

FERNANDO CORREIA  
(org)



# ESTADO MÍNIMO ESCOLA MÍNIMA

1ª Edição 2014



UNIVERSIDADE da MADEIRA  
[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

**CIE-UMa**

Centro de Investigação em Educação  
[www.uma.pt/cie-uma](http://www.uma.pt/cie-uma)



FERNANDO CORREIA (Org.)

# **Estado Mínimo Escola Mínima**

**Título**

Estado Mínimo - Escola Mínima

**Organizador**

Fernando Correia

**Edição**

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

**Design Gráfico**

Énio Freitas

**Impressão e Acabamento**

João Duarte, Unipessoal, Lda

**Tiragem**

200 Exemplares

**ISBN**

978-989-95857-5-1

**Depósito Legal**

XXXXXXXXXX

© CIE-UMa 2014

[www.uma.pt/cie-uma](http://www.uma.pt/cie-uma)

**FCT**

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PEst-OE/CED/UI4083/2014

---

## EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: (RE)PENSAR POLÍTICAS, CURRÍCULO E PRÁTICAS

---

### **Tânia Pestana**

Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (SRERH)

Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)

Universidade da Madeira

Num misto de irracionalidade e de ideologia neoliberal, assiste-se, atualmente, em Portugal, a uma dupla tendência. Por um lado, a preocupação com o currículo e com a monitorização das práticas na educação de infância (EI), por outro, o desinvestimento insensato que põe em causa a sua qualidade.

A verdade é que o atual Estado faz-nos caminhar, inexoravelmente, para a desqualificação da EI, pelo que, em meu entender, nos deparamos não com um Estado mínimo, mas com um Estado afastado das suas responsabilidades e preocupado com a redução de custos. Assim, no enalce do propósito do colóquio, partilhar reflexões acerca do Estado mínimo - Escola mínima, abordo, num contexto de análise crítica ao atual Estado, políticas, currículo e práticas desta educação primeiro (Carneiro & Azevedo, 2004), entendida como etapa decisiva para o percurso de escolarização (CNE, 2010). Análise, primeiramente, o processo global de governação cujas raízes, segundo Foucault (2010), assentam no neoliberalismo. De seguida, o hiato entre o discurso dos políticos da educação e a forma como orientam as *práxis* educativas e, finalmente, elenco avanços, dificuldades e desafios.

Por se tratar de uma exploração teórica em torno das políticas, currículo e práticas na EI, a presente comunicação possui cariz qualitativo, tendo como opção metodológica a análise documental, interpretação de documentos estruturantes da organização curricular portuguesa e de textos sobre estudos comparados, orientações e diretivas, transnacionais e supranacionais.

### **Processo global de governação**

Atualmente, esbarramos em inúmeras dúvidas e incertezas, porém é certo que o processo global de governação institui-se como um referencial coercivo. Com efeito, as reformas educativas na EI são implementadas mediante “travelling policies - one does not know where they come from, or go to; they are at the same time nobody’s and everybody’s reform”

(Steiner-Khamsi, 2012, p.11). Assim, tais reformas viajantes caracterizam-se mais pelo que as unificam e tornam semelhantes, do que pelo que as diferenciam (Pacheco & Pestana, 2014). Anderson-Levitt (2008) coloca, a propósito, a seguinte questão: “What is actually going on? (...) Are curriculum and instruction in fact becoming more similar around the world?” (p. 349). Segundo o autor, caminhamos rumo à homogeneização e similaridade e à partilha de *standards*, *i.e.*, a um elevado grau de uniformidade dos referenciais de educação (Pacheco & Pestana, 2014), suprimindo as particularidades das crianças e suas culturas.

Importa, aqui, salientar que as práticas diferenciadas proporcionam a continuidade das diferentes culturas, dão significado às aprendizagens e moldam as crianças. E a cultura é uma questão de identidade e subjetividade, dá significado às nossas vivências e faz-nos abraçar uma identidade entre uma série de identidades possíveis (Silva, 2005).

Confirma-se, desta forma, a dupla tendência. Por um lado, a preocupação com o desígnio de desenvolver um currículo e práticas curriculares diferenciadas e de elevada qualidade, por outro, educadores coagidos a centrarem-se na estandardização de resultados e o desinvestimento insensato rumo a uma desqualificação na educação primeiro.

### **Discurso político versus *práxis* educativas**

Os documentos orientadores para a EI, nomeadamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>61</sup> (artigo 4.º, alínea 2) e a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar<sup>62</sup> (artigo 2.º), referem que a educação antes da escolaridade obrigatória é supletiva à educação na família, pelo que devemos estabelecer estreita colaboração com a mesma e ouvir as suas vozes.

Assim, o que traduzimos destes e de outros normativos é que o educador constrói propostas curriculares únicas e adequadas a cada grupo de crianças e não um único tipo adequado a todos. O educador apresenta-se, assim, como intelectual-de-currículo e, atendendo às Orientações

---

<sup>61</sup> Lei n.º 46/ 86, de 14 de outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo*, com alterações pela Lei n.º 115/ 97, de 19 de Setembro, e pela Lei n.º 49/ 2005, de 30 de Agosto – normativos-jurídicos do Ministério da Educação que regulamentam a estrutura da organização dos percursos escolares e, ainda, os objetivos de cada nível de ensino.

<sup>62</sup> Lei n.º 5/97, de 1 de Fevereiro – *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar* – normativo-jurídico que regulamenta o sistema público de educação pré-escolar.

Curriculares para a Educação Pré-Escolar<sup>63</sup>, mas com liberdade de ação na sua contextualização, tece um currículo ao sabor da escuta das necessidades mais profundas das crianças e respetivas famílias (Vasconcelos, 2012).

Nesta perspetiva, as práticas curriculares dos educadores, ainda que não excluam as agendas internacionais, devem estar entretecidas pelas mundividências das crianças e as propostas de trabalho devem contemplar atividades repletas de significado, de modo a despertar aprendizagens significativas que se difundam e perdurem pelas suas vidas. Ou seja, as práticas dos educadores não devem distanciar-se da vida quotidiana das crianças, contudo, saliente, não devem confundir-se com as suas vidas. Devem, sim, preparar para a vida, acrescentando novas competências básicas às suas competências básicas mais antigas (Hargreaves & Fink, 2007).

Em meu entender, as práticas dos educadores devem incorporar um currículo-sem-tempo (Pestana & Pacheco, 2013) alicerçado no conhecer lento e profundo de Hargreaves e Fink (2007), e um currículo-como-vida (Sousa, 2012) que sublima a voz, criatividade e subjetividade das crianças, propiciando-lhes o multiculturalismo, práticas curriculares centradas em diálogos entre educadores, crianças e respetivas famílias e, desta forma, o desbravar de novos saberes, realidades e pensares críticos e autênticos.

O currículo assenta, por sua vez, num plano flexível e rico em nutrientes cognitivos, onde as crianças constroem ou reconstróem o seu conhecimento a partir dos seus interesses e saberes (Vasconcelos, 2012), disponibilizando-lhes tempo-sem-tempo para ruminarem as suas aprendizagens, ao invés de as engolirem à semelhança de uma refeição fast-food (Hargreaves & Fink, 2007).

Apraz acrescentar que a EI deve valorizar os quatro tipos de aprendizagem propostos no Relatório para a UNESCO<sup>64</sup> da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, aos quais Hargreaves e Fink (2007) aditam um quinto, aprender a viver de modo sustentável. A matriz da aprendizagem das crianças deve, ainda, orientar-se pela máxima de Papert (2008, p.134) “ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino”, através de práticas pedagógicas que abracem a exploração das aprendizagens aludidas.

---

<sup>63</sup> Aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97 (2.ª Série), de 10 de Julho, publicado no D. R. n.º 178, II série de 4 de Agosto (ME, 1997).

<sup>64</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Porém, os políticos da educação levam os educadores a orientarem as práticas curriculares em *standards*, correspondentes às metas de aprendizagem no sistema educativo português, pelo que, apesar da margem de autonomia, ficam presos a resultados análogos, tornam as salas de educação de infância similares, e adotam aprendizagens formatadas e padronizadas, mesmo que incorporem metodologias que traduzam ideias de diferentes modelos<sup>65</sup> (Hohmann & Weikart, 2011; Folque, 2012).

Em consequência destas políticas centradas em resultados, políticas de *accountability* (Maroy, 2012), que conduzem à construção de um currículo excessivamente estruturado, focalizado em resultados, e à inexistência de práticas apelativas, *i.e.*, à desqualificação da EI, os educadores acabam por escolarizar este nível educação, não é dado tempo às crianças para assimilarem e refletirem sobre os conteúdos explorados, limitando o desenvolvimento das suas qualidades intelectuais e antecipando, outrossim, o insucesso escolar.

Importa, ainda, salientar que a falta de linhas orientadoras dos 0 aos 3 anos contribui, igualmente, para esta desqualificação. Sendo o propósito da minha comunicação refletir, de forma crítica, sobre como está organizada a EI em Portugal, este afastamento do Ministério da Educação (ME) não podia deixar de ser aqui referido, uma vez que, e corroborando com Olga Pombo (2012), as crianças não sobrevivem sem educação, assim como nós não sobrevivemos sem respirar. Porque a educação é, então, inevitável deve começar desde o berço, seja de ouro ou de palhinhas, sendo da responsabilidade do Estado e dos pais o dever de educar, e da responsabilidade do Estado apoiar e financiar, também, uma política educativa dos 0 aos 3.

Desde 1997 que a tutela pedagógica da educação dos 3 aos 6 passou para o ME (CNE, 2011). À exceção da Região Autónoma da Madeira, o ME não financia nem apoia as instituições educativas dos 0 aos 3. Portugal superou as metas definidas pelos Estados membros na cimeira de Barcelona em 2002, na qual estipulou, até 2010, uma meta de criação de instituições de acolhimento para, pelo menos, 33% das crianças com menos de 3 anos. Atingiu 34,9% em 2009, através do Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (PARES)<sup>66</sup> em parceria com o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (CNE, 2012b). Não obstante, a

---

<sup>65</sup> Destacando-se, entre muitos, o Modelo High/Scope, o Movimento da Escola Moderna, a Pedagogia de Situação e o Modelo Reggio Emilia.

<sup>66</sup> O PARES teve início no dia 2 de maio de 2006, com o propósito de firmar o alargamento da rede de equipamentos sociais no território continental, através da criação de novos lugares em respostas sociais, assumindo particular relevo a resposta social creche.

resposta é, ainda, manifestamente insuficiente face às necessidades reais das famílias trabalhadoras portuguesas. E, aceitando como válida a asserção de que a educação das crianças do 0 aos 3 não deve ser obrigatória, mas universal (CNE, 2012a), reforço, é um direito do Estado apoiar a educação desta faixa etária, seja na família ou nas instituições formais de educação (Pombo, 2012).

Esta realidade faz-me refletir nas seguintes questões: Será que o atual Estado orienta as suas políticas rumo à qualidade da EI? Deve o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social continuar a assumir a tutela da educação dos 0 aos 3? Em meu entender e segundo o CNE (2011), é importante que o ME assuma esta tutela, no sentido de garantir políticas adequadas, desencadeando a viragem de paradigma “cuidados às crianças” para “educação às crianças”.

## **Avanços**

Apesar das críticas já expressas, estou consciente que a EI em Portugal tem apresentado alguns avanços, fazendo destaque, com algum entusiasmo, para dois, expressos no Relatório *Estado da educação 2012. Autonomia e descentralização* (CNE, 2012b), a saber:

- acréscimo de crianças inscritas nos estabelecimentos de educação pré-escolar, na rede pública e privada, entre 2000/2001 e 2010/2011;
- acréscimo de educadores com licenciatura, mestrado e doutoramento, entre 2001 e 2011.

## **Dificuldades e desafios**

O processo de privatização de alguns setores da economia<sup>67</sup>, ideados pelo Estado mínimo, tem por objetivo melhorar a sua qualidade, seguro de que a competitividade entre os privados é uma mais-valia para a qualidade e redução de custos. A verdade é que, a abertura a prestadores privados, em nada veio alterar esta conjuntura, pelo que os sectores continuam a apresentar um serviço insatisfatório.

Relativamente à EI, permita-me a ousadia, o Estado continua a controlar com o excesso de legislação, mas retirou-se das suas obrigações.

---

<sup>67</sup> Saúde, educação, transportes, segurança, entre outros.

Uma das dificuldades expressas no estudo da Eurydice em 2009, citado no Relatório *Estado da educação 2012. Autonomia e descentralização* (CNE, 2012b), refere-se ao elevado número de crianças por grupo em Portugal. Situa-se entre os países com o maior número de crianças permitido por grupo (25), próximo do Reino Unido (26), da Itália e Eslováquia (28).

Do mesmo relatório saliento, ainda, outras dificuldades, a saber:

- redução do número de estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública, entre 2001 e 2011;
- redução orçamental das despesas do ME com as redes pública e solidária de educação pré-escolar, entre 2010 para 2011.

Ao longo dos tempos, temos vindo a deparar-nos com novas dinâmicas familiares. Atualmente, a maioria das mães são mulheres-mães-trabalhadoras, quer por razões económicas ou opcionais, realização profissional e/ou pessoal. Emancipadas profissionalmente, deixaram de ser mães-a-tempo-inteiro. Para além do exposto, a licença de maternidade varia entre os 120 e 150 dias<sup>68</sup>. Esta realidade transporta-me para os seguintes desafios propostos pelo Conselho Nacional de Educação, a saber:

- elaboração, pelo ME, de linhas pedagógicas orientadoras para a educação dos 0 aos 3, independentemente dos contextos onde possam estar as crianças (CNE, 2011);
- revisão da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, passando a chamar-se Lei Quadro para a Educação dos 0 aos 6 anos (CNE, 2011);
- responsabilização do ME para assumir a tutela única da educação dos 0 aos 3 (CNE, 2011, 2012a);
- valorização da componente educativa das crianças dos 0 aos 3, alterando e inovando as práticas educativas para uma maior qualidade nas experiências conducentes ao seu desenvolvimento (CNE, 2007, 2011);
- disponibilização de maior e adequado investimento no sector público da educação, tornando as escolas mais autónomas e dotada de meios: recursos humanos e materiais (CNE, 2007, 2011, 2012a);

---

<sup>68</sup> Decreto-Lei n.º 91/2009, de 9 de abril na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 70/2010, de 16 de junho e pelo Decreto-Lei n.º 133/2012, de 27 de junho.

- disponibilização de melhores condições de trabalho e de desenvolvimento profissional dos educadores e pessoal de apoio (CNE, 2012a);
- valorização de uma educação pré-escolar “intelectual” e não uma educação pré-escolar “escolarizante” (CNE, 2007);
- valorização “do direito à palavra” dos mais pequenos, desenvolvendo estratégias criativas para escutá-los e interpretar as suas tentativas de expressão (CNE, 2011);
- disponibilização de uma EI que apoie amplas aprendizagens, participação e democracia (CNE, 2012a);
- incentivação do envolvimento das famílias e de toda comunidade educativa (CNE, 2012a);
- articulação de qualidade entre o pré-escolar e o 1º ciclo (CNE, 2007, 2012a).

Saliento que o sucesso destas políticas não se restringe a boas e bem redigidas intenções, mas ao querer político persistente e prolongado. Esta (re)configuração do papel do Estado pressupõe investimento, uma omnipresença inteligente na orientação de políticas de acompanhamento e regulação de medidas educacionais e curriculares, total motivação para fomentar a autonomia das escolas e, deste modo, criar condições para serem respeitados os princípios expressos nos normativos.

### **Para finalizar**

Num país onde se registam graves problemas de literacia, numeracia e onde a exclusão social é, ainda, um fator relevante, a EI impõe-se como uma condição preponderante a ter em consideração, segundo Gabriela Portugal, porque muito do que somos está relacionado com o que aprendemos durante a nossa infância (CNE, 2010).

Assim, torna-se imperativo Portugal (re)pensar a educação, idear e operacionalizar um sistema nacional de qualidade para a EI e erradicar as aprendizagens aceleradas e padronizadas que não favorecem os saberes das crianças, para, deste modo, conseguirem dar conta dos ritmos e estilos diferenciados. Este (re)pensar, passa, inevitavelmente, pelo investimento neste sector, indispensável para (re)incorporar a diversidade educativa e adicionar novas competências básicas às competências básicas mais antigas das crianças, que, segundo decisores políticos de Queensland, citados em Hargreaves e Fink (2007), são cruciais para atuarem responsável e criativamente, e superarem os desafios do mundo atual.

Mas ao invés, em Portugal, a educação tem vindo a ser alvo de significativos cortes orçamentais. Há cada vez mais redução no número de professores e um aumento do número de crianças por grupo, alicerça-se as *práxis* em metas de aprendizagem indutoras da estandardização de resultados, o currículo está cada vez mais similar em todo o mundo e, por sua vez, com inferior conexão às particularidades locais e incapaz de responder às atuais particularidades específicas das crianças e da sociedade, antevendo-se, cada vez mais, o pior dos cenários, a continuada desqualificação da aprendizagem, quando, segundo Hargreaves e Fink (2007), alguns países desenvolvidos já se encontram a descartar os *standards* e a alicerçar as práticas curriculares em estratégias diferenciadas e essenciais à melhoria.

Em meu entender, estas políticas refletem não um Estado mínimo, mas um Estado afastado de responsabilidades e absorvido em reduções de custos, aquém de contribuir para melhoria das insuficiências e debelar as fragilidades vigentes na EI, de incentivar práticas assentes em indicadores de qualidade, de disponibilizar recursos adequados para aquisição de conhecimentos e atitudes exploratórias, por parte das crianças, essenciais à sua emancipação e autenticidade na interação com o mundo.

Finalizo, acrescentando, que apenas com um (re)pensar astucioso que promova todas estas reformas, será, então, exequível ensinar o presente, o passado e o possível...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson-Levitt, K. (2008). Globalization and curriculum. In F. Connelly (Ed.). *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 349-368). Los Angeles: Sage.
- Carneiro, R. & Azevedo, J. (2004). *A educação primeiro*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- CNE (2012a). A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: CNE.
- CNE (2012b). Estado da educação 2012. Autonomia e descentralização. Lisboa: CNE.
- CNE (2011). Educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Lisboa: CNE.
- CNE (2010). Educação dos 0 aos 12 anos. Relatório. Lisboa: CNE.
- CNE (2007). Relatório final do debate nacional sobre educação. Lisboa: CNE.
- Folque, A. (2012). O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico da escola moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Foucault, M. (2010). *Nascimento da biopolítica*. Lisboa: Edições 70.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança (6ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Maroy, C. (2012). Towards post-bureaucratic modes of governance. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.). *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 62-93). London: Routledge.
- Pombo, O. (2012). *Implicações do estudo*. Disponível em <http://cfcul.fc.ul.pt/textos/OP-IMP~1.PDF>
- Pacheco, J. & Pestana, T. (2014). Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade. In N. Hermann (Org.). *Dossiê: Docência, processos culturais e formação humana*, 37 (1), 24-32. Porto Alegre: Educação.
- Pestana, T. & Pacheco, J. (2013). Currículo-sem-tempo: a (re)construção da educação de infância. In A. Ferreira, A. Domingos & C. Spínola (Orgs.). *Atas do I colóquio-verdiano de educação: nas pegadas das reformas educativas* (pp. 75-85). Praia: Edições Uni-CV.
- Papert, S. (2008). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. (Sandra Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Silva, T. (2005). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. In T. Silva (Org.). *A produção social da identidade e da diferença* (pp. 73-102). Petrópolis: Editora Vozes.
- Sousa, M. (2012). *Currículo-cómo-vida*. Disponível em <http://www3.uma.pt/jesus Sousa/publica.htm>
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.). *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 5-17). London: Routledge.
- Vasconcelos, T. (2012). *A casa [que] se procura: percursos curriculares na educação de infância em Portugal*. Lisboa: APEI.

---

## MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E HIPERCAPITALISMO

---

### **Paulo Brazão**

Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)

Universidade da Madeira

pbraza@uma.pt

O contexto da crise atual dá oportunidade de refletir as políticas de fundamentalistas de mercado livre, do domínio da economia sobre a política, da subordinação da justiça às leis da finança e da acumulação de capital. Nesta comunicação abordo a mercantilização da educação, expressão também usada por Giroux (2012) para denunciar a forma como nos Estados Unidos se tem tratado a cultura da infância, corrompida pelo crescimento incontável da comercialização, da mercantilização e do consumo.

### **A financeirização enquanto modelo capitalista, no centro da crise económica das sociedades ocidentais contemporâneas**

Jorge Nascimento Rodrigues, numa publicação de 2012 intitulada “Como o capital financeiro conquistou o mundo” explica que a financeirização é a maior mudança estrutural no capitalismo nos dois últimos séculos. Mas esta não é um desvio temporário da lógica capitalista. É um modelo de capitalismo.

Segundo o autor, o capitalismo financeiro é problemático por originar uma alteração paradigmática no sistema capitalista. Tornou-se mais fácil fazer dinheiro através de aplicações financeiras que investir produtivamente na criação e desenvolvimento de empresas de produção de bens e serviços à comunidade. A híper financeirização, suportada pela convicção de que nada pode ser concluído sem o apoio financeiro gerou uma “elite financeira” que capturou o poder político e os estados. Por outro lado, a existência de sistema financeiro sombra, à escala global, com o consentimento de políticas neoliberais, não reguladas fez e faz crescer somas incalculáveis na especulação contra países e empresas e lançam milhares de pessoas no desemprego.

No contexto português e segundo Santos (2012), na crise do sistema económico estão implicados o falhanço dos políticos e a elite financeira que praticando e defendendo a iniciativa privada, utilizaram a proteção do estado, parasitando-o.

Assistiu-se ao aumento da despesa pública e conseqüentemente ao endividamento do soberano, fazendo o desfecho não longe da bancarrota (Rodrigues, 2012).

Suportados pelos progressos tecnológicos à escala global, os mercados financeiros, passaram a ser controlados por algoritmos que dando ordens de compra e venda em milésimos de segundo provocaram e provocam violentas alterações de preços, ganhando milhões. Estas máquinas decidem com base em dados e estatísticas. A especulação da oferta e da procura nos mercados de matérias-primas está a condicionar a vida de milhões de pessoas no planeta. Comprometeu-se o futuro. O capitalismo financeiro num mundo globalizado pressionou os estados e as sociedades, condicionou políticas e provocou alterações também no campo da educação.

### **A mercantilização da educação e a lógica de acumulação de capital**

A crise veio oferecer a oportunidade de refletir as políticas de fundamentalismo de mercado livre, do domínio da economia sobre a política e a subordinação da justiça às leis da finança e da acumulação de capital.

Nos Estados Unidos, segundo Giroux (2012), a mercantilização da educação tem alterado a visão sobre a cultura da infância corrompendo-a com o crescimento incontrolável da comercialização, da mercantilização e do consumo.

O império do consumo tem vindo a apresentar uma marcada transição da cultura da inocência e da proteção social para uma cultura de mercantilização. Esta valorização determina apenas o lucro como sucesso e a mercadoria como relação social, regulada pelos mercados (Grosseberg, 2005). Nesta lógica desenham-se cenários exuberantes produzidos pela indústria do marketing e da publicidade que despendendo somas na ordem dos 17 biliões de dólares (Schor, 2005), moldam as identidades das crianças. Empresas multimilionárias tornaram-se o veículo educativo e cultural que moldam e sequestram o modo como os jovens definem os seus interesses, valores e relações com os outros. A influência política destas empresas é preponderante em influenciar igualmente o poder do estado para os seus interesses.

A fragilização da soberania do estado deu lugar à soberania do mercado. A cultura da infância passou a ser dominada pela lógica consumista ao invés do investimento social, necessário e central na vida moral da sociedade. Crianças e adolescentes devido à capacidade de influenciar o consumo estão no epicentro da “cultura de consumo

americana” e passaram a ser alvo importante das ações de marketing. “Apagados como futuros cidadãos de uma democracia, as crianças são agora construídas como objetos de consumo e venda” (Giroux, 2012, p. 66).

Passamos alguns números exemplificativos desta realidade (Schor, 2005):

- De 31 milhões de crianças dos doze aos dezanove anos geravam em 2000 um consumo de 155 bilhões de dólares passaram a 33,5 milhões em quatro anos e a gerar 196 bilhões de dólares por ano.
- Os adolescentes comandam 200 bilhões de dólares de poder de compra. É também necessário referir a influência destes no meio familiar: Crianças com menos de doze anos e adolescentes influenciam as compras dos pais num total de 670 bilhões de dólares por ano.

Neste cenário assistiu-se à confusão entre democracia e hipercapitalismo. Os grupos económicos ao pressionarem o estado para a abertura ao mercado livre, conduziram a educação para uma filosofia de mercado que encara a infância como mercadoria e a democracia como inimigo.

### **Para finalizar**

As políticas de mercantilização da educação, com a lógica do desperdício e na descartabilidade deixam danos permanentes na forma como as sociedades devem encarar os jovens e a infância. Estas não são apenas matérias de debate político ou económico. As consequências da mercantilização da educação deverão ser equacionadas no debate pedagógico.

Não diabolizando o consumo, o que se pretende é denunciar a cultura suportada no ciclo de aquisição e descartabilidade como cerne do capitalismo global não regulado. Sem essa crítica resta pouco espaço para equacionar o consumo sem a lógica da mercantilização e que abrace também princípios de sustentabilidade. Nesse sentido é necessário consciencializar os consumidores, criando espaços públicos e movimentos sociais que ajudem os jovens a desenvolver noções saudáveis de si próprios, identidades e visões de futuro, não contaminado pelos valores e mentalidades do mercado (Giroux, 2012).

Pensando na educação como elemento fundamental para as novas gerações, será interessante compreender o sentido crítico destes fenómenos nas diretivas tomadas para as políticas públicas, na área da

educação, conhecida a insustentabilidade do sistema orientado pelo mercado livre.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Giroux, H. (2012). Mercantilizando as crianças: a crise esquecida, in J. Paraskeva & L. Oliveira (2012). Currículo e Tecnologia Educativa. Ed. Pedago, Vol 3 pp. 62-72

Grossberg, L. (2005). Caught in the crossfire: Kids, Politics, and America's Future. Boulder: Paradigm Publishers.

Rodrigues, J. (2012). Como o capital financeiro conquistou o mundo. Famalicão: Ed. Centro Atlântico.

Santos, N. (2012). Sinistro mundo novo. In J. Rodrigues (2012). Como o capital financeiro conquistou o mundo. Famalicão: Ed. Centro Atlântico. pp. 13-16

Schor, J. (2005). Born to Buy. New York: Scribner.