrobat/estrella1.pdf>

Brandão, R. (1998). *Criatividade e Novas Metodologias*. São Paulo: Peirópolis.

Canário, R. (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: ANEFA, EDUCA.

Capucha, L. A.; Albuquerque, J. L. (2009). *Mais Escolaridade - realidade e ambição*. Lisboa: ANQ, I.P.

Carmo, M. A. O. (2003). *Kant, Adorno e Foucault: Observações para uma Educação Crítica*. Acedido em 22 de Setembro de 2009, disponível em Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia:
<http://www.uesb.br/editora/publicacoes/aprender/resumos/Resumos%20n.%201%20do%20Aprender.pdf>

Carta das Nações Unidas e Estatuto da Corte Internacional de Justiça. (s.d.). Acedido em 29 de Setembro de 2009, Fonte: United Nations Information Centres:
<http://www.unaids.org.br/biblioteca/links/ONU/ONU%204.pdf>

Carvalho, F. V. (2000). *Pedagogia da Cooperação: uma introdução à metodologia da aprendizagem cooperativa*. São Paulo: Imprensa Universitária Adventista.

Cedotti, W.; Santos, O.R. (2003). *O Valor de um olhar na Escola, Família e Empresa*. São Paulo: Willis Harman House.

Chizzotti, A. (2003). A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. *Revista Portuguesa de Educação*/vol16 , 221-236.

Craxi, A. (1995). *Os Valores Humanos: uma viagem do "eu" ao "nós"*. São Paulo: Meca.

Data Angel Policy Research Incorporated. (Novembro de 2009). *Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação Ministério da Educação*. Acedido em 13 de Dezembro de 2010, disponível em A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: uma análise: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=literacia.pdf>

Declaração Dos Direitos Humanos. (s.d.). Acedido em 4 de Outubro de 2009, disponível em Dudh:

http://www.Dudh.Org.Br/Index.Php?Option=Com_Content&Task=View&Id=62&Itemid=71

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD] (2004). *Relatório do Desenvolvimento Humano: Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*. Lisboa: Mensagem.

Dias, J. R. (2009). *Educação o Caminho da Nova Humanidade: das Coisas às Pessoas e aos Valores*. Lisboa: Papiro.

Grimm, S.; Humphrey, J.; Lundsgaarde E.; Sousa, S. J. European Development Co-operation to 2020 [EDC]. Acedido em 8 de Setembro de 2009, disponível em: European Development Co-operation to 2020: challenges by new actors in International development. <http://www.edc2020.eu/index.php?id=69>

Estatística, I. N. (2009). *Aprendizagem ao Longo da Vida: Inquérito à Educação e Formação de Adultos 2007*. Lisboa: I.P.

Pires, E. L., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto, Portugal: Asa.

Ferreira, G. A. (2000). <http://www.bocc.ubi.pt/pag/ferreira-gil-linguagem-modernidade.html>.
Acedido em 26 de novembro de 2009, disponível em *Linguagem e Modernidade: comunicabilidade da experiência e convenções de representação nas sociedades mediatizadas*: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/ferreira-gil-linguagem-modernidade.html>

Ferreira, M. d. (2007). *O Sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal*. Lisboa: CEDEFOP Panorama.

Figueira E. A. C. (2003). *Formação Profissional na Europa: Cultura, Valores e Significados*. Lisboa: INOFOR, Instituto para a Inovação na Formação.

Fischer, R. M. (Novembro de 2001/nº114). Acedido em 13 de Novembro de 2010, disponível em: *Foucault e a Análise do Discurso em Educação*.
<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>

Foucault, M. (1997). *A ordem do discurso*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Formiga, N. S. (2004). *O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar*. Acedido em 12 de agosto de 2009, disponível em: Psicologia: teoria e prática:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1516-36872004000100002&script=sci_arttext&tlng=pt

Francelin, M. M. (2004). Ciência, senso comum e revoluções científicas: ressonâncias e paradoxos. *Ci. inf. Scielo Brazil* , 26-34.

Gall, A. L. (1978). *O Insucesso Escolar*. Lisboa: Estampa.

Gattei, S. (2009). Karl Popper's Philosophy of Science. In: S. Gattei, *Karl Popper's Philosophy of Science* (p. 81). New York: Routledge taylor & Francis Group.

Goergen, P. (2001). *Scielo Brazil*. Acedido em 29 de Novembro de 2009, disponível em Caderno de Pesquisa: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a09v2276.pdf>

Gomes, A. A. (s.d.). *Globalização e Formação de Professores: a construção de uma nova identidade do professor*. Acedido em 16 de Outubro de 2009, disponível em Universidade Estadual Paulista: http://www4.Fct.Unesp.Br/Discente/Capf/Capf/Mesa_Alberto_Gomes.Pdf

Gomes, J. B. (2002). A Educação Reflexiva na Pós-Modernidade: Uma Revisão Bibliográfica. *Revista Latino Americana Enfermagem* , 696-703.

Gorton, W. A. (2006). *Karl Popper and the Social Sciences*. New York: State University New York Press.

Gouveia, V. V. (2003). *Scielo Brazil*. Acedido em 29 de outubro de 2009, disponível em Caderno de pesquisa: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2003000300010&script=sci_arttext&tlng=pt

Gouveia, V. V. (2003). *Scielo Brazil*. Acedido em 24 de Novembro de 2009, disponível em Estudos de Psicologia: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2003000300010&script=sci_arttext&tlng=pt.

Held, D., & Macgregor, A. (2001). *Prós e Contras da Globalização*. Rio De Janeiro: Jorge Zahar.

Decreto-Lei N° 6/2001 de 18 de Janeiro - Novos currículos do ensino básico. Acedido em 29 de Novembro de 2009, disponível em: http://www.apena.rcts.pt/aproximar/componentes_novos/2002/legislacao/diplomas/decreto6.htm

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social [MTSS]. (s.d.). Acedido em 17 de Dezembro de 2010, disponível em Ministério do Trabalho e da Solidariedade e Educação: http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=5241&fileName=portaria_1100_2010.pdf

Novas Oportunidades Aprender Compensa [MTSS, ME]. (s.d.). Acedido em 18 de Novembro de 2010, disponível em Novas Oportunidades: [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileNa
me=Iniciativa_Novas_Oportunidades.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Iniciativa_Novas_Oportunidades.pdf).

Huntington, S. P. (2006). *O Choque das Civilizações e a Mudança na Ordem Mundial*. Lisboa: Gradiva.

Incorporated, D. A. (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. Lisboa: GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Inoue, A. A. (1999). *Temas Transversais e Educação*. São Paulo: Peirópolis.

Gomes, J. B.; Casagrande, L. D. R. (2002). *A educação reflexiva na pós-modernidade; uma revisão bibliográfica*. Acedido em 29 de Novembro de 2009, disponível em Scielo Brazil, Revista Latino-americana Enfermagem: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v10n5/v10n5a11.pdf>

Koerner, A. (2003). *O Papel Dos Direitos Humanos na Política Democrática: Uma Análise Preliminar*. Acedido em 1 de Novembro de 2009, disponível em Scielo Brazil, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 23: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n53/18083.pdf>

Libâneo, J. (2004). *Organização e gestão da escola*. Goiânia: Alternativa.

Tavares, M.; Ricardo M. M. C.; (2006). Calvet de Magalhães e o Direito à Educação . *Revista Lusófona de Educação*, 08.

Manuel, Miguéns. (2007). *Políticas de Educação/Formação: Estratégias e Práticas*. Lisboa: CNE - Conselho Nacional da Educação.

Marcelo, C. (2002). Learning to Teach for a Knowledge Society. *The Education Policy Analysis Archives*. Acedido em 14 de Setembro de 2009, de The Education Policy Analysis Archives: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/314?lang=en>

Maria Cidália Araújo, C. P. (s.d.). Acedido em 05 de Maio de 2011, disponível em A Iniciativa Novas Oportunidades e o Combate à Info-Exclusão da População Adulta: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9353/1/comunica%C3%A7%C3%A3o_%20Cc.pdf

Ferreira, E. A. (2008). *Scielo Brazil*. Acedido em 22 de Novembro de 2009, disponível em Estudo de psicologia: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a06v15n3.pdf>

Maria Lucia Oliveira, M. M.-d.-F. (1990). *A Aprendizagem e os Jovens - Os Jovens e a Vida Activa*. Lisboa: IEFPP, Publiextra.

Martinelli, M. (1996). *Aulas de Transformação*. São Paulo: Peirópolis.

Martinelli, M. (1999). *Conversando sobre Educação em Valores Humanos*. São Paulo: Peirópolis.

Martins, I. S. (2005). *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. Lael - PUC, São Paulo, vol 21 (2). Acedido em 28 de Agosto de 2011, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000200007

Matsuura, K., Ginkel, H., Fidel Ramos, M. Q., Agt, A. V., & Aninat, E. (2004). *Globalization With A Human Face Benefitting All: International Conference*. Paris: United Nations University.

Migliori, R. F. (1998). *Ética, Valores Humanos e Trransformação*. São Paulo: Peirópolis.

Miranda, P. D. (1998). *Scielo*. Acedido em 15 de Outubro de 2009, disponível em Scielo: http://www.Scielo.Br/Scielo.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S0102-25551998000100006

Mogilka, M. (Julho de 2003). *Educar Para a Democracia* . Acedido em 30 de Setembro de 2009, disponível em Scielo: <http://www.Scielo.Br/Pdf/Cp/N119/N119a07.Pdf>

Nair, K. (2000). *A Arte da Paz*. Rio de Janeiro: Campus.

Neto, A. C. S. (2004). Acedido em 14 de Novembro de 2009, disponível em Artigos de Opinião: http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_opiniao.php?codigo=AOP0031&area=d6

Nunes, M. (1998). *Coordenadas: valores para uma nova consciência*. Rio de Janeiro: Vozes.
OCDE. (2008). *Africano economic outlook (AEO)*. Acedido em 7 de Setembro de 2009, disponível em www.oecd.org.

OCDE, O. D. (2001). *Du bien-être des nations - Le Rôle Du Capital Humain Et Social Enseignement et Compétences*. Paris: OCDE.

OECD. (s.d.). Acedido em 6 de Setembro de 2009, disponível em: <http://www.oecd.org>.

OLIVEIRA, J. B. (1999). *Psicologia da Educação Escolar II*. Coimbra: Almeida.

ONU. (s.d.). Acedido em 6 de Agosto de 2009, disponível em Charter The United Nation: http://209.85.227.132/translate_c?hl=pt-BR&langpair=en%7Cpt&u=http://www.un.org/en/documents/charter/preamble.shtml&prev=/translate_s%3Fhl%3Dpt-BR%26q%3Dtrabalhar%2Bna%2Bonu%2Bfran%25C3%25A7a%26tq%3DUN%2Bwork%2Bin%2BFrance%26sl%3Dpt%26tl%3Den&rurl=transla.

ONU. (s.d.). Acedido em 8 de Agosto de 2009, disponível em The Universal Declaration fo Human Rights: http://209.85.227.132/translate_c?hl=pt-BR&langpair=en%7Cpt&u=http://www.un.org/en/documents/udhr/&prev=/translate_s%3Fhl%3Dpt-BR%26q%3Dtrabalhar%2Bna%2Bonu%2Bfran%25C3%25A7a%26tq%3DUN%2Bwork%2Bin%2BFrance%26sl%3Dpt%26tl%3Den&rurl=translate.google.pt&usg=

Orlandi, E. P. (1996). Exterioridade e ideologia. *Caderno de Estudo em Linguística*, UNICAMP, Campinas, (30), 27-33. Acedido 21 de Agosto de 2011, disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/cel/article/viewFile/1683/1266>

Pacheco, J. A., & Pereira, N. (2006). Globalização e Identidades Educativas. Rupturas E Incertezas. *Revista Lusófona de Educação*, nº8, 13-28.

Payet, J.-P. (2005). *A Escola E A Modernidade: O Risco Da Etnicidade, O Desafio Da Pluralidade*. Acedido em 4 de Setembro de 2009, disponível em Scielo: <http://www.Scielo.Oces.Mctes.Pt/Pdf/Aso/N176/N176a12.Pdf>

Peres, A. N. (2000). *Educação Intercultural Utopia ou realidade?* Porto: Profedições.

Peréz, S. M. (Maio de 2001). Acedido em 12 de Agosto de 2009, disponível em: <http://www.copsa.cop.es/congresoiberoa/base/educati./t14html>

Pires, E. L., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto, Portugal: Asa.

Polastro, R. (2007). Acedido em 06 de Setembro de 2009, disponível em Estúdio de Caso de Angola: conflicto y sus implicaciones a nivel humanitario. www.fride.org

Popper, k. R. (1992). *Em busca de um mundo melhor* (pp. 71-85; 178-183). Lisboa: Fragmentos.

Rodrigues, M. d. (2010). *A Escola Pública pode fazer a Diferença*. Coimbra: Almedina.

Santos, B. S. (1997). *Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos*. Acedido em 2 de Setembro de 2009, disponível em Centro de Estudos Sociais - Universidade de Coimbra: http://www.Ces.Uc.Pt/Myces/Userfiles/Livros/85_Concepcao%20multicultural%20direitos%20humanos_Rccs48.Pdf

Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento.

Santos, B. S. (2005). *A crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna*. *Revista Crítica de Ciências Sociais* (72), pp7-

44. Acedido em 24 de Agosto de 2011, disponível em:
http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/governacao_neoliberal_RCCS72.PDF

Sooge, D. (2009). Fundación para las Relaciones Internacionales El Dialogos Exterior.
Angola: Estado fracassado-"bem-sucedido" .

Souza, R. d., Baptista, M. T., Antunes, M. A., Miranda, I. L., & al, e. (1996). *Revista Abrapso - Associação Brasileira de Psicologia Social* . Acedido em 14 de Dezembro de 2009, disponível em [ABRAPSO]:
<http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/anais%20do%20vi%20encontro%20regional%20sp%201996.pdf>

Stratfor. (2007). *Stratfor Global Intelligence*. Acedido em 8 de setembro de 2009, disponível em: www.stratfor.com/MEAF/countries/angola/angolaeconomy.thm

Summaries, O. M. (2009). *Education at a Glance 2009*. Acedido em 8 de Setembro de 2009, disponível em: OECD Indicators: www.oecd.org/bookshop

Taille, Y. D. (2001). *Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem da formação moral e da avaliação* (pp. 67-97). Porto Alegre: Mediação.

UNESCO. (2000). *Education for All: Meeting our Collective Commitment* . Paris: UNESCO.

UNESCO. (1998). *Human Rights: new dimensions and challenges*. Paris: United Nation Education, Scientific and Cultural, Dartmouth Publishing Company.

Gouveia, V. V.; Andrade, J. M.; et al. (2003). *Dimensões normativas do individualismo e coletivismo: é suficiente a dicotomia pessoal vs. social?* Acedido em 18 de Novembro de 2009, disponível em Psicologia: Reflexão e Crítica. Scielo Brazil:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722003000200002&script=sci_arttext&tlng=es

Souza, V. L. T.; Placco, V. M. N. S. (2008). *Scielo Brazil* . Acedido em 29 de Novembro de 2009, *O auto-respeito na escola*, disponível em Cadernos de pesquisa:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-157420080003000009&script=sci_abstract&tlng=pt

Wolkmer, M. D. (2003). *Cidadania Cosmopolita, Ética Intercultural E Globalização Neoliberal*. Acedido em 2 de Novembro de 2009, disponível em Buscalegis: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/download/15290/13893>

ANEXOS