

**À espera do Futuro: uma etnografia sobre cidadania e subjectividade à
saída da escolaridade obrigatória**

Maria João Bracons Fernandes

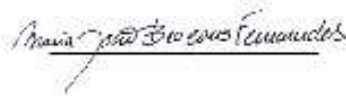
Tese de Doutoramento em Antropologia

Dezembro, 2023

[DECLARAÇÕES]

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O(A) candidato(a),

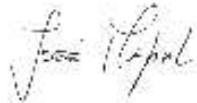


Maria João Barros Fernandes

Lisboa, 27 de Dezembro de 2023

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),



João Tapal

Lisboa, 27 de Dezembro de 2023

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de
Doutor em Antropologia, realizada sob a orientação científica de José Mapril

Apoio financeiro da FCT, através da atribuição da Bolsa Individual de Doutoramento
SFRH/BD/130957/2017 e da Bolsa Excepcional de Mitigação de Impactos da COVID-
19 COVID/BD/151918/2021

Ao Alberto: belo, bom, justo. Eterno.

AGRADECIMENTOS

No fim deste longo percurso, das suas muitas maravilhas e terrores, os agradecimentos que aqui cabem não bastam ao tanto que tantos me deram. Pensar é *estar junto a*, pensar é descobrir que, afinal, nunca estivemos, não estamos e nunca estaremos sós. Nos meus caminhos tive a imensa graça de me cruzar com *pensadores* capazes de me ensinar. Devo-lhes tudo.

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu orientador José Mapril. Neste já longo percurso que fizemos *juntos* a sua atenção e cuidado, a sua sagacidade e a sua rara capacidade de saber sempre dar à liberdade um rumo, iluminaram os recantos mais obscuros e emaranhados deste trabalho, fizeram-me crescer e descobrir um ofício. Espero ter estado à altura do rigor, da clareza e da inteireza com que me soube guiar.

Não posso deixar de agradecer o apoio da FCT, sem o qual não teria sido possível desenvolver este trabalho; do CRIA e das restantes estruturas institucionais, das suas pessoas, que constituíram o solo da possibilidade de experimentar o exercício de investigadora. Depois, deixo uma muito grata palavra a todos os colegas e professores que me acompanharam neste doutoramento: dos sábios conselhos, às atentas leituras, das discussões em aula às dúvidas e descobertas partilhadas. Agradeço de forma particular à Vera Azevedo, cuja generosidade me permitiu ter um campo para etnografar, cuja alegria, entusiasmo e amizade tanto me deram.

Nada disto seria possível sem o altruísmo e a disponibilidade dos meus interlocutores. Agradeço a cada um deles, sabendo que é uma dívida impagável e esperando ter sido capaz de fazer justiça à beleza e força com que me acolheram nas suas vidas, mostrando-me que seja qual for o futuro a esperança reside nessa exímia arte de saber receber, de saber encontrar-se com o outro. Os encontros em que pensamos juntos só foram possíveis graças à professora Ana Gouveia. A ela devo a possibilidade de ter conhecido e vivido a escola, à sua absoluta e manifesta entrega ao ofício de educar para um mundo melhor. Agradeço ainda, metonimicamente, à cidade de Almada, minha casa *marginal*.

Sendo esta uma tese que pensa a escola, sendo este o ponto de chegada do meu caminho através do escolar, gostaria de agradecer também a todos os professores e alunos com que me cruzei em espaços e tempos tão diferentes, nos bancos de tantas *escolas*. Para lá do espaço e do tempo, nesse infinito aberto pelo encontro do pensamento, deixo uma

palavra especial aos professores que me ensinaram e me fizeram sentir, em encontros em que fui mais ou menos aluna, a radical liberdade do exercício de aprender e ensinar, a multiplicação do desejo e do prazer nessa revolução permanente do pensamento feito comunidade, arma, margem, amor, utopia viva e arte de existir. Entre muitos, ficam os nomes de Viriato Soromenho-Marques, Manuela Ribeiro Sanches, Ávila Costa, João Leal e Jorge Ramos do Ó. Sem estes encontros, esta tese não seria a mesma.

Por fim, agradeço aos meus – razão e força de tudo. Este trabalho é deles, de uma forma ou de outra.

À Alexandra, intrépida companheira de caminho, camarada até sempre nessa luta de riso e de choro, de intenso e maravilhoso agora, que me mostrou um futuro sempre por escrever sob as nossas mãos unidas – sem rendição.

Ao Zé, que me ensinou um amor desconhecido, que libertou as palavras e mas devolveu inteiras sob a luz do seu pensar-firmamento.

À Maria Henrique, metade de mim, o diálogo de sangue e alma a descerrar horizontes.

À minha mãe, Henriqueta, feita de força e amor, que me ensinou sempre a vencer o medo, a imaginar, a perseguir sem concessões o verdadeiro.

Ao Cesário e à Maria Vitorina, ao José e à Laura, que tiveram a coragem de pôr os filhos a estudar. À Alice, minha primeira e eterna professora. É deles que se fará o futuro.

Dedico esta tese ao homem a quem tenho a redentora honra de chamar Pai.

À ESPERA DO FUTURO: UMA ETNOGRAFIA SOBRE CIDADANIA E SUBJECTIVIDADE À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

Maria João Bracons Fernandes

[RESUMO]

PALAVRAS-CHAVE: Futuro, Temporalidade, Escola, Subjectividade, Cidadania, Poder.

A presente tese decorre de uma investigação desenvolvida entre 2017 e 2019 a partir de uma escola secundária na cidade de Almada. Esta investigação procurou interrogar o futuro a partir dos processos e experiências que constituem a escolaridade obrigatória em Portugal: da produção de representações, expectativas, projectos de vida, aspirações e estruturas de desejo, às práticas e discursos que, a várias escalas, aí configuram a *imaginação* do futuro, colectiva e individualmente. O argumento central desta tese considera a imaginação de futuro como campo privilegiado de negociação entre os sujeitos e o poder, através da instituição escolar. Assim, problematizam-se os processos de subjectivação e as formas emergentes da cidadania contemporânea a partir das *orientações de futuro* produzidas através da escolaridade obrigatória. Pensando o tempo e a temporalidade como dimensões constitutivas das práticas, observam-se as complexas articulações, intervenções e reconfigurações que entre *passado, presente e futuro* formulam o contemporâneo. Considera-se a *identidade de aluno* como central a todas estas operações que, através de múltiplas espaço-temporalidades, configuram as possibilidades e impossibilidades de imaginar, conhecer, agir e, portanto, de ser *aqui e agora*. A etnografia propõe um diálogo entre “a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo” no *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017, p.7) e as *visões e imagens* que orientam os quotidianos de um conjunto de alunos, agentes educativos, professores e ex-alunos de uma escola secundária em Almada – atentando às especificidades e contingências de um sistema educativo, de uma cidade, de uma escola, daqueles que a fazem. Conclui-se que estas visões determinam aporeticamente as relações ente *futuro, cidadania, subjectividade e escola*. Cada conjunto de agentes constrói percursos e caminhos que, correndo paralelos, determinam os sentidos e significados da mudança, as possibilidades e impossibilidades do devir. Os encontros e desencontros que estes caminhos geram, as fricções e distâncias que os constituem, são enfim os principais produtores das técnicas e tecnologias que determinam a potência e os limites da agencialidade. Neste sentido, propõem-se o futuro e a imaginação como dimensões constitutivas da experiência vivida e das possibilidades de significação e transformação do real. Em suma, esta tese pensa o seu contributo ancorando uma hermenêutica do futuro numa etnografia da instituição escolar, problematizando as espaço-temporalidades da produção de sujeitos e cidadãos na contemporaneidade a partir dos recursos que a experiência *escolar* disponibiliza à transformação, contestação, reprodução ou conservação do *mundo*.

WAITING FOR THE FUTURE: AN ETHNOGRAPHY ABOUT CITIZENSHIP AND SUBJECTIVITY BY THE END OF COMPULSORY SCHOOLING

Maria João Bracons Fernandes

[ABSTRACT]

KEYWORDS: Future, Temporality, School, Subjectivity, Citizenship, Power.

This thesis is the outcome of a research carried out in a public secondary school in the city of Almada, between 2017 and 2019. The research's main objective was to inquire the future by analysing the processes and experiences of compulsory schooling in Portugal. To do so, it investigated the representations, expectations, life projects and structures of desire that, across multiple spaces and times, shape individual and collective imaginations. The main argument of this thesis is that the imagination of the future is a privileged terrain for the negotiations between subjects and power, namely through the school institutional context. Therefore, it problematizes subjectification processes and emergent formations of contemporary citizenship through the *futural orientations* produced in compulsory schooling. Considering time and temporality as constitutive dimensions of practice, this thesis seeks to observe the complex articulations, interventions, and reconfigurations of past, present and future that formulate the contemporary. By focusing on the student identity as the central *locus* of all these operations, through multiple spatial temporalities, it inquires how the possibilities of imagining, knowing, acting and being are defined, *here and now*. The ethnography proposes a dialogue between “the future vision defined as relevant for the Portuguese youth of our times” in the *Student’s Profile by the end of compulsory schooling* (Ministry of Education, 2017, p.7) and the visions and images that orient the everyday lives of a group of students, educational agents, teachers, and ex-students. The conclusions of this thesis indicate that these visions aporetically determine the relations between the future, citizenship, subjectivity, and school. Each group of agents constructs paths that, running parallel, establish the meanings and directions of change, the possibilities, and impossibilities of their *becomings*. The encounters and misunderstandings that these paths generate, the frictions and distances that constitute them, are the main producers of the techniques and technologies that determine the potency and limits of agency. In this regard, this dissertation proposes the future and imagination as constitutive dimensions of lived experience and the possibilities of signification and transformation of the real. In sum, it ponders its contributions by anchoring a hermeneutic of the future in a school ethnography, inquiring about the contemporary production of subjects and citizens through the resources schooling experiences offer to the transformation, contestation, or salvage of the world.

Índice

| | |
|---|-----|
| Introdução | 1 |
| Contextos teóricos..... | 2 |
| Condições de produção do conhecimento etnográfico | 14 |
| Estrutura da Tese | 26 |
| [Primeiro Interlúdio] | i |
| Capítulo I: O Governo do Futuro | 29 |
| As coordenadas do Devir | 31 |
| <i>Perfilar</i> | 34 |
| <i>Entre o Perfil e o rosto</i> | 36 |
| <i>Cartografias de um futuro-presente</i> | 38 |
| Contributos para uma Genealogia do <i>Perfil</i> | 48 |
| <i>Primeiro Eixo: Cronotopias do Atraso</i> | 51 |
| <i>Segundo Eixo: Cronotopias do Desenvolvimento</i> | 64 |
| <i>Cronotopias do encontro</i> | 70 |
| Considerações finais: Os caminhos que temos pela frente | 74 |
| [Segundo Interlúdio] | vi |
| Capítulo II : Aprender uma escola | 76 |
| Aprender a Cidade | 77 |
| A Cidade e a Escola | 80 |
| <i>Um tempo de abertura</i> | 84 |
| <i>“Novos tempos para aprender em Almada”</i> | 88 |
| <i>Abertura, inovação, transformação: mudança?</i> | 93 |
| A Escola Secundária António Gedeão | 94 |
| <i>Dizer uma escola</i> | 99 |
| <i>A escola por quem a faz</i> | 105 |
| Considerações finais: Lições inacabadas | 119 |
| [Terceiro Interlúdio] | x |
| Capítulo III: Tornar-se aluno | 121 |
| <i>Dizer o aluno</i> | 125 |
| <i>Os percursos dos professores</i> | 126 |
| <i>Encontros e Desencontros dos professores</i> | 130 |
| Ser aluno | 137 |

| | |
|---|------|
| <i>Percursos</i> | 137 |
| <i>Encontros e desencontros dos alunos</i> | 140 |
| Ser o <i>outro</i> aluno..... | 149 |
| <i>Outros percursos (Atalhos/trilhos/trajectórias?)</i> | 150 |
| <i>Outros encontros e desencontros</i> | 155 |
| Considerações Finais: <i>Dizer, Ser, tornar-se e fazer-se</i> aluno..... | 157 |
| [Quarto Interlúdio] | xiv |
| Capítulo IV: Tornar-se alguém - aluno, pessoa e cidadão. | 161 |
| A pessoa e o cidadão na escola..... | 164 |
| Os alunos e o <i>Mundo</i> | 173 |
| <i>"Pode ser antes de eu nascer?"</i> | 173 |
| <i>"Se fosses um extraterrestre eu dizia para ires embora"</i> | 177 |
| A escola e o mundo: o <i>Perfil</i> e os alunos na escolaridade obrigatória | 179 |
| <i>"Eu nunca ouvi um professor dizer-me para fazer isso!"</i> | 183 |
| <i>"Isso é mesmo o que temos de ser?"</i> | 187 |
| Considerações finais: Tornar-se e fazer-se alguém, entre a escola e o mundo..... | 189 |
| [Quinto Interlúdio] | xix |
| Capítulo V: A escola e os futuros | 194 |
| <i>"O futuro existia, mas era diferente": 1983 – 2018</i> | 199 |
| <i>Anos 80/90 – Comunidade e Identidade</i> | 199 |
| <i>Anos 2000 – Escolha e Urgência</i> | 203 |
| <i>Um Pretérito Imperfeito</i> | 209 |
| O futuro em construção..... | 211 |
| <i>"A escola é uma passagem nem eles sabem bem para onde"</i> | 211 |
| <i>"Antes disso ainda tenho muito que falar..."</i> | 215 |
| <i>Os alunos e o futuro</i> | 217 |
| Considerações Finais: A aspiração comanda a vida | 222 |
| [Sexto Interlúdio] | xxiv |
| Conclusão: um ponto de situação enquanto esperamos o futuro. | 226 |
| Referências Bibliográficas..... | 239 |

Introdução

(...)

Ao rosto vulgar dos dias,
A vida cada vez mais corrente.
As imagens regressam já experimentadas,
Quotidianas, razoáveis, surpreendentes.

*

Imaginar, primeiro, é ver.
Imaginar é conhecer, portanto agir.

Alexandre O'Neill¹

A tese que aqui nos reúne, a mim que escrevo e aos que generosamente a lêem, resulta de uma investigação que se propôs interrogar o futuro a partir dos processos que constituem a *escolaridade obrigatória*: da produção de representações, expectativas, projectos de vida, aspirações e estruturas de desejo, às práticas e discursos que, a várias escalas, aí configuram a *imaginação*. As inquietações que fazem nascer este texto entretecem a *escola* na tessitura política da contemporaneidade: que papel desempenha a experiência escolar na imaginação do futuro? Que formulações de subjectividade, de cidadania, emergem das técnicas e tecnologias que aí produzem e são produzidas pelas pessoas, pelos cidadãos do futuro?

Este é o ponto de partida: defenderei que a imaginação é o campo privilegiado à negociação de futuros colectivos e individuais; que os sujeitos agem na e sobre a temporalidade formulando o *contemporâneo* nas articulações com que entretecem nas práticas passado, presente e futuro; que a escola, enquanto experiência vivida, é um terreno privilegiado ao desenrolar destas negociações. Sob a identidade de *aluno* reúnem-se complexas operações espaço-temporais que desenham as possibilidades e impossibilidades de imaginar, de conhecer, de agir e, portanto, de ser.

O argumento central é que a *imaginação* depende fundamentalmente das negociações *temporalizadas* entre indivíduos e instituições, e que os horizontes aí definidos são determinantes nos processos de subjectivação que a escola organiza. A etnografia propõe um diálogo entre “a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo” no *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério

¹ Excerto do poema “ao rosto vulgar dos dias” de Alexandre O'Neill, in *Antologia da poesia surrealista portuguesa*, 1998, Porto: Assírio & Alvim.

da Educação (ME), 2017, p.7)² e as *visões e imagens* que orientam os quotidianos de um conjunto de alunos, agentes educativos, professores e ex-alunos de uma escola secundária em Almada. Atenta-se à produção de novas configurações de sentido à relação entre escola e futuro – situando nesta relação as possibilidades e impossibilidades do devir. Esta tese propõe o seu contributo ancorando uma hermenêutica do futuro numa etnografia da instituição escolar, problematizando as espaço-temporalidades da produção de sujeitos políticos na contemporaneidade. Considerando potencialidade e limites, tanto teóricos como metodológicos, pensam-se os recursos que a experiência *escolar* disponibiliza à transformação, contestação, reprodução ou conservação do *mundo*. O que acontece nesses espaços e tempos onde todos se ocupam em aprender a ser e a agir, imaginando? O que acontece, à espera do futuro? Principio por explorar os contextos teóricos que nutriram o pensamento, antes de dar conta das condições de produção do conhecimento etnográfico.

Contextos teóricos

We should try to discover how it is that subjects are gradually, progressively, really, and materially constituted through a multiplicity of organisms, forces, energies, materials, desires, thoughts, etc. (Foucault, 1980, p.97)

Futuro, cidadania, subjectividade, escola: a investigação sustenta-se na exploração de vastos e diversos *corpus* teóricos. Se por vezes me descobri num labirinto, o fio que me guiava – tantas vezes instabilizado pelas forças do trabalho de campo - foi-se robustecendo nas ligações teóricas que uniam os caminhos propostos pelas questões de partida.

O *futuro* foi o primeiro a inquietar a construção do pensamento: que espaços e tempos, que ferramentas, para investigar *além da experiência vivida*? A literatura que me respondeu problematiza, em primeiro lugar, a constituição desse *além* no exercício antropológico. O futuro permaneceu, durante muito tempo, à margem de um olhar disciplinar mormente votado às relações entre *passado e presente*. Elaborar uma *antropologia do futuro* exige assim, antes de mais, questionar as relações entre a

² Ministério da Educação (ME). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação (DGE). Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

antropologia e o *tempo*. Se é com Durkheim que aprendemos a olhar o tempo enquanto construção social ([1912]1995), as dimensões metafísicas e subjectivas da experiência temporal não deixaram de o desafiar enquanto objecto e dimensão constitutiva de análise³. Este desafio adensa-se na insuficiente reflexão sobre os *modelos temporais* em que a antropologia funda os seus pressupostos epistemológicos (Bryant & Knigh, 2019; Appadurai, 2013; Bear, 2014; Munn, 1992; Fabian, 1983; Pels, 2015; Gell, [1992] 1996; Wallman, 1992). Investigar o *tempo* exige pensá-lo tanto como objecto como enquanto produtor das ferramentas teórico-metodológicas de que nos servimos. A *mutualidade* que funda a produção de conhecimento antropológico (Viegas & Mapril, 2012) traduz, neste domínio, um manifesto repto: se a antropologia se faz e faz, é num e de um tempo, “the anthropology of time becomes the politics of time” (Fabian, 1983, p. 51).

As *políticas temporais* com que esta investigação dialoga, através das quais procura o futuro, conformam-se na *modernidade* (Latour, 1993; Luhmann, 1998; Koselleck, [1985] 2004; Polanyi, [1944]2001, Viegas & Costa, 1998). Aproximamos as leituras críticas que nos fazem observar os processos de *universalização, espacialização, naturalização e secularização* da temporalidade (Fabian, 1983) que constituem os *tempos modernos* (Bear, 2014). O *tempo* é aí desenhado como linear, dotado de um carácter homogéneo e abstracto. Nesta geometria, passado, presente e futuro são dispostos como entidades discretas cujas relações formulam poderosos imaginários (Taylor, 2004). O *progresso, o desenvolvimento, a evolução* - opondo-se ao *atraso, ao retrocesso, etc.* - formulam identidades e alteridades, definindo categorias de inclusão ou exclusão por sobre as fronteiras que estatuem sobre a espaço-temporalidade.

As análises multiplicam-se, procurando os intrincados regimes *temporais* que definem a contingente *experiência da modernidade*: o tempo do trabalho (Ingold, 1995; Thompson, 1967) o tempo económico e financeiro (Miyazaki, 2003), o tempo religioso (Guyer, 2007), o tempo do estado-nação (Anderson, [1991]2012) os tempos da burocracia, do planeamento (Herzfeld, 1993; Weber, 2006; Abram & Weszkalnys, 2011), etc. O que emerge no cruzamento das diferentes reflexões é a centralidade dos *usos do tempo* nos exercícios e estratégias dos poderes⁴. As possibilidades e a legitimidade da

³ Os íntimos diálogos que as ciências sociais, e nelas a Antropologia, estabelecem neste sentido com a filosofia são fundamentais. Um dos mais férteis foi o desenvolvido com a escola fenomenológica – com os trabalhos de Husserl, Merleau-Ponty e Heidegger – sem descurar outros, nos quais destacamos os encetados com as obras de Henry Bergson e Gilles Deleuze.

⁴ Entendo, ao longo desta tese, o poder como discutido nos trabalhos de Michel Foucault, nomeadamente a proposta apresentada no I volume da História da sexualidade ([1976]1994) : “O poder está em toda a parte;

acção política, da agencialidade e da subjectividade dependem de técnicas e tecnologias fabricadas nos diferentes imaginários temporais. O *tempo* – os seus ritmos, direcções e qualidades - está no coração das negociações entre sujeitos e poder, entre indivíduo e colectivo, entre cidadãos e estado (Greenhouse, 1996). Mas que papel aí desempenha o futuro? Se a modernidade se define, como nos diz Koselleck, ([1985]2004), pelas novas relações que propõe entre os “espaços de experiência” e “os horizontes de expectativa” - “No expectation without experience, no experience without expectation” (Koselleck, [1985] 2004, p. 257) – o futuro torna-se no privilegiado mediador dessas negociações. A força com que coordena a inexorável marcha dos tempos configura-o como *locus* das disputas e conflitos que vão conformando a experiência vivida. Estas leituras conduzem-me a afirmar que é através do futuro que os modelos temporais que interrogamos se desvelam como construções eminentemente políticas.

Ao final do século XX, as distâncias entre experiência e expectativa parecem avolumar-se interrogando e reconfigurando as espaço-temporalidades da modernidade. É neste tempo que podemos situar, como nos diz Laura Bear (2016b), o “temporal turn” da Antropologia – nomeadamente nas reflexões sobre os fenómenos da globalização e a emergência de novos regimes político-económicos (Appadurai, 1996; Comaroff & Comaroff, 2001; Ferguson, 2006). A necessidade, nunca respondida, de sistematizar uma teoria antropológica do tempo afigura-se ainda mais urgente. Em 1992 são publicados dois textos seminais: *Anthropology of Time*, de Alfred Gell, e “The Cultural Anthropology of time: a critical essay”, de Nancy Munn. Gell oferece-nos no conceito de *mapas-temporais* a possibilidade de explorar as dinâmicas temporais da acção, integrando as dimensões *objectivas* e *subjectivas* nas negociações através das quais cada agente experimenta as “crono-geografias” que configuram “o mundo real”:

Time is salient, in the conduct of human affairs, primarily in connection with the organization and co-ordination of persons and things in the real world, in order to encourage causal forces to bring

não que englobe tudo, mas porque vem de toda a parte (...) o poder não é uma instituição e não é uma estrutura, não é um certo poder de que alguns seriam dotados – é um nome que se atribui a uma situação estratégica complexa numa determinada sociedade. (...) o poder exerce-se a partir de um sem número de pontos e num mecanismo de relações não igualitárias e móveis (...) não existe, no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados (...) as relações de força múltiplas que se formam e actuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos, nas instituições, servem de suporte a largos efeitos de clivagem que percorrem o conjunto do corpo social (...) tal como a rede de relações de poder acaba por formar um espesso tecido que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exactamente neles, também a abundância de pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais. É neste campo das relações de força que há que tentar analisar os mecanismos de poder. Assim se escapará a este sistema Soberano-lei que durante tanto tempo fascinou o pensamento político”. (pp.95-100)

about some desired result. But although we are obliged to act in the real world, and real world events are the ultimate arbiters of the efficacy and timeliness of our actions, the source of projects of action, and hence action itself, are the beliefs we hold about the world, not the world itself. These beliefs, or representations, are the maps we use in order to navigate time. (...) But in order to elaborate a theory of social time which grasps not just the organizational surface, but the subjective fatefulness of human existence, it is necessary to return once more to the problem of time-cognition (...) We need a theory of time which is founded on the notion of the calculation of opportunity costs through retrospections and propection, the cognitive processes through which we situate ourselves in time and in the light of which actions in time are inwardly determined. (Gell, [1992] 1996, pp. 218-220).

Esta proposta permite-nos desinstalar as relações desenhadas pela modernidade à tríade passado-presente-futuro – tomar cada um dos seus elementos como parte de um todo, simultaneamente produto e produtor da acção dos sujeitos. Nancy Munn desafia-nos, por sua vez, a atentar aos “processos simbólicos” de temporalização que determinam as espaço-temporalidades do quotidiano:

Rather than being perched uncomfortably outside the world in temporal limbo "timelessly" (cf 51:41; 166a:191) perceiving or conceptualizing time, the subject in these models is situated within time and space, and may sometimes be envisioned as constructing the time and space he/she is in. (...) People are "in" a sociocultural time of multiple dimensions (sequencing, timing, past-present-future relations, etc) that they are forming in their "projects." In any given instance, particular temporal dimensions may be foci of attention or only tacitly known. Either way, these dimensions are lived or apprehended concretely via the various meaningful connectivities among persons, objects, and space continually being made in and through the everyday world. (Munn, 1992, p.116)

De entre os diálogos a que estes trabalhos nos conduzem destacamos o encetado com a obra de Pierre Bourdieu ([1997]2007; [1972]2013), lastro fundamental do nosso pensamento. A sua aproximação ao tempo aprofunda-se na elaboração de uma *teoria da prática*. Sumariamente, afirma-se a impossibilidade de produzir um conhecimento teórico sobre as práticas sem abordar as suas dimensões temporalizadas e temporalizantes. As estruturas temporais, direcções e ritmos das práticas são entendidas pelo autor como constitutivas dos seus significados, das suas possibilidades e impossibilidades, enfim relacionado as aspirações e expectativas dos sujeitos com as estruturas do *habitus* e da *hexis* (Bourdieu, [1972]2013, p.9).

Estas discussões integram-se no vasto conjunto de trabalhos que contribuem para a definição de novos paradigmas ao estudo da temporalidade (Hodges, 2008; Zeitlyn 2015): integrada nas práticas, plástica e sensível, produto e produtora de um conjunto de disposições simultaneamente objectivas e subjectivas (Ingold, 2000). As investigações confrontam as *epistemes* da modernidade desvelando o *tempo* da experiência como intrinsecamente múltiplo e heterocrónico (Ssorin-Chaikov, 2017). A atenção dirige-se aos conflitos, possibilidades e limites, às articulações, *assemblages*, enfim, às cartografias que subjazem aos diferentes mapas-temporais a operar num determinado contexto,

observando o *labor no e do tempo* dos diferentes agentes (Bear, 2014), atentando às reconfigurações sociais aí produzidas (Latour, 2005). Da *historicização à imaginação* (Hirsch & Stewart 2005; Hodges 2010; Crapanzano, 2004; Appadurai, 1996), as investigações procuram nas múltiplas brechas, rupturas, crises e conflitos (económico-financeiras, políticas, ecológicas, tecnológicas, etc.) que configuram *os tempos* as possibilidades da sua transformação, mudança ou reprodução (Holbraad & Pedersen 2013; Kleist & Jansen 2016; Godinho & Louçã, 2021; Godinho, Samara & Simões, 2020). Os exercícios etnográficos intensificam-se sobre terrenos marcados por disrupções da *contemporaneidade* (Rabinow, 2008), problematizando a partir de conceitos como *nostalgia, sonho, aspirações, esperança e expectativas* (Bloch [1959]1986; Miyazaki, 2004; Piot, 2010) as crises de significado que determinam as conceptualizações, narrativas e experiências da mudança (Ferguson 1999, p. 21).

Descobrimos, neste intenso movimento, os *nostros tempos*. É nas configurações de um *mundo* partilhado (Pina-Cabral, 2017) que antropólogos, objectos, interlocutores procuram criar, interpretar e negociar, as possibilidades da sua acção: “all statements about the future depend on the society in which they are formulated” (Luhmann, 1998, p. 63). A *nostra* imaginação debate-se com paisagens marcadas por *velocidade, aceleração, instabilidade, incerteza, imprevisibilidade* (Adam & Groves, 2007). É neste contexto que o *futuro* intima a antropologia a um novo fôlego epistemológico e metodológico (Bryant & Knigh, 2019; Appadurai, 2013; Collins, [2008]2021; Persoon & van Est, 2000; Salazar *et al*, 2017; Valentine & Hassoun, 2019). As perspectivas são diversas, e ainda que partindo de leituras críticas, correm muitas vezes o risco de contribuir para naturalizar e reificar os regimes temporais que procuram interrogar. Se é verdade que a produção de conhecimento depende de um *tempo* partilhado entre antropólogo, interlocutores e leitores (Fabian, 1983), é preciso desenvolver ferramentas para evitar pensar o futuro univocamente a partir das ameaças que o presente lhe oferece, é preciso “partir em busca das práticas possíveis” (Godinho, 2017, p.20). É neste sentido que me posiciono: entendendo o futuro como “elemento de rotina do pensamento e da prática em todas as sociedades” (Appadurai, 2013, p.292) esta tese interroga as “teleologias da vida de todos os dias” (Bryant & Knigh, 2019) – abrindo o porvir à multiplicidade e indeterminação que o conformam e o integram na experiência vivida. Estas propostas permitem-nos “começar pelo futuro”, isto é, atentar às “orientações” que determinam os quotidianos:

The concept of “orientations” is intended to help us gain an ethnographic hold on the relationship between the future and action, including the act of imagining the future. Our

claim throughout the book is that our concept of the present as present derives from the future; that without a concept of futurity the present ceases to exist as such. This is not a radical claim, and indeed similar claims have been made by other thinkers. However, our concern is to translate this claim into a more programmatic method for thinking about the future within anthropology. **As social scientists, how do we examine something that does not yet exist? How do we understand its relationship to the action of everyday life?** (Bryant & Knigh, 2019, p. 51, destaques meus)

Situo-me então com um conjunto de trabalhos que elegem o futuro como *locus* privilegiado à investigação das relações entre agencialidade e poder situando-o não *além*, mas *aqui* (Ringel, 2016; Nielsen, 2011; Knight 2016, 2021; Knight & Stewart, 2016; Bryant, 2016). Analisar as “tecnologias da imaginação” - “the social and material means by which particular imaginings are generated” (Sneath, Holbraad, & Pedersen, 2009, p.6) - permite-nos aproximar etnograficamente a heterogeneidade e indeterminação das práticas. Se *imaginar* é um processo contínuo de percepção e significação, através de contextos espaço-temporais complexos, entendemo-lo como intimamente ligado às técnicas e tecnologias de “time-tricking”: “the many different ways in which people individually and collectively attempt to modify, manage, bend, distort, speed up, slow down or structure the times they are living in” (Morosanu & Ringel, 2016, p. 17). Esta “análise materialista” (Bear, 2016a) permite-nos problematizar as relações de poder que estruturam as possibilidades e impossibilidades de *imaginar, agir e ser*, num determinado contexto. Os diálogos entre estas propostas respondem aos interesses que guiam a investigação, procurando *pensar os tempos sem deles ficar refém*.

Mas como aproximar as *subjectividades* formadas nestas “dinâmicas temporais”? De entre a miríade de perspectivas que a antropologia nos oferece (Appell-Warren, 2014; Carrithers, Collins, & Lukes, 1985; Fogelson, 1982; Marcus & Fischer, 1999), a desenvolvida por Sherry Ortner (2005; 2006) parece-nos particularmente adequada. Se a subjectividade é tanto o “conjunto dos modos de percepção, afecto, pensamento, desejo e medo que animam o sujeito actuante” como “consciência cultural e histórica específica”, abordá-la antropologicamente permite-nos focar “as subtis formas de poder que saturam a vida de todos os dias através das experiências do tempo, do espaço, do trabalho” (Ortner, 2005, pp. 107-110). As “explorações etnográficas” em torno destes processos têm-se debruçado sobre as dinâmicas de transformação e mudança que desafiam as subjectividades contemporâneas: intersubjectivas, abertas, heterogêneas, múltiplas (Biehl, Good, & Kleinman, 2007).

In this understanding subjectivity is always here and active; it is a force for making worlds that is indefinable and undecidable, a process that is incompatible with any notion of predetermination, transcendence, or timelessness (Simondon, 1992; Teilhard de Chardin, 1999). Subjectivity is always

unfinished, partial, non-linear. It is unfinished because it exists only in the present (Schmitz, 2002), in the making of the real-time unfolding materiality of our body (Merleau Ponty, 1968; Csordas, 1994); it is non-linear because it interrupts the linear determination and colonization of the present from the past (Vygotsky, 1934; Holzkamp, 1995; G. Rose, 1997); it is partial because we are not fully aware of how we become what we are: we are very often unable to retrieve back to its social genesis different aspects of the habitus of our bodies (Bourdieu, 1990). (Blackman *et al*, 2008, p.16)

Neste sentido, proponho o cruzamento com as abordagens desenvolvidas a partir dos trabalhos de Michel Foucault (1980, 1982; 1991; [1975]2013; [1976]1994), nomeadamente no concerne às estratégias da *governamentalidade*, isto é, ao conjunto de tácticas multiformes que procuram *governar* a partir da intensificação e do aperfeiçoamento dos processos que dirigem (Burchell, Gordon, & Miller, 1991). Nikolas Rose ([1989]1999) demonstra-nos como esta “complexa e heterogénea assemblagem de tecnologias” funciona na articulação produtiva entre as “várias ambições de autoridades políticas, científicas, filantrópicas e profissionais” e os “ideais e aspirações dos indivíduos, com os *selves* que cada de um de nós deseja ser”. É no diálogo entre as aspirações do poder e dos sujeitos que são forjados “novos alinhamentos entre as razões e técnicas do poder e os valores e ética das sociedades democráticas” (*ibid.*, p. 217). É também aí que as “tecnologias da cidadania” - “discursos, programas, e outras tácticas cujo objectivo é fazer indivíduos politicamente activos e capazes de se governarem a si mesmos” (Cruikshank, 1999, p. 1) – passam a operar na tensão entre *ser* e *dever-ser*, entre o aperfeiçoamento de si-mesmo e a perfectibilidade que configura as “expectativas democráticas”:

Citizens shape their lives through the choices they make about family life, work, leisure, lifestyle, and personality and its expression. Government works by 'acting at a distance' upon these choices, forging a symmetry between the attempts of individuals to make life worthwhile for themselves, and the political values of consumption, profitability, efficiency, and social order. (...) The government of the soul depends upon our recognition of ourselves as ideally and potentially certain sorts of person, the unease generated by a normative judgement of what we are and could become, and the incitement offered to overcome this discrepancy by following the advice of experts in the management of the self. (Rose, [1989]1999, p. 10)

Pensar as *cidadanias* contemporâneas é assim pensar as subjectividades onde se enraízam. Aihwa Ong, explorando etnograficamente os desafios interpostos ao conceito pelos fluxos e mobilidades do mundo contemporâneo, observa a cidadania como um processo cultural de subjectivação, onde o cidadão se faz e é feito em relações de poder que o produzem como um *free self-maximizing individual* (Ong, 2005, p. 698). É neste sentido que aqui a exploramos, procurando compreender como cada agente se constitui e é constituído como cidadão através de múltiplas espaço-temporalidades. (Ong, 1996, 1999, 2005; Ong & Collier, 2005; Isin & Nielsen, 2008; Lazar & Nuijten, 2013).

Reunindo estas propostas, observamos como as *técnicas de si* (Foucault, 1988) embrincadas nas tecnologias de governo se fundam nas técnicas e tecnologias através das quais sujeitos e poderes intervêm sobre a temporalidade - sobretudo, argumentaremos, nas relações entre o *governo de si mesmo* (Ramos do Ó, 2003) – sujeito e cidadão – e o *governo do futuro*.

Mas como investigar as “orientações de futuro” com que os agentes – e o antropólogo – navegam o quotidiano (Vigh, 2009)? A imanência do futuro na experiência, as negociações que procuram conferir-lhe *imagens*, são particularmente salientes quando dirigimos o nosso olhar a uma instituição estatal especificamente votada a produzir futuro: a escola. É necessário trazer ao diálogo a extensa produção científica que a toma como objecto. O imbricamento da escola na tessitura política e social da contemporaneidade multiplica as escalas de análise: instituição constitutiva da modernidade política, económica, social; instituição votada à produção de produtores, de cidadãos nacionais, à distribuição de lugares sociais; instituição disciplinar, produtora de subjectividades e identidades; instituição mandatada ao desenvolvimento e progresso. A escola torna-se num ponto nodal das discussões sobre as possibilidades e limites da reprodução ou mudança social, sobre agencialidade e poderes (Gellner, 1983; Bourdieu, 2014; Bourdieu & Passeron [1977]1990; Bourdieu & Passeron [1964]1979; Althusser, 2006; Gramsci, 1971; Foucault, [1975]2013; Durkheim, 1986). As reflexões sobre a constituição, institucionalização, universalização e naturalização dos processos escolares situam-na no coração dos debates que temos vindo a perseguir (Hunter, 1994; Hamilton, 1989).

O lugar da escola nas arquitecturas estatais e políticas obriga-nos a problematizar o estado, a produção de políticas públicas e as dinâmicas que configuram as relações entre indivíduos e instituições (Sharma & Gupta, 2006; Shore, Wright, & Però, 2011; Bourdieu, 2018). As políticas públicas de educação, da sua produção à sua implementação, têm sido objecto de uma crescente atenção, tanto científica como política: do seu papel na estruturação dos regimes políticos e económico-financeiros, às aspirações e funcionamento das democracias. Enfim, a escola tem sido problematizada por relação ao conjunto de sistemas de que é simultaneamente produto e produtora (Afonso, 2001; Castagno & McCarty, 2018; Blasco & Vargas, 2011; Hamann & Rosen, 2011; Levinson, Sutton, & Winstead, 2009; Popkewitz 1988, 1991; Stoer, Stoleroff & Correia 1990; Teodoro, 1999) Debatem-se, nestas reflexões, as articulações entre dimensões locais e globais no governo do escolar, multiplicando as espaço-temporalidades que atravessam

o educativo, os imaginários que o determinam e lhe conferem lugar central nas transformações do mundo (Antunes, 2004; Lemos, 2014; Martins, 2012; Nóvoa & Lawn, 2002; Popkewitz, 1980; Stoer, 2002; Stoer & Araújo, 1989; Teodoro, 2002; Teodoro & Aníbal, 2007; Machado Gomes, 2001a; Barroso 2003, 2005, 2018; Formosinho & Machado, 2013). Dentro deste *corpus*, problematiza-se ainda a educação para a cidadania como *locus* de produção de identidades nacionais e globais, das configurações da cidadania contemporânea (Levinson, 2011; Friedrich, Jaastad & Popkewitz, 2010; Resende & Dionísio, 2005; Formosinho & Machado, 2012; Schiffauer *et al*, 2004):

The aspirational nature of citizenship is crucial to most discussions of it as a concept, both scholarly and policy oriented, and the responsibility of the ethnographer is to investigate the interplay between aspiration and local realities and perceptions. In the case of education and citizenship, this comes out in the assertion that there is some (better, more democratic, or more critical) kind of political culture or subjecthood that can and should be achieved through schooling. Perceptions of what that culture of democracy might consist of are variable, for example, along the default lines of individual or collective values (...) Anthropologists are uniquely placed to make the connections between schooling and political agency more widely while remaining attuned to the collective aspects of political life both inside and outside the school. (Lazar, 2010, pp. 182-201)

Olhada nas suas diferentes dimensões – pedagógica, curricular, relacional, experiencial, política, etc. – a escola emerge como interlocutora privilegiada na produção e negociação de identidades, isto é, das relações de *poder/saber* que determinam as possibilidades de *ser* num determinado contexto. (Wexler, 1992; Machado Gomes, 2001b; Ramos do Ó, 2003, 2019; Popkewitz, 1997, 2007; Popkewitz & Brennan 1997,1998; Popkewitz, Olsson & Peterssen, 2006).

Os grandes paradigmas que enformam o pensamento sobre o escolar – estruturados pelas tensões entre dominação/desenvolvimento, reprodução/transformação – desenham uma instável e disputada fronteira, difícil de caminhar. As ferramentas teóricas e metodológicas da antropologia permitem-nos complexificar estes debates, propondo um olhar amplo sobre as dinâmicas do educativo:

(...) we care about the fate of young people, about their enculturation and socialization, and about habits of human behaviour and relationships of power that are taught and challenged in schools as cultural sites (...) [how]identities and identifications are taught and shaped, anywhere, at any age; we care about how people learn and use language; we care about everyday negotiations over the effects of past histories; we care about dynamics of control, power, and inequality that shape everyday lives in societies. (Levinson & Pollock, 2011, pp. 1-2)

A antropologia da educação (Anderson- Levitt, 2012; Delamont, 2014; Levinson, Foley & Holland, 1996; Levinson & Pollock, 2011) atenta tanto à diversidade das formas e processos de transmissão de conhecimento, como à sua institucionalização em contextos

formalizados. Sem descurar as fundamentais discussões que problematizam as questões educativas *lato sensu*, dialogamos de forma mais directa com as que se debruçam sobre o escolar. A diversidade que caracteriza as etnografias escolares (Anderson-Levitt, 2003, 2011, 2012; McDermott & Raley, 2011) dá-nos conta das complexas relações entre os processos e contextos de escolarização – educativos, económicos, históricos, sociais, políticos, culturais. Discute-se igualdade/desigualdade; sucesso/insucesso; inclusão/exclusão, norma/desvio; o foco dos debates intensifica-se sobre os conflitos, desfasamentos, tensões e violência dos processos de escolarização em torno de categorias como *classe, género, culturas, religião etnicidade, minorias* (Evans, 2006; Willis, 1977; Weis, 1990; McLeod & Yates, 2006; Ortner, 2003; Levinson, 2001; Stambach, 2004; Hall, 2002), deixando na mais das vezes ao largo a produção da *normalidade* escolar.

Estes estudos dão-nos conta da sensibilidade da instituição escolar aos contextos em que opera. Aproximando o português, descobrimos o educativo como locus de uma *intimidade cultural* (Herzfeld, 2008) que discute a *modernidade e o atraso* de um país, a sua potência e promessa, a escola como elemento indissociável dos processos que imaginam e representam a comunidade nacional. Da História às Ciências da Educação (Nóvoa, 2005; Almeida & Vieira, 2006; Machado Gomes, 2005; Ramos do Ó, 2003; Lima *et al*, 2007), sublinhando o importante contributo da sociologia da educação (Abrantes, 2010; Veloso & Abrantes, 2013; Torres & Palhares, 2014; Dionísio, Torres & Alves, 2018), a escola em Portugal tem sido interrogada nas suas insuficiências mas também nos seus inegáveis contributos – permanecendo uma instituição paradoxal, tão capaz como incapaz de responder às aspirações nela investidas. A antropologia da educação conhece com os trabalhos de Raul Iturra (1990a; 1990b; 1996; 1997, 2001) o seu maior estímulo, propiciando um produtivo diálogo com uma geração de investigadores dedicados a pensar o lugar da escola num país educacionalmente clivado pelos desencontros entre as aspirações e desejos da escola democrática e as realidades sociais emergentes. Consideram-se temas como as relações entre a escolarização e a “aprendizagem para além da escola” (Vieira, 1992; Reis 1995, 1996), a cultura profissional dos professores (Caria 2000, 2002; Vieira 1988), as relações entre a escolaridade e a multi ou interculturalidade, os grupos minoritários ou socialmente desfavorecidos (Vieira 1995; 1999a; 1999b; Tavares 1998; Souta 1992). Mas a verdade é que, no tempo longo, não tem sido um objecto preferencial dos estudos antropológicos desenvolvidos em Portugal.

Se as discussões que temos vindo a acompanhar, nacional e internacionalmente, nem sempre consideram as relações entre tempo e escola como centrais, não deixam de

evidenciar a importância desta relação. A escola oferece aos que a frequentam uma estrutura temporal, socialmente legitimada, em que enquadrar não só o quotidiano como o seu próprio devir – divisões etárias, progressão, tempos pedagógicos e lúdicos, a divisão do ano, etc. Nesta entretece-se a transmissão de um conhecimento temporalmente situado e constituído a partir de uma interpretação legítima do passado-presente dos colectivos nacionais e globais, abrindo ao futuro a possibilidade de encontro entre estes e o movimento prospectivo de cada indivíduo. Tudo isto se dirige, e é articulado, por processos de avaliação, certificação e gestão do *depois da escola*.

Argumentamos que existe na escola uma aprendizagem temporal, da qual é possível inferir o exercício de uma pedagogia da relação subjectiva de cada um com a temporalidade (Pettersson, Olsson & Popkewitz, 2007; Popkewitz & Lindblad, 2004). Se a escolaridade obrigatória é o tempo do crescimento individual – da criança à maturidade – a escola é um dos principais espaços referenciais do sujeito, aquele através do qual lhe é dado habitar o *mundo*, o *público*, o *social*; aquele através do qual é possível ir lançando as fundações de um lugar *individual* no *colectivo*. Este devir, disciplinado, como sabemos, por um conjunto de técnicas e tecnologias de poder, constitui subjectividades particulares que, atravessadas por um conjunto heterogéneo de outras relações, não deixam de enraizar na escola os processos de conhecimento e reconhecimento do mundo – reproduzindo-os, contestando-os, transformando-os. Trata-se de uma negociação, através da escolaridade, de *si mesmo* e do *outro*. Quer no labor dos sujeitos, quer no institucional, a escola desenha-se sobre a tensão produtora entre particular e universal, indivíduo e colectivo, constitui-se como campo resolutivo, e propulsivo, das dinâmicas da subjectividade e da cidadania: “The issue, for anthropologists, is to follow the participants in their efforts to produce a future with what is given to them.” (Varenne & Koyama, 2011, p. 53).

É neste sentido que abrimos a nossa exploração teórica a mais um campo de estudos, dedicado às espaço-temporalidades manifestas em momentos de transição, de espera, de mudança, de devir (Crapanzano, 1985; Hage, 2009; Janeja & Bandak, 2018; Masquelier & Durham, 2023). O título desta tese – *À espera do futuro: uma etnografia sobre cidadania e subjectividade à saída da escolaridade obrigatória* – propõe o entrosamento entre os contextos que temos vindo a explorar (futuro, subjectividade, cidadania e escola) e uma temporalidade de espera.

We all wait for futures - yet not for the same ones, nor in the same way, nor at the same tempo. **Modernity, because of its multiple worlds and their temporal horizons, entails that waiting for the future has multiple, clashing and even overlapping effects, affects and modalities.** (...)This

indeterminacy, finitude and uneasiness is what both increases and decreases the suffering and torment, the horizons and possibilities of those who wait. (Rundell, 2009, p. 47, destaques meus)

A “*espera do futuro*” remete-nos assim para a conceptualização de uma espaço-temporalidade *liminar* (Turner 1969), plena das possibilidades que acompanham não só o devir – os *becomings* – dos alunos, mas de todos os que são investidos no empreendimento educativo:

The meantime was filled with divergent feelings and temporalities, where the dynamics of reworking the everyday were combined with devising what was now possible for the future. With the suspension of temporalities, people reevaluated what it means to live in a society whose sociality is finding, and indeed in need of, new alignments (Ulfstjerne 2020). The wait that was more than a wait-for-it was also a conflation of times between suspension, overwork, emptiness, frustration, and anticipation that revealed itself as a space of potential. (...) We extend that idea with the meantime, usually understood as the gap between promise and affirmation, the wished for and the actual; it is also a space in the convergence of, and not just the divergence from, the past, the present, and the future. (Masquelier & Durham, 2023, p. 2)

Este *trabalho temporal* (Flaherty, Meinert, & Dalsgard, 2020), sempre inacabado, alerta-nos para a incompletude constitutiva do ofício de escolarizar, para as possibilidades e as potências que esta qualidade do educativo propõe ao encontro com os seus sujeitos. Os estudos que interrogam o que acontece enquanto estamos *à espera* debruçam-se sobre diversos contextos, sublinhando a sensação de transitoriedade que a contemporaneidade nos parece fazer habitar. Mas neles encontramos outro foco – os estudos sobre *juvens* apontam a sua particular sensibilidade à discussão destas categorias (Cole & Durham, 2008; Durham, 2021; Durham & Solway, 2017; Dalsgard *et al*, 2014; Frederiksen & Dalsgard, 2013; Hurting, 2008; Stambach & Hall, 2017; Alves *et al*, 2011; Vieira, 2015). Muito dos trabalhos desenvolvidos em torno da produção de aspirações fornecem ainda importantes lastros ao pensamento das questões que nos ocupam (Zipin *et al*, 2015; Stahl 2015; Christiansen, Utas & Vigh, 2006; Huijsmans, Ansell & Froerer, 2021; Clair, Kintrea & Houston, 2013; Frye, 2012). Esperar é assim tornar-se (Masquelier & Durham, 2023, pp. 10-13), através de múltiplos espaços e tempos; esperar é imaginar e, portanto, agir sobre as condições e modos dessa espera.

A reunião destes contextos teóricos convida-nos a explorar o *inacabado*, o *contingente*, o *processual* – a articular o *devir* do pensamento com o *devir* escolar, problematizando o futuro, a cidadania e a subjectividade tanto a partir dos poderes que os constroem como das acções que os libertam e transformam. É numa antropologia do *inacabado* que confluem os caminhos que o pensamento seguiu:

Becoming occupies its own kind of temporality that unfolds in the present: a dynamic interpenetration of past and future, actual and virtual. Distinct from potentiality and not reducible to

causality or outcomes, becoming is characterized by the indeterminacies that keep history open, and it allows us to see what happens in the meantimes of human struggle and daily life. Becoming also attunes us differently to the shifting cultural and material particularities of the spaces our interlocutors must traverse: cartographic rather than archaeological, becomings “belong to geography, they are orientations, directions, entries and exits.” (...) **These meantimes and interstitial spaces are not stagnant vacuums: they overflow with shifting aggregates of desire and power, the emerging sociopolitical fields and intersubjective entanglements produced as people imagine and attempt to make real what they need and long for.** Desire does not seek a singular, decontextualized object, but a broader world or set of relations in which the object is embedded and becomes meaningful. Attending to this aggregating capacity and the operative fields in and through which institutions and social processes combine and collapse, the anthropology of becoming approaches the interplay between the motions of becoming different and moments of impasse or plateaus of stabilization. (Biehl & Locke, 2017, p. 6, destaques meus)

Se esta é a aspiração desta tese, resta explorar as condições que determinaram a produção do seu conhecimento.

Condições de produção do conhecimento etnográfico

Methodologically, it is difficult, if not impossible to produce systematic analyses of the struggle for existence in the way one might produce, for example, analyses of the Darwinian struggle for survival or 'the lineage system' of the Tallensi. The reason is that we can never grasp intellectually all the variables at play in any action or all the repercussions that follow from it, partly because they are so variously and intricately nuanced, and partly because they are embedded in singular biographies as well as social histories. However, it is possible, as the opening passage from *To the Lighthouse* shows, to produce edifying descriptions of what Virginia Woolf called 'moments of being' when we are afforded glimpses into what is at stake for the actors, and how they experience the social field in which they find themselves. (Jackson, 2005, p. xxv)

Cabe-me, neste ponto, contar uma sumária história desta investigação. Como narradora, conferir-lhe princípio, meio e fim; construir-lhe passado, presente e futuro. Mas este é um exercício arriscado – entre o pensamento, o campo, a escrita e a leitura hibridizam-se tempos e espaços. As cronotopias desta história confrontam as cronologias que a escola nos ensinou a desenhar sobre o pensamento – mas é a essas que começo por recorrer para contar como aprendi, como estudei, a escola e o tempo, num tempo.

Esta história começa numa aula: uma inexperiente aluna de mestrado debatendo-se com o insustentável peso da palavra *investigação*, com as caleidoscópicas possibilidades da antropologia, confronta-se com o desafio de um hábil professor: “Então e se fosse a escola?” O silencioso e insondável desejo de recusa que me tomou foi o primeiro dos muitos momentos que me confrontaram com a violenta tarefa de pensar *o não pensado* (Bourdieu & Wacquant, 1992). Seria a *escola* – esse exausto objecto - capaz de fazer nascer na *aluna* a *antropóloga*? Era preciso refazer os sinuosos caminhos através

dos quais, durante toda a minha vida, habitara o escolar de olhos postos no futuro, voltar ao passado? Era preciso *estranhar* a escola – tarefa tão mais difícil quanto nela se nutria o ofício que eu descobria, no presente.

A *aluna* que aqui vos fala constituiu-se, primeiro, nas escolhas que ao longo do século XX libertaram, no espaço de uma geração, duas famílias transmontanas da dureza da terra e lhes deram um lugar na “classe média” – económica e simbolicamente. Ir à escola, estudar, significa nas narrativas que me fizeram um acto temerário, uma loucura visionária. Os meus avós e bisavós analfabetos “puseram”, com denodado sacrifício, os filhos a estudar – esses filhos tornaram-se professores. Descobri, com o tempo, quantas histórias análogas estavam na matriz do mundo social que me constituiu; depois, para o bem ou para o mal, na matriz de um *pais*.

Os espaços, os tempos e as relações nutridas no escolar preencheram os meus quotidianos. A escola foi signo de casa, de pertença a uma comunidade, a uma família; estudar um dever moral, a educação o fundamento de uma ética. Tudo isto me posicionou num lugar privilegiado, conferindo-me evidentes vantagens de partida – fui sempre, com impensada facilidade, uma *boa-aluna*. Mas crescer abriu um violento conflito entre as imagens que esta identidade engendrava e a minha subjectividade. Foi a cicatriz dessa cisão entre mim e a *aluna* que senti de novo a pulsar quando fui feita regressar, munida de ferramentas críticas, à escola. Foi entre essa cicatriz e as possibilidades oferecidas pela antropologia que esse regresso ganhou formas: decidi que voltaria o olhar para o ensino público, dentro deste para o ensino secundário por ser aí que as negociações com o escolar se intensificam; que o meu terreno teria de ser suficientemente diferente do meu contexto de escolarização; que as minhas interrogações se concentrariam sobre a produção da *normalidade* escolar. Almada foi uma escolha pragmática – evitando a centralidade e o estatuto de capital de Lisboa, oferecia-me um contexto tão desconhecido como rico.

Parti para o terreno esperando os desafios que nasciam da sua condição de *espelho*: preparando-me para os reflexos de um conhecimento profundamente *incorporado*; para habitar um terreno *confortável*. O trabalho de campo estilhaçou-o rapidamente: a escola tornou-se num objecto múltiplo, insondável, fugidio. Após meses de infrutíferos contactos, de investidas furtivas, a inacessibilidade do escolar ganhou corpo: as escolas vivam reféns de “medo”, de “pânico”, cercadas por “muros”, ameaçadas pelo “estado”, pelo “Ministério”, pela “sociedade”. Se não tinham autonomia para autorizar a minha presença, era preciso enfrentar as tutelas: no labirinto de serviços e gabinetes do Ministério da Educação exigiram-se novas formulações ao projecto de investigação; nas

visitas à Comissão Nacional de Protecção de Dados conheci os procedimentos, requerimentos, sucessivas alterações a que devia ser submetido. Depois de todos os esforços, o desfecho foi categórico: não restavam hipóteses de desenvolver uma etnografia escolar⁵. Desenhava-se à escola um *dentro* e um *fora* – a cidade de Almada assomou como mediadora privilegiada dos encontros *entre* estas duas dimensões. Foi aí que a etnografia se firmou, acompanhando as performances, os agentes, as imagens e os significados que compunham um labor educativo situado⁶. Os “muros”, os silêncios, os invisíveis preencheram-se de significados; a generosidade e disponibilidade de professores, pais e alunos permitiu-me descobrir que passagens, atravessamentos e trocas instabilizavam os “muros”, dando-lhe qualidades de fronteira:

A frontier is an edge of space and time: a zone of not yet mapped, not yet regulated. It is a zone of unmapping: even in its planning, a frontier is imagined as unplanned. Frontiers aren't just discovered at the edge; they are projects in making geographical and temporal experience. (...) The activity of the frontier is to make human subjects as well as natural objects. (...) The frontier is not a philosophy but rather a series of historically nonlinear leaps and skirmishes that come together to create their own intensification and proliferation. As these kinds of moves are repeated, they gain a cultural productiveness even in their quirky unpredictability. (Tsing, 2005, pp. 28-33)

O futuro faz-se presente

Os três meses de trabalho de campo do mestrado fundaram esta tese: eu mudei-me em *aluna de doutoramento*, o escolar num objecto paradoxal e instigante, a cidade de Almada em *casa*. Este *dever* situou a escola na encruzilhada de novas inquietações.

À data, a maioria dos meus colegas de escola transitara para o mundo do trabalho. Eu permanecia *aluna*. Este contraste, a par com o meu objecto de investigação, estimulava conversas que rapidamente se tingiam de desilusão, frustração, resignação, desesperança.

⁵ As possibilidades de investigação em meio escolar determinadas pelo Ministério da Educação resumem-se à aplicação de métodos quantitativos, sendo reguladas através do serviço de monitorização de inquéritos em meio escolar (MIME). Foi-me dito que a possibilidade de desenvolvimento de uma investigação etnográfica (que tive de explicar perante o absoluto desconhecimento das entidades competentes) entrava em conflito com a Lei Nacional de Protecção de Dados. A única possibilidade era a avaliação da legalidade do projecto de investigação por um grupo de especialistas jurídicos, abrindo um processo que me avisaram de antemão seria demorado. Assim, a investigação teve de se transformar fundamentalmente ainda antes de começar. A escola é um terreno, se não interdito, intensamente policiado – em muitas das interações com os diferentes responsáveis fui confrontada com uma particular animosidade, com a consideração de que era “absurda” a presença de um investigador em contextos pedagógicos. A minha insistência foi-me dirigindo ao centro de um labirinto kafkiano cuja função, penso, era dissuadir-me de perseguir os objectivos da investigação – facto que até hoje me surpreende, dadas as possibilidades de investigação desenvolvidas noutras instituições públicas.

⁶ A investigação que conduziu à elaboração do trabalho de projecto de Mestrado firmou-se metodologicamente numa etnografia desenvolvida a partir da observação e participação num conjunto de eventos dedicados ao escolar ou ao educativo na cidade de Almada. A partir destes foi possível aceder ao trabalho de três escolas em torno de projectos e outras iniciativas apresentadas publicamente nesses mesmos eventos. Cf Fernandes, Maria João (2017).

Estes *ex-alunos* de classe média, bem-sucedidos, confrontavam-se com a desadequação entre aspirações naturalizadas, evidentes e, nos mais dos casos, cumpridas e as subjectividades em que se descobriam *adultos*. As interrogações multiplicavam-se sobre paisagens socioeconómicas marcadas pela crise de 2008, pelas novas configurações do trabalho, pelas pesadas heranças e pelas incertas possibilidades de um o país e de um mundo. Eu não conseguia deixar de sentir que as respostas habitavam o tempo em que partilháramos o ofício de alunos. Voltava a olhar os dados, enquanto desenhava um novo projecto de investigação – redescobria a força do escolar, a partir de uma espaço-temporalidade já distante da que pessoalmente me ocupava, nos projectos de vida, nas aspirações e expectativas das escolas, professores e alunos de Almada. Afinal, era, e tinha sido sempre, *o futuro* a significar os lugares, mandatos, formas e funções da escola – para todos e para cada um. Mas como? Era tempo de integrar as espacialidades da escola, o seu *dentro e fora*, nas temporalidades que as constituem: olhar, *devagar, de perto, com as pessoas*⁷, os futuros aí negociados.

O desenho metodológico, conhecendo já as dificuldades do campo, procurou todos os possíveis pontos de entrada – da aproximação às etnografias escolares (Ogbu 1981; Woods, 1986; Erickson, 1984) à análise situacional (Gluckman, 1940; Evens & Handelman, 2006). Mas interrogar as espaço-temporalidades do escolar propunha desafios à própria constituição do campo. Era preciso desenvolver ferramentas capazes de explorar num mesmo gesto passado, presente e futuro, entre a dimensão local, nacional e global da investigação - o *quê*, o *onde* e o *como* discutiam-se agora com o *quando*. Formulava-se uma etnografia espaço-temporalmente multisituada (Marcus, 1995; Lima & Sarró, 2006; Dalsgaard & Nielsen, 2013). Perseguir o futuro guiou-nos através das conexões por ele propostas às *shifting locations* (Gupta & Ferguson, 1997, p.39) do educativo.

The paradoxical joining of time and field in a conceptual assemblage thus guides our attention toward the diverse ways that sites and times may come together without attaining the fixity and/ or directionality that is often ascribed to each individually. A temporal field emerges, we argue, precisely by identifying certain sites, which derive their spatial (i.e., locatable) properties by actualizing particular temporalities across different settings—and not only through sequencing built on simultaneous spatial convergences (ibid.).(...) the field, as a confluence of different times and temporalities, emerges rather as a dynamic force of becoming that shifts in intensity and clarity, depending on the ethnographer's immediate position and immersion. (Dalsgaard & Nielsen, 2013, p. 6)

⁷ Expressão que tomo das aulas do professor João Leal, na força com que me fascinou e fez compreender o exercício antropológico.

Immersion in a contemporary bends time's coordinates against itself. Among these loops and whorls, the exterior line of an approaching horizon becomes an interior fold within which to linger, fume, and sometimes reflect. Seeking contemporaneity with others, we ultimately confront the challenge of becoming contemporaneous with ourselves, of somehow coinciding in thought with the texture, depth, and pull of our own experience (...) What if the present for anthropology was something else altogether: neither the point at which the past ceaselessly reiterates itself as its own future, nor the space in which we may reach toward a future we can already see, but instead a flux of experience through which our thoughts assume unanticipated and perhaps even unknown forms? (Pandian, 2012, p.558)

As reflexões de Dalsgaard & Nielsen (2013) e Pandian (2012) sobre as articulações entre o tempo do investigador, o tempo dos objectos e o tempo dos interlocutores permitem-nos compreender a não-linearidade que encontramos nos movimentos do trabalho de campo. Aquilo que designarei ao longo desta tese como *encontros* e *desencontros* procura representar as possibilidades e impossibilidades que estas condições ofereceram à produção de conhecimento sobre e no tempo.

Mas que caminhos perseguir? Como construir sentidos às encruzilhadas que a escola multiplicava? O acaso ditou um encontro capaz de organizar a investida: a publicação d'*O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (ME, 2017). Este documento é o nosso interlocutor privilegiado. Segui-lo permitiu à investigação explorar os lugares do futuro na produção e implementação das políticas públicas de educação; reunir um conjunto de interlocutores dedicados a produção e significação do escolar - dos mais altos representantes do estado a um conjunto de especialistas e representantes institucionais⁸; observar e participar um conjunto heterógeno de eventos onde as relações entre a educação e o futuro foram debatidas, ritualizadas, instituídas. Mas faltava ainda desenhar a aproximação à experiência escolar. Esta segunda investida sabia-se já à mercê de canais informais. Nenhuma das escolas secundárias do concelho me respondeu, impossibilitando o desenvolvimento dos contactos anteriores ou o desejado trabalho comparativo. Foi um cansado desabafo que me abriu, enfim, as portas de uma escola, pela mão da professora Ana. A direcção garantiu-me “liberdade total”, salvaguardando a sala de aula. Estas delicadas mediações definiram as condições de observação e participação, mas também o conjunto de interlocutores com quem pude desenvolver a investigação. O conhecimento de uma escola tornou-se num processo particularmente sensível e sensitivo – recorro a algumas notas de campo para melhor o explicar.

⁸Num campo de intensa disputa política, permanentemente desafiado pelo “real”, os interlocutores constituem um grupo estável e coeso, com diversas filiações políticas e institucionais: dos representantes do Conselho Nacional de Educação, a vários especialistas do educativo, internacionais e nacionais. A etnografia fez-me encontrá-los em várias instâncias e reconhecê-los na produção do educativo num tempo longo.

Dia vinte de Fevereiro de 2018

Enquanto me acompanha ao edifício da direcção a Ana cumprimenta calorosamente funcionários e alunos. A naturalidade com que decorrem as interacções, perante a minha inexplicada presença, estabelece um contraste com os outros ambientes escolares que visitei, ainda que quem me acompanha seja alguém de "sempre", alguém da "casa". A Ana apresenta-me aos funcionários, a quem já tinha falado da minha pesquisa, prometem-se entrevistas, esperam-se os alunos. São cerca de quinze que me cumprimentam seguros, como que habituados a comunicar com figuras externas. Um dos alunos assume a responsabilidade de procurar uma sala disponível. Sigo-os até outro pavilhão, receosa de que possamos perturbar o decorrer das aulas. Temo ainda que alguns tenham usado este momento como desculpa e dispersem, o que não acontece. O grupo pertence todo à mesma turma de 10º ano, da área de ciências e tecnologias, da qual a Ana é professora de português. Diz-me que é uma turma razoável, de alunos sem nota em termos de comportamento. O nosso encontro durou cerca de quinze minutos e eles regressaram sozinhos, antes ainda do intervalo. Eu dirigi-me ao gabinete do director. Desta vez sozinha, fui encontrando sorrisos. O director recebeu-me com entusiasmo e interesse. Sem pudor em criticar o sistema, reagiu efusivamente à menção do Perfil do aluno: "se é para falar disso não me calo!" Disse-me ainda que finalmente aparecia alguém disposto a ouvir aqueles que todos os dias tem de enfrentar os difíceis quotidianos de uma escola, alertou-me para a gravidade do que iria ouvir. Por fim, congratulou-me pela minha coragem: "Sabe que o seu trabalho vai ser muito polémico, vai chatear muita gente?" E apontando os colegas que trabalhavam absortos na mesma sala, disse não haver mãos a medir com o tanto que é preciso fazer. Distingui "essas" coisas teóricas – o perfil do aluno – e "estas", as coisas práticas, as constantes dúvidas, chamadas e solicitações que foram interrompendo a nossa conversa. Falei-lhe ainda das dificuldades que encontrei no contacto com as escolas. Riu-se ironicamente, como quem compreende muito além do dito: "se tiver sorte é connosco, com os da periferia, e nós estamos mesmo na fronteira! As escolas da cidade? Na A. foi antes, na B. ninguém sabe o que se passa lá dentro. E a C... bem, só se conseguir falar com um dos quinze assistentes do meu colega!" Afirmou que faria todos os esforços para me pôr em contacto com "os da periferia". A sua posição afirmativa, a defesa de um projecto de escola, foi feita sem contemplações – implícita ficou uma postura bem definida sobre o que deve ser a educação, sobre as práticas que definem um ambiente escolar.

Dia dez de Abril de 2018

Chego à escola atravessando uma tempestade - finalmente consegui autorizações dos encarregados de educação. A Ana diz-me para ir ter com ela à sala dos professores. Apresento-me ao funcionário do portão, novamente à funcionária da recepção que com um enorme sorriso entreabre a porta da sala dos professores: "Entre e fique à vontade!". A porta fecha-se atrás de mim, e sou invadida por uma sensação de transgressão enquanto procuro situar-me, junto ao bar, no espaço cheio de professores. Em frente, depois das divisórias transparentes, um vestibulo com computadores e sofás, uma sala de trabalho com mesas e estantes. Os professores convivem ou estão concentrados a trabalhar, ninguém repara em mim. É o segundo dia de aulas depois das férias da Páscoa. A Ana chega entretanto - apenas sete dos quinze alunos entregaram autorizações. Terá sido esquecimento, recusa dos pais ou, como adianta a Ana, "preguiça"? O regresso tingem-se de um descanso que soube a pouco, depois das reuniões, dos conselhos de turma que se adentraram na primeira semana de férias, de uma última semana de aulas caótica. Diz-

me que houve colegas que tiveram quinze reuniões, ela teve sete, dias inteiros na escola, fala -me de uma dimensão psicológica e emocional intensa na ponderação dos resultados dos alunos. Estamos já atrasadas e apressamo-nos em direcção à sala onde os alunos nos esperam. No hall, a algazarra das turmas que aguardam os professores. Incontida, digo à Ana que já tinha saudades disto, da escola. Ela sorri melancolicamente, em silêncio.

Dia vinte e quatro de Maio de 2018

Desta feita venho já habituada a uma escola que não me estranha. Nos primeiros dias expliquei-me ao auxiliar que controla as entradas no portão. Depois assentimos num sorriso. E se ainda me tentei explicar, numa das vezes em que me confundia na multidão de alunos, ele atirou : “já sei ao que vem!”. Auxiliares, alunos, professores: o olhar fortuito sobre a estranha habituou-se depressa. A “menina das entrevistas”, “a professora que anda a fazer aquilo com os meninos”, “a doutora de quem falou a Professora Ana”, epítomes de mim, atirados rapidamente, resumindo a pouca importância atribuída à minha invasão do espaço. Dentro do pavilhão, as funcionárias perguntam-me desconfiadamente para que quero uma sala, nas primeiras vezes. Noutras, os alunos tomam a iniciativa de pedir a sala, sob o olhar inquisitório da auxiliar responsável. Agora já não preciso de dizer nada. Sentada na secretária, olha para as grelhas de ocupação e dá-me a chave de uma sala antes sequer de eu dizer “Bom Dia!”. Tornei-me rapidamente em mais um elemento da rotina.

Hoje a escola ferve. Prepara-se o dia da escola e decorrem avaliações. O corrupio entornece-me. A professora Susana, que proporciona o encontro a que venho, teve de ir vigiar uma prova. Junto à recepção convivem professores e alunos sem delimitação ou hierarquia, num caos ordenado. Uma professora, intima sorrindo os dois alunos que a impedem de chegar à sala dos professores: “então, mas vocês não têm outro sítio para estar?” A auxiliar que tenta estender a longa corda do telefone em direcção a alguém que precisa de falar com alguém, enquanto recebe encarregados de educação, questiona várias vezes a minha presença, não curiosa, mas preocupada. Reconheço os alunos que vêm ao meu encontro pelo silêncio com que me observam. Aguarda-nos alguma comoção. O professor responsável pela biblioteca não foi informado da nossa presença. Recebe-nos irritado, ainda que compreenda que a responsabilidade não é minha, “não é assim que as coisas se fazem”. Os alunos, ignorando o professor, sugerem outra sala enquanto ele reitera que o problema não é estarmos ali, é ninguém o ter avisado. Com olhares cúmplices, mostram-se indignados com a recepção que a escola me faz.

Depois demoro-me no átrio à procura do director, que quero informar sobre a minha visita ao dia da escola. A funcionária diz-me que o viu passar há pouco: “Procure-o a vontade, a casa é sua!” Respondo-lhe “Quem me dera!” e noto alguma confusão na expressão que recebe a minha resposta. Encontro-o na sala dos professores, onde discute questões administrativas. Diplomáticamente, pergunta-me como vai o trabalho, num tom apressado e cortês. Sem esperar resposta, reitera: “Para a próxima não me pergunte que não é preciso!”. Cruzamo-nos com uma professora e é rápido a despedir-me: “Ela é que está a organizar o dia fale com ela”. A professora, confusa e sem me conhecer, começa por descrever as actividades enquanto o director se escapa pelas escadas – lança-lhe a pergunta que ele evitara, reunindo-nos: “Os prémios do concurso de talentos? Este ano não há cheques Fnac, não há! Vê se há para aí algum material escolar que lhes possamos oferecer! – “Mas...“ - Mas este ano não há!”. Ficamos as duas em silêncio, despedimo-nos com um encolher de ombros. No átrio uma senhora vende minerais numa pequena

banca. Pergunta-me se sou professora, tecendo um longo elogio à escola. Conhece muitas, esta é diferente: sente-se a abertura, o carinho dos professores, o à-vontade dos alunos. Em certas escolas, conta-me, é palpável uma formalidade e disciplina que, na sua opinião, impedem a liberdade e a expressividade dos alunos. Aqui não é assim, e tudo parece correr pelo melhor. Enquanto conversávamos um aluno aproximara-se. A senhora procurava-o com o olhar, à espera da confirmação das suas palavras. Sentindo-se solicitado murmurou “pois nesta escola são é bons de mais!” A senhora interrompe-o dizendo, “mas isso é bom!” ao que ele responde que ser tão relaxado, “pelo menos para alguns como é na minha turma”, é mau, faz funcionar mal a escola. Afirma, com uma nota de revolta na voz, que na escola não há autoridade e rigor - tão discretamente como veio, vai-se embora.

Estas visitas fundaram as minhas perceções sobre a escola. Fui e vim muitas vezes, tantas que, por fim, já me atrevia a usar o atalho que os professores e alunos percorrem para chegar do metro ao portão, vencendo a recusa de meses, talvez fundada no medo de me iludir de uma pertença que nunca foi certa. Os quotidianos cumprem funções metonímicas – o meu, definido pelos encontros com os alunos, por vezes quatro vezes por semana, nunca se irmanou com os da escola, foi sempre excepção. Tomei cafés na sala dos professores, esperei na sala das funcionárias, fiz uma entrevista na sala dos serviços sociais escolares, sentei-me nas bancadas a conversar com os alunos. Vivi a escola até ao limite do possível.

Os alunos que me foram indicados pertenciam todos a mesma turma de 10º ano da área de ciências e tecnologias – “miúdos extraordinários” que toda a escola conhecia, os seus naturais representantes: cinco rapazes e uma rapariga, entre os quais três dos melhores alunos da escola. Os professores foram também sugeridos pela Ana; depois, muitos deles sugeriram-me novos contactos. Desenvolvi entrevistas semiestruturadas com oito, ligados por relações laborais e pessoais: sete mulheres e um homem, duas professoras de Português, duas de História, três de Físico-Química, um professor de Educação Física. A cada entrevista a etnografia imaginava e descobria novas formas de se adentrar nos territórios da escola: uma longa reflexão de uma professora sobre o ensino profissional, proporcionou o encontro com outros oito alunos, dos quais quatro acederam a ser entrevistados; outros foram veementemente sugeridos por colegas, amigos; os seis ex-alunos com quem conversei chegaram à investigação pelo convite da Ana à minha adesão ao grupo de *Facebook* da escola.

Procurei ainda a direcção e os órgãos de governo da escola, os auxiliares educativos e encarregados de educação. A generosidade dos primeiros contactos adiou a formalização dos encontros, sem suspeitar o tanto que o tempo a mudaria. As dificuldades

que esperava – nutrir relações com alunos e professores – mudaram-se na inesperada inacessibilidade da restante comunidade educativa. Aponto duas excepções: a entrevista com dois representantes da Associação de Pais e a entrevista com uma auxiliar educativa, mãe de um dos alunos que acompanhava, representante dos auxiliares no conselho geral da escola e uma das principais mediadoras da minha presença no espaço escolar.

Não sei ainda localizar as raízes do fechamento que, por fim, o campo me fez experimentar. A afabilidade e entusiasmo dos primeiros contactos foi-se rarefazendo – os e-mails trocados com a direcção ficaram sem resposta, a prometida colaboração nunca se concretizou. Os rostos fechavam-se um pouco mais a cada dia, até ao dia em que me foi negada a entrada na escola. A aluna que seguia comigo, e que já entrevistara tantas vezes, ficou chocada, tentando argumentar. Pedi ao auxiliar que ligasse à direcção. A resposta não podia ter trazido maior surpresa: ao fim de 18 meses, a vice-presidente da escola não tinha notícia da investigação. A nossa última conversa teve de decorrer num café próximo. Nas conversas avoluma-se uma sensação de ameaça ou tragédia, concretizadas em informações que não me cabe aqui relatar. A escola contrai-se, mas não só a mim. O director, com quem não chegarei a falar além dos primeiros encontros, torna-se presença rara nos eventos que participo e, quando presente, esquivo.

Naquele dia, fechado o portão, fecha-se também a frágil esperança de compreender e procurar a escola como um todo. Não obstante, as densas relações e afectos que definem a comunidade escolar foram a rede para acolher as minhas acrobacias: de professor em professor, de aluno em aluno, de auxiliar em auxiliar, no seu excepcional sentido de posse sobre os espaços e tempos da escola, o meu caminho foi possível. Fui acompanhada com uma segurança que revelava uma escola de lideranças e responsabilidades partilhadas. Uma escola definida pela franqueza e integridade dos modos de fazer quotidianos. As primeiras impressões resistiram. Porém, como num sismógrafo, a primeira onda deu notícia das seguintes e um a um os contactos foram sendo mais difíceis e estranhos, sublinhando a sensibilidade do organismo escolar.

Os desafios que a escola foi interpondo à etnografia constituíram os eventos públicos como uma importante salvaguarda da sua continuidade, propondo conexões às discontinuidades que marcavam o campo, permitindo-me expandir as possibilidades de as pensar. A educação e o escolar são profusamente discutidos – a dificuldade foi sobretudo seleccionar que discussões seriam mais pertinentes para a investigação. Acontecem, também, a várias escalas – nacionais, regionais, locais – dialogando entre si. Em Almada, estes eventos são particularmente frequentes envolvendo, nas mais das

vezes, as comunidades escolares. Nestes movimentos pude definir um conjunto de interlocutores, de discursos e práticas que, actuando articuladamente no espaço público, constituem as paisagens em relação às quais uma escola se situa e se define, na sua identidade e diferença.

Os caminhos que descobri e os que me foram indicados não se fizeram, porém, sem gerar pontos cegos. O lugar que a escola constituiu à antropóloga situou os diálogos numa geografia própria: aos alunos cheguei como “professora”, aos professores como “amiga” ou “conhecida”, ainda que a minha legitimidade nunca fosse questionada. A sensação de fragilidade que nunca abandonou o campo gerou muitas dúvidas e interrogações, nomeadamente éticas: se o conhecimento se fundava na generosidade dos interlocutores, como confrontá-los com os temas que evitavam? Sobretudo, como equilibrar os diferenciais de poder que me distinguiam dos alunos com quem fui aprendendo a identificar-me? Nestas ponderações sobrevieram importantes dados.

Nos estudos sobre escola a classe é uma das mais centrais categorias analíticas. Os discursos que encontrei no campo consideram esta dimensão a partir de uma problematização das desigualdades sociais, mais afirmadas pelos representantes políticos e pelos professores do que pelos alunos. Porém, todos tendem a discuti-las a partir de caracterizações abstractas: da identificação de ricos/pobres às características gerais da sociedade portuguesa e do território de Almada. Tive muitas vezes dificuldades em interpretar os significados e referentes destas desigualdades, tendo recorrido frequentemente aos contrastes entre os contextos que analisava e a minha própria experiência de escolarização para compreender as dinâmicas que, a este respeito, enformavam o campo (Bourdieu, 2010). Procurando explorar esta dimensão, interroguei o primeiro grupo de alunos – da turma de ciências de 10º ano – sobre a profissão dos pais. As respostas foram evasivas: a maior parte sem formação superior, em geral trabalhadores por conta de outrem no sector dos serviços. Curiosamente, muitos deles trouxeram espontaneamente às conversas os avós maioritariamente oriundos de meios rurais, com baixa ou nenhuma escolarização, com algumas histórias de emigração ainda durante o Estado Novo. Sem variações marcadas, a origem social de cada aluno foi aflorando implicitamente nas conversas. O grupo fez por afirmar a sua homogeneidade, impossibilitando uma análise que relacionasse as variações encontradas ao seu desempenho ou identidade escolar. Outro é o caso do grupo de alunos do ensino profissional, oriundo de meios socioeconómicos mais desfavorecidos. Com vários casos de emigração/imigração, as profissões dos pais são distintas: auxiliares de limpeza, alguns

desempregados, trabalhadores da construção civil. A escolaridade dos pais varia entre o primeiro ciclo e o 9º ano, não ultrapassando em nenhum caso este limiar. Duas das alunas vivem em contextos de habitação social. E se neste grupo emerge uma consciência clara das diferenças socioeconómicas que existem entre eles e dentro da comunidade escolar, o assunto é rapidamente evitado: não se trata de algo que importe discutir quando falamos sobre escola e futuro. É também com este grupo que outra importante dimensão interroga a etnografia: o papel da origem social, da racialização e da etnicidade em contextos escolares (Roldão, 2015; Gusmão, 2004; Benavente *et al*, 1992; Machado, 2008; Machado, Costa & Almeida, 2007). A rápida negação da sua presença pelos interlocutores sublinhou os silêncios, retirando relevância a estas dimensões nas questões que discutíamos. O mesmo poderia ser dito das questões de género. Em suma, a etnografia não pode, não conseguiu, aprofundar as categorias que produzem a diferença num contexto escolar onde cada um se ocupa em produzir as *normalidades possíveis* – sobretudo os alunos.

Estes intrigantes silêncios ou denegações (Bourdieu, [1972]2013; 2014) confrontam-nos com as especificidades desta escola. Um olhar amplo sobre a literatura prova-nos que nem sempre é este o caso – o que poderá justificar a força com que se instalou na nossa etnografia? Salvaguardando outras linhas, a hipótese que os dados parecem reforçar relaciona-se com os lugares da escola. Na “periferia” da “periferia”, a escola negocia a distância e as proximidades quer ao centro – representando pela zona mais nuclear da cidade de Almada – quer às margens que classificam outras escolas como “problemáticas”. Os graus de pertença que esta negociação discute definem as possibilidades que a escola oferece. Se a população escolar não nos parece homogénea, também não manifesta conflitos quanto as diferenças que a constituem: o carácter liminar da escola permite aos seus agentes imaginarem os pontos que unem origem e destino, suavizando a passagem e manipulando em direcção ao meio os significados de diferença com que operam e são operados. No frágil equilíbrio entre exclusão e inclusão, as estratégias dos meus interlocutores procuram estabilizar as possibilidades abertas pela indefinição que o lugar da escola nas paisagens sociodemográficas do território lhes permite.

Ao longo dos 18 meses do trabalho de campo foram muitas as ansiedades sobre as suas formas e limites, os seus erros e potencialidades; muitas as reformulações. Mas a multiplicação das dúvidas conduziu a importantes conclusões: de que as várias escalas espaciais e temporais que eu identificara à análise eram integrais na experiência; de que

os limites, as fronteiras, os desencontros tinham sido afinal as mais produtivas instâncias de resposta às perguntas que eu trouxera comigo. O conhecimento debateu-se com a complexidade de contextos cuja substância era a mudança. Se os conceitos e as ferramentas disciplinares pareciam, por vezes, ficar aquém das transformações que se propunham investigar, foi necessário interrogá-los e readequá-los aos desafios que o campo nunca cessou de propor:

Alternative existential states, problems in tracing continuities, an interest in origins: these shifts are embedded in practices that seek connections or transform one entity into another or make translations ‘between’ disparate or incommensurate phenomena. But how are phenomena rendered incommensurate in the first place? **It follows that if different knowledge practices produce different forms of incommensurability, then their foundational or transcendent concepts (their instruments) will also have different work to do.** (Strathern, 1995, p.11, destaques meus)

As escalas sob as quais o meu olhar antropológico se fixara dissolviam-se, problematizando as diferenças e as relações que as constituíam, exigindo à investigação deter-se antes nos caminhos que as relacionavam na experiência vivida. A reflexão crítica de Marilyn Strathern, a partir dos trabalhos de Bruno Latour, dialoga com esta nossa proposta, propondo novas perspectivas ao acompanhar destes movimentos:

‘There are continuous paths that lead from the local to the global, from the circumstantial to the universal, from the contingent to the necessary’ (1993:117). The thread that ‘allows us to pass with continuity from the local to the global, from the human to the non-human...is the thread of networks of practices and instruments, of documents and translations’ (ibid.: 121). What he means is that we occupy both at the same time: it is the narrative that strings us along as though there were movement between. The metaphor of network thus returns us the idea of relationship, if no more than the relational sequencing of the imaginative journeyings by which a person (by rail, by e-mail or by word of mouth) moves. But it is precisely such sequencing that ideas about the global and local render impossible to think. Let us return to Haraway’s interesting insistence on location. If location is a point of relationality, a gathering together that makes visible relations between things, the field across which they are distributed must be without relations. So how is this field to be imagined? (Strathern, 1995, p.179)

Os constantes processos de territorialização e desterritorialização (Deleuze & Guattari, [1972]2007) do pensamento que a etnografia estimulou, provaram que a imprevisibilidade, a indeterminação, a insegurança eram afinal produtoras de conhecimento etnográfico (Patriarca, 2012).

Foi na generosidade, entusiasmo e franqueza dos meus interlocutores que todas as possibilidades de pensar se nutriram. Os alunos, prontos a desafiar-me a ir sempre mais longe, a ser os mais hábeis *investigadores*; os professores, ética e moralmente comprometidos com uma missão que os ultrapassa, sempre capazes de novas forças em nome do educativo. As emoções que me instabilizaram tantas vezes, a empatia com o heroísmo quotidiano, pouco cantado, que fui feita viver numa escola, turbaram por vezes

as linhas que a investigação seguia, incorporaram também o que significa ser, fazer, pensar uma *escola* aqui e agora. Esta etnografia feita em *casa* problematizou os processos através dos quais a construímos, a habitamos, a fazemos nossa. As ferramentas teórico-metodológicas da Antropologia permitira-me *imaginar* outras formas de compreender o que conhecemos, interrogar como fomos e somos, como permanecemos e mudamos, e que papel aí desempenha a *escola* – este é, penso, um dos mais salientes contributos desta etnografia, considerando as suas potencialidades e necessárias limitações.

Estrutura da Tese

A organização deste texto começou, ainda antes da escrita, por acompanhar os movimentos do trabalho de campo, criando pontos de referência aos caminhos que o meu diálogo com os interlocutores ia trilhando (Jackson, 1989). Foi-se fixando nas escalas que defini para os organizar – da produção do perfil à experiência escolar, seguindo uma lógica centrípeta em busca dos *futuros*. A escrita proporcionou-lhe férteis desafios – nem sempre foi fácil *mapear* os espaços e tempos que se interligavam no trabalho de campo, as conexões e as incomunicabilidades entre as diferentes vozes que me iam contando o futuro, a subjetividade, a cidadania e a escola. Escolhi, por fim, desenhar uma narrativa cartográfica capaz de aproximar a leitura desta tese e os mapeamentos que deram forma à investigação e ao pensamento.

Assim, começo por interrogar, no primeiro capítulo, o *governo do futuro*, isto é, as técnicas e tecnologias de imaginação operadas pelo poder, as estratégias de governamentalidade que as instalam no governo do escolar. As políticas públicas imaginam-se numa *episteme* temporal – a representação do passado, legitimado na detalhada análise, categorização e taxonomização do presente, formula um regime de enunciação do futuro. Neste complexo aparato é necessário observar as condições de produção, bem como as tecnologias de imaginação a que o poder recorre – o que torna possível um *perfil do futuro*? Esboço uma genealogia, procurando aperceber o papel do educativo no acerto, adequação e reconhecimento entre a imaginação do estado e a imaginação dos sujeitos – processo participado por um conjunto de agentes, interesses e instituições locais, nacionais e globais. Neste iterativo diálogo com o *governo do tempo*, propomos a escola como *locus* privilegiado para o *governo do futuro* – a eleição da subjectividade do aluno como sua matéria-prima.

Porém não basta observar a *performatividade do futuro* através dos poderes que o organizam e organiza. É necessário observar como a temporalidade é vivida e aprendida.

No segundo capítulo, procuramos *a escola* – do seu território, às suas comunidades, às práticas e discursos que a situam. É fundamental aproximar os contextos históricos, sociais, económicos e políticos da cidade de Almada, as cronotopias que a narram e representam, para compreender as possibilidades e impossibilidades do educativo que nela imaginam futuros. Pensamos os futuros da cidade para podermos aproximar os futuros negociados numa das suas escolas, descobrindo a especificidade dos regimes temporais que os relacionam. Exploram-se as práticas e discursos que conformam uma escola secundária – dos diálogos com as forças que a governam, às experiências dos que a fazem e vivem: professores, pais, auxiliares educativos, alunos, ex-alunos.

É então necessário compreender, através destas diferentes perspectivas, como se constitui o aluno, interrogar e que papel é conferido a esta *identidade* por quem a ela se dirige e por quem dela depende para *imaginar, ser e fazer* futuro. No terceiro capítulo concentramo-nos sobre a produção desta identidade, traçando os percursos que conformam os diferentes *becomings*, atentando às possibilidades e impossibilidades que as espaço-temporalidades escolares lhes oferecem. Nestes percursos descobrimos as proximidades e distâncias, encontros e desencontros que configuram a experiência escolar.

O quarto capítulo complementa esta investida, procurando as relações entre a construção da identidade aluno e as diferentes dimensões e categorias que nela se debatem: *pessoa, cidadão, alguém*. Trata-se assim de perceber as relações entre a escolarização e as diferentes mundividências que incorpora – como através dela cada sujeito procura construir um lugar no mundo. Focando-se no labor dos alunos, este capítulo propõe-lhes um diálogo com as propostas detalhadas pelo *Perfil*: que esperam da escolaridade? Como transformar o aluno que se é em futuro? Como respondem aos futuros imaginados pelos poderes? Procuramos que mundos os alunos constroem, que configurações espaço-temporais lhes atribuem, procurando agir através delas na produção de si mesmos – imaginando futuros individuais e colectivos.

Por fim, o quinto capítulo interroga a substância e configurações dos futuros imaginados a partir dos processos que fomos conhecendo. Observando a sua produção em múltiplas espaço-temporalidades, interrogamos como nesta imaginação se constitui e transforma o real – enfim, como as relações entre escola e futuro conduzem processos de subjectivação política. Dadas as condições de compreensão das tecnologias de imaginação que atravessam o nosso campo, olhamos neste ponto o seu funcionamento

concreto – as aspirações e imagens do futuro que os alunos nos devolvem são não só um dado em si mesmas como o ponto de chegada do longo percurso que empreendemos.

Na conclusão procuramos sumarizar as principais linhas que foram conduzindo a investigação, lançando as hipóteses que sustentam o nosso argumento e problematizando as potências e limitações da etnografia. Num contexto político, social, económico e histórico em profunda transformação, onde os poderes elegem a subjectividade individual como principal operador político, a escola desempenha um papel fundamental. Tomando um contexto nacional, o sistema de educação português, e local, uma escola secundária em Almada, a investigação procura problematizar como na relação entre indivíduos e instituições se definem subjectividades e ontologias particulares. É na imaginação do futuro, argumentamos, que encontramos os processos que conduzem à formação de sujeitos políticos temporalmente situados, entre contestação, adequação, transformação ou expansão.

Entre os capítulos encontramos *interlúdios*. Estes breves textos descrevem os eventos que me foram dando conta do *drama social* do educativo (Turner, [1957]1996; Turner 1974), das paisagens mais latas das discussões a que cada capítulo se dedica.

(...) the diachronic structure or processional forms that I was interested in exposing and analysing developed out of clashes and alignments of human volitions and purposes, inspired by private and public interests and ideals. Yet the social drama itself represented a complex interaction between normative patterns laid down in the course of deep regularities of conditioning and social experience, and the immediate aspirations, ambitions and other conscious goal and strivings of individuals in the here and now. (Turner, [1957]1996, p.xxii)

Esta estratégia narrativa permite-me dar conta das conexões e pontos de intensidade que os eventos em torno das relações entre o educativo e o futuro foram desenhando; dos seus conflitos e mediações, das performances e da ritualização de espaço-temporalidades próprias. Organizei-os pensando as leituras que essa imersão pode estimular às diferentes dimensões que os capítulos vão organizando, permitindo compreender as negociações que aí decorrem, a sua instituição pública. Começamos pelos *desafios do futuro*

[Primeiro Interlúdio]

Junto ao palco do auditório da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) representantes institucionais conversam animadamente; à entrada acotovelam-se jornalistas, professores e alguns alunos. “A educação e os desafios do futuro”⁹ são-nos apresentados “entre amigos”: a presidente da FCG, a presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Presidente da Assembleia da República (AR) e o Presidente da República ocupam-se de tecer espaço-temporalidades ao país e ao mundo nos fios que a escola oferece.

Those were the worst of times, those were the best of times: a epígrafe escolhida pela presidente do CNE situa os *Desafios do Futuro*¹⁰ num presente *paradoxal e incerto*. Entre “avanços extraordinários” e “retrocessos inimagináveis” vivemos revoluções; a irreversibilidade e velocidade da mudança não se bastam com antecipação e adaptação. Só a expansão do conceito de aprendizagem, “do nascimento até à morte”, permitirá compreender “o significado do que se passa, das opções que se abrem e dos caminhos desejáveis”. A educação deve deixar de ser “usada como álibi” e recolocada no centro das preocupações. O Presidente da AR¹¹ leva-nos *em busca do século perdido*: “a melhor forma de preparar o futuro é conhecermos o passado”. Se a “impressionante obra da democracia portuguesa” não foi capaz de obliterar o atraso do país, a recuperação do tempo perdido exige um “esforço heróico”. Os aplausos espreitam a chegada do Presidente da República: o *professor* Marcelo firma a sua identidade na educação, “domínio por natureza vocacionado para o consenso”. Se não há dúvida de que “as mutações em curso são intraváveis”, o “saudosismo” e os “revivalismos” são inúteis: “É um combate perdido o combate pela paragem do tempo nessas mutações. Diverso é o combate relativo ao conteúdo da globalização e a antecipação e ajustamento ao decurso do tempo.” A crise do estado social de direito ameaça os valores que definem a idade contemporânea: *democracia, liberdade, pluralismo, solidariedade, participação*. É preciso resistir “à tentação do cansaço da esperança”:

De tanto se esperar, e esperar legitimamente, a vários níveis, do avanço científico, do avanço tecnológico, do aprimoramento em termos comportamentais ou económicos, ou financeiros, ou sociais, atingiu-se um cansaço da esperança. A desesperança nos menos jovens, com a maior clivagem entre gerações; a desesperança nos mais jovens pela frustração sentida no início do que é considerado como uma progressão sonhada como inexorável no caminho para a felicidade; a desesperança dos excluídos, e mais excluídos pela ciência, ou mais excluídos pela tecnologia, ou mais excluídos pela finança, ou mais excluídos pela economia, ou mais excluídos pela participação política, e aí entra a educação (...) começa antes mesmo do nascimento, porque começa na educação e formação daqueles que nos antecederam, nas condições de vida daqueles que nos antecederam e que se processa até a morte, um processo multiunívoco, envolvendo todos e cada um, tentando equacionar o que é difícilimo: uma perspectiva comunitária com o respeito da diferença de cada qual. (Marcelo Rebelo de Sousa)

Todos os problemas - *situação económica e financeira, emprego, segurança, saúde, solidariedade social* - têm resposta no educativo. Enquanto o presidente reflecte sobre o

⁹Conferência “A educação e os Desafios do Futuro”: 29 e 30 de Janeiro de 2019, Auditório 2 da Fundação Calouste Gulbenkian. Organizada pelo Conselho Nacional de Educação, a Fundação Calouste Gulbenkian e a Presidência da República, com o Alto Patrocínio de Sua Excelência o Presidente da República. O evento, que requeria inscrição (aquando do qual foi oferecida a publicação do CNE “Estado da Educação 2017”), contou com lotação máxima nos dois dias, com cerca de 330 pessoas. Programa disponível em: https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Conferencia_Educacao_Desafios_Futuro/programa.pdf

¹⁰Maria Emília Brederode Santos refere a criação da sexta comissão especializada permanente do CNE que sob a mesma designação deste encontro, *Desafios do Futuro*, lhe dá mote.

¹¹Eduardo Ferro Rodrigues

injusto olhar social sobre os agentes e matérias educativas, decorre além das paredes do auditório um protesto de professores motivado pela sua presença. Este surdo diálogo, de que só depois teremos notícia, não perturba as suas últimas palavras – dirigidas à juventude:

E quando se fala na juventude, e muitas vezes se fala na juventude, (...) surge a ideia, que é óbvia, de que a juventude é o futuro. A juventude é o presente e mal vai o país em que se pensa que a juventude é só o futuro, que não tem um papel a desempenhar no presente. A educação não é o futuro. A educação é o presente e em muitos casos já devia ter sido mais passado e melhor passado. Só que professor que sou, e Presidente da República determinado, a última expressão que foi encontrada em alternativa ao meu optimismo, entendo que ao cansaço da esperança temos que opor a esperança contra o cansaço. (*id.*)

A assistência agita-se, talvez como eu imersa na sombra que os ‘tempos’ lançam sobre o auditório; talvez perturbada pelo fôlego heróico com que o passado e o presente nos intimaram. Enquanto o longo desfile de representantes institucionais abandona a sala, procuro refúgio nas minhas notas: só a educação pode salvar a democracia, salvaguardar a dignidade humana, num mundo à beira da ruptura. O presente surpreendeu-nos desarmados, na hora de lutar por um futuro que o país nunca conheceu, que o mundo revelou pleno de perigos. Como dirá, daí a pouco, João Cravinho¹², habitamos o “inimaginável” – será a imaginação capaz de evitar que sejamos, de novo, surpreendidos? Cees Hamelink¹³ vem desbravar esta vereda. A energia que o move pelo palco pugna por uma educação emancipatória, contestatária, cooperativa, contra sistemas educativos fundados em modelos de competição economicistas. Mas esta proposta depende da transformação da substância do tempo: de mecânico, cronológico (*kronos*) a intuitivo, sensível (*kairos*). Alegria, comunidade, liberdade: “to make a choice between Bolsonaro and Paulo Freire”. A força dos aplausos é catártica, ainda restam mapas para atravessar os terrenos desolados do presente. Não suspeitávamos ainda da magnitude dos desafios.

Primeiro Desafio: *Inteligência artificial e supercomputação; Neurociências, Genómica e Biotecnologia.* O auditório preenche-se de um entusiasmo onde cintila, tenuemente, um limiar distópico. Escutamos, entre fascínio e terror, a vanguarda científica nacional dar conta de inumeráveis: *big science, big data, supercomputação, machine learning.* O coração leigo acelera ao ritmo da repetição: *revolução, superação, avanço.* Perseguimos elipses temporais que a cada dia tornam novas a ciência e a tecnologia. Da *saúde à alimentação, das soberanias nacionais à privacidade, das políticas públicas ao mercado: indexação, classificação, redes, informação, análise.* “O futuro é hoje”; “Vejam como o futuro é assim uma coisa de um dia para o outro”; “O futuro já chegou”. Alguns oradores ousam suspender o tempo, relembro-nos de que o nosso poder reside numa educação capaz de produzir “cidadãos lúcidos”, “alunos permeáveis e curiosos”, “membros informados e activos da sociedade”. Só pelas mãos da educação a tecnologia se muda de ameaça na maior oportunidade alguma vez oferecida ao desenvolvimento e à “compreensão da condição humana”: é tempo de explorar sem temor o “interface cérebro-máquina”. Aos cientistas cabe a liderança, à sociedade criar valor económico com base no conhecimento. Do laboratório ao mercado, o país tem a seu favor a qualidade dos recursos, contra “o problema de não se ter feito nada nestas áreas na geração anterior”. Um aluno ergue temerariamente o braço, interrogando a distância entre a sua geração e estas questões; uma professora confronta-as, desalentada, com a

¹² Professor Universitário, exerceu o cargo de Ministro em três legislaturas, foi deputado na Assembleia da República em sete, deputado e vice-presidente do Parlamento Europeu, entre outros cargos de relevo. É actualmente Conselheiro de Estado, Presidente europeu do CEEP e membro do secretariado do Partido Socialista.

¹³ *Keynote* da conferência, académico holandês cujo trabalho se centra nas relações entre comunicação, cultura e tecnologia.

obsolescência dos currículos. Exigem-se pontes à distância aberta entre o palco e a assistência, uma mudança cultural e política capaz de integrar a ciência na sociedade. O país “cindido”, a “duas velocidades”, opõe as empresas e as escolas aos cientistas. O apelo à estabilidade das estratégias políticas une, por fim, os oradores e o público num longo aplauso.

Segundo Desafio: *O futuro do trabalho.* O último relatório da CIP¹⁴ traz a este desafio uma nota trágica: a quarta revolução industrial reúne as ansiedades da ciência à instabilidade dos contextos de trabalho. Manuel Carvalho da Silva¹⁵ questiona as “magias apocalípticas” dos discursos que teimam em cercar-nos. Afinal a quem e a quem servem estes “exercícios de bruxaria que querem forçar a realidade”? É necessário um “compromisso colectivo de definir quadros interpretativos para o contemporâneo”, sobretudo quando “a escola só prepara para o trabalho e nem para o trabalho prepara (...) é preciso que o modelo de desenvolvimento confirme o valor de aprender”. Esta visão é atalhada pelo temor de um representante da Sonae: e se formos deixados para trás? Se “o tipo de perfis produzidos nas escolas não está preparado para os desafios do talento”, as empresas têm a responsabilidade de educar “colaboradores curiosos e proactivos”. As palavras mágicas – velocidade, agilidade e adaptabilidade - convocam todos os *stakeholders*. Magia negra, magia branca? Arlindo Oliveira¹⁶ é céptico quanto a “exercícios divinatórios”: “as alterações que vamos ver no mercado do trabalho não resultam só da tecnologia (...) são questões sociais e culturais (...) o problema não é só do sistema de educação.” As revoluções acontecem, afinal, num tempo longo. As perguntas voltam a clamar por realidade: um emérito professor universitário, numa segura digressão pela teoria marxista, interroga os processos em vista para a valorização do trabalho; um professor e dirigente sindical, ironizando adivinhos e cartomantes, interroga o futuro da cultura, das humanidades, dos sindicatos; uma professora “do interior” avisa: “estamos a partir de uma realidade que não existe, no presente não existe. É pena não estar na conferência alguém que trabalhe no dia a dia, na realidade. É realmente a educação do dia a dia que não está aqui a ser focada.” Permanece a voz de Carvalho da Silva: “A vida, o futuro, é feito de um presente contínuo, de uma articulação permanente entre estas duas realidades – projecções e experiência vivida.” Uma ansiedade resignada à abstracção das respostas aguarda o seguinte desafio.

Terceiro desafio: *Cidadania, democracia, ética e política de inovação.* A discussão começa pelo *leitmotiv* da nossa democracia: “encontrar para Portugal um lugar na Europa e na Civilização”. Este lugar depende de uma sociedade mais educada -sob o risco de “cindir esse grande projecto de modernidade para Portugal”¹⁷. Se não se duvida que as escolas são “centros de treino para a cidadania democrática”, como responder ao afastamento entre o cidadão e a participação política? Temos de assumir o “veredicto social da escola sobre o valor social e profissional dos indivíduos”, a impossibilidade de “conceber um qualquer projecto individual ou social sem que a escola intervenha nessa concepção e construção”¹⁸. Mas os “infinitos discursos”, “a sedutora narrativa”, que instituem a inovação como divindade escondem, sob a proposta de uma “utopia da igualdade social”, perigos morais e éticos: “É curioso que seja a confederação dos patrões

¹⁴ No dia 17 de Janeiro de 2019, a Confederação Empresarial de Portugal (CIP), apresentou o estudo “Automação e o Futuro Do Trabalho Em Portugal”, elaborado em parceria com o McKinsey Global Institute e a Nova School of Business and Economics, num evento com o alto patrocínio da Presidência da República. No mesmo dia multiplicam-se nos *media* títulos como “Robots ameaçam 1,1 milhões de empregos em Portugal”; “Tecnologia: 1,8 milhões de trabalhadores terão de mudar de emprego”.

¹⁵ Professor Universitário, investigador na área de sociologia do trabalho e sindicalista.

¹⁶ Professor e Investigador especializado em inteligência artificial, *machine learning* e bioinformática.

¹⁷ Rui Tavares, Historiador, fundador do Partido Livre, actualmente deputado na Assembleia da República e Vereador da Câmara Municipal de Lisboa.

¹⁸ Cristina Gomes da Silva, Professora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria.

a trazer este alerta sobre o emprego (...) tenho receio que com o investimento de expectativas superlativas na tecnologia se vá esquecendo de fazer progredir a consciência humana, que possamos estar a criar uma das sociedades humanas mais desiguais que alguma vez existiu.” Há que ensinar “uma nova gramática para o século XXI”, vigiar a face benévola do progresso.¹⁹ O último orador²⁰, lamenta a ausência de jovens na plateia. A *passividade*, o *conservadorismo* e o *tradicionalismo* crescem no seio da geração mais escolarizada de sempre. É preciso questionar a falência dos *elevadores sociais* prometidos pela educação, a pesada herança que deixamos aos vindouros: “é Trump, é Bolsonaro, é Putin...” O pessimismo é contrabalançado no sorriso afável que cita Leibniz: “E como todo o presente, sendo de uma substância muito simples, é normalmente fruto do seu estado precedente, assim também o presente está grávido de futuro”. Uma jovem universitária quebra o ponderoso silêncio: “Como é que tiramos as caixas disto tudo? (...) não podemos inventar a roda outra vez”. Se “as pessoas não querem conhecimento, querem certezas”, o que fazer com tanta incerteza? Um aluno do ensino secundário, lendo num pequeno papel, questiona a desmotivação dos jovens “com o actual estado do ensino”. Os oradores apelam a debates transversais, a uma democracia capaz de se ensinar a si mesma. Valorizar os professores; escolas produtoras e não reprodutoras; responsabilização das famílias; não esquecer o que foi feito. Afinal, “a função principal da educação é transformar espelhos em janelas.”²¹

Não restam dúvidas acerca da *centralidade da educação face aos desafios do futuro*²². Mas se “não há visões de futuro sem haver mobilização de valores e de concepções e maneiras de ser e de estar e de ver o mundo, que se consagram numa matriz cultural de base ideológica”²³, como intervir sobre a escola? Os alunos exigem um futuro diferente” - integrar-se e afirmar-se, mas sobretudo diferenciar-se, num tempo em que “as empresas contratam com base em atitudes e valores”. Em síntese, é preciso ir além “da prisão do real” se, afinal, “as nossas inquietações têm mais a ver com o presente, com as actuais alterações políticas, o regresso dos autoritarismos, retrocessos inimagináveis dos direitos humanos. Tudo isto nos inquieta mais do que o futuro.”²⁴ A voz do primeiro-Ministro oferece-se a apaziguar emoções desenhando um plano de acção. Mas a aceleração da História exige rapidez. Não obstante as “novas dinâmicas da cidadania”, o “mais urgente, mais premente, mais inquietante” desafio é económico: “48% das profissões que hoje conhecemos irão desaparecer ou sofrer profundas transformações, 65% das crianças que hoje estão a entrar para o ensino básico irão na sua vida exercer profissões que não foram sequer, neste momento, inventadas.” Na preparação para “uma vida que não conhecemos” o futuro enreda-se nos desafios que trazemos do nosso passado. No elenco exaustivo de medidas e números, a ligação das empresas à sociedade civil é um imperativo. Mas o passado também oferece esperança:

Quando olhamos para o caminho que temos pela frente não podemos esquecer este resultado, porque este resultado significa que efectivamente podemos vencer desafios complexos, difíceis, exigentes, desde que consigamos confluír as políticas públicas, a mobilização das famílias e de todos os agentes educativos para que esses resultados possam ser alcançados. Porque este caminho foi feito pelas escolas, pelos professores, pelos alunos e pelas suas famílias. E é hoje reconhecido em todos os principais estudos internacionais, mas foi também conseguido pelo investimento na

¹⁹ Jorge Soares, médico, membro do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida.

²⁰ Eduardo Paz Ferreira, professor catedrático da Faculdade de Direito de Lisboa.

²¹ Alexandre Quintanilha, investigador e professor catedrático jubilado na área da Física, deputado do Partido Socialista e membro da comissão parlamentar de Educação e Ciência.

²² Nome do último painel do evento.

²³ David Justino, professor universitário, ex-Ministro da Educação (XV Governo Constitucional), ex-presidente do CNE, militante do Partido Social Democrata, onde ocupou vários cargos de relevo.

²⁴ Presidente do CNE.

educação de todos os que sabendo que o caminho mais fácil era desistir não se resignaram com o déficit de qualificações que sempre nos afastou da Europa. Apesar deste caminho, há muitas centenas de milhares de adultos que estão no mercado de trabalho com poucas qualificações. (António Costa)

Competências, flexibilidade, adaptação, transversalidade, autonomia – é preciso cumprir o direito a uma educação inclusiva e de qualidade, aproveitar as oportunidades do contexto europeu, aprender ao longo da vida competências que “permitam participar plenamente na sociedade e gerir com sucesso as mudanças no mercado de trabalho”. *Passado, presente e futuro; atraso e desenvolvimento; perigo e potência*: a assistência dispersa lentamente, alheia aos ritualizados cumprimentos que junto ao palco instituem os responsáveis pelo *governo do futuro* – o nosso, o de todos, o do país, o do mundo? *Discursos, narrativas, mitos, magias, gramáticas* – como daremos forma, depois de tudo isto, à imaginação? Que caminhos?

Capítulo I: O Governo do Futuro

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.
(...)
E, afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto:
Que não se muda já como soía.

Luís Vaz de Camões²⁵

Este capítulo interroga como é que o poder imagina o futuro; de que poderes se serve para guiar cada sujeito, por tantos e tão diferentes caminhos, ao encontro do que para ele imaginou; que mudanças e transformações conduzem as imagens de futuro desenhadas a um *colectivo*; que processos as produzem e instalam, negociando novos imaginários. Os caminhos que temos pela frente contemporizam passado, presente e futuro em busca da mudança; atravessam paisagens tão *reais* quanto *imaginadas*, construídas pelo labor de um infinito conjunto de agentes, desejos e interesses; configuram-se em múltiplas dimensões espaço-temporais.

Os primeiros passos deram-nos conta da magnitude e da força investida nestas tarefas. A produção de futuro é um dos mais complexos mandatos políticos das “sociedades liberais avançadas”, dos estados-nação modernos, dos regimes democráticos ocupados em governar através da *liberdade* dos seus cidadãos (Rose, 1999, 2006). É necessário definir e instituir os instrumentos do desenvolvimento, do progresso, da prosperidade dos cidadãos e das comunidades; cartografar e mapear o *real* para nele intervir; negociar, entre potência e promessa, a imaginação do futuro através do cálculo, da previsão e da projecção (Luhmann, 1998, p.68). A validade e legitimidade das diferentes propostas políticas e ideológicas, das tácticas de *governamentalidade* que as sustêm, dependem da capacidade de intervenção dos poderes sobre os *processos simbólicos de temporalização* (Munn, 1992) que configuram os diferentes regimes políticos, económicos e sociais:

Modern political terminology is typified by its containment of numerous concepts (Begriffe) that are more exactly anticipations (Vorgriffe). These concepts are based on the experience of the loss of experience, and so they have to preserve or awaken new expectations. Moreover, for moral, economic, technical, and political reasons they call for objectives that assimilate more desires than

²⁵Excerto do Soneto “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, in *Sonetos de Luís de Camões – escolhidos por Eugénio de Andrade*, 2020, Porto, Assírio e Alvim

previous history was able to fulfil. (...) All the concepts of movement cited here, a series which could be extended without difficulty, embody temporal coefficients of change. For this reason, they can be arranged according to the manner in which they might correspond to the intended phenomenon, or might call the phenomenon in question into life, or might be a reaction to phenomena that already exist. (...) Political and social concepts become instruments for the direction of historical movement. (...) It was only within the horizon of temporalization that it first became possible for political rivals to color each other in ideological terms. This led to the alteration of the functioning mode of socio-political language. (Koselleck, [1985]2004, pp. 249-252)

Entre experiência e expectativa, as instituições e políticas públicas são incumbidas da gestão e produção da mudança. A substância desta mudança é negociada nas relações estabelecidas entre as formas institucionais e as diferentes formulações de agencialidade a operar num determinado contexto. O “tempo social” nasce, assim, do conflito entre as instituições políticas e as condições temporalizadas de produção da sua legitimidade (Greenhouse, 1996, p.15). Mas o conflito nunca cessa: a indeterminação e incognoscibilidade do futuro tornam a sua produção no presente numa tarefa essencialmente inacabada (Rose & Miller, 2008), que exige a cada novo passo novas estratégias, direcções - novos *caminhos*. A fragilidade e vulnerabilidade da imaginação dos poderes aos *desafios do futuro* agudizam a incerteza, a imprevisibilidade e o desconhecimento, tornando o presente num terreno pleno de perigos, iminentemente ingovernável. Só a determinação e fixação de imagens de futuro permite intervir sobre o *tempo, domesticar a mudança*, procurando a sua estabilização numa teleologia de progresso, capaz de alinhar passado, presente e futuro.

Control over time is not just a strategy of interaction; it is also a medium of hierarchic power and governance. (...) It has to do with the construction of cultural governance through reaching into the body time of persons and coordinating it with values embedded in the "world time" of a wider constructed universe of power. Co-ordinately, people are ongoingly articulated through this temporalization into a wider politico-cosmic order, a world time of particular values and powers. (...) It is precisely in considering the spanning or ongoing movement between micro- and macro-levels and the complexity of such processes, with their embedded conflicts and attitudes, that we can say [to adjust a point of Merleau Ponty's (13 1:415) to the present argument: "it is of the essence of [sociocultural-political] time to be in process of self-production, and not to be; never, that is, to be completely constituted." (...) Thus, we return to the notions of temporal units or categorizing schema, and "rhythm"- now viewed as media of diffuse political control, exerted as power in the embodying process. (Munn, 1992, p.109)

A constituição e operacionalização dos sistemas educativos responde, em grande medida, aos processos de que nos fala Nancy Munn. Como veremos, no caso português a resposta é directa - nela procuraremos as tecnologias de imaginação em que se sustenta o *governo do futuro*. A amplitude e densidade das paisagens que aproximamos exigem-nos um guia, mas também um ponto de vista que nos permita observar como se articulam os seus diferentes elementos (Shore, Wright & Però, 2011, p.14). O nosso guia é o *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*, o nosso ponto de vista é o futuro. O

caminho desta investigação propõe que é nas articulações entre *tempo, poder e escola* que se instalam, aferem e transformam as técnicas e tecnologias mandatadas a fazer pessoas e cidadãos (Hacking, 1986; Cruishank, 1999).

From our perspective, policies are not simply external, generalised, or constraining forces, nor are they confined to texts. Rather, they are productive, performative and continually contested. A policy finds expression through sequences of events; it creates new social and semantic spaces, new sets of relations, new political subjects, and new webs of meaning. (...) we see policies as windows onto political processes in which actors, agents, concepts, and technologies interact in different sites, creating or consolidating new rationalities of governance and regimes of knowledge and power. (Shore & Wright, 2011, pp.1-2)

Considerando as perspectivas destes autores, inquirimos como nas políticas públicas de educação passado, presente e futuro são feitos significar um país e o seu lugar no mundo, propondo-lhes a cada passo novas relações, novos espaços, novos tempos e, portanto, novos sujeitos. Os *caminhos* desenham-se a partir da estatuição dos pontos de chegada, determinando as possibilidades e impossibilidades da imaginação do futuro.

Mas entre a escola e o futuro multiplicam-se práticas e discursos, objectos e sujeitos, poderes e agentes – a investigação perdeu por vezes de vista os horizontes que seguia. Foi preciso fazer escolhas: permaneceremos sempre junto ao nosso guia, aos mapas que trouxe consigo. Na primeira parte do capítulo aproximamos as coordenadas que o *Perfil* propõe ao devir; as estratégias e técnicas que opera dentro do campo das políticas públicas de educação, de que instrumentos se serve para, enfim, desenhar um mapa ao futuro. Na segunda parte interrogamos o que constitui o *Perfil* como nosso guia, o que o legitima e lhe confere um lugar nas relações entre o futuro, a escola e o país. Esboçamos uma genealogia procurando os regimes de enunciação e verdade, as cronotopias com que se narram as relações que interrogamos. Nos caminhos do desenvolvimento de um colectivo nacional, que encontros propõe a escola ao futuro? As paisagens vão-se expandindo – locais, nacionais, globais; os lugares do educativo mudam-se, mudando as possibilidades de imaginação. Olhando as imagens que estas paisagens nos devolvem não podemos deixar de nos interrogar: imaginar será, também, governar?

As coordenadas do Devir

Em Março de 2017 a fortuna proporcionou-me um encontro decisivo. Na página da Direcção Geral de Educação (DGE), entre tantos outros documentos, descubro *O Perfil dos alunos para o século XXI*. O título tem a força de um enigma. O que é um *Perfil*? Um

“contorno”, uma “representação de um objecto, visto de um dos seus lados”? “A descrição ou relato em que se faz a traços rápidos o retrato moral e físico de uma pessoa”? Deverá mostrar a “disposição interior” ou a “natureza das camadas”? Dirá respeito a algo que se produz por “moldagem”?²⁶ Seja como for, traça *os alunos* consagrando-os a um tempo, *o século XXI*; fala-nos de *futuro*, *subjectividade*, *cidadania* e *escola*. A primeira leitura adensou o mistério, revelando-o como excepção aos textos com que partilhava lugar: entre normas e directrizes curriculares, legislação, estudos e relatórios, este estranho objecto propunha-se a *começar pelo futuro*.

Não foi fácil descobrir as origens deste gesto. Em 2016 constituía-se um grupo de trabalho para elaborar um “perfil de saída dos jovens de 18 anos de idade, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória”²⁷. O XXI Governo Constitucional, considerando a educação e a formação como “alicerces essenciais para o futuro das pessoas e do País”, faz depender a cidadania democrática e o desenvolvimento sustentável da “capacidade de iniciativa” e “criatividade” dos cidadãos. Desenhar um perfil responde tanto a estas certezas como a um momento em que a incerteza transforma o conhecimento num “factor distintivo das pessoas, dos países e das economias”. Se a escola do século XXI é o “território de eleição no desenvolvimento de competências fundamentais na e para a vida”, exige-se “uma aposta social na nossa capacidade coletiva de escolarizar e qualificar adequadamente as novas gerações”.

(...) os saberes disciplinares que se aprendem na escola incluem um conjunto de regras e padrões que influenciam a forma como os alunos pensam, comunicam e interagem com os outros, bem como o olhar que constroem sobre o mundo e sobre eles próprios. Todavia, é hoje consensual que o currículo escolar não abrange tudo o que se aprende seja no domínio específico de cada área do saber, seja nos domínios mais transversais de desenvolvimento pessoal, social e cultural. As sociedades atuais debatem-se com questões como a imprevisibilidade do futuro e a sustentabilidade dos atuais padrões de desenvolvimento económico. A educação e a escola enfrentam hoje grandes desafios. A globalização, a convivência multicultural e os rápidos desenvolvimentos económico e tecnológico suscitam novas questões e exigências aos alunos e aos professores. (Despacho 9311/2016, p.22564)

²⁶Das definições possíveis de perfil, in Dicionário Priberam Online de Português. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/perfil>

²⁷ Despacho 9311/2016 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação, publicado em Diário da República n.º 139/2016, Série II de 2016-07-21. O grupo de trabalho é constituído por: Guilherme de Oliveira Martins, administrador da Fundação Calouste Gulbenkian; Carlos Gomes, do Agrupamento de Escolas Francisco de Arruda; Joana Brocrado, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal; José Pedroso, da Direcção Geral de Educação; José Carrillo, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; Luísa Silva, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação; Maria Encarnação, do Agrupamento de Escolas Almeida Garrett; Maria João Horta, da EDUCOM; Maria Teresa Calçada, do Ministério da Educação; Rui Vieira Nery, da Fundação Calouste Gulbenkian; Sónia Rodrigues, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. São ainda designados como consultores, sem indicação de afiliação institucional: Andreas Schleicher, Alexandra Marques, David Rodrigues e Joaquim Azevedo.

Os *desafios do futuro* confrontam a escolaridade com os seus limites – é necessário transformá-los, criar condições que permitam aos alunos imaginar, construir e habitar um *tempo novo*. Esta é a difícil e delicada tarefa que o grupo de trabalho tem em mãos. O primeiro esboço do documento é aberto a discussão pública, procurando legitimidade e consensos numa discussão alargada²⁸. Entre esse e a versão final, a mais significativa mudança é a operada sobre o título: o “século XXI” é substituído pela “saída da escolaridade obrigatória”. O *tempo* do escolar deixa de ser marcado nas contingentes cronologias de um século; a escolaridade é mandatada a ser ela mesma produtora dos *tempos*.

O *Perfil* afirma-se como catalisador destes processos. Mas como conformá-los no campo das políticas públicas? Foi já numa fase adiantada do trabalho que me apercebi de um curioso erro. Eu tratara, frequentemente, os movimentos que o *Perfil* instigou como *uma reforma do sistema educativo*. Quando regresssei aos dados apercebi-me que nenhum dos meus interlocutores o fizera. Pensar este erro forneceu algumas pistas: o peso vertical da palavra *reforma* é distribuído pela plasticidade horizontal da *mudança*. Não se trata de reformar um sistema ineficaz, mas de o adequar, adaptar, flexibilizar; não se trata de questionar os seus mandatos, mas de garantir a sua eficácia; não se parte de uma crítica às práticas e pragmáticas escolares, mas à adequação entre os seus produtos e as espaço-temporalidades do contemporâneo. Liberto dos dispositivos retóricos e simbólicos da *reforma*, o exercício concentra-se sobre a *domesticação da mudança*, operando o futuro como “tecnologia regulatória do presente” (Popkewitz & Lindblad, 2004, p.233; Popkewitz 1988, 2015), aproximando a escolaridade a partir dos *modos de ser* aí concebidos. *Começar pelo futuro* determina o ensaio de novas formas de governo: a proposta do *Perfil* é que todos e cada se um se constituam como produtos e produtores da mudança que preconiza, para lá das estruturas institucionais. É nestas coordenadas que se consubstancia o devir que nos vem propor. Mas *como*?

²⁸ “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória foi submetido a debate e discussão pública, com ampla participação de escolas - a quem foi sugerido a promoção de um debate e análise interna ao nível dos diferentes órgãos - de docentes, alunos, associações de estudantes, associações de pais e encarregados de educação, associações profissionais de professores e sociedades científicas, sindicatos de professores, investigadores e instituições de ensino superior, instituições da administração pública, o Conselho das Escolas, o Conselho Nacional de Educação, bem como de outros interessados, tendo originado um conjunto vasto de contributos relevantes.” (Despacho 6478/2017 de 26 de Julho, Diário da República n.º 143/2017, Série II, p.15484).

Perfilar

A capa do *Perfil* é de um azul profundo, preenchida por formas hexagonais que, da sombra à luz, formam o cubo em primeiro plano: movimento, do fragmento à unidade. Depois dão-se a conhecer autores, consultores, editor²⁹; então a estrutura: *prefácio, introdução, princípios, visão, valores, áreas de competências e implicações práticas*. O mundo é o anfitrião do texto: o compromisso com a “educação para todos”³⁰, com a diversidade e complexidade, afasta-o de qualquer “tentativa uniformizadora”. Estamos perante um quadro de referência para responder aos “outros”, à “mudança” e à “incerteza”, tarefa que depende da capacidade de formar e educar “pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos activos”. Não se trata nem de ideal nem de mínimo, mas sim “do que se pode considerar desejável, com necessária flexibilidade”.

O que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem. (...) Isto mesmo obriga a colocar a educação durante toda a vida no coração da sociedade – pela compreensão das múltiplas tensões que condicionam a evolução humana. O global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, o curto e o longo prazos, a concorrência e a igual consideração e respeito por todos, a rotina e o progresso, as ideias e a realidade – tudo nos obriga à recusa de receitas ou da rigidez e a um apelo a pensar e a criar um destino comum humanamente emancipador. (ME, 2017, p.5)

Este é o quadro conceptual que funda o *Perfil*, partindo da identificação de uma “sociedade humana imperfeita” porque incapaz de encontrar as sínteses entre as tensões que a deslaçam e desviam das teleologias do progresso e do desenvolvimento. A imaginação deve reencontrar a utopia numa “identidade planetária”, numa “comunidade de destino”, construindo uma “ética do género humano” sob o signo da “cidadania inclusiva”(ibid., p.5). A resposta reside na construção de uma escola capaz de se dedicar à pessoa concreta:

O processo da criação e da inovação tem de ser visto relativamente ao poeta, ao artista, ao artesão, ao cientista, ao desportista, ao técnico – em suma à pessoa concreta que todos somos. Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças. (ibid., p.6)

²⁹ Os onze autores correspondem aos elementos do grupo de trabalho referido na nota 4, sob a coordenação de Guilherme de Oliveira Martins. Uma breve pesquisa sobre os seus consultores traz ao *Perfil* outras forças: o director de Educação e Competências da OCDE, a directora de Educação da Fundação Aga Khan, dois membros do Conselho Nacional de Educação (CNE).

³⁰ Refere-se o compromisso com o movimento “Educação para todos” liderado pela UNESCO e consubstanciado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos aprovada em Março de 1990, numa conferência mundial. Desde então sucessivos programas têm monitorizado, à escala global, os objectivos preconizados (Cf. <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi>).

A longa introdução desagua num desejo: engendrar à *pessoa* um rosto futuro, desenhando um *Perfil* ao aluno em devir. Mas como pode, dentro da “necessária flexibilidade”, oferecer-lhe a volumetria de *ser*? O texto responde fabricando *passado, presente e futuro*: é neste ponto que a temporalidade se torna matéria-prima do *Perfil*.

Primeiro elencam-se os “desafios complexos deste século”: aceleração científica e tecnológica, “crescimento exponencial de informação”, enfim, a vertigem que desafia “as conexões entre o indivíduo e a sociedade e, concomitantemente, entre o passado e o futuro” (*ibid.*, p.7). A fragilidade do presente exige ao cidadão a capacidade de negociar na imaginação do futuro as formas do passado. As que vêm ao texto consideram a história do sistema educativo nacional, conformada pelo desejo de alargar a escolaridade obrigatória, de garantir qualidade e equidade. O passado é uma temporalidade situada, material, detalhada; o futuro procura transcendê-la abrindo-se ao universal, ao ilimitado; ao presente exige-se a conversão de um no outro. O *Perfil* propõe-se como mediador destas difíceis conexões, “matriz de decisões, estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos” capaz de orientar “todos os saberes” (*ibid.*). Os “alunos desta geração global” são intimados a “intervir na vida e história das sociedades” (*ibid.*, p.10) a partir das possibilidades oferecidas pela educação escolar. As ferramentas e orientações que se propõem procuram fazer cumprir a “visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo.”(*ibid.*) Não encontramos quem vê, mas o que vê: negociam-se os sujeitos e objectos de uma visão.

As aspirações do *Perfil* relacionam de forma ambígua dois conjuntos de coordenadas: a temporalidade – *passado, presente, futuro* – e a subjectividade – *pessoa, cidadão, aluno*. A confusão conceptual, a rede de significados e atribuições a cada uma das categorias (por vezes intermutáveis), a sua funcionalidade, introduzem-nos a um ritmo e léxico próprios. Prolixo e repetitivo, o *Perfil* consegue dois importantes efeitos: a naturalização da inexorabilidade do curso do tempo, a inevitabilidade e necessidade da resposta que propõe. Daqui em diante, um tom mais conciso e técnico guiar-nos-á pelos detalhes desta construção – fixam-se as imagens.

Entre o Perfil e o rosto

O rosto, aqui, não age como individual, é a individualização que resulta da necessidade que haja rosto. O que conta não é a individualidade do rosto, mas a eficácia da codificação que permite produzir, e em que casos. Não é questão de ideologia, mas de economia e de organização de poder. Não dizemos, com certeza, que o rosto, a potência do rosto, engendra o poder e o explica. Em contrapartida alguns agenciamentos de poder têm necessidade de produção de rosto (...) É sobre os rostos que as escolhas se dirigem e que os elementos se organizam: a gramática comum nunca está separada de uma educação dos rostos. O rosto é um verdadeiro porta-voz. (...) o rosto é uma política. (Deleuze & Guattari [1972]2007, pp. 230-237)

O *Perfil* traça-se a partir de um círculo concêntrico: no cerne estão os *valores*, depois as *áreas de competências*, por fim, os *princípios*³¹. Nos eixos que os relacionam é estatuída uma realidade a transformar, os modos dessa transformação. Os “desafios existenciais” do presente exigem uma aprendizagem capaz de propor novas “relações de sinergia e simbiose, duradouras e seguras, entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra, de cujo frágil e complexo equilíbrio depende a continuidade histórica da civilização humana” (ME, 2017, p.14).

A *visão de aluno* confere um sujeito a este desejo, definindo o “que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória” (*ibid*, p.9). O que vemos não é, afinal, o aluno, mas o seu devir jovem, cidadão, sob a fronteira da escolaridade: “Livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia”; “capaz de lidar com a mudança e com a incerteza”; “capaz de aprender ao longo da vida, conhece e respeita os princípios fundamentais da sociedade democrática”, rejeita “todas as formas de discriminação e exclusão social”. Desenvolvimento pessoal e intervenção social cumprem-se num gesto síncrono. A visão é poliédrica: trata-se do que o aluno deve ver por e em si mesmo, além da fronteira da escolaridade? Ou de como deveremos ver o aluno capacitado a tornar-se cidadão? Sob estes primeiros traços não é ainda claro que papel aí desempenha a escolaridade. A escola surge pela primeira vez no texto como cultura onde devem ser enraizados os valores³².

Os Valores, no âmbito do sistema educativo, são entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis. Os valores são, assim, entendidos como os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir. Trata-se da relação construída

³¹Aprendizagem; Inclusão, Estabilidade; Adaptabilidade e Ousadia; Coerência e Flexibilidade; Sustentabilidade; Base Humanista; Saber.

³²Liberdade; Responsabilidade e Integridade; Cidadania e Participação; Excelência e Exigência; Curiosidade; Reflexão e Inovação.

entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos. (*ibid.*)

À medida que se decantam estas “crenças, comportamentos e acções”, os “factores de contexto” perdem protagonismo. Somos reconduzidos à dimensão do indivíduo: responsável e íntegro, exige excelência e rigor; supera-se, persevera, sem prejuízo da sensibilidade e da solidariedade; põe a curiosidade ao serviço de uma cidadania “proactiva” e “empreendedora”. Democrata e humanista, valoriza a livre escolha como fundamento do bem-comum. As áreas de competências³³, mediadoras entre valores, princípios e realidade, fundamentam esta proposta ética:

As Áreas de Competências agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos. (*ibid.*, p. 9)

Na “utilização eficaz dos códigos” procura-se “o desenvolvimento de produtos”, a interpretação e produção de conhecimento e de experiências. Aprender - a *observar, identificar, analisar, dar sentido às experiências e às ideias, argumentar, desenhar algoritmos e cenários, avaliar resultados, rever o “racional desenhado”* – capacita os alunos a desenvolver ideias e projectos criativos, “a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente, com o objectivo de promover a criatividade e a inovação” (*ibid.*, p.24)”. O processo educativo exige primeiro *consciência e intencionalidade*, depois *avaliação*, por fim *intervenção* sobre si, os outros, o mundo. À cooperação, colaboração e competição exige-se tolerância, empatia, negociação, em contextos “sociais e emocionais”. O *Perfil* integra todas as relações e experiências do jovem, na autorregulação sustentada em confiança, iniciativa e motivação procurando fazer nascer “novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (*ibid.*, p. 25):

Os alunos reconhecem os seus pontos fracos e fortes e consideram-nos como ativos em diferentes aspetos da vida. Têm consciência da importância de crescerem e evoluírem. São capazes de expressar as suas necessidades e de procurar as ajudas e apoios mais eficazes para alcançarem os seus objetivos. Os alunos desenham, implementam e avaliam, com autonomia, estratégias para conseguir as metas e desafios que estabelecem para si próprios. São confiantes, resilientes e persistentes, construindo caminhos personalizados de aprendizagem de médio e longo prazo, com base nas suas vivências e em liberdade. (*ibid.*, p. 26)

³³ *Linguagens e Textos; Informação e Comunicação; Pensamento crítico e criativo; Raciocínio e resolução de problemas; Saber científico, técnico e tecnológico; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade Estética e Artística; Consciência e Domínio do Corpo.*

A qualidade de vida procurada por cada um é condição do bem-estar do colectivo. Em síntese, os alunos devem “ter consciência de si próprios a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprios e com os outros uma relação harmoniosa e salutar” (*ibid.*, p.30). As “implicações práticas” são estranhamente concisas: cabe ao professor, autónomo e responsável, encaminhar, “de forma sistemática e intencional”, o aluno ao encontro deste futuro.

Os traços do *Perfil* inscrevem-se sobre as subjectividades individuais de cada aluno, procurando rostos ao futuro – o *aluno* devém *pessoa e cidadão*. A *saída da escolaridade obrigatória* é a grande fronteira onde aferir a eficácia do educativo, a sua adequação aos desejos, expectativas e aspirações de todos e de cada um. O *mundo*, a *realidade*, a *vida* são produtivamente reunidos ao *carácter*, à *personalidade*, ao *ser* através da qualidade e equidade exigidas à obrigatoriedade escolar. Se o futuro depende desta reunião, o espaço escolar é constituído como produtor privilegiado da temporalidade. O gesto é audacioso: definir o futuro, dota a intervenção sobre o presente de uma qualidade retroactiva. Talvez por isso o texto não se demore sobre as condições de produção dos seus desejos. A inexorabilidade do tempo afirma um *passado-presente* que o *Perfil* deve transubstanciar em *futuro-presente*. A substância sujeita a estas operações é a que constitui o aluno – nessa se imagina o mundo por vir, tornando indistintas as técnicas e tecnologias da construção de si-mesmo e as do colectivo.

O enigma do *Perfil* está em parte decifrado, mas como se transforma um texto em mudança? Como se instala legitimamente essa mudança no governo de um sistema educativo? Estas questões instigam-nos a interrogar a arte cartográfica que, depois de definir as coordenadas do devir, elabora no *Perfil dos alunos* um *mapa do futuro*.

Cartografias de um futuro-presente

Cartography –the activity of mapping – exemplifies the ways in which spaces are made presentable and representable in the hope that they might become docile and amenable to government. To govern, it is necessary to render visible the space over which government is to be exercised. This is not simply a matter of looking; it is a practice by which the space is re-presented in maps, charts, pictures, and other inscription devices. It is made visible, gridded, marked out, placed in two dimensions, scaled, populated with icons and so forth. In this process, and from the perspective of its government, salient features are identified, and non-salient features rendered invisible. The construction of such a map is a complex technical achievement. (Rose, 1999, p. 36)

As coordenadas do devir definidas pelo *Perfil* tornam claras as posições relativas que constrói ao passado, ao presente e ao futuro, determinando entre estas o seu *lugar*.

Mas a construção de um mapa exige uma rigorosa arte cartográfica: *estudar, conhecer, representar e inscrever* direcções aos caminhos que unem um país e o mundo, em direcção ao porvir. Estes esforços têm na sua origem *tempos de crise* (Knight & Bryant, 2019; Vigh, 2008). Em 2015, um novo governo procura responder às disrupções políticas, económicas e sociais herdadas da crise financeira de 2008³⁴. A violência das intervenções externas, das políticas de austeridade, permanecera nas espácio-temporalidades da experiência, como bem demonstram as reflexões de Knight & Stewart (2016) problematizando contextos sujeitos a forças análogas:

The experience of the current economic crisis has instigated a complex assemblage of past, present, and future ambitions, hopes, failures, financial capacities, and political rhetorics (Knight 2012a, 2015a). **Engaging in diverse forms of historical consciousness stimulated by socio-economic turmoil, people in Southern Europe regularly telescope specific pasts and futures into the present, temporally condensing moments that shed light on this rupture in everyday routines.** The uncertainty caused by austerity requires the critical contemplation of everyday activities, which induce moments of anxiety and stress, moments when the present becomes uncanny (Bryant, this issue), caught in suspended animation. Drawing on past events to contemplate uncertain futures arises as one strategy for resolving the aporia of crisis. (p.4, destaques meus)

A resposta do novo governo português às *aporias* da crise é uma intervenção sobre a temporalidade: definir o futuro desejado, impregnando o presente de movimento, numa cuidadosa excisão e manipulação do passado. Este *time-tricking* (Morosanu & Ringel, 2016) procura contrariar a ideia de fatalidade ou destino, espessando a potencialidade do agora: o futuro é determinado, e não determinante, na experiência do presente (Knight e Bryant, 2019, p. 46-47). É de *salvação* (Guyer, 2007; Popkewitz & Lindblad, 2004) que o governo vem falar ao país:

(...) quero que o País saiba que o Governo que hoje aqui toma posse não é um Governo temeroso do futuro, angustiado com o peso das suas competências ou preso de movimentos ante a dimensão das suas tarefas. (...) Todos sabemos que o País atravessou momentos muito duros ao longo destes últimos anos. Ninguém tenha dúvidas, o trajeto que seguimos deixará marcas, e marcas profundas, ainda por muito tempo. (...) Por mim, confio à História esse debate, porque julgo ser meu dever e dever do Governo que lidero, centrar-se no que lhe é exigido hoje para construirmos o futuro (...) O que desejamos é construir aqui, passo a passo, projeto a projeto, medida a medida, um tempo novo para Portugal e para os portugueses. **Um tempo novo – é essa, verdadeiramente, a nossa ambição.** (...) um tempo novo para a aposta nas chaves do futuro – a Ciência, a Educação e a Cultura; um tempo novo, enfim, de oportunidades e de esperança, que assinala, de uma vez por todas, **o reencontro das prioridades da governação com os projetos de vida dos portugueses** (...). (António Costa, destaques meus)³⁵.

³⁴ As eleições legislativas de 2015 conduziram à formação de um governo constituído pelo segundo partido mais votado, o Partido Socialista (PS), a partir de um conjunto de acordos com os diferentes representantes da esquerda parlamentar. O acordo que possibilitou a constituição do governo, e a posterior governação “à esquerda”, ficou popularmente conhecido como a “geringonça”.

³⁵Discurso de tomada de posse do primeiro-ministro António Costa, proferido em 26 de Novembro de 2015. Disponível em <https://ps.pt/discurso-de-tomada-de-posse-do-primeiro-Ministro-antonio-costa/>

O reencontro proposto pelo primeiro-ministro começa no “virar a página da austeridade”, exige “um estado forte, inteligente e moderno” capaz de recuperar a confiança dos cidadãos “relativamente à política, às instituições democráticas e aos seus responsáveis” (Programa do XXI Governo Constitucional 2015-2019, p.41)³⁶. Considerando que “a valorização do capital humano é condição primeira para um país mais próspero” (*ibid.*, p. 91)³⁷, a nova página começa a ser escrita na escola:

Compete à escola promover o desenvolvimento dos talentos de todas as crianças e jovens, o que implica tempo para evoluir e crescer, desenvolver a autoestima. Segundo estudos internacionais, as crianças portuguesas e sobretudo as mais pobres estão entre as mais penalizadas por retenções nos seus percursos escolares. (...) Para a concretização deste objetivo será desenvolvido um programa de apoio às escolas e aos agrupamentos que ajude os alunos a delinear os seus percursos escolares e os seus projetos de vida, por forma a assegurar que todos cumprem os 12 anos de escolaridade (...) Neste sentido é necessário promover uma adaptação substantiva nos princípios e na organização do sistema educativo, de acordo com uma visão holística, que amplie a autonomia pedagógica e de gestão das escolas, que respeite as diferenças, as capacidades e os ritmos de aprendizagem dos alunos e que promova um maior **alinhamento das políticas educativas com as dinâmicas sociais e económicas do nosso tempo**. (*ibid.*, p. 110, destaques meus)

É a este alinhamento que o *Perfil* virá responder. É preciso dar corpo a instrumentos capazes de operar as *tecnologias de imaginação*; é preciso articular os desejos que movem a nova força política com os desejos de cada cidadão. Partir em busca de um *tempo novo* exige coerência, coesão e consensos, rigor, mas sobretudo minúcia para que, enfim, o reencontro “das prioridades da governação com os projetos de vida dos portugueses” seja pleno.

O reconhecimento do terreno inicia-se logo em 2016: convocam-se especialistas, criam-se grupos de trabalho; arregimentam-se actores, estratégias, planos, intenções. A veloz sucessão temporal de apresentação, discussão e reelaboração de políticas funcionalmente harmonizadas formula a necessária coerência; mobiliza-se a esperança explorando cada vez mais espaços e horizontes. Procuram-se os *alunos* e os *cidadãos-futuro* num movimento síncrono, “de modo a prevenir fenómenos que têm um impacto negativo na sociedade em geral, com elevados custos no desenvolvimento e no progresso do país.”³⁸. Este exaustivo levantamento do real e do imaginado procura um *momentum* colectivo capaz de materializar as potencialidades do futuro através da esperança, como sublinham Knight & Bryant (2019):

(...) hope often appears at the moment when experience is frustrated, when what we experience is less than what we desire (...) collective hoping is facilitated through political rhetoric and

³⁶ Disponível em <https://www.portugal.gov.pt/ficheiros-geral/programa-do-governo-pdf.aspx>

³⁷ Integrada no capítulo *IV – Prioridade às Pessoas*.

³⁸ Decreto-lei n.º 6173/2016, Diário da República n.º 90/2016, Série II de 2016-05-10, p. 14676.

technologies of the imagination that promote possibilities for alternative futures and cultivate collective hope to facilitate social change by actualizing potentiality. (...) Where there is the desire to implement wide-scale political and economic change, technologies of imagination help galvanize public opinion, making sure that people invest in governmental visions of the future and promote the benefits of change. In short, technologies of imagination make sure that everyone is pulling in the same direction, that momentum is maintained. (pp.145-146)

Em 2017, os instrumentos estão prontos a ser testados: o *Perfil* é homologado³⁹ ao mesmo tempo que se lança o *Projecto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* (PAFC). Este projecto, de adesão voluntária e carácter experimental⁴⁰, incorpora o *Perfil* nas práticas escolares, expandindo a “teia” que determina a “intencionalidade educativa”, valorizando e responsabilizando as escolas e professores pela produção do “cidadão de sucesso”⁴¹. Para isso, oferece-se 25% da dimensão curricular à gestão de cada escola, implementa-se a nova disciplina de *Cidadania e Desenvolvimento*, desenham-se matrizes-curriculares base e mudam-se os métodos de avaliação. As práticas escolares devem responder directamente às aspirações e expectativas dos alunos, garantindo inclusão numa escola flexível e personalizada. Dois meses depois, em Setembro, está pronta *A estratégia nacional de educação para a cidadania* (ENEC)⁴². Aprofundando propostas, imaginando cidadãos capazes de “procurar soluções” através da “educação da conduta”, desenvolve-se o esperado da área curricular de *Cidadania e Desenvolvimento*:

As aprendizagens na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento alicerçam-se no desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais, sociais e emocionais ancoradas no currículo e desenvolvidas num ciclo contínuo e em progressão de “reflexão-antecipação-acção”, em que as/os alunos/alunas aprendem através dos desafios da vida real, indo para além da sala de aula e da escola, e tomando em consideração as implicações das suas decisões e acções, tanto para o seu futuro individual como colectivo. (ENEC, 2017, p. 11)

Formulam-se referenciais, abordagens curriculares, os critérios de avaliação passam a incluir “o impacto da participação dos alunos e das alunas nas actividades realizadas na escola e na comunidade”; o “paradigma da parceria” torna-se “opção sistemática” (*ibid.*, p.15).

Estão completos os três instrumentos de alinhamento com o tempo, consolidada a intrincada estrutura que os relaciona. Um *perfil*, um *projecto*, uma *estratégia* a imaginar o futuro, a construir os meios da sua produção, a instalar as tecnologias necessárias no presente. O *Perfil*, o PAFC, a ENEC elaboram colectivamente o cidadão, cada um

³⁹ Despacho n.º 6478/2017 de 26 de Julho, Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-06.

⁴⁰ Grupos de especialistas e avaliadores, nacionais e internacionais, monitorizam a experiência.

⁴¹ Despacho n.º 5908/2017, Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05, p.13881

⁴² Ministério da Educação (ME). (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC). Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

oferecendo novas imagens à potencialidade contida no aluno. Propõem mecanismos de aceleração – o mais significativo é a gradual retirada do estado, à medida que os agentes que fazem e vivem a escola aprendem a tomar como seus os mecanismos propostos.

As instâncias discursivas vão-se aperfeiçoando em pontos de intensidade que eliminam os espaços a um presente que não seja já produtor de futuro: “policy statements endow the future with discernible features, sensibilities that shape expectations, and show how potential might be realized. (...) Strategically placed words create the desired affect amongst the public who actively seek, somewhat impatiently, to pull the promised future toward the present”(Knight & Bryant, 2019, p. 146-147). João Costa⁴³, virtuoso condutor de todos estes movimentos, afirma-o contundentemente: ou a escola abraça esta mudança ou “vai falhar na preparação para este futuro, futuro que já é presente na verdade”.

Em abril de 2018, enquanto a mudança está em plena marcha, eu pergunto ao funcionário do imponente edifício que acolhe a secretaria de estado da educação, na marginal de Lisboa, onde me dirigir: “Secretário de Estado? Qual deles? Aqui há tantos!” Entre risos, sou conduzida à silenciosa sala de espera: na mesa de centro, perfeitamente alinhados, vários exemplares do *Perfil do Aluno*; na mesa de canto, edições da OCDE. Depois, na sala de reuniões, uma estante preenchida de livros sobre educação e um quadro branco onde restam notas da discussão de um decreto-lei. Estou no sítio certo. Sou surpreendida pela afabilidade de João Costa – de um lado a partilha de uma “casa”, a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, depois o seu papel representativo. Estes papéis – o de académico e Secretário de Estado – estarão muitas vezes em negociação na conversa que começa pelo que motiva um *Perfil* aqui, agora. Ao que já conhecemos acrescenta-se a exigência dos alunos. Uma escola entendida apenas como “produtora de certificação” não pode responder às aspirações e desejos dos que ensina; dar substância e consequência real aos resultados escolares exige repensar o que é “um aluno bem-sucedido”. O primeiro passo é envolver a sociedade, promover colaboração, participação, diálogo: “Portugal está a discutir educação, isto é muito bom. A discutir seriamente, como

⁴³ “João Costa (1972). Licenciado e Doutoramento em Linguística é professor catedrático de Linguística na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Foi diretor da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e presidente do Conselho Científico das Ciências Sociais e Humanidades da Fundação para a Ciência e Tecnologia até novembro de 2015. Foi Secretário de Estado da Educação nos XXI e XXII Governos Constitucionais; membro do Conselho Científico do Plano Nacional de Leitura, da Comissão Nacional do Instituto Internacional da Língua Portuguesa e do Conselho Consultivo do Instituto Camões bem como presidente da Associação Portuguesa de Linguística.(...) Adaptado de <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/area-de-governo/educacao/Ministro>, acessado a 03/11/2022. À data da redação da Tese ocupa o cargo de Ministro da Educação do XXIII Governo Constitucional.

se ensina, para que é que se ensina, quais são os melhores instrumentos, as melhores formas de organização”. A magnitude deste trabalho excede os limites da legislatura, mas há que garantir uma mudança progressiva e estruturada: “beber da experiência” com base em evidências, rigor científico e diálogos alargados. Sair do “gabinete”⁴⁴ é condição do necessário consenso. Ainda assim, o que o *Perfil* gerou não deixa de surpreender o Secretário de Estado, abrindo-lhe um largo sorriso: “está alguma coisa a acontecer, nas escolas e no país em termos de discussão sobre educação”. Esta discussão abre-se também a um debate global, marcado por uma “grande reciprocidade”:

Com a OCDE temos o **projecto da Educação 2030**, do qual temos beneficiado com sugestões e *inputs*, discussão com outros países, que também têm beneficiado da experiência portuguesa. Nós, aliás, eu em particular, tenho sido chamado aos vários eventos da OCDE, a contar aos outros países o que estamos aqui a fazer porque **somos uma referência neste momento neste tipo de políticas**. A Comissão Europeia está a finalizar um trabalho de identificação das competências-chave para a formação e pediram-nos uma versão em inglês do nosso *Perfil dos Alunos* para ver, exactamente porque tinham ouvido falar do que aqui foi feito. Isto não significa que a Comissão Europeia vai adoptar o nosso perfil do aluno tal e qual, mas há uma comunicação muito interessante entre estas instâncias internacionais. Às vezes isto não passa bem cá dentro, parece que o Ministro e o Secretário de Estado se lembraram...não! Isto é um debate global, um processo global que está a acontecer. **Muitos destes problemas, chamemos-lhe assim, que temos de resolver também através da educação, não são problemas nacionais, são problemas globais**. Falamos de alterações climáticas, da literacia da informação, saber se isto é uma notícia falsa ou uma notícia verdadeira, com todo o impacto que isso tem nas próprias democracias. O que vimos com o Brexit, o que vimos com a eleição de Trump, são casos muito óbvios que mostram como estas dimensões são fundamentais num momento em que a informação se democratizou por um lado e anarquizou por outro. (João Costa, Lisboa, 2018, destaques meus)

Nesta escala, não se procuram tanto consensos, mas expansão das possibilidades: há que evitar alimentar “conservadorismos” que ignorem as inexoráveis transformações do mundo. Para isso, é fundamental assumir a dimensão ideológica das políticas: “Porque senão estamos no discurso político de que isto é tudo igual, mas quando descemos ao pormenor temos orientações do sistema educativo completamente diferenciadas.” Mas se o *Perfil* está ideologicamente alinhado com as forças globais, que disputas e conflitos descerrou no território nacional? Devolve-me um silêncio interrogativo, ponderando bem as palavras:

Vamos lá ver, uma vez um jornalista da TSF perguntou-me como via tanta gente a opinar sobre educação. Primeiro vejo com agrado, é bom termos um país onde as pessoas podem opinar livremente, a liberdade é mesmo isso. Segundo, é natural porque todos nós temos alguma relação com o sistema educativo. Fomos alunos, somos alunos, somos pais de alunos, somos filhos de professores, temos

⁴⁴O Secretário de Estado detalha este trabalho: dos mais de seiscentos pareceres sobre o Perfil, à auscultação da “Voz dos Alunos”, evento organizado pela DGE que “permitiu conhecer e dar a conhecer a perceção do currículo por parte dos seus destinatários, designadamente os alunos, sobre os conteúdos que aprendem, as competências que desenvolvem, os ambientes educativos que frequentam, as metodologias que são utilizadas no processo ensino aprendizagem e quais os respetivos contributos para o futuro”. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/conferencia-curriculo-para-o-seculo-xxi-voz-dos-alunos>

amigos professores, portanto é um dos sectores da sociedade, se não mesmo o único, que toca toda a gente, quer dizer, eu posso ter a sorte de passar a vida sem ter de ir ao hospital, mas pela escola de alguma forma todos passamos. (*id.*)

A universalidade da experiência escolar atravessa contextos históricos, políticos, sociais, mas também afectivos, pessoais. É nesta multiplicidade que se torna por vezes difícil olhar para a escola de uma forma imparcial, perceber que ela deve funcionar para cada um, mas também para todos. Entre os que pugnam pela reprodução e os que exigem inovação, permanece um “olhar conservador não declarado sobre educação”, “práticas de segregação sérias”. Não duvida, no entanto, do valor socialmente atribuído a uma “das principais conquistas da nossa democracia”.

Atritos do passado, perigos do presente, ubiquidade da educação: que futuro imagina o *Perfil*? A pergunta gera desconcerto: “Para o país, para os alunos?” Hesito perante a cisão do que ao longo da entrevista fora uma unidade coesa. Recompondo-se, responde afavelmente com “algum idealismo”, entre o da pergunta e o da resposta: “melhores e mais significativas aprendizagens”, inclusão, “verdadeira capacitação para um desenvolvimento ao longo da vida.” Só a superação da “pobreza”, do atraso histórico, nos permitirá partilhar com o mundo problemas e soluções – o principal desafio da escola portuguesa é a justiça. A especificidade do sistema educativo português reside no conflito entre o imaginado e o que existe:

Todos enchemos a boca a dizer que a educação é o principal instrumento de mobilidade social, mas isso não é compatível com uma escola em que os mais pobres estão condenados ao insucesso. E há muito quem pense que é uma fatalidade. Mas felizmente sabemos que não é, porque fazemos uma análise distrito a distrito, em Portugal, comparando apenas alunos comparáveis, ou seja, com a mesma condição socioeconómica, com as mães com a mesma qualificação, e aquilo que encontramos foi que há distritos em que a pobreza é um factor muito mais forte que outros. Ou seja, a escola pode fazer a diferença e agora o que interessa é continuarmos este trabalho de ver que práticas é que há nas escolas onde, afinal, é possível sonhar que também os mais pobres têm direito a uma educação de qualidade. (*id.*)

A desigualdade não é uma fatalidade. Se a mobilidade social ascendente é o principal objectivo do educativo, as soluções começam por fazer com que os alunos “queiram estar na escola”, desenvolver competências sociais e emocionais, ir além da sala de aula:

Ainda a semana passada estava numa escola, tenho um miúdo agarrado a mim a chorar a dizer que a família foi toda presa na semana anterior. O miúdo está a falar comigo porque a direcção da escola disse que o ia suspender, ele tinha tirado um livro à cara de uma professora. (...) Eu acho que não passa pela cabeça, felizmente, da generalidade de nós sabermos o que é ir para a escola, ter aulas sentado, depois de a família ter sido toda presa numa rusga ao prédio durante a noite. Não podemos partir do princípio de que este aluno está na escola como está o filho do professor, ou o filho do juiz. Não está. E acharmos que está é injusto. Isto não significa pô-lo ali num sítio à parte para se acalmar, significa tentar ao máximo que a escola seja o espaço onde ele não se lembra de

nenhuma dessas coisas horríveis que lhe estão a acontecer e é feliz, ao menos que na escola seja feliz. E isto dá muito trabalho, não é? (*id.*)

Mas não está tudo por fazer: “os relatos de experiências extraordinárias que acontecem nas nossas escolas” exigem “dar contexto para que estas coisas floresçam e funcionem”. A principal resistência continuam a ser as questões avaliativas, numa escola refém dos resultados:

Temos tido esta *rankingocracia* idiota das escolas que leva a isso. É claro que todos queremos que os alunos tenham boas notas. Eu gosto quando os meus filhos chegam a casa com boas notas, é o normal. Agora o objectivo não tem de ser a nota, a nota tem que ser um reflexo de qualquer coisa que foi trabalhada por um objectivo de aprender mais, saber mais. Outro dia, numa escola, perguntei aos alunos, estava tudo a falar de notas: “Mas, falem-me dos vossos sonhos, como é que vocês sonham, que é que se vêem a fazer aos 30 anos, depois de sair da escola”. Um queria ir para desporto, um queria ser militar, outro queria ser artista. Desculpem, eu não estou a perceber nada do que me estão a dizer, eu estava à espera que o que me fossem dizer era “eu aos 30 anos quero ser um 18,3”. Porque só estão a falar de médias, só estão a falar de notas, então afinal não querem ser uma nota no futuro? Portanto, isto também depende um pouco de como é que apresentamos as coisas aos próprios alunos. Isto vale o que vale, é um exemplo doméstico, mas em determinado ano perguntei a um filho meu que vinha da escola o que ia fazer na disciplina tal, na primeira semana de aulas, estava mesmo curioso para saber o programa porque não estava a par. Ele abre o caderno e diz “vou fazer teste no dia tal e tal”. E eu disse: “não quero saber quais são os testes, quero saber o que vais aprender!” E ele responde-me: “isso não sei”. É isto! Depois dizemos que estão obsessivamente preocupados com a nota, pois se uma disciplina é apresentada como um conjunto de testes a fazer claro que eles se preocupam com a avaliação e não com o que vão aprender na disciplina. (*id.*)

Se a concretização das propostas depende da reconfiguração das representações sobre as práticas escolares, as políticas contêm elas mesmas uma função pedagógica. É necessário ensinar aos alunos, aos professores, à sociedade, as sintaxes da mudança através do estímulo à participação na sua construção. Mais do que nos textos normativos, é na acção das comunidades e dos indivíduos que esta se deve produzir – a transformação da relação com a escolaridade depende da capacidade de imaginar outros futuros:

-O que me pareceu é que o que está previsto em todas estas medidas trata de capacitar os alunos para serem capazes de imaginar algo melhor através da educação... Posso interpretar assim?

-Sim, sim. Alargar-lhes os **horizontes**, verem múltiplas **dimensões**. Por exemplo, quando nós inscrevemos a sensibilidade estética e artística como uma das áreas de competências no *Perfil*, não é um pormenor. Não é por as artes serem uma coisa bonita, é por haver evidências que mostram que a criatividade é a competência global mais elevada, o mais difícil é criar. Por outro lado, num perfil de base humanista aquilo que estamos a dizer é **valorize-se na sociedade aquilo que não dá lucro imediato**. (...) Nós queremos um sistema educativo que serve para quem por lá passa esteja capaz, no final, de promover o seu próprio bem-estar e o bem-estar comunitário, um mundo onde as pessoas se sentem bem. Não é o mundo do conflito, não é o mundo da competência desenfreada, o mundo da fome, o mundo das alterações climáticas - é o lugar onde as pessoas se sentem bem. E a arte serve para isso, a arte serve para nós nos sentirmos bem. A gente está a olhar para um quadro durante dez minutos e o que é que tem no fim? Estamos contentes, porque passamos dez minutos a olhar para um quadro bonito e a interpretá-lo e a explorá-lo. **No fundo é olhar para o presente e para o futuro sem estar apenas a pensar: e isto vale quanto?** (*id.*, destaques meus)

Na *amplitude dos horizontes*, nas *múltiplas dimensões*, o valor do futuro depende do ponto de vista construído ao e pelo aluno. Mas, como é que esse aluno se torna, se imagina, pessoa, cidadão? Educando a escolha, promove-se “uma cidadania activa e consciente porque informada” e evitam-se tanto a “felicidade oca” como o “saber estéril”:

É por isso que a cidadania aparece aqui. Isto implica que para desenvolver este perfil, e aqui entra a dimensão da educação inclusiva, que eu atenda a todos, mas também às especificidades de cada um. Quando falamos de educação inclusiva é uma educação que leva cada um **ao limite da sua potencialidade**. Sabendo que somos todos diferentes, que haverá caminhos diferentes para atingir este perfil. Portanto é aqui que se cruza a pessoa, pela sua especificidade, pela sua individualidade, com a cidadania. (*id.*, destaques meus)

Mas, o que se propõe ao aluno em devir trabalhador? A concordância de objectivos e meios entre o mercado de trabalho e a mudança preconizada é mais do que consenso, uma “feliz coincidência”:

(...) são as próprias empresas que dizem que valorizam muito as dimensões que inscrevemos no *Perfil dos alunos*. Relação interpessoal, capacidade de trabalhar em equipa, capacidade de resolver problemas, autonomia, etc., são dimensões fundamentais para as empresas neste momento. Não tendo sido o *Perfil* escrito numa lógica virada para o empreendedorismo, para a empregabilidade, encontra uma resposta muito entusiasmada por parte das empresas. É muito interessante isso. (*id.*)

Esta coincidência, mesmo ao fim da entrevista, lembra-nos do que a conversa nos fizera, por momentos, esquecer: a escola e a vida real não são dois termos na equação sobre desenvolvimento e mobilidade social. A escola está no mundo, o mundo está na escola: não abstractos, mas política, económica, ideologicamente situados. As palavras de João Costa constituíram o aqui e agora na matéria-prima da adequação e alinhamento entre as aspirações do governo e as aspirações do social – dos alunos às empresas. As insuficiências da escola *hoje* – *desigualdade, injustiça, reprodução, desadequação* – tornam-se insustentáveis se postas perante as suas inumeráveis conquistas *ontem*. Se ela pôde funcionar como instrumento de mobilidade social, é preciso libertá-la do seu passado, definindo o que significa a mobilidade social neste novo mundo, pleno de desafios. É preciso saber produzir um novo mundo fabricando um novo aluno. É preciso transformar a escola em produtora de *tempo*. O franco entusiasmo com que João Costa reafirmou os desígnios do *Perfil* conferiu-lhes texturas mais complexas: trouxe os alunos ao centro da legitimidade da proposta, confrontou-nos com a articulação entre as políticas e a interpretação da experiência vivida que subjaz ao seu desenho. A limpidez do *Perfil* ganhou contrastes e sombras que regressarão, frequentemente, à análise – sobretudo nas formas como *os tempos, os mundos* são aí naturalizados.

Três meses depois desta conversa, em Julho de 2018, a publicação do decreto-lei nº55⁴⁵ torna o *PAFC* em forma de regulação do sistema educativo (Barroso, 2006). Durante o último ano ensaiou-se, mediu-se, avaliou-se, agora estatui-se. Não podendo vencer o desconhecido, este trabalho ousou enfrentá-lo: “tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” (Decreto-Lei nº55, p. 2928). Esta preparação manditou a escolaridade à gestão da *especificidade* e da *identidade*, através das competências. Os alunos tornaram-se “autores”, o sucesso na “coautoria” de projectos. O ensino secundário é alvo de uma particular atenção, preparando a saída, “a inserção no mundo do trabalho”. É neste ponto de chegada dos “percursos e progressos realizados por cada aluno” que se entrevê a concretização das suas “potencialidades máximas” (*ibid.*, pp.2930-2931). Propõe-se ainda um novo “regime jurídico da educação inclusiva”⁴⁶, capaz de integrar a construção de si e do comum, conduzindo a “maiores níveis de coesão social”. A diferença torna-se condição de igualdade. Evita-se a complexa história da educação especial substituindo-a por uma confusão terminológica que nunca permite circunscrever sujeitos ou objectos. Afastando “a concepção de que é necessário categorizar para intervir”, discriminam-se exaustivamente aspectos: a “personalização”, “flexibilidade” e “autodeterminação” permitem desenvolver a “singularidade de cada um”, “os interesses e preferências”, a “expressão da sua identidade cultural e linguística”, etc. Nas *Linhas de actuação* o repto é lançado a um “processo de mudança cultural, organizacional e operacional”, “garantia da realização plena” do aluno independentemente das suas circunstâncias (Decreto-Lei nº54, p.2912).

O *mapa do futuro* que se oficializa, divulga e implementa é simultaneamente um artefacto de decifração e codificação. Constitui o futuro como uma anamorfose cuja leitura depende do ponto de vista que o aluno constrói a partir das coordenadas do devir que a escolaridade disponibiliza. Está completa a instalação dos engenhos do futuro: os decretos, projectos, regulamentos e normativos estão prontos a produzir, sob a orientação do *Perfil*, novos sujeitos.

Esta longa e detalhada preparação da mudança integra a emancipação do passado sob o conhecimento da incerteza do presente. Quem a conduz – *o estado* – configura em quem a efectiva – *o aluno, a pessoa, o cidadão* – um duplo. Na refacção dos sujeitos

⁴⁵ Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2928 - 2943

⁴⁶ Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Diário da República n.º 129/2018, Série I, pp. 2918 – 2928.

sobre o futuro vai-se sedimentando uma ideia de democracia, de comum: caminhante e caminho são mutuamente constitutivos. A dialética entre mundo e interioridade é visível na própria construção textual. A escolaridade é a superfície de contacto entre *o mundo-real* e *o indivíduo-verdade*: através das competências, dos princípios e dos valores conceptualiza-se um aluno capaz de descobrir quem *realmente* é; disto depende o mundo que *realmente* se deseja. Este é o acto de instituição, no sentido bourdieusiano, que constitui o futuro como promessa de integração, impedindo ou desencorajando “aqueles que estão no interior, do lado certo da linha, de sair, de derrogar, de se desqualificar (...) a tentação da passagem, da transgressão, da deserção, da demissão” (Bourdieu, [1982]1998, p. 112). Assim se consagra um destino e um horizonte partilhado entre poderes e sujeitos:

Torna-te no que és. Esta é a fórmula que subentende a magia performativa de todos os actos de instituição. A essência atribuída pela nomeação, a investidura, é, no verdadeiro sentido, **um fatum** (...). Todos os **destinos sociais**, positivos ou negativos, consagração ou estigma, são igualmente fatais - quero dizer, mortais - porque encerram aqueles que distinguem em limites que lhes são atribuídos e lhes fazem reconhecer. (Bourdieu, [1982]1998, p. 115, destaques meus)

O *Perfil* organiza as latitudes e longitudes destes movimentos. Mas com que outros mapas dialoga, sobre quais se funda e constitui? Enfim, como se torna possível enunciar futuro, subjectividade e educação aqui, agora, desta forma? Arriscamos neste ponto uma operação de translação, procurando perceber que relação estabelece o *futuro-presente* com o *passado-presente*.

Contributos para uma Genealogia do Perfil

Genealogy does not pretend to go back in time to restore an unbroken continuity that operates beyond the dispersion of forgotten things; its duty is not to demonstrate that the past actively exists in the present, that it continues secretly to animate the present, having imposed a predetermined form on all its vicissitudes. Genealogy does not resemble the evolution of a species and does not map the destiny of a people. On the contrary, to follow the complex course of descent is to maintain passing events in their proper dispersion; it is to identify the accidents, the minute deviations-or conversely, the complete reversals-the errors, the false appraisals, and the faulty calculations that gave birth to those things that continue to exist and have value for us; it is to discover that truth or being does not lie at the root of what we know and what we are, but the exteriority of accidents. (Foucault, 1984, p.81)

O *Perfil* começa por definir, para aí se instalar, uma cronologia das “medidas de política educativa” (ME, 2017, p.7). Depois, entretece esta nas cronologias do *mundo* – cruzando ambas estatui simultaneamente o *real* e o lugar que nele ocupa. É a partir desta

cronografia que interrogamos, no sentido proposto por Rose (1999), os regimes de enunciação, de verdade, que tornam o gesto do perfil não só legítimo, mas legível:

It is not so much a question of what a word or a text ‘means’ – of the meanings of terms such as ‘community’, ‘culture’, ‘risk’, ‘social’, ‘civility’, ‘citizen’ and the like – but of analysing the way a word or a book functions in connection with other things, what it makes possible, the surfaces, networks and circuits around which it flows, the affects and passions that it mobilizes and through which it mobilizes. It is thus a matter of analysing what counts as truth, who has the power to define truth, the role of different authorities of truth, and the epistemological, institutional, and technical conditions for the production and circulation of truths. (pp.29-30)

Primeiro, acompanhamos a filiação que o Perfil constrói sobre si mesmo de 1986 a 2012, sob a designação de “documentos educativos de âmbito nacional” (ME, 2017, p.10)⁴⁷. Se estes nos vão narrando a escola pública democrática, um encontro fortuito permitiu-nos um olhar mais amplo. A propósito da celebração dos trinta anos da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o CNE publicou um volume que compila os textos fundamentais das políticas públicas de educação, de 1835 a 2009. Partindo da “visão prospectiva” da LBSE, traz-se ao futuro o passado:

(...) a idealização do porvir não raras vezes se sobrepôs à valorização do legado e à reflexão aturada e fundamentada do presente. O espírito obsessivo da reforma mais não fez do que construir uma retórica recorrente da mudança sem que conseguisse descortinar o imobilismo das instituições e o indiferentismo das populações. A história do sistema educativo português tem sido uma sucessão de vazios e tensões entre a intencionalidade legislativa e o desenvolvimento real da escolarização. (...) Entre a elite pensante e mobilizada para os valores da modernidade e o país “real” cavava-se, assim, um fosso contínuo de silêncios (...). (CNE, 2017, p.3)

Se a escola pública é prisioneira neste fosso, “é tempo de nos libertarmos do que já identifiquei como o «efeito Penélope» - desfazemos à noite o sudário que tecemos durante o dia - sempre na esperança de que o mito regenerador da educação se transforme em realidade.” (*ibid.*, p.4). De uma outra forma, também aqui este apelo nos instiga.

Uma breve aproximação à história do sistema educativo português, destaca um intrigante consenso sobre o desfazimento entre a *modernidade* das políticas educativas e o *atraso* verificado na experiência vivida:

(...) da longa história da afirmação da modernidade escolar em Portugal ressalta um traço estrutural constante. É ele a extrema lentidão com que o projecto escolar se impôs e se generaliza ao conjunto da população, o que não deixa de questionar o alcance do poder do Estado, por um lado, e a lógica paradoxal que parece estar implícita no seu protagonismo em matéria de políticas públicas para a escola. Na realidade, é gritante o contraste entre a modernidade discursiva e legislativa, que pauta grande parte destes dois séculos de políticas educativas, e o seu efectivo cumprimento. (Almeida & Vieira, 2006, p. 68)

⁴⁷ LBSE (1986); o *Perfil cultural desejável do diplomado do ensino secundário* (1988); *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais* (2001); *Educação para a cidadania – Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário* (2011) ; *Recomendação n.º 3/2012 do Conselho Nacional de Educação* (2012).

Esta característica sublinha de forma pungente a permanência dos problemas, a constância da crítica às soluções, “num tempo demasiado longo para não deixar de causar perplexidade ao cientista social” (Almeida & Vieira, 2006, p. 73). A escola em Portugal, fadada a um eterno retorno, “encerra múltiplas temporalidades” (*ibid.*). Esta iteratividade cria atritos entre intencionalidade, produção, implementação e recepção de políticas públicas, apontando a “ausência de um consenso social firme sobre as finalidades do sistema educativo” (*ibid.*, p.65; Machado Gomes, 2005). À escola impõe-se uma miríade de mandatos, expectativas e aspirações que, permanecendo incumpridos, lhe atribuem um estatuto de *crise permanente*. As histórias da escola em contexto nacional dotam-na de particular sensibilidade aos discursos que sobre ela se elaboram, de uma plasticidade própria às intervenções que se lhe dirigem – a escola é o coração exangue, mas sempre revivido, do *projecto imaginado da modernidade* (Wagner, 1994) que o país não deixou nunca de perseguir:

A partir de certa altura - tudo depende da tolerância de cada um - é natural que se experimente um sentimento de desconforto e até de alguma frustração. Há uma redundância, irritante, na forma como se fala da educação. Parece que está sempre tudo na mesma. E que Portugal não consegue, por mais esforços que faça, por mais reformas que anuncie, sair do lugar onde sempre esteve, pelo menos desde os primórdios de Oitocentos: a cauda da Europa. Curiosa metáfora, esta, que transformámos numa «realidade sem memória» (...) Há uma estranha familiaridade na forma como se sucedem os projectos e as iniciativas, como se mobilizam os portugueses para o grande desígnio, a grande batalha da educação. No cômputo final, fica a constatação de um eterno atraso. (Nóvoa, 2005, pp. 10-12)

O perfil esculpe nesta “realidade sem memória” um lugar para si. A forma como se propõe substituir o *passado-presente* pelo *futuro-presente* deseja vencer definitivamente o “eterno atraso”. Imaginar é condição de sobrevivência, numa escola votada a produzir um tempo contra o tempo. O sistema educativo português configura-se na gestão de uma dupla distância: entre políticas e realidade, entre realidade nacional e a realidade global. Esta geometria de distância e proximidade define-se entre atraso e desenvolvimento. A genealogia que esboçamos traça-se sobre estes eixos, procurando a *poética histórica* da escola pública portuguesa. Tomamos de empréstimo a cronotopia, um conceito da teoria da literatura, para designar estas texturas onde espaço e tempo engendram e narram o *futuro*, por sobre a complexidade da experiência:

The chronotope is the place where the knots of narrative are tied and untied. It can be said without qualification that to them belongs the meaning that shapes narrative. We cannot help but be strongly impressed by the representational importance of the chronotope. Time becomes, in effect, palpable and visible, the chronotope makes narrative events concrete, makes them take on flesh, causes blood to flow in their veins. (...) It is precisely the chronotope that provides the ground essential for the showing-forth, the representability of events. And this is so thanks precisely to the special increase in density and concreteness of time markers – the time of the human-life, of historical time – that

occurs within well-delineated spatial areas. (...) Thus, the chronotope, functioning as the primary means for materializing time in space, emerges as a centre for concretizing representation, as a force giving body to the entire novel. (Bakhtin, 1981, p. 250)

Primeiro Eixo: Cronotopias do Atraso

A nossa história começa *in media res*: em 1974, em Portugal, sensivelmente um quarto da população não sabe ler nem escrever, 29% dos homens e 40% das mulheres não possuem nenhum grau de escolaridade e apenas 5% dos jovens em idade escolar correspondente frequentam o ensino secundário. Após 48 anos de ditadura fascista, a jovem democracia mede a distância ao mundo nos dados da escolarização, alfabetização e literacia da sua população: é urgente produzir cidadãos habilitados não só a construir o projecto democrático, mas capazes de expandir os horizontes por este descerrados (Lima, Esteves e Canário, 2007). O direito à educação é consagrado na Constituição de 1976:

«o Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva». (artigo 2º, nº 73, como citado no *Perfil dos Alunos*)

A escola democrática institui-se com o mandato de *superar* as heranças que recebe, de fomentar o desenvolvimento e o progresso urgente do país. Ao leitor contemporâneo nada parecerá desusado nesta afirmação. Mas se recuarmos até à génese do sistema educativo nacional, no século XIX, descobrimos uma inquietante semelhança. A afirmação do liberalismo político clama uma urgente modernidade, num país muito aquém do novo tempo em que prosperam outras “nações europeias”. A resposta está na “instrução”, “poderoso elemento de civilização”:

O bem-estar dos indivíduos, a prosperidade do país, e a Ordem política reclamam altamente esta efficacíssima garantia. Sem instrução, a inteligência, como planta inculca, definharia improdutiva; as relações sociais seriam continuamente interrompidas e embaraçadas; as transações mais frequentes da vida sem veículo; a Liberdade sem sustentáculo, e os progressos da razão, da verdade e da moral, impossíveis. Erros e preconceitos de diferente natureza tem obstado a que este ramo importante da educação pública haja recebido entre nós o impulso, que na maior parte das Nações Europeias, sem exclusão daquelas em que um Governo menos liberal domina, o tem elevado ao grau de perfeição e de desenvolvimento de que é susceptível. (Decreto de 7 de Setembro de 1835 - CNE, 2017, p.5)

Em 1835 procura-se responder às aspirações das “grandes massas de cidadãos” aliando *ciência, escola e vida*; elege-se a educação como panaceia dos “males morais” e organizadora das “forças produtivas da nação”; a instrução pública é “das mais graves,

mais difíceis e mais delicadas tarefas que os poderes públicos têm a seu cargo resolver”⁴⁸. A “mágoa”⁴⁹ da distância instalada entre o país e o futuro agudiza-se à medida que o fim do século lhe oferece novas visibilidades e sujeitos, engendrando ao escolar novas técnicas e tecnologias:

Quando as primeiras estatísticas sobre a frequência escolar se tornaram disponíveis em 1844 os números criaram um novo fenómeno. Não era tanto a sua magnitude que impressionava; a regularidade e a generalidade tornava possível, aceitável e desejável a produção de cidadãos dentro de um segmento específico da população que assim se tornava visível. A fragmentação, incipiência e pequenez da instituição [escola] é transformada num fenómeno de larga escala, genérico, social e com visibilidade nacional a partir da concentração, standardização e agregação que os números permitem. A experiência de ir à escola em contextos sociais dispersos e marcados ainda por algum comunitarismo, próprio da relação face-a-face, torna-se numa realidade sem espaço nem tempo, intrinsecamente transportável e manipulável pela administração que assim passa a conhecer um corpo social inevitavelmente impessoal. (Machado Gomes, 2005, p.91)

A escola deve deixar de ser a “triste representação do sistema passado”, constituir-se em “revolução nas condições sociais da humanidade”⁵⁰. As questões educativas instalam-se na tessitura aspiracional de um país. Mas a urgência sublinha, na “desordem”, a incapacidade de o dirigir ao futuro. Em 1910 a I República confronta-se com a escassez de matéria-prima capaz de alimentar a força dos futuros que imagina: “Só se pode fazer progredir e desenvolver uma sociedade, fazendo com que a ação contínua, incessante e persistente de educação, atinja o ser humano, sob o triplice aspeto: físico, intelectual e moral. Portugal precisa de fazer cidadãos, essa matéria-prima de todas as pátrias (...)”⁵¹. Esta afirmação sustenta o desenho do que arrisco designar como um *perfil da criança à saída da escola republicana*:

A criança, de hoje para o futuro, conhecerá os rudimentos das artes, da agricultura, do comércio, da indústria, familiarizando-se, numa educação essencialmente prática, com a terra e com os utensílios que o homem põe ao serviço da vida. A criança, enfim, vai ser reintegrada na natureza, não para ficar abandonada às suas forças tempestuosas, mas para as aproveitar no fim supremo de dar a si própria unidade moral e aos seus semelhantes solidariedade afetiva. (...) É que se torna indispensável e urgente que todo o português, da geração que começa, seja um homem, um patriota e um cidadão. (Decreto de 29 de Março de 1911 - CNE, 2017, p.521)

Tal como em 2017, também em 1911 cabe à instrução o “desenvolvimento do carácter, pelo exercício permanente da vontade.” Num “progresso arrebatado”, a “moral moderna” formula o matrimónio entre liberdade e responsabilidade, que não mais se ausentará do texto educativo (Ramos do Ó, 2003). Tal como em 2017, também em 1911 a imaginação é coartada por um ensino “cerebral” e “memorista”; pela “extensão

⁴⁸ Decreto de 20 de Dezembro de 1864, *Reforma do Ensino Industrial*, (CNE, 2017, p.129)

⁴⁹ Decreto de 16 de Agosto de 1870, *Reforma da Instrução Primária*, (CNE, 2017, p.188)

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ Decreto de 29 de Março de 1911, *Reforma do ensino infantil, primário e normal* (CNE, 2017, p.520)

monstruosa dos programas”; pela repressão da “independência e a responsabilidade do indivíduo”; pelo caos da regulação educativa⁵², enfim, pela distância entre a escolaridade e a realidade.

(...) se por algarismos exprimíssemos as degradações da vitalidade nacional, evitáveis por uma adequada organização escolar, assombraríamos toda a gente. As perdas da riqueza que derivam da mesma situação provocariam arrepios de horror nos menos sensíveis. Como quer que seja, porém, resulta de uma inegável e imperiosa evidência a impossibilidade, sob pena de um autêntico suicídio nacional, da continuação do existente. Ou reagimos com energia e a salvação será possível ou nos perdemos se seguimos na mesma atitude inconsciente, passiva e conformista. (Proposta de Lei de 2 de Julho de 1923 - CNE, 2017, p.634)

O Estado Novo interrompe a sucessão de normativos que procuravam respostas no aperfeiçoamento da escolaridade. Numa aproximação pragmática e tecnicista, mantém as estruturas reformulando os valores e princípios que regem o sistema educativo nacional. Este deve agora promover “a integração espiritual dos alunos no sentido cristão da vida e nos superiores objectivos da nação portuguesa”, “a consciência da dignidade e do valor do trabalho”, sem se eximir de transportar a “beleza”, a “iniciativa”, a “responsabilidade”, “a firmeza do carácter e a fortaleza da vontade” para um novo contexto político. Afinam-se os sujeitos escolarizados pelo diapasão dos desejos do regime:

(...) as primeiras mudanças educativas do Estado Novo parecem afirmar a substituição da política educativa «vertical» republicana por uma política «horizontal» de expansão da escolaridade mínima (Grácio, 1986), adequando-se com acrescido pragmatismo à sociedade tradicional prevalecente na época. (...) Esta penetração massiva [a partir dos anos 50] – ainda que breve – do modo de socialização escolar na população portuguesa «naturaliza» a ingerência do estado num processo outrora da responsabilidade exclusiva da família e reforça, de forma mais evidente, os vínculos entre escolaridade e direitos de cidadania. (...) Mas indubitavelmente instituem-se, de forma clara, novos critérios de exclusão social de base escolar e, com ela, lançam-se os fundamentos de uma relação utilitarista com a escola. (Almeida & Vieira, 2006, pp. 60-61)

Em 1964, dez anos antes da revolução, o *mundo moderno* regressa ao texto, pleno de “exigências e anseios”, recuperando preocupações com mais de um século no confronto com uma escolaridade “exígua”⁵³. Em 1973 fala-se, pela primeira vez, da igualdade de oportunidades, o amor à pátria abre-se à “participação na vida internacional”. Preparam-se os portugueses, “agentes e beneficiários do progresso do país”, para a cidadania “facultando-lhes possibilidades múltiplas de realizarem as suas aspirações e tendências e de se integrarem no conjunto dos valores humanos e culturais comuns”⁵⁴. No estertor do regime, reavivam-se *outros* futuros. Assoma um desejo de *regresso*, num país enredado nas teias do atraso a que a educação não chegou a acudir.

⁵² Proposta de Lei de 2 de Julho de 1923, *Reorganização da Educação Nacional*, (CNE, 2017, p.634-635).

⁵³ Decreto Lei nº45 810, de 9 de Julho de 1964, *Ampliação da escolaridade obrigatória*, (CNE, 2017,p.695)

⁵⁴ Lei nº 5/73, 25 de julho, *Bases da reforma do sistema educativo*, (CNE, 2017, p. 705)

Esta breve incursão no passado apontou insuspeitas linhas comuns por sobre contextos distintos, atravessando três regimes políticos. Salvaguardando as diferentes respostas, a escola emerge como principal instrumento na produção de sujeitos nacionais, mas também económicos, políticos, culturais. Os atritos do real tomam diferentes formas mas nunca perdem força, enredando os discursos e práticas sobre o escolar em representações sobre o destino da comunidade nacional. Sob a linha unívoca que a modernidade desenha ao *tempo*, os esforços concentram-se em operar a escola como *locus* de encontro entre a imaginação de um país e os projectos de vida dos seus cidadãos. A relação entre a subjectividade e o sistema escolar permanece intocada, numa eficaz plasticidade que nunca deixa de eleger o aluno como sujeito da mudança que não chega.

Estes processos constroem a pesada herança que situa a escola democrática no centro de uma intensa, e aparentemente irresolúvel, disputa política. Nos dez anos que separam a consagração constitucional do direito à educação da publicação da LBSE, recuperam-se muitos destes *topos*, sob o mote do “peso do passado”⁵⁵ e da acelerada transformação do presente: o subdesenvolvimento do país decorre do desinvestimento no educativo⁵⁶; a realidade escolar é incompatível com a sociedade que se deseja construir⁵⁷; não há respostas às “mais profundas aspirações dos portugueses”⁵⁸, que assim se vêm incapacitados a participar nos fenómenos do seu tempo, na “vida moderna”⁵⁹. As diferentes forças políticas convergem nesta caracterização, encontrando na imaginação do cidadão-futuro um eixo condutor: “Esta racionalidade faz o futuro assemelhar-se ao passado, mas numa escala diferente. Antecipar o futuro resultava de um exercício de extrapolação da memória histórica do sistema” (Machado Gomes, 2005, p.241). Desenvolvem-se estudos nacionais e internacionais, multiplicam-se comissões, grupos de trabalho. É imperativo propor imagens ao desejo: “Controlar o aparecimento dos acontecimentos pela caracterização prévia dos produtos a obter passou a ser tarefa árdua para uma administração centrada na simples previsão de tendências” (*ibid.*, p.280).

Em Junho de 1985 Portugal torna-se o 11º membro da Comunidade Económica Europeia (CEE). Neste encontro pleno com o *mundo*, o futuro é entregue a um sujeito privilegiado: “(...) principais beneficiários da integração europeia, os jovens terão agora

⁵⁵ Projecto de Lei nº 526/I, de 26 de Junho de 1980, *Lei de Bases do Sistema de Educação*, MDP/CDE, (CNE, 2017, p.765)

⁵⁶ Proposta de Lei nº 315/I, de 29 de Abril de 1980, *Bases do Sistema Educativo*, (CNE, 2017, p.727)

⁵⁷ Projecto de Lei nº 503/I, de 14 de Junho de 1980, *Lei-Quadro do Sistema Nacional de Educação*, PS, (CNE, 2017 p.746)

⁵⁸ Projecto de Lei, nº 226/II, de 29 de Maio de 1981, *Lei do Sistema Educativo*, PCP, (CNE, 2017, p. 839)

⁵⁹ *Ibid.*

de saber mobilizar-se para a grande tarefa nacional do desenvolvimento e da modernização”⁶⁰. No ano seguinte, a LBSE é enfim publicada estatuidando a “formação de cidadãos livres”, “capazes de se empenharem” na transformação progressiva do meio social através dos seus “projectos individuais de existência”. Mas este encontro não se faz sem dores. Os sentidos da escola burilam-se no conflito que haverá de enformar os debates subsequentes: democratização *versus* desenvolvimento num “país semiperiférico” (Stoer & Araújo, 1989; Machado Gomes, 2005). Por entre uma crise económica mundial, a construção da escola democrática hibridiza directrizes de agências internacionais e as heranças de um país – da igualdade de oportunidades à meritocracia. O sistema educativo e o sistema produtivo negociam, não sem conflito, os seus mandatos:

(...) na realidade, a noção de modernização é utilizada sempre que na prática discursiva se pretende emitir um juízo de valor sobre a evolução social. Ela está intimamente ligada a tentativas de caracterizar a actual situação social como uma situação desajustada (atrasada) relativamente a uma outra cuja estrutura não é necessário problematizar. O discurso da modernização incorpora, pois, referências a deficiências estruturais de um sistema social (particularmente «concentradas» no subsistema produtivo) que tendo sido produzidas no seu passado são visíveis quando esse sistema é comparado com países do centro que, por se supor não possuírem essas deficiências e disporem de um potencial inovador mais desenvolvido, são considerados como sistemas sociais mais modernos e perfeitos. Os sistemas socioeconómicos dos países do centro são, pois, considerados como modelos inquestionáveis a atingir. (...) Sendo a consequência inevitável de imposições externas, a modernização é encarada simultaneamente como desafio e desejo, desafio a que não nos podemos furtar e desejo de libertação de um atraso secular finalmente possível de realizar. A natureza predominantemente exógena, que no discurso da modernização é atribuído ao processo de mudança, contribui para que este discurso cumpra de uma forma mais ou menos eficaz um papel de redução/ocultação da conflitualidade de interesses, permitindo, portanto, que ele seja accionado como um «eficaz» instrumento ideológico de coesão social. (Correia, Stoleroff, & Stoer, 1993, p. 176)

As intervenções externas, o desemprego, o atraso estrutural dos sectores fundamentais, exigem uma reestruturação económica. Nada disto será possível sem que a escolaridade em expansão se ocupe de produzir num mesmo gesto cidadãos democráticos e a nova força de trabalho de um país *ainda em busca da modernidade*. Este paradigmático movimento constitui aspirações tanto conflituantes como interdependentes. É necessário transformar as *tecnologias de imaginação* - em 1988, o primeiro *perfil* desenhado na história das políticas públicas de educação em Portugal a isso mesmo responde.

⁶⁰Discurso do então primeiro-Ministro, Mário Soares, por ocasião da assinatura do Tratado de Adesão de Portugal às Comunidades Europeias. Disponível em: https://www.cvce.eu/obj/discurso_de_mario_soares_por_ocasiao_da_assinatura_do_tratado_de_adesao_de_portugal_as_comunidades_europeias_lisboa_12_junho_1985-pt-0681895a-4ad6-4444-94fc-63304c0f6f4a.html

*O Perfil Cultural Desejável do Diplomado do Ensino Secundário*⁶¹

Em 1987⁶², trinta anos antes do *Perfil* que aqui nos trouxe,urgia fazer cumprir a recém-publicada LBSE, responder aos compromissos e desafios descerrados pela adesão à CEE. O inusitado pedido do Ministério da Educação a um grupo de especialistas do educativo⁶³ responde a esta conjuntura. A percepção de uma nova era histórica convoca de novo a escola a negociar a potência e a realidade do futuro nacional: é preciso estatuir-lhe imagens claras para poder definir os meios da sua produção no presente.

Em 1988, o futuro é feito depender do poder do escolar sobre a cultura – daí resulta um texto extenso, exaustivo, de pendor tanto cientificista como filosófico, que procura construir o porvir sobre “bases teoricamente sólidas e colectivamente debatidas e amadurecidas”. Reconhece-se a complexidade dos desafios que a educação enfrenta, mas “no caso português, as coisas são, como é fácil de prever, ainda mais graves”. Sem se demorar no “inventário penoso dos erros cometidos”, o texto propõe-se aproximar o futuro com um idealismo rigoroso. No “horizonte do terceiro milénio”, a inelutável transformação da sociedade portuguesa implica uma violenta cisão com o “actual estado de coisas”, um mudança ontológica fundada numa “aceitação prévia de uma imagem do homem” (ME, 1988, pp.11-13). Esta imagem é esclarecida nas referências científicas que o documento convoca:

O síndrome definitivo da modernidade individual, estabelecido agora empiricamente inclui: permanecer informado sobre o mundo e assumir um papel activo como cidadão; Valorizar a educação e a competência técnica; Aspirar a progredir economicamente; Sublinhar a responsabilidade individual e ter consciência do valor do planeamento; Aprovar a mudança social e estar aberto a novas experiências, incluindo a experiência da vida urbana e do emprego industrial; Manifestar um sentido de eficácia pessoal; Sentir-se livre da submissão absoluta à autoridade tradicional da família, tribo ou seita, e desenvolver novas lealdades supra-locais; Saber-se responsável pelo processo de garantir mais autonomia e direitos civis aos que manifestam menos poder e estatuto social como grupos minoritários ou mulheres. Tomada no seu conjunto, esta série de qualidades delinea o homem moderno. (Inkeles, 1974, citado em ME, 1988, p.109)

A educação é o instrumento privilegiado de conversão do *passado-presente* em *futuro-presente*. A questão a que urge responder, tendo como horizonte “o homem

⁶¹ Ministério da Educação (ME). (1988). *Perfil Cultural Desejável do Diplomado do Ensino Secundário*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento da Educação.

⁶² Ano da tomada de posse do X Governo Constitucional, liderado pelo Partido Social-Democrata.

⁶³ O pedido é feito ao Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa da Universidade Católica Portuguesa. A sua elaboração, ao longo do ano de 1987, convida muitos outros interlocutores, estimula a organização de três seminários de discussão participados por especialistas nacionais e internacionais. A coordenação dos trabalhos coube ao ex-Ministro da educação Roberto Carneiro, sendo o grupo de trabalho constituído por Pedro da Cunha, Mário Pinto, Eduardo Prado Coelho, Odete Valente e Guilherme de Oliveira Martins que, como sabemos, foi também o coordenador do *Perfil* de 2017.

moderno”, é “que tipo de pessoas vai o ensino secundário produzir?” (*ibid.*, p.11). A pergunta exige enfrentar o real:

Se 86,3% da população tem apenas o equivalente à 6ª classe ou menos, isso significa que a maioria do país se situa ainda a um nível primário de educação. Como consequência, os comportamentos, as atitudes e aspirações de tal população dificilmente poderão adequar-se a uma economia moderna, aberta e pós-industrial. O mesmo se diga em relação ao facto de que só 3% da população activa possui qualificação universitária (...) Por mais que nos custe a nós portugueses, duas conclusões se tornam inevitáveis:

- 1) Portugal é o país com nível mais baixo de instrução na CEE.
- 2) Se tal situação persistir não poderemos sobreviver nem económica nem culturalmente. (*ibid.*, p.23)

O *Perfil* propõe a uma juventude “à deriva” um mínimo, um ideal normativo no “horizonte dos esforços de toda a sociedade”, designando três áreas de intervenção: a dimensão “sócio-moral”, a “cognitiva-cultural” e o “controle corporal”. Em cada uma, extensas argumentações e formas de intervenção, imaginam o novo cidadão português:

Só a pessoa autónoma, consciente dos seus valores e direitos exige a qualidade para si; só a pessoa altruísta, consciente dos valores e direitos dos outros compreende a exigência de qualidade que os outros têm; **só a pessoa desenvolvida tem a percepção do futuro e controle dos impulsos que a torna capaz de produzir sistematicamente essa qualidade.** O desenvolvimento do indivíduo projecta-se sempre na sociedade que ele forma. (...) Há situações em que as estruturas da sociedade são de tal modo rígidas e opressivas que não favorecem ou possibilitam o desenvolvimento sociomoral do indivíduo. A mudança de estrutura é então condição necessária para possibilitar o desenvolvimento do indivíduo. (*ibid.*, pp. 40-41, destaques meus)

Os meios de produção do futuro são entregues à subjectividade individual, entendida como síntese entre autonomia e integração social. Só a *pessoa desenvolvida* será capaz de imaginar e, portanto, construir uma *sociedade desenvolvida*. A atenção do texto centrar-se-á sobre as razões que mantêm as estruturas sociais reféns do passado, propondo uma narrativa histórica a que é necessário dar desfecho:

(...) séculos de submissões e dependências não se eliminam em dez anos. Há com efeito em Portugal uma tradição centralista, com fundas raízes históricas, decorrente da precedência do Estado em relação à Nação. O domínio do poder político central, muitas vezes messiânico, tem contribuído para difusão de responsabilidades e para a dificuldade em accionar mecanismos de solidariedade, de interajuda e de descentralização. Daí uma correlativa desconfiança em relação ao Estado e também um individualismo acentuado, bem expresso tantas vezes na frase «salve se quem puder» - uma pseudo-autonomia sem integração. O jovem de 17-18 anos sente isso profundamente, até porque a escola reproduz tantas vezes esse centralismo, motivando as desconfianças. A excessiva teorização das matérias, a uniformidade, a pouca ligação à realidade, a subalternização das acções visando uma maior participação, responsável e solidária, todos esses factores acentuam essa mentalidade. (...) **Pela primeira vez a Nação e os portugueses vão ser chamados a afirmar-se por si, pondo ao seu serviço o estado e passando a dever constituir uma sociedade política activa, em lugar de se subordinarem passivamente aquele – uma sociedade de pessoas autónomas.** (*ibid.*, pp.41-42, destaques meus)

O texto define o presente como momento inaugural: a mudança de mentalidade preconizada responde à chamada da democracia e da Europa. Esta chamada não acontece,

porém, sem condições. O colectivo nacional deve agora tornar-se numa “sociedade de pessoas autónomas”. Para isso é necessário categorizar as competências e capacidades de cada uma delas: “espírito de risco”, “pragmatismo”, “racionalização de esforços e iniciativas”, “responsabilidade”, “espírito de inovação”; “ambição caldeada pela consciência da necessidade de espírito solidário” (*ibid.*, p. 42-43).

A temporalidade revela uma ductilidade fértil ao campo conceptual apresentado. O texto dirige-se incisivamente à imaginação. Nas tecnologias que a sustentam encontramos a memória dos futuros passados⁶⁴. A ambição é reencontrar um destino colectivo, a metáfora escolhida é a da descoberta, em 1498, do caminho marítimo para a Índia. Aspirando, como então, a um “surto de espírito científico”, de eficiência e vontade, a escola emula o espaço mítico da caravela. Os legados dos futuros-passados são cuidadosamente seleccionados, procurando remover séculos de subdesenvolvimento da memória colectiva. Este esquecimento pretende estimular a produção de novas relações com o passado, produzir novas memórias e novos significados às narrativas que buscam o cumprimento da “alma portuguesa”. É neste sentido que a adesão à CEE, entendida como o *regresso* de Portugal ao *mundo*, se liga directamente às representações que elegem as “descobertas” como o auge do projecto colectivo nacional, resignificando os seus usos no contexto democrático. As cronologias da história nacional são transformadas para legitimar a intervenção sobre o presente, em nome do futuro.

Se não restam dúvidas de que a prosperidade económica, cultural e social do país depende da capacidade de cada cidadão em imaginar o futuro, há que contrariar a passividade e o “amoralismo típico das sociedades pobres que vivem ao nível da subsistência”, instilando “hábitos de educação permanente” capazes de conduzir uma “superação permanente” (*ibid.*, p.45). A proposta adensa-se através da integração de categorias morais numa disciplina ética e de cidadania, entendida como “evolução cognitiva” no “advento da moralidade pós-convencional”. Planeamento, racionalidade e persistência norteiam o “estudo do passado”, a interpretação do presente e “a reflexão sobre o futuro”; o aluno, representando metonimicamente o país, é desta forma capacitado a inserir-se em “projectos políticos e económicos” e a participar “na comunidade nos diversos níveis a que esta modernamente se exprime” (*ibid.*, pp. 57-62).

O *Perfil* oferece-se como ferramenta de correcção dos desvios quer do tempo histórico, quer da vida de cada um. Este labor ortopédico sobre a moral/sociedade, a

⁶⁴ Uma das subcategorias do perfil cognitivo-cultural intitula-se “Memória e Identidade cultural”.

cognição/cultura, integra também o corpo “como espaço de contradições, sempre com uma coerência a descobrir, mesmo quando aparentemente desadaptado de valores ou acções «actuais» (...) como sinal de quem está-no-mundo-para-alguma-coisa, isto é, como sinal de um projecto” (*ibid.*, p.86). Por fim, os desafios à nação e à sociedade opõem à educação “livresca, abstracta e massificada” a uma expansão quantitativa e qualitativa da escolaridade. Aos professores exige-se um “surto de criatividade pedagógica; à comunidade cabe “empenhamento humano, técnico e fiscalizador” (*ibid.*, pp. 99-111).

Entre o *perfil do passado* e o *perfil do futuro* (*ibid.*, p.115), o desejo ganha uma forma, o presente um guia de marcha. Não fosse o *Perfil* de 2017 recuperar este gesto inaugural e o tempo pouco nos devolveria dos seus significados. Descobrimos no que estes perfis partilham uma mesma intencionalidade: afirmar e produzir um tempo novo são processos simultâneos. As heteróclitas técnicas e tecnologias de que servem elegem o escolar como meio de produção dos imaginados sujeitos do futuro. Mas o *lugar* que um perfil ocupa em 1988 ou em 2017 responde a mapas-temporais distintos. É sobretudo na forma como o futuro determina as relações entre passado e presente que o que os distingue se torna evidente. À medida que se desenvolve o ofício de perfilar, mantêm-se as configurações do futuro mas mudam-se as distâncias e proximidades entre *antes*, *agora* e *depois*. Mas para que possamos melhor compreender estas operações, falta-nos ainda dialogar com os outros interlocutores que o *Perfil* nos propôs. Entre 1988 e 2017 descobrimos novos *perfis*.

Um novo milénio: Flexibilidade e Autonomia

A filiação do *Perfil* desenha curiosas elipses cronológicas. Na demanda da *modernidade*, a datação indica pontos de intensificação da acção sobre o *tempo*; momentos onde ele se torna particularmente saliente. As diferentes *crises* que instigam a publicação de normativos nascem dos desencontros entre real e imaginado por sobre os sempre inacabados calendários do progresso, fazendo-nos viajar de 1988 até a um novo milénio:

O início do século XXI marca a entrada num novo ciclo evolutivo cujos contornos ainda pouco se conhecem, mas que nesta fase é marcado fundamentalmente pela manifestação (vinda de diferentes sectores sociais e por diferentes razões) de um claro descontentamento quanto à situação em que se encontra a educação em Portugal. A percepção de que a educação é um “sector em crise” tem sido uma constante, antes e depois da instauração do regime democrático em 1974. Contudo, o que é significativo deste novo período é a passagem de um sentimento de uma “crise de problemas” para o de uma “crise de soluções” (...) Acabada a euforia da Reforma em que se empenharam os dois maiores partidos do espectro político português e depois de 25 anos de transformações contínuas, apoiadas por fortes investimentos financeiros, responsáveis por uma

elevada taxa de crescimento de alunos, professores e escolas, o diagnóstico que é feito sobre o desempenho do sistema e das escolas é, em muitos casos, pouco animador, oscilando entre a “desilusão” e a “catástrofe” (Barroso, 2003, pp.72-73)

Contra a *desilusão* e a *catástrofe*, publica-se, em 2001, o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (CNEB⁶⁵)*. Este documento marca a introdução de uma nova tecnologia : as competências são chamadas a conformar a acção educativa. Mas há que regressar ao “Pacto Educativo para o Futuro”⁶⁶ proposto em 1995 para compreender o que nos trouxe até aqui. Este pacto deu formas às mudanças que exigiam os novos desafios⁶⁷: “graduais, centradas nas escolas, sujeitas a avaliação permanente”, num “processo participado de ajustamento à realidade e correcção de erros” (Roldão, Nunes & Silveira, 1997, p.5). Em 1995, a escola é uma instituição anacrónica: a produção da mudança está ameaçada pela incoerência e inconsistência dos seus produtos; a realidade sociocultural tornou ineficazes as antigas abordagens (*ibid.*, p.11). Só a adequação aos alunos a pode reintegrar no real: não se trata de trabalho sobre textos ou conteúdos, erro do passado, mas de uma intervenção sobre as práticas, condição de futuro (Benavente, 2001, 2004; Teodoro, 1996). Estas premissas formulam as palavras-chave e as ferramentas a operar, sobrepondo este passado ao nosso presente: *flexibilidade e autonomia, competências e trabalho por projectos*. É deste movimento que nasce, seis anos depois, o CNEB.

Os Governos de responsabilidade do Partido Socialista, que se sucedem entre 1995 e 2002, procuram demarcar-se dos modos de governação anterior, fazendo-o, sobretudo, por um corte particularmente evidente no domínio discursivo. Ruptura que, no âmbito do Governo, acentuará a ênfase no carácter social das preocupações da governação e que, na política educativa, faz-se com o abandono da ideia da Reforma *top down* do anterior Ministério para eleger o consenso nacional como o campo privilegiado na educação e enfatizar a participação como fundamento da democratização. (...) em consequência desenvolvem-se orientações híbridas que associam discursos de pendor construtivista numa perspectiva crítica com discursos apologistas de eficiência social que submete a utilidade da educação à produtividade económica. É deste hibridismo que o discurso sobre o currículo baseado em competências é refém. No entender de alguns pedagogos (Stoer e Magalhães, 2005) «à medida que o conhecimento vai ganhando centralidade como factor de produção» o conceito de competência tende a corresponder «às exigências do mercado» (pp. 46-47). (...) É neste período de construção do currículo por competências numa concepção construtivista que o controlo dos resultados se intensifica com a instituição de provas de avaliação externa e exames nacionais então abolidos em 1980. (Teodoro & Anibal, 2007, p.10)

⁶⁵ Ministério da Educação (ME) - Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB)*. Consultado em: https://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf

⁶⁶XIII Governo Constitucional, presidido por António Guterres e tendo como Ministro da Educação Eduardo Marçal Grilo.

⁶⁷ “Destacam-se, no quadro desses problemas, os que resultam da diversidade sociocultural dos públicos e da necessidade de contextualizar e gerir a educação e o currículo em termos da sua adequação aos alunos. Nesse sentido, todas as orientações políticas e teóricas actuais apontam para o reforço da autonomia das escolas como decisoras privilegiadas face às necessidades particulares de cada contexto educativo.” (Roldão, Nunes & Silveira, 1997, p.11).

Se o objectivo é a eficiência e eficácia dos processos escolares, se as competências procuram colmatar as lacunas entre educação e sistema económico, o CNEB não se poupa a esforços: as suas mais de duzentas páginas constituem-no como o maior texto de políticas educativas que analisámos. As competências gerais decantam-se nas específicas a cada disciplina, exigindo múltiplos *perfis*: nenhuma área curricular fica por mapear. A síntese desta intrincada proposta é o desenho do *perfil do aluno à saída do ensino básico*. A sua análise permite-nos começar a identificar regularidades no ofício de perfilar: responder à mudança, a novas necessidades e expectativas, implica a articulação de aspectos cognitivos, metacognitivos, afectivos e sociais. A aproximação não é tanto filosófica, como fora no Perfil de 1988, mas eminentemente técnica. A conceptualização das relações entre *conhecimento, escolaridade e mundo* é exaustivamente detalhada - *estar, viver, ser* dependem do “capital de competências” construído na experiência escolar. A introdução às competências em Estudo do Meio fornece-nos uma significativa síntese do pensamento que enforma esta proposta:

Os alunos trazem para a escola um conjunto de ideias, preconceitos, representações, disposições emocionais e afectivas e modos de acção próprios. São esquemas de conhecimento rudimentares, subjectivos, incoerentes, pouco maduros e incapazes de captar a complexidade do Meio tal como este se apresenta à experiência humana. Estes esquemas, quando confrontados com outros mais objectivos, socialmente partilhados e decorrentes do processo de ensino, vão sofrendo rupturas que abalam a visão sincrética da realidade, a perspectiva egocêntrica e as explicações mágicas e finalistas que são próprias do pensamento infantil, dando origem a um conhecimento cada vez mais rigoroso e científico. (...) Esta progressão tem origem no subjectivo (o experiencialmente vivido) e visa o objectivo (o socialmente partilhado) e parte do mais global e indiferenciado para o particular e o específico atendendo às múltiplas componentes que integram o meio, não para desfazer a sua unidade, mas para melhor compreender e explicar. (CNEB, 2001, pp.61-62)

O cidadão e o aluno hibridizam-se nas práticas que conjugam “a construção estratégica da sua própria identidade e do seu futuro profissional”: *ajustar-se, intervindo; adaptar-se, utilizando; predispor-se, avaliando; decidir-se, a estudar; consumir, atento e exigente; escolher racionalmente; procurar, seleccionar, negociar, etc. Estar consciente ou ter consciência* são condições *sine qua non*. E num pequeno detalhe (não o é sempre?) descobrimos um novo mandato educativo: a escola deve proporcionar a “igualdade da oportunidade de experimentar” (*ibid.*, p.89).

Entre 2001 e 2011, muda a força política de governo e eclode a crise das dívidas soberanas. Em 2009 a escolaridade obrigatória é alargada, cumprindo um desejo latente desde 1986⁶⁸. O CNEB é sujeito a duras críticas, substituído pelas “metas curriculares”;

⁶⁸ Lei nº85/2009, Diário da República, 1.ª série, N.º 166, 27 de Agosto de 2009, p.5635-5636. A escolaridade obrigatória passa a decorrer até ao 12º ano ou aos 18 anos de idade.

as competências mudam-se em “capacidades essenciais”⁶⁹. Este presente convulso exige um novo olhar sobre o cidadão em devir no aluno. Responde-lhe uma nova *proposta curricular para os Ensinos Básico e Secundário de Educação para a Cidadania*⁷⁰. Entre “tendências actuais” e “recomendações da União Europeia”, dá-se corpo aos valores, atitudes e comportamentos expectáveis do “bom cidadão”, capaz de responder aos dilemas morais, éticos, políticos que instabilizam o presente. A tarefa exige a difícil síntese entre “pluralismo” e “endoutrinamento”, sob o risco de deixar o regime democrático “sem defesas”. A cidadania democrática, europeia e global obriga a que se defina o que o aluno *deve ser capaz de* – desenham-se os *perfis de saída* aptos a transformar o bom aluno em bom cidadão ⁷¹. A escola de “socialização e bem-estar”, “reflexo dos princípios de cidadania definidos”⁷², sustenta-se na autorresponsabilização e na autorregulação; a dimensão relacional é equiparada à pedagógica na persecução da cidadania ideal.

O nosso último interlocutor faz-nos olhar a contrapelo. Em 2012 o CNE publica uma recomendação sobre a expansão da escolaridade obrigatória⁷³. Na vertigem do tempo, a desqualificação social e legal dos alunos incapacitados a cumpri-la levou à “cristalização de desigualdades”; os compromissos nacionais e europeus não foram cumpridos. Recuperam-se respostas: flexibilidade e autonomia, medidas personalizadas e excepcionais, envolvimento do poder local e dos empregadores, etc. As escolas são intimadas a produzir um aluno capaz de restituir a dignidade ameaçada do colectivo nacional.

Neste contexto, o desemprego e a pobreza aumentam velozmente, no exato momento em que se tem de proceder ao cumprimento da nova lei. As escolas, nesta difícil encruzilhada, tenderão a ser olhadas por todos os atores sociais como as instituições sociais mais aptas, em contraciclo, a acolher, orientar, qualificar e até ocupar e apoiar os jovens. Se, por um lado, as escolas não podem negar esta responsabilidade social e cultural, por outro, não podem, no exercício dessa mesma responsabilidade social e cultural, negar a sua vocação e missão de ensinar e fazer aprender. (...) Todavia, mesmo num contexto de escassez de recursos financeiros, há prioridades do Estado Social que se torna indispensável manter vivas, como a que se aplica à educação, **pois só um povo muito e bem qualificado poderá sair honrada e dignamente desta crise**. Seria muito grave que

⁶⁹ Despacho n.º 5306/2012, Diário da República, 2.ª série, N.º 77, 18 de abril de 2012.

⁷⁰ Resulta de um pedido feito em 2010, pela então Ministra da Educação a Maria Emília de Brederode Santos, que se constituiu como coordenadora de um grupo composto por: Alexandra Marques, Carla Cibele, Filomena Matos, Isabel Menezes, Luísa Nunes, Pascal Paulus, Paulo Nobre e Teresa Fonseca. O texto definitivo é publicado em Junho de 2011. Disponível em: https://www.dgmecc.pt/sites/default/files/ECidadania/ed_cidadania_basico_sec_2011.pdf

⁷¹ Exigindo-lhe *descentração e empatia, pensamento crítico e criativo, comunicação e argumentação, participação*.

⁷² *Direitos e responsabilidades; Democracia, processos e instituições; Identidades e Diversidades; Interdependência e Mundialização*.

⁷³ Recomendação n.º 3/2012 do Conselho Nacional de Educação, Diário da República, 2.ª série, N.º 141, 23 de julho de 2012.

esta oportunidade não fosse aproveitada e que se transformasse as escolas secundárias em meros depósitos de ocupação temporária dos jovens, adiando apenas a sua entrada no mercado de trabalho. (Recomendação nº3/2012 do Conselho Nacional de Educação, p.26037, destaques meus)

Chegados ao fim do caminho que o *Perfil* nos mostrou, continuamos numa encruzilhada. A sensação de vertigem que experimentamos estende-se para lá dos limites do presente histórico que determina a produção de cada um dos textos que analisamos, para lá do espaço e do tempo. Instala-se no coração de um país que contra a vertigem procurou sempre a panaceia do escolar – mas ela atravessou os séculos para nos encontrar ainda reféns dos seus efeitos:

The anguish of dehistoricization, or removal from normalized temporal and historical succession, triggers the affects of vertigo. Historical discontinuity stimulates vertiginous movement into a sublimely new timespace. Concerned with both presence and historical discontinuity, philosopher of history Eelco Runia (2010:1) explicitly identifies the relation between transitional timespaces and vertigo, arguing that discontinuity is primarily a human creation marked by a double-edged fear of falling and a wish to jump. The timespace of emptiness and suspension, as scholars such as Dace Dzenovska (2019, 2020) have argued, simultaneously holds the ruins of futures past and innumerable possibilities of the not-yet. When looking over the cliff edge into the emptiness, or vortex, of uncertain and unexpected futures, the vertiginous possesses both creative and destructive potentiality (Manley 2019a). (Knight, 2021, pp.10-11)

Fim de século, I República, a longa noite do Estado Novo; então, revolução, democracia, crise, globalização: quaisquer as grandes linhas que se elejam, a escolaridade permanece como instrumento multiforme, plástico - como *salvação*. As coordenadas do devir são estranhamente estáveis, apesar das diferentes formas que lhe respondem. A memória dos futuros-passados, o seu manifesto incumprimento, não diminui a intensidade e precisão das intervenções sobre a escola. Pelo contrário, elas não cessam de se reinventar e de se intensificar. Arrastamos um imenso arquivo de cada vez que vislumbramos uma nova direcção. A produção de políticas públicas de educação ganha uma qualidade magmática: a frustração do que imaginam espessa o futuro e torna o presente uma superfície cada vez mais frágil por sobre a qual irrompe, sempre transformada, a escola. No cruzamento entre tempo, escola e sujeitos, optimizam-se técnicas e tecnologias: entre 1988, 2001, 2011 e 2017 os intervalos de produção diminuem, o desenho de *perfis* aperfeiçoa-se. Os textos vão perdendo páginas, ganhando assertividade, aperfeiçoando os instrumentos dos seus desejos por sobre a acumulação de futuros incumpridos. Quando encontramos o nosso objecto, já se procedeu a uma higienização do traço: há uma concisão que se sustenta no tanto que migrou para o não-dito, naturalizando as cronotopias que narram futuro e educação em Portugal. A vertigem que experimentamos ao aproximar as cronotopias do atraso num país fora do *tempo* é,

como nos diz Daniel Knight (2021), tão criativa como destrutiva; tão capaz de instilar e legitimar a acção dos poderes sobre o escolar, como de os confrontar com a sua impotência; tão promessa de liberdade como fantasma de opressão. Mas todo este romanesco labor é relacional – o mundo, esse *outro*, é o interlocutor de todos os diálogos que aproximámos. O exercício que fizemos dividiu o indivisível: reunimos agora o mundo ao país que o procura, inquirindo as cronotopias do desenvolvimento.

Segundo Eixo: Cronotopias do Desenvolvimento

O protagonismo do mundo nas *narrativas* que temos vindo a acompanhar define-o como *horizonte de expectativas*, *locus* da modernidade, da promessa e potência da contemporaneidade imaginada. É em relação ao *mundo* que se afere a distância que dita as direcções e intensidades dos movimentos; é em relação à *distância* que se caracteriza o atraso que impele e legitima as sucessivas intervenções sobre o educativo. Exterior, arquetípico, o mundo é multiforme. A sua universalidade decompõe-se de acordo com o contexto: “nações europeias” (1835); “mundo moderno” (1964); “vida internacional” (1973); “países mais desenvolvidos” (1980); “mundo contemporâneo” (1988); “realidade sociocultural” (1995); “mundo global” (2011), etc. A ciência confere-lhe objectividade no empreendimento comparativo, nas práticas e discursos das organizações internacionais. Cruzando motivações territoriais, económicas, políticas, três ganham protagonismo nas relações com o território nacional: a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a Organização das Nações Unidas (ONU) e a União Europeia (EU). Partilhando raízes, as três consignam à educação o desenvolvimento económico e a estabilidade social. A escola organiza complexos contextos geopolíticos; as transformações operadas nos sentidos e práticas do trabalho, a rápida expansão tecnológica, a elevação colectiva das expectativas e aspirações sociais mandatam-na a produzir *sujeitos políticos e económicos temporalmente situados no futuro*. Esta é a premissa em que se funda o diálogo global que o *Perfil* vem participar.

O primeiro passo de aproximação de Portugal a este *mundo* é enquanto membro fundador da OCDE⁷⁴. Em 1959 o Ministro da instrução nacional solicita um exame às condições do sistema educativo, momento seminal não só na história das políticas

⁷⁴Fundada em 1948, sob a designação de Organização Europeia de Cooperação Económica

educativas nacionais como na acção da OCDE nestas matérias.⁷⁵ A previsão e o planeamento arreigam abordagens economicistas nas visões técnicas e políticas sobre educação; passado e futuro, tornados objectos quantificáveis e qualificáveis, escrutinam o presente indesejado. Nos anos 70, Portugal muda de regime enquanto o *mundo* se debate com uma recessão económica. Em ambas as frentes se reformula o papel da educação. Em 1974 a OCDE afirma que Portugal está em perigo, sugerindo prioridades políticas para o futuro; em 1975, a jovem democracia solicita apoio à UNESCO para análise e reorientação do sistema educativo. A trama complexifica-se pela intervenção do Banco Mundial e do FMI em Portugal, em 1977 e 1983. Fabricam-se convergências entre políticas nacionais e objectivos regionais e globais através da recolha de dados, da organização de taxonomias.⁷⁶ Este intrincado engenho possibilita formulações cada vez mais precisas de causa/efeito na procura da escolaridade ideal.⁷⁷ A intervenção da União Europeia na educação portuguesa, a partir de 1986, opera na tensão entre um “espaço europeu de educação” e o reconhecimento das políticas educativas enquanto elemento de soberania. A *europeização da educação* articula o “destino da europa” enquanto sociedade de conhecimento com o desejo de uma efectiva competitividade económica no cenário mundial, criando, como argumentam Nóvoa & Lawn (2002), novas formas de governo e novas configurações à cidadania:

This form of governance in education cannot be understood as simply instrumental in transmitting policy or in mediating it. Policy is made in this process, within the web of its decentred and plural forms (Mayntz, 1994, p. 5). We suggest that Europeanization of education is an outcome of this multifaceted form of governance, and that its purposes are pedagogic: through its processes it builds a Europeanized policy in education. The project of defining and expanding a new public space in Europe is also one of building a new cultural space, a process which is largely ignored by many of its architects and critics because of their focus on the political and economic forms the “New Europe” will take (Bellier & Wilson, 2000, p. 6). These policy actors can be taken to epitomize the new global contexts of policy-making; with their transformed identities, they appear as cultural hybrids and pioneers without territory (see Hannerz, 1996; Featherstone, 1990; Shore, 2000). (...) The new education policy space can be treated as more than a regulatory arena—a space in which new European meanings in education are constructed. (p.5)

⁷⁵A organização responde com a estruturação do seu primeiro projecto de análise e planeamento educacional – O *Projecto Regional do Mediterrâneo* que incluirá além de Portugal, Espanha, Grécia, Itália, Turquia e Jugoslávia. Deste projecto resultarão dois documentos sobre o contexto português: *a Análise Quantitativa da estrutura escolar Portuguesa 1950-1959* e *a Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa (Metrópole) Previsão para 1975*.

⁷⁶O programa INES levará à publicação anual, a partir de 1992, do *Education at Glance—OECD Indicators: a performance* dos sistemas, o *benchmarking*, tornam-se determinantes.

⁷⁷Aquele que terá a maior dimensão enquanto instrumento indirecto de regulação será o Program for International Student Assessment (PISA), iniciado em 2000 pela OCDE, cujo objectivo reside na mensuração de um conjunto de competências – *life skills* – que avaliam a performatividade de cada aluno. Estamos na era do “governo pelos números”, ou “steering at a distance” (Grek, 2009; Popkewitz, Feng & Zheng, 2018).

Estes são os contornos do *mundo* que o Perfil chama a si, filiando-se num conjunto heterogêneo de documentos de âmbito internacional. De 2005 a 2016, os diferentes projectos, referenciais, *frameworks* formulam um denso meta-texto. A leitura que propomos constrói relações que não representam necessariamente as condições de produção dos textos ou as suas formas de actuação. Porém, qualquer a montagem que escolhamos fazer – *espaço, tempo, relações, autores* – o objecto final apresenta configurações análogas. A datação estabelece horizontes ao século XXI, ao novo milénio: 2015, 2020, 2030... O tempo avança coberto de linhas vermelhas que ora sucumbem, ora são estendidas, ora decompostas. A qualidade da acção é cronológica, ganhando a espessura do que para ela se imaginou. E se vários agentes negociam os traçados, o tempo é colectivizado na irredutibilidade dos esforços, à conquista do futuro. Os métodos são também partilhados: *pesquisa, codificação, análise, mensuração, consulta, colaboração, comparação*. Atravessam fronteiras nacionais, científicas e institucionais, construindo legitimidades, interpretações, adensando-se em infinitesimais operações de montagem, assemblagem e reconstituição conceptual, histórica e ideológica. O exemplo – *caso, estudo, projecto de sucesso* - afirma a viabilidade das propostas, instala mecanismos autossuficientes. Esta *autonomia* exige *monitorização, auscultação, participação e reavaliação*, garantindo que os instrumentos permanecem *flexíveis*. Com a liberdade a encimar os esforços estabelece-se o essencial: *matrizes, enquadramentos, orientações*. Estas *audit cultures* instalam e expandem formas de governamentalidade particulares, que entendemos no sentido proposto por Marylin Strathern (2000): “That may require the setting up of mechanisms where none existed before, but the accompanying rhetoric is likely to be that of helping (monitoring) people help (monitor) themselves, including helping people get used to this new ‘culture’” (p.3-4). Nestas *novas culturas*, a concretização das aspirações é entregue à autodeterminação de cada um dos agentes implicados. Mas *como?*

Promessa e potência

While “promise” derives from the Latin *promittere*, which means to send forth, let go, or to throw, “potentiality” derives from *potentia*, which means a power or force. While the former implies already sending the present toward the future, the latter implies a present that is, as we say, pregnant with the future. (Knight & Bryant, 2019, p. 62)

A potência do futuro, “o destino da europa”, estão nas mãos dos seus jovens. O Pacto Europeu para a Juventude⁷⁸ firma a necessidade de recentrar todas as acções políticas sobre a condição deste sujeito, vulnerabilizado não só pela “expressiva crise demográfica europeia”, mas também pela modificação dos contextos económicos e socioculturais:

Os jovens chegam às diferentes fases da vida mais tarde que as gerações anteriores e por caminhos menos lineares.(...) Os jovens têm um contributo significativo a fazer para os objectivos de Lisboa de impulsionar os empregos e o crescimento e para o desenvolvimento sustentável, já que são eles que constituem a mão de obra do futuro, e são eles também a futura fonte das tão necessitadas capacidades de investigação, inovação e espírito empresarial. Estes objectivos só podem ser alcançados se os jovens forem adequadamente apetrechados com conhecimentos, qualificações e competências, por meio de educação e formação pertinentes e de grande qualidade. (Conselho Europeu, 2005, p.3)

É preciso criar condições à irradiação da potência dos jovens, à materialização da sua promessa económica. Para isso, formulam-se novas responsabilidades aos sistemas educativos. Se as necessidades dos mercados de trabalho não são respondidas pelos níveis educativos da mão-de-obra europeia, cabe às escolas – auxiliadas pelo tecido empresarial – adequá-los às necessidades de desempenho dos novos empregos. O *Quadro de Referência Europeu para as competências essenciais para aprendizagem ao longo da vida*⁷⁹ institui as nossas já conhecidas ferramentas: capacidades, competências e atitudes. A capacidade de aprender torna-se no mais fundamental recurso de uma empregabilidade entendida como “realização pessoal”, “coesão social”, “cidadania activa”, de “uma vida bem sucedida”. As técnicas e tecnologias do escolar conquistam todos os territórios da experiência, são a condição de cumprimento pleno de todos e de cada um. Os extensos descritores e categorias, fornecem-nos exemplos.

A competência social está ligada ao bem estar pessoal e colectivo, que exige a compreensão da forma como o indivíduo pode assegurar um estado ideal de saúde física e mental, inclusive como uma riqueza para si próprio, para a sua família e para o seu ambiente social imediato, e da forma como um estilo de vida são pode contribuir para isso. (...) Os indivíduos deverão saber lidar com o stress e a frustração e exprimir estes sentimentos de uma maneira construtiva, ser capazes de distinguir entre a esfera privada e a esfera profissional. (...) É importante que o indivíduo se interesse pela evolução socioeconómica e pela comunicação intercultural, que valorize a diversidade dos valores e respeite os outros e que esteja preparado para vencer preconceitos e aceitar compromissos. (Comissão Europeia, 2007, p.9)

⁷⁸Conselho Europeu. (2005). *Pacto Europeu para a Juventude*. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0206:FIN:PT:PDF>

⁷⁹ Comissão Europeia. (2007). *Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida: Quadro de Referência Europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações oficiais das Comunidades Europeias.

À reunião entre escola e vida, a cidadania traz a síntese entre económico e político, exigindo a especificação das competências próprias de uma cidadania democrática⁸⁰. Delas depende a sobrevivência dos regimes democráticos ameaçados por *violência, racismo, extremismo, xenofobia, discriminação, intolerância*: “Such extremism can only take root when young minds have not been taught to understand diversity, rather than to fear it, and when young people struggle to think critically, for themselves.” (Council of Europe, 2016, p.7).

A robustez ideológica das propostas legitima-se tanto na sua sustentação nos direitos humanos como na proposta de uma metodologia crítica – não se trata de ensinar o que pensar, mas *como* pensar, priorizando a educação da escolha. Se cada indivíduo negocia múltiplas identidades e posicionamentos, um comportamento competente mobiliza e aplica “recursos psicológicos”, acomoda “contingências situacionais”, sem prejuízo da imaginação. É à vida psicológica de cada cidadão que se constroem *valores, princípios, conhecimentos e capacidades* democráticas:

(...) without a specification of the particular values that underpin these competences, they would not be democratic competences but would instead be more general political competences which could be used in the service of many other kinds of political order, including anti-democratic orders. For example, one could be a responsible, self-efficacious and politically well-informed citizen within a totalitarian dictatorship if a different set of values were to be employed as the foundation for one’s judgements, decisions, and actions. (*ibid.*, p.36)

O cidadão responsabiliza-se pelas suas escolhas, avalia a qualidade das suas acções, age corajosamente. “Auto-eficaz”, capaz de tolerar a ambiguidade, tem consciência que devir cidadão e devir mundo são um só movimento sobre o tempo: “Understanding and interpreting the past in the light of the present with a view to the future, and understanding the relevance of the past to concerns and issues in the contemporary world” (*ibid.*, p.54). Mas à conquista das fronteiras do desenvolvimento há ainda que aprender a conjugar cidadania e global. A isso vem responder a UNESCO⁸¹, propondo um novo paradigma à educação para uma cidadania global:

Global citizenship education (GCE) is a framing paradigm which encapsulates how education can develop the knowledge, skills, values, and attitudes learners need for securing a world which is more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure, and sustainable. It represents a conceptual shift in that it recognizes the relevance of education in understanding and resolving global issues in their social, political, cultural, economic, and environmental dimensions. It also acknowledges the role of education in moving beyond the development of knowledge and cognitive skills to build values,

⁸⁰ Council of Europe. (2016). *Competences For Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing. Disponível em: <https://rm.coe.int/16806ccc07>

⁸¹ UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education: preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Paris: UNESCO.

soft skills and attitudes among learners that can facilitate international cooperation and promote social transformation. (UNESCO, 2014, p.13)

Mais uma vez, é a escolaridade que cabe responder à questão fundamental: como promover a universalidade, respeitando a singularidade (*ibid.*, p.19)? O *aluno-jovem-cidadão* deve ser também reconhecido como educador, líder, activista; capaz de desafiar o *status quo* tem o dever de intervir e resistir (*ibid.*, p.20). A potencialidade define as possibilidades e limites da espaço-temporalidade do futuro nas formas como propõe aos sujeitos relacionaram-se com o presente (Knight & Bryant, 2019, p. 117).

A ubiquidade da educação conduz-nos, por fim, ao coração da agenda 2030⁸². Se “poder da educação em mudar vidas não tem paralelo”, é necessário distribuí-lo equitativamente: sector público e privado, professores, comunidade científica, a todos é entregue um plano de detalhe, num paradigma de sinergia. No centro de todas as práticas estão as aspirações dos alunos, “as rights bearers and legitimate interlocutors in education policy and practice at all levels”(UNESCO, 2015, p.59)⁸³.

A promessa dos poderes e a potência dos sujeitos confundem-se sob a urgência da mudança. Nesta significativa sobreposição as responsabilidades são partilhadas: o futuro depende da acção concertada de todos. A principal função da educação é a reunião de contrários, a resolução de paradoxos e conflitos políticos, económicos, sociais, etc. Mas, significativamente, a estatuição desta partilha, a distribuição da responsabilidade do futuro, elimina a discussão sobre as categorias em jogo: a linha unidirecional do tempo faz convergir experiências e expectativas na teleologia de um desenvolvimento homogeneizado e desejado por todos. O solo devastado do presente exige que os direitos e deveres sejam calibrados na imaginação de um futuro espacialmente determinado por um *horizonte global*. Mais do que eliminar fronteiras entre local e global, o educativo presta-se a trazer todos para dentro do que através dele os poderes imaginam. O

⁸² O quarto, de entre os dezassete, objectivos para o desenvolvimento sustentável preconizados pela Agenda 2030 em 2015 diz respeito à educação: “Educação de Qualidade”. Tendo em vista o seu cumprimento, 184 países membros da ONU comprometeram-se na Declaração de Incheon em fazer cumprir os desígnios deste objectivo propondo uma nova visão para a educação. Para isso foi desenhado o “Framework for Action”, procurando a garantia de uma educação igualitária e de qualidade e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, para todos. Neste compromisso de larga escala participaram ainda as seguintes organizações: UNICEF; UNPD; UNFPA; UNHCR; World Bank; Global Partnership for Education (GPE); OECD; Education International (EI); the Global Campaign for Education (GCE); the Africa Network Campaign on Education for All (ANCEFA); the Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education (ASPBAE).

⁸³UNESCO. (2015) *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Consultado em: https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

desenvolvimento é, enfim, conceptualizado como um encontro cujos termos são definidos pelas necessidades enunciadas pelo futuro.

Cronotopias do encontro

*Navegar é preciso, viver não é preciso.*⁸⁴

É pela mão da OCDE que o encontro que o *Perfil* imagina se substantifica. No projecto *Future of Education and Skills 2030*⁸⁵, desaguam e reformulam-se as cronotopias do educativo: entre atraso e desenvolvimento, vislumbramos o futuro. A metáfora escolhida, *navegar em busca de um mundo novo*, marca mais uma insuspeita coincidência. Respondendo ao núcleo fundador das representações e categorias que discutem a identidade nacional portuguesa, parece intimá-la directamente a cumprir o seu destino.

Education is no longer about teaching students something alone; it is more important to be teaching them to develop a reliable compass and the navigation tools to find their own way in a world that is increasingly complex, volatile, and uncertain. Our imagination, awareness, knowledge, skills and, most important, our common values, intellectual and moral maturity, and sense of responsibility is what will guide us for the world to become a better place (Schleicher, citado em OCDE, 2019, p. 2)⁸⁶

As águas agitadas do presente fazem da educação timoneira; a nascente dos desafios é a mesma onde se forjam as armas que os podem vencer. A navegação deve ser precisa, conhecer as vicissitudes das viagens passadas. A da escola entretece tecnologia, trabalho e educação, da revolução industrial de 1800 à *Industry 4.0*⁸⁷. Ao imperialismo e colonialismo do século XIX responde uma escola uniformizadora; ao “aspiracional” século XX, era do “capital humano”, a escola da igualdade de oportunidades, da “realização pessoal”. Esta filogenia depara-se com a condição do contemporâneo: não só “interdependência entre nações”, “comunicações globais”, “descentralização do poder”, organizações laborais horizontais, flexíveis e transparentes, mas também “nacionalismos

⁸⁴ Expressão de origem latina, geralmente referenciada à narrativa da vida de Pompeu escrita por Plutarco. O general romano terá assim intimado os seus temerosos homens a fazerem-se ao mar.

⁸⁵ Projecto lançado em 2015 pela OCDE, tendo como objectivos promover uma discussão global sobre os objectivos e métodos comuns à educação e ao ensino. Previa, na sua primeira fase o redesenho dos currículos e a definição de um *framework* para a aprendizagem 2030; depois a implementação curricular e o desenho de um *framework* pedagógico. Consultado em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/about/>

⁸⁶OECD. (2019). *Future of Education and Skills 2030 - project background.*. Disponível em https://www.oecd.org/education/2030-project/about/E2030%20Introduction_FINAL_rev.pdf

⁸⁷ Estratégia do governo alemão que propõe uma “smart industry”: “in which people, devices, objects and systems combine to form dynamic, self-organising networks of production” (OECD, 2019, p.3).

emergentes” e “crescentes incidentes terroristas”. Sob tudo isto, novas questões éticas e morais impelem os ecossistemas educativos a expandir-se para lá dos muros da escola, em busca da qualidade e do bem-estar. Estudados os mapas, escolhidos os navegadores, faltam os instrumentos. “Tal como a bússola orienta o viajante”, a aprendizagem conduz-nos ao “futuro que queremos”:

Each individual student should “hold” his or her own learning compass. Where the student stands – his or her prior knowledge, learning experiences and dispositions, family background – will differ from person to person; therefore, the student’s learning path and the speed with which he or she moves towards well-being will differ from those of his/her peers. **Yet even though there may be many visions of the future we want, the well-being of society is a shared “destination”.** (*ibid.*, p.9, destaques meus)⁸⁸

Nesta bússola a agulha fixa-se nas competências, os pontos cardeais são o conhecimento, os valores, as atitudes e as capacidades. As latitudes e longitudes procuram-se nas “core foundations” e nas “transformative competencies” – navegar é criar mundo, ciclo de ação, reflexão e antecipação que depende da mestria e experiência de cada um dos navegadores:

When students develop agency, they rely on motivation, hope, self-efficacy and a growth mindset (the understanding that abilities and intelligence can be developed) to navigate towards well-being. This enables them to act with a sense of purpose, which guides them to flourish and thrive in society. Students learn, grow, and exercise their agency in social contexts, and this is why co-agency is also crucial. Students develop co-agency in an interactive, mutually supportive, and enriching relationship with their peers, teachers, parents, and communities in an organic way in a larger learning eco-system. (*ibid.*, p.13)

A escassez de recursos, a volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade retratam o presente como apocalíptico, exigindo uma ação de contornos heróicos sem concessão à passividade ou à inércia – o futuro distingue vencedores e vencidos. Os alunos, *agentes de mudança, prontos para o futuro*, atravessam múltiplas espaço-temporalidades: “They will need to navigate (...) in time (past, present, future) in social space (family, community, region, nation and the world) and in digital space” (OECD, 2018, p.5). Mas o apocalipse é também revelação:

In a world characterised by inequities, the imperative to reconcile diverse perspectives and interests, in local settings with sometimes global implications, will require young people to become adept at handling tensions, dilemmas and trade-offs, for example, balancing equity and freedom, autonomy and community, innovation and continuity, and efficiency and democratic process. (...) To be prepared for the future, individuals have to learn to think and act in a more integrated way, taking into account the interconnections and inter-relations between contradictory or incompatible ideas, logics and positions, from both short and long-term perspectives. In other words, they have to learn to be system-thinkers. (*ibid.*)

⁸⁸ Disponível em https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning-learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf

No sentido de cumprir os objectivos preconizados robustece-se a autonomia que procura a “plasticidade” do cérebro em desenvolvimento para talhar a autorregulação, a eficácia, o autocontrolo. A vulnerabilidade do adolescente muda-se em oportunidade biológica de transformação do mundo.

O nosso terreno etnográfico assoma na longa lista de contribuições ao projecto. O Secretário de Estado da Educação é membro do *advisory group*, coautor de estudos; entre os dois exemplos de experiências nacionais de implementação, encontramos o relatório *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal*⁸⁹ (OECD, 2018a). Os autores, analistas e especialistas seleccionados pela OCDE, consideram a estratégia portuguesa sólida e bem-sucedida⁹⁰. Primeiro, situa-se um país no mundo: médias, metas e lugares relativos definidos através do conhecimento acumulado pela OCDE. O espaço diferencia-se e classifica-se, mas a temporalidade é partilhada: no advento da quarta revolução industrial, “young people around the world are seeking meaning and purpose in confusing circumstances” (*ibid.*, p.14). Os passos do governo português são seguros: uma “theory of action underpinning change” estimula nos alunos a “global awareness”⁹¹ capaz de precipitar o futuro.

Os avaliadores consideram que o sucesso do *Perfil* se deve, primeiro, ao seu enraizamento em objectivos morais: “authorities involved in the pilot project at the regional and national level practice what they preach when they work with schools.” (*ibid.*, pp. 11-14). Se o seu maior trunfo é *começar pelo futuro*, definir os objectivos que o sistema deve perseguir, o plano estratégico é coerente e coeso precisamente por não se fundar, segundo a OCDE, em premissas teóricas e ideológicas mas num consenso alargado sobre os desafios que enfrentam os jovens portugueses no *mundo* do século XXI. Estas afirmações reforçam-se na consideração de que este é o tempo certo para agir:

The Portuguese economy is recovering, and unemployment is declining (OECD, 2017[3]). Competitiveness has improved in terms of the expansion of the country’s exports relative to import demand from its trading partners (OECD, 2016[4]). To further the prosperity of the country, the

⁸⁹OECD. (2018a). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD Review*. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf>

⁹⁰ “The review draws on research and analysis, as well as information gathered during one case study visit. This visit included trips to nine schools that are taking part in the pilot project, and one school that is not in the pilot project. (...) The preliminary findings were presented by Andreas Schleicher on 9 February 2018 at the National Conference on Autonomy and Curriculum Flexibility in Lisbon. (...) These meetings and visits provided a broad perspective on the practices and first results of the Project for Autonomy and Curriculum Flexibility. (...) The OECD review mission took place on 15-19 January 2018. It included visits to Lisbon, Moita, Azeitão, Alcanena, Almada, Vialonga, Seixal, Sintra and Odivelas. The visits were planned jointly by the OECD Secretariat and the Portuguese authorities.” (OECD, 2018a, p. 5-6)

⁹¹ Última categoria a ser introduzida nos testes PISA.

government should continue to improve quality and equity in education so as to develop relevant skills. This issue was highlighted as one of the 12 challenges facing the country by the National Skills Strategy in its diagnostic phase. (*ibid.*, p.11)

Ficam avisos: as transições devem ser graduais; é necessário contrariar a tendência centralizadora e prescritiva do sistema de ensino português; apoiar os contextos socioeconómicos mais frágeis; atentar à subvalorização e envelhecimento da classe docente. No entanto, a *bottom-up strategy* do PAFC, capaz de alinhar “políticas e pessoas”, cumpre e expande os desígnios do projecto da OCDE. Somos enredados num ciclo de legitimação-acção-legitimação que confunde agentes e objectos, origem e destino, sem nunca duvidarmos de que Portugal é um bom aluno. Entre a bússola e o astrolábio, impõe-se a precisão da viagem – sem a qual o futuro desaparece por sobre o horizonte:

A inquestionabilidade do modelo de desenvolvimento que legitima o discurso da modernização nas políticas educativas tem a sua matriz ideológica no conceito de evolucionismo linear, conceito que, subsidiário do carácter cientificizante e etnocêntrico do saber ocidental que procura estabelecer regras gerais para casos particulares, atribui ao sistema social português, dada a sua condição histórica semiperiférica, um estágio intermédio, inacabado, que só atingirá completude quando alcançar condição de país do centro (Magalhães, 1998). Este racional parte da noção de uma construção social mundial cujos princípios e práticas assumem carácter universal e se difundem por indicadores que constroem o sentido dessas mesmas políticas. (Teodoro & Aníbal, 2007, p.19)

Os encontros entre o país e o mundo pressupõem a criação e articulação de práticas e discursos firmados nos mesmos regimes de verdade, nos mesmos modelos temporais. O conjunto de interlocutores que o *Perfil* chamou a si propôs-nos uma progressão temática – do *jovem à aprendizagem ao longo da vida, da cidadania democrática à cidadania global* – que estatui o futuro definindo os seus sujeitos. A partir da taxonomização de competências e capacidades, de uma epistemologia temporalizada, a escola permite imaginar um alinhamento de escala global. O país procura a vanguarda deste movimento – finda-se o tempo de correr atrás das promessas da modernidade, é tempo de as participar plenamente. Nesta assemblagem de interlocutores, intenções e documentos, os espaços perdem protagonismo – por sobre o tempo constrói-se homogeneidade à experiência. As direcções, do desejo e do futuro, são unívocas e inquestionáveis – é a isso que servem as técnicas e tecnologias que os textos propõem. As relações entre os diferentes conceitos e categorias espaço-temporais não nos deixam descobrir, afinal, quem ou o que cria as necessidades que estatuem: os *poderes*, o *tempo*, o *mundo*? O controlo sobre o indeterminado depende da determinação do seu conteúdo. Há ainda outras forças a atravessar o *Perfil* – cujas origens se situam no domínio

empresarial e financeiro⁹². Não as podendo abordar aqui, elas apontam as sinergias que foram sendo convocadas: a obra do futuro é feita de coesão e coerência.

Considerações finais: Os caminhos que temos pela frente

If the history of our present is more accidental than we may like to believe, the future of our present is also more open than it sometimes appears. (Rose, 1999,p. xii)

Ao longo deste capítulo observamos como nenhuma imagem de futuro se compõe sem definir imagens ao passado e ao presente. O *corpus* que analisámos assevera o encontro entre os desejos do poder e os dos seus sujeitos como condição de sobrevivência do comum; sustem-se numa coesa e coerente *episteme* onde a representação do passado se legitima através da análise, categorização e taxonomização do presente. Só assim é possível enunciar o futuro desejado, torná-lo tão necessário como legítimo. As tecnologias desenvolvem-se procurando o acerto, adequação e reconhecimento entre a imaginação do poder e a imaginação dos sujeitos. A resolução do antagonismo particular/universal, nas suas múltiplas acepções, é a aspiração dos aparatos políticos que fazem funcionar o nosso terreno numa conjuntura que expande as ambições da *modernidade*. O progresso, posto perante os seus limites, impele uma *utopia* onde o colectivo se dilui no indivíduo. A educação oferece-se, na sua história, a este ofício. O educativo multiplica-se em instâncias de conhecimento – *conhecer o aluno, conhecer o mundo, conhecer o futuro* – e devolve-as aos seus sujeitos – *conhecer-se a si*. O local, o nacional e o global entrosam-se num complexo fenómeno óptico: quanto mais o olhar abarca mais se avoluma o ínfimo, o intersticial. A sobredeterminação subjectiva faz funcionar uma autodeterminação objectiva.

O *governo do futuro* ocupa-se então de: *alinhamento, adequação, ajustamento, aproximação, reconciliação, reunião, integração, equilíbrio*. Estas operações são entre “políticas e pessoas”, territórios, culturas, identidades, ideologias, desejos – mas só possíveis transformando simultaneamente *tempos e espaços*. É nesta grelha que lemos os desvios, as deformações, os desencontros a que se dirigem as intervenções que fomos acompanhando – tão maiores quanto a aceleração, a urgência, a velocidade, que as constitui. O presente em desvio, o passado obstáculo, firmam o governo do tempo no

⁹²O projecto *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (desenvolvido entre 2009 e 2012), coordenado pela Cisco Systems Inc., Intel Corporation e a Microsoft Corp e a iniciativa New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology, do World Economic Forum (2016).

conteúdo e qualidade da imaginação do futuro, nas configurações *da capacidade a aspirar* (Appadurai, 2013). Se a escola gere a potência e a promessa desta capacidade, a determinação da temporalidade garante a instalação de um mecanismo auto-suficiente capaz de produzir futuro sem que as acções do poder sobre ele sejam necessárias ou visíveis. *O governo do tempo* descobre a escola como *locus* privilegiado para *o governo do futuro*. Através das práticas e discursos da, e sobre, a educação a temporalidade torna-se dócil às intervenções do poder.

Estes processos envolvem um quase infinito número de agentes, dependem desta multiplicidade para ser efectivos. É esta característica que lhes confere *naturalidade*, despolitizando o que é eminentemente político, construindo-lhe uma racionalidade própria: “This is also, we suggest, why communal expectation is so often expressed as teleologies of historical time: because they slip between potentiality and promise and give to temporal dynamism the affect of existential mobility.” (Knight and Bryant, 2019, p.74).

O sujeito em devir é o devir da mudança - as *competências* efectuem esta transubstanciação. O aluno é assim o sujeito político privilegiado, a cidadania o que permite agregar indivíduo e colectivo – a escola é o espaço onde todas estas operações encontram condições de possibilidade, onde se procura dar resposta às questões discutidas por Bryant & Knight (2019):

The emergent aspect of potentiality, the possibility that it may still not manifest itself, may not come to fruition, also makes collective potentiality inherently political. **Choices must be made to realize it. Ignoring or refusing to realize potential may have ethical consequences.** (...) In what circumstances, then, may potentiality serve as a proxy for a politics that directs our future on the basis of a present absence, a virtual not-yet? **Moreover, what happens when potentiality is not realized? When emergence, the “being of becoming,” never results in the intended or anticipated future?** (p.131, destaques meus)

As tácticas de governamentalidade que encontramos nestas dinâmicas ligam local e global, descobrindo no nosso terreno uma fertilidade inusitada. As cronotopias do atraso que foram definindo a relação entre *escola, tempo e sujeito* no contexto nacional vêm-se respondidas nas cronotopias do desenvolvimento que vão entalhando a educação como principal tecnologia de governo do futuro no mundo global. Esta sincronia diz-nos como o *Perfil* nasce, no encontro entre ambas as dimensões, votado a imaginar, enfim, para lá da correcção do desvio. A harmonia dos movimentos que observamos deixou um residual espaço para o conflito, a contestação – nas construções dos *alinhamentos*, um complexo jogo dilui as fronteiras entre experiência e representação. É por isso necessário suspender a fala do poder, e devolvê-la aos sujeitos. A isso nos dirigimos nos próximos capítulos.

[Segundo Interlúdio]

O campo propôs um encontro entre *mim, a cidade e as suas escolas*⁹³, motivado pelo desejo de *mais sucesso*, através da *inovação e transformação das práticas educativas*. O *Perfil*, o *PAFC*, a *ENEC*, desaguam no terreno mais de um ano depois de tomarem o seu lugar entre as arquitecturas legislativas – trazem com eles o futuro. Mas é o passado que nos recebe: o Cineteatro da Academia de Recreio e Instrução Almadense⁹⁴, efigie do notável movimento associativo da cidade de Almada. À porta, entre cumprimentos, recebe-me a comunidade que educa um território: “*A nossa escola...*”; “*Na nossa escola...*”; “*Os professores não são todos iguais!*”; “*É o que temos, não podemos fazer nada, é o que aparece lá na escola... Eles têm que andar em algum lado*”.

Professores, directores escolares e representantes do poder local seguem o anfitrião em direcção ao seus lugares. O recém-eleito Vereador Municipal de Educação, e vice-presidente da Câmara, João Couvaneiro, devolve a todos um sorriso aberto, cúmplice. Pouco depois, sem notícia, a Presidente da Câmara dirige-se ao palco, ladeada por uma pequena comitiva, e toma a custo a palavra. O titubeante discurso fica aquém do território, firmando-se nas discussões que preencheram o espaço mediático nacional nos últimos dias⁹⁵ – nos últimos séculos? – educação, trabalho, emprego e bem estar da comunidade, palavra que diz preferir a “sociedade”. Agradecendo o “tanto que têm feito as comunidades educativas locais”, afirma que esta é a hora de iniciar um trabalho conjunto. A amizade e proximidade entre o Secretário de Estado de Educação, convidado de honra, e Almada é a matriz de *um tempo novo*, tempo de encontros. Mas se os interlocutores políticos se apressam em comparecer, falta o compromisso das escolas. Deste momento em diante, são as suas vozes que escutamos.

A discussão começa pelos instrumentos e mecanismos capazes de cumprir as competências elencadas pelo *Perfil: cidadania, participação e empreendedorismo; ciências, tecnologias e conhecimento; literacias/língua não materna/leitura*.⁹⁶ As escolas saturam o dia das forças, soluções e acções com que procuram equilibrar desafios, dificuldades, fragilidades. Os diferentes caminhos têm um mesmo destino – é preciso abrir a escola ao mundo real, “da sala de aula à sala do mundo”. Para isso projectos, parcerias, iniciativas nutridos na motivação de alunos e professores. Dão-se provas dos resultados: fotografias, vídeos e testemunhos de alunos e docentes⁹⁷.

No palco, sucedem-se professores ocupados em provar a valia das suas opções pedagógicas – há provocações, consensos, legitimações, momentos emotivos. Muitos agradecem às direcções, sem as quais “nada seria possível”. Sob o olhar atento da comunidade educativa da cidade aferem-se dinâmicas intra e interescolares num mesmo gesto: uma professora arrisca, entre risos, o reforço de um velho pedido à sua directora, legitimada pelo entusiasmo da assistência com os resultados apresentados; a directora de outra escola, discutindo a difícil implementação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, critica os que resistiram ou tornaram a transformação em mera

⁹³ *Encontro + Sucesso: Inovação e Transformação das práticas Educativas*, 22 de Janeiro de 2019, Academia de Recreio e Instrução Almadense, 143 participantes (A primeira edição deste encontro contou com 300 participantes). Ao registar-me recebo um “questionário de avaliação da Satisfação do Encontro” e o programa onde se indicam os apoios e organização: “+ leitura, + sucesso”; “Associação Internacional das Cidades Educadoras”; “Portugal 2020”; “União Europeia- Fundo de Desenvolvimento Regional”; “Câmara Municipal de Almada”.

⁹⁴ Fundada em 1895, dedicou-se na sua longa história à música, ao teatro, à dança, ao desporto, à literatura e ao cinema. O seu trabalho com a comunidade é amplamente reconhecido e permanece até hoje como uma das mais importantes instituições da cidade. Consultado em: <https://www.airfa.pt/a-academia/hist%C3%B3ria>

⁹⁵ O relatório da CIP sobre a perda de empregos para a automação, que o primeiro interlúdio nos deu a conhecer.

⁹⁶ Designação dos diferentes painéis em que se organiza a discussão do evento.

⁹⁷ Apenas um dos projectos procurará a mudança intervindo sobre “a sala de aula “e os conteúdos da aprendizagem.

formalidade. Os dispositivos de visibilidade oferecidos pelo município permitem redefinir, reforçar, afirmar um lugar na comunidade – o sucesso ou insucesso de cada escola reverbera em todas as outras.

Colaboração, interdisciplinaridade, instrumentos, pedagogias: perco-me na densidade das apresentações, em exercícios de decifração. É mais fácil procurar na reacção da assistência, entre pares, a valia das propostas. Este é o primeiro encontro que convida duas escolas do ensino privado. Os contextos e experiências apresentadas são muito distintos. Curiosamente, também quem os apresenta - professores notoriamente mais jovens. São recebidas com manifesta indiferença – *sem partilha não há encontro*. Nestas dinâmicas, cada escola procura o seu “nós” sob o olhar atento dos “outros” – e ainda que observe, não faço parte destas negociações.

Muitos destes esforços vêm de longe, descobrem hoje os proventos de uma nova visibilidade. A transformação e a inovação vão-se decantando na mudança, palavra profusamente repetida. Mas a que é mais importante para as escolas não é tanto a do mundo como a do olhar que lhes é dirigido, a das formas como o seu trabalho é visto e representado. Afinal, o que aqui se traz são exemplos em que a inovação e transformação estão já instaladas nos modos de fazer – mas não nos modos de os dizer. O poder local e nacional oferecem hoje um novo léxico a um sólido consenso: no coração de todos os esforços está o aluno. A mim foi uma aluna quem me convidou, uns dias antes, a este *encontro*:

(...) pelo que eu percebi aquilo é sobre a escola, o dinamismo nas escolas de Almada, e nós vamos lá porque o nosso projecto demonstra o dinamismo da nossa escola. Mas também iremos apresentar o projecto da nossa professora e das outras professoras (...) portanto também vamos falar desse projecto, mas mais para falar do dinamismo da escola do que propriamente do nosso projecto.

Quando me vê, corre surpreendida a cumprimentar-me: “Veio!” Está feliz, mas nervosa – ela e uma colega são as únicas alunas presentes durante a manhã. Trazem ao peito o logótipo da escola, uma professora instrui-as sobre o que não podem esquecer; o director garante-lhes que “vai correr bem, convosco corre sempre bem!” Ao longe os pais acenam, orgulhosos. O moderador chama “as professoras *Mafalda L.* e *Rita V.*”. Há um silêncio – a professora encolhe os ombros e empurra-as na direcção do palco. Surpreendido pelos risos que despontam o moderador olha para o programa, depois para as alunas, de pé, à boca de cena: “Não são as professoras! são as... Muito bem! Se um dia forem professoras peguem no director municipal que já anunciou isso um dia!”

Tomam o púlpito, timidamente. Serão as únicas alunas a ocupar sozinhas a ribalta, feitas vozes e rostos da sua escola. Falam alternadamente, numa ensaiada performance onde o nervosismo se reúne à segurança de um discurso profundamente vivido:

Com o objectivo de nos tornarmos nuns jovens conscientes, críticos, interventivos e solidários, fazemos actividades como as que estão aqui apresentadas (...) e os alunos disponibilizam-se, os alunos e os professores, depois das suas horas de aulas, a estarem lá disponíveis, porque querem e porque gostam. (...) É interessante ver como uma escola funciona, precisamos de professores, professores de variadas disciplinas que trabalham com os alunos de diferentes anos e que tudo junto, como diz ali, **é um movimento perpétuo**. Nós precisamos da ajuda de todos para fazer uma escola funcionar e é isso que acontece na nossa. O projecto educativo é o roteiro, nós fomos inspirados pelo nosso patrono, Rómulo de Carvalho/António Gedeão, que nos inspira e que nos cativa pelo saber. (Rita)

O uso da primeira pessoa emociona o auditório onde todas as escolas de Almada estão representadas; o crescendo da apresentação faz despontar um orgulho e uma alegria que as leva a levantar a cabeça do texto, a subir o tom de voz:

Este projecto não é inovador na ideia, mas é inovador no sentido que nos lhe demos (...). Nós ficamos cativados e quisemos fazer mais (...) isto foi tudo graças à escola porque nos motivam, aos professores, à direcção, ao director, **isto tudo que nos faz querer mais e fazer a diferença e a diferença é a nossa escola.** (Mafalda)

“Muito bem!” - professores aplaudem de pé, emocionados, fazem sinais de aprovação. Nenhuma outra apresentação despertará o mesmo entusiasmo. As alunas fogem rapidamente do palco, por entre o fragor dos elogios:

Muito obrigada pelo vosso trabalho! Eu disse que eram professoras e acho que não me enganei muito! (...) **porque elas já não são bem alunas já ... estão assim num lugar intermédio.** Parabéns à escola por esta iniciativa, esta interacção, esta aprendizagem uns com os outros, muito obrigado! (Moderador)

No último intervalo, João Couvaneiro cumprimenta-me afavelmente - por momentos sinto-me menos estrangeira. Na sala, o seu predecessor⁹⁸ conversa animadamente com directores escolares – às configurações políticas sobrepõem-se as firmes relações que unem os executivos às comunidades. Um grupo de alunos aguarda junto ao palco. O dia encerra-se com um projecto que atravessa escalas: 6 países, 7 parceiros, 12 escolas. Celebra-se a estreita colaboração entre a escola que o propôs e a cidade que o recebeu⁹⁹. Dois alunos de cada ciclo de ensino agradecem aos professores as oportunidades, a participação “aliciante, apesar dos “desafios”, que lhes permitiu “mostrar além fronteiras (...) a nossa visão do mundo”. A sala agita-se, não pelas nervosas palavras, mas pela entrada silenciosa de uma comitiva rodeada por fotógrafos. Sob os olhares confusos dos alunos, a primeira fila da assistência reorganiza-se, o Vereador acorre a receber João Costa. A voz de uma professora sobrepõe-se à distração da sala, emocionada: “Por favor desafiem os vossos alunos!” Quando, pouco depois, o Secretário de Estado sobe ao palco começa por agradecer aos representantes do poder local e regional presentes¹⁰⁰, depois faz questão de testemunhar, “aqui à vossa frente”, o quanto Almada mexe nesta área da Educação”. Mas os seus primeiros interlocutores são os alunos, “porque de facto sem alunos não há escola e nada disto faz sentido”:

Quando nós vemos estas palavras que estão atrás de mim - sucesso, inovação, transformação - é muito bom ter a vossa voz, alunos, porque há por vezes um olhar um bocadinho esquisito sobre o sistema educativo que é: isto precisa de muita estabilidade, isto precisa que nada mude (...) de facto estar na definição de política educativa é também construir este caminho entre a continuidade de um caminho percorrido e a inovação que é necessária para dar resposta a um mundo que tem mudado bastante. (...) Outro dia lia uma coisa de que gostei bastante e que agora tenho usado sempre. Dizia assim: informação é saber que o tomate é um fruto, conhecimento e sabedoria é não por tomate na salada de fruta. Eu acho que isto resume bem esta diferença entre estes dois conceitos, e que é de facto muito desafiante para as escolas, para os sistemas educativos, e sabemos que hoje há de facto novas áreas de competências, que provavelmente sempre foram necessárias, mas que se tornam mais urgentes. Muitas das que foram referidas aqui por este conjunto de alunos, quando falamos em criatividade, em espírito crítico, em capacidade de trabalhar de forma colaborativa, resolver problemas, adaptar o conhecimento que temos a novas informações, isto hoje não são pormenores, isto hoje é absolutamente fundamental, e isso é o que está inscrito no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, o que está previsto na nova legislação sobre o currículo. Portanto, não tendo a inovação como um objectivo, mas sim tendo a inovação como uma ferramenta para atingir estes objectivos. (João Costa)

⁹⁸ António Matos, Vereador da educação do anterior executivo (CDU).

⁹⁹ Projecto *Read on - Read for Enjoyment, Achievement and development of young people*: “cofinanciado pelo programa Europa Criativa, da União Europeia, visou promover a leitura junto dos jovens entre os 12 e os 19 anos através de múltiplas iniciativas”. Disponível em: <https://www.rbe.mec.pt/np4/READONPortugal.html>

¹⁰⁰ O presidente da Assembleia Municipal; os presidentes de Junta do Município e outros autarcas; o delegado regional de educação da região de Lisboa e Vale do Tejo.

Transformação, inovação, sucesso, inclusão: este “movimento óbvio” exige conhecer o terreno, garantir às escolas que querem criar novas soluções que não precisarão mais de “tocar a campainha do Ministério da Educação a pedir autorização para o fazer.” “Indisciplinar o currículo” tem que vencer frases feitas, “mentiras”:

Eu não gosto nada daquele chavão que agora já está na moda dizer, que é: temos a escola do século XIX, os professores do século XX e os alunos do século XXI... não é verdade. (...) temos professores nas nossas escolas que sim, calculo que tenham nascido praticamente todos no século XX, mas que têm sido os grandes motores de inovação, de transformação e das conquistas que temos conseguido no nosso sistema educativo. (*id.*)

Se “o esforço começa dentro do próprio Ministério da Educação, a adequação acontece no terreno, “se não, não precisávamos de escolas”. Esta “lógica territorial”, “multidisciplinar, multissetorial”, quer contrariar “o jogo do passa culpas” onde “é o aluno com mais dificuldades que afunda”. Mas que território é este, que hoje o recebe? Definido por “grandes focos de exclusão e pobreza”, “níveis de desigualdade muito grandes”, o distrito de Setúbal, Almada, tornam estas reflexões particularmente prementes.

Temos contextos socioeconómicos muito complicados, sabemos que é nesses contextos que há mais insucesso e então é também nesses contextos que se torna mais necessário inovar, porque se nos limitarmos a aplicar sempre a mesma receita, aqueles que não aprendiam vão continuar a não aprender. (...) E a má notícia aqui para o distrito de Setúbal é que é um daqueles onde a pobreza é um preditor mais forte. E aqui não estamos a falar já de comparar alunos que não são comparáveis, estamos a falar de alunos exactamente com o mesmo perfil, portanto é tempo de nos inquietarmos com isto e perceber a dimensão qualitativa disto: o que é que podemos fazer, o que é que podemos aprender com os colegas que estão do outro lado, às vezes na escola ao lado, na sala de aula ao lado, e conseguem inverter estes preditores. É por isso que isto que tem vindo a ser feito aqui em Almada, já neste terceiro encontro, é absolutamente crucial, ter as escolas a partilhar práticas, a conhecerem-se umas às outras, a discutir soluções. (*id.*)

Nesta realidade, muito diferente dos “bairros *benzocas* (*sic*) de Lisboa”, o diálogo é urgente: é preciso ultrapassar as dinâmicas de fechamento, de competição, de conflito entre as escolas, mas também entre estas e as tutelas.

Almada... a famosa ap12¹⁰¹ já tem um hábito de se encontrar muitas vezes para partilhar, não só para escrever cartas para malhar no Ministério, mas deve também encontrar-se cada vez mais e cada vez mais para não apenas contestar, mas também aproveitar esta dinâmica que já tem há alguns anos e fazê-la crescer cada vez mais. Porque nós temos tido, muito por conta daquela idiotice chamada rankings dos jornais, lógicas competitivas entre escolas, mas os sistemas avançam muito mais rapidamente quando cooperam e não quando competem de uma forma cega e absurda por vezes. (*id.*)

É na sua voz que o território ganha texturas. O tom apaziguador do discurso arranca aplausos energéticos. Almada está presente, disponível; as suas escolas, vistas e ouvidas, redescobrem a legitimidade, as razões da sua “luta”. Neste ritualizado tratado de paz, o futuro (o cansaço?) consegue que se pousem as armas. Os agentes no “terreno” são consignados ao seu desenvolvimento, os poderes elogiam a força, a coragem, a contestação do passado, transubstanciada colectivamente em “colaboração, criatividade e mudança”. Aqui, irmanada na exterioridade com os poucos alunos presentes, aprendi sobre como se instalam as políticas nas espaço-temporalidades de cada comunidade – mas como poderei aprender uma escola?

¹⁰¹ AP12: acrónimo que identifica administrativamente a área pedagógica do Concelho de Almada.

Capítulo II : Aprender uma escola

So, the first assumption is that much of what goes on in school, while it may be commonplace to us as observers and to the participants, is nonetheless extraordinary. The next assumption is that what goes on in school is not only a matter of relations between individual teachers and students and parents but of relations among students as groups, among teachers as groups, and between the school as a whole interacting with other social units as wholes outside it (community groups, the larger school system, political and economic entities). In short, it is assumed that the full significance of many events inside school can be seen only in the context of events throughout the whole school, influences on the school from outside it, and influences of the school on the larger society. (Erickson, 1984, p. 63)

A *escola*: poucas palavras convocam, com a mesma intensidade, estranho e familiar. O conhecimento que partilhamos – se todos cruzámos os portões de uma escola – é tanto uma dificuldade como um importante recurso se decidimos, de novo, aproximá-la. As imagens que se entrecem sob este nome, tão íntimas como colectivas, foram perdendo nitidez à medida que a etnografia se adensava. Entre silêncios, fugas, ausências, surpresas, revelaram-se pontos cegos num conhecimento que se descobriu, também ele, refém das formas do escolar. Aprender a escola exige, sobretudo, a disponibilidade de desaprender. Não é fácil: em qualquer parte do território nacional, num gesto síncrono, os alunos aprendem os mesmos conteúdos em salas, turmas, dias, anos organizados de forma análoga – a homogenia estrutural do sistema escolar obscurece a heterogeneidade dos lugares, dos contextos que modulam *uma escola*. Como instituição “bem-sucedida”, a escola existe “na objectividade dos regulamentos e na subjectividade de estruturas mentais em conformidade com esses regulamentos”, “deixa-se de pensar nela como *ex instituto*.” (Bourdieu, 2018, p.174). Neste sentido, pensamos muitas vezes a escola *apesar* dos seus espaços e tempos. É fundamental ao exercício que esta investigação propõe situá-la, observá-la como experiência vivida, analisar as conexões e ligações que determina e a determinam:

Furthermore, a school ethnographer needs an ethnographic imagination like other anthropologists; that is, he or she needs a good working theory of the social structure of the school and of the wider community in which the school is located. School ethnography should be holistic; it should show how education is linked with the economy, the political system, local social structure, and the belief system of the people served by the schools. (Ogbu, 1981, p.6)

Seguindo os conselhos de Ogbu, começamos pela cidade de Almada - pelas suas cronotopias, pelos lugares que nela a escola ocupa e produz nutrindo as imaginações, os futuros que inquietam a etnografia. Aí encontramos *uma escola*. Procuramos uma *descrição densa* (Geertz, 1973) das suas características, da sua contingência – pensá-la com os seus *espaços e tempos*.

Como vimos no capítulo anterior, as políticas públicas de educação têm apontado a necessidade de unir cada escola às suas comunidades; de enraizar as aprendizagens nos contextos locais, nas características físicas e humanas dos territórios; de flexibilizar urgentemente as estruturas institucionais. O *Perfil* responsabiliza cada escola pela resolução das “tensões que condicionam a evolução humana: o global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade (...) as ideias e a realidade”(ME, 2017, p.5). Respondemos a este repto procurando os pontos nodais destas tensões numa escola, num território, no presente – interrogando *o lugar* em busca das razões da imaginação. Mas conexões entre estes pontos não são lineares. Dialogamos com a proposta de Ferguson (1999), procurando as relações entre os múltiplos espaços e tempos de uma escola e os dos seus contextos, entre a experiência vivida e as configurações da mudança:

(...) my project will be to follow a range of reactions and strategies that shift over time in ways that do not sustain a linear narration. I am less interested in a developmental sequence of social and cultural forms than in their temporal coexistence; less interested in a succession of typical forms over time than in understanding of the whole spread (what Stephen Jay Gould calls the “full house”) of diverse modes of getting by that may exist at any one moment, and how that spread is affected by political-economic shifts over time”. (Ferguson, 1999, p. 20)

A *escola* permanecerá um objecto incompleto, parcial. Nos dias em que a vivi inteira, mas nunca a mesma; única e igual; estrutura institucional e burocrática, razão e vontade de acção; espaço de vida e experiência; real e imaginada. Entre escalas, desvios, atalhos, paragens e plenitudes, a tarefa de aprender, como sabemos, nunca cessa. O diário de campo é aqui um caderno escolar onde os exercícios e trabalhos de casa se justapõem às dúvidas e perguntas a fazer na aula seguinte; as entrevistas as aulas onde ouço e pergunto sempre mais do que sei; onde por vezes me entusiasmo, outras me aborreço, onde me surpreendo mais aluna do que professora. Descubro ainda, no recreio, as mesmas irreverências e dúvidas, esperando e ansiando este dia, o do teste.

Aprender a Cidade

Atravessando a ponte 25 de Abril, em direcção ao sul, respondem ao imenso Tejo altas arribas preenchidas por apontamentos industriais, navais, portuários. Almada só se

mostra depois de franqueada essa fronteira, impressionando o olhar na súbita percepção da sua dimensão. Estendendo-se do mar ao rio, este concelho do distrito de Setúbal tem 177 mil habitantes, distribuídos por territórios muito distintos (Domingues, Baptista & Melâneo, 2020). A cidade, que cresce a nascente, acolhe cerca de 95 mil pessoas - é a décima mais populosa do país¹⁰².

A ponte que atravessámos, inaugurada em 1966, foi, conjuntamente com a inauguração da Lisnave em 1967¹⁰³, o rastilho de uma voraz expansão urbana. Almada experimentou, na segunda metade do século XX, o ritmo acelerado de uma *modernidade* urgente; a população cresceu exponencialmente e em 1973 tornava-se cidade. O corpo da cidade construiu-se no e pelo trabalho, durante mais de um século ligado à indústria, acolhendo os movimentos de êxodo rural que alimentaram e conformaram desejos de progresso e prosperidade nacionais e locais. (Rodrigues 1999, 2000; Flores 1985-1990, 2003; Luzia, Esteves & Santos, 2012; Cruz, 1973; Pereira, 2012)

Esta velocidade e intensidade conheceu o seu reverso a partir de meados dos anos 80 – as *expectativas de modernidade* (Ferguson, 1999) foram violentamente goradas pela desindustrialização do território, pela transformação profunda do seu tecido económico. Os futuros que aqui haviam sido investidos transformaram-se. A população estabilizou e envelheceu; tornou-se mais diversa.¹⁰⁴ As principais actividades económicas são hoje o comércio e os serviços, uma significativa percentagem dos habitantes trabalham na capital. Nos dados estatísticos que a posicionam entre os dezoito municípios que compõem a Área Metropolitana de Lisboa, não há desfasamentos a notar.¹⁰⁵ (Monte *et al*, 2021).

Nas ruas, nos rostos, na volumetria e nos gestos que lhe respondem, em como se diz e é dita, a identidade de Almada é esquiva. Descontínua, contraditória, a experiência vivida da cidade atravessa múltiplas e intrincadas espaço-temporalidades (Samara, 2021; Freire, 2022; Silva, 2022; Barbio, 2016; Policarpo, 2013). A sua força irrompe na alteridade que o centro, Lisboa, lhe define – é a outra *margem*. Mas esta *marginalidade* tem matizes complexos (Shields, 1991). A cidade dá-se a conhecer por entre os vestígios de uma industrialização tão intensa quanto ausente, a vida irrompe por entre um

¹⁰² Consultado em: <https://www.pordata.p t/Municipios>; <https://www.cm-almada.pt/que-tipo-de-cidade-e-almada>;

¹⁰³ Nascida em 1937, a Lisnave – Estaleiros Navais de Lisboa, expande-se para Almada em 1961 onde inaugura em 1967 um dos maiores estaleiros navais da Europa. No auge do seu funcionamento chegou a empregar mais de 10 000 operários (Faria, 2001).

¹⁰⁴ Acolhendo hoje cerca de 9% de populações migrantes.

¹⁰⁵ Consultado em :https://www.ine.pt/documentos/municipios/1503_2022.pdf

incoerente planeamento urbano: as “escalas espaciais” que a definem tornam-se visíveis nos quotidianos a partir das conexões e desconexões que propõem à experiência vivida (Vaccaro, Harper & Murray, 2016, p.8; Fernandes, Sousa & Salvador, 2017). As cronotopias da cidade entretecem múltiplas dimensões: a memória da experiência operária eleva a resistência a tradição; a longa e densa história dos movimentos associativos e sindicais, a forte implantação do Partido Comunista Português, ligam indelevelmente Almada à revolução de Abril e à construção do regime democrático; nos espaços que o passado deixou vazios, emerge a Almada de contracultura que, ao final do século XX, recria a resistência como proposta artística, estética, de outras formas de vida; a música, a dança, o teatro, o desporto; o punk, o rock, o hip-hop, a arte urbana. As *culturas jovens* florescem *entre* a força do passado e a fragilidade do futuro, procurando contrariar a precariedade do presente. Todos estes movimentos pensam, convocam e agem sobre múltiplas temporalidades – complexificando, como nos diz Ringel (2014, 2018), as espaço-temporalidades da imaginação:

The manifold forms of temporal reasoning, which I extrapolated ethnographically, allow for different temporal understandings of – and approaches to – the past. In their variety, they point to a less dominant and less locally unified temporal regime. Different understandings of the past, evoked in different settings, groups and situations of conflict, also translate into different perspectives on the present and future. Very different (temporal) spaces for the imagination of the future, much needed in the process of shrinkage and its seemingly predetermined negative futures, are thus opened up. Accounting for temporal heterogeneity, I hope, helps to reconfigure our understanding of the way people exist – and situate – themselves in time (...). (Ringel, 2018, p. 85)

Estas narrativas, entre muitas outras, actuam de forma fragmentária, sob o peso de futuros incumpridos: neste *urban standstill* (Ringel, 2020), a cidade anseia por pacificar e significar os desencontros entre a memória, os desejos e a experiência de quem a habita; por um *lugar* – “a margem certa”¹⁰⁶ – por si, e apenas por si, definido. Entre *nostalgia* e *desejo*, observamos uma resistência identitária contra a força magnética dos *centros* – geográficos, económicos, políticos, etc. Num frágil equilíbrio entre ausência e presença, Almada vive à espera do futuro, característica que descobrimos em muitos contextos pós-industriais:

Post-industrial ruins have their own complex temporal characteristics. Not simply predetermined by their industrial past, they also display the many post-industrial futures invested in them over the last several decades. These futures have been continuously renegotiated in their specific social, cultural, political, and economic context. This is not to say that their own existence in time is solely shaped by the value they are given by the people who talk about, plan with, or decide to demolish

¹⁰⁶ Expressão comumente utilizada pelos habitantes da Margem Sul, como forma de afirmação da oposição à Lisboa. (Cf Lourenço, 2020)

them. Rather, as this article shows, the time of these buildings as much as the time of the cities they are built in and the people that live in and around them, is co-created. Particularly in the context of a predicted as much as contested process of gentrification, this means that these buildings through their material qualities influence unfolding events and further expectations of the future. (...) As such, these ruins' temporal qualities have not taken the district out of time by preventing a gentrified future. Rather, their indeterminate, somewhat dystopian materiality has helped the district's inhabitants maintain a status-quo, which continues to hold various future possibilities open. (Ringel, 2020, pp.565-566)

A cidade pós-industrial, suburbana, periférica constitui-se nos conflitos entre espaços e tempos, produzindo dinâmicas próprias de conexão/desconexão – individuais e colectivas – sob o signo omnipresente da mudança: imposta, desejada, temida, emancipatória, opressora...? Esta *espacialização social* (Shields, 1991) permite-nos aproximar as complexas temporalidades que a cidade desvelou enquanto procurávamos os futuros que nela a escola engendrava. Aguardava-nos uma surpresa.

A Cidade e a Escola

Dia 1 de Outubro de 2017, enquanto decorriam eleições autárquicas, terminei as mudanças para a zona velha de Almada. O entusiasmo da chegada e a agitação da campanha eleitoral não perturbaram a certeza do resultado, ainda que apontassem assunto de debate. De madrugada, despertei entre mensagens de amigos – tinham terminado os 41 anos de poder autárquico do Partido Comunista Português (PCP) no município¹⁰⁷. Ainda que a vitória do Partido Socialista (PS) fosse pálida ninguém ficou indiferente: os meios de comunicação social anunciaram a queda do “kremlin”, o “fim do muro”. No dia seguinte acreditei que via outra cidade, outros rostos, uma sensação entre o frenesim e a consternação corria as conversas de café. Os “subúrbios” tinham dado a vitória a uma candidata “estrangeira”, de Lisboa, ainda que as freguesias da cidade conservassem o PCP nas lideranças. Mas Almada já não era a mesma. Um abalo profundo ferira, pelo menos simbolicamente, a sua identidade.

Nos dois anos anteriores conheci a cidade enquanto conhecia o lugar que nela ocupava a educação. No concelho, cerca de 30 mil alunos frequentam instituições de ensino de todos os níveis, 14% da população total tem menos de 15 anos - números que têm vindo a crescer, contrariamente à tendência nacional. Ainda que a habilitação geral da população tenha subido de forma marcada, os números do insucesso estão acima da

¹⁰⁷ Desde 1976 a 2017, o PCP esteve presente em todas as coligações que conduziram o executivo: FEPU (Frente Eleitoral Povo Unido, constituída pelo PCP, MDP/CDE e FSP), APU (Aliança Povo Unido, constituída pelo PCP/MDPCDE)e, desde 1987, a CDU (Coligação Democrática Unitária, constituída pelo PCP e pelo PEV).

média nacional: cerca de 18% dos estudantes do ensino secundário não transitam de ano ou desistem de estudar. Em Almada, pensava já compreender os não ditos, as mitologias escolares, as ironias e histórias jocosas ditas à boca de um corredor. Esta intimidade foi tão violentamente perturbada pela mudança de executivo que se tornou evidente o que era apenas intuído: a relação entre a cidade e a escola era, e permaneceria, fundamentalmente política. Etribada num estruturado projecto educativo municipal, nutria-se no estreito diálogo com as comunidades educativas. O labor escolar era visível e produtivo, participado por todos - prémios, eventos, exposições e espetáculos preenchiavam os equipamentos e o espaço público ritualizando os encontros entre as escolas e a comunidade. Este harmonioso *fluxo* era virtuosamente conduzido pelo poder autárquico. A educação estava no centro da acção do poder local, organizava as suas aspirações e desejos; era uma das ferramenta privilegiadas na produção do futuro urgente da cidade.¹⁰⁸ Mas o que traria a esta estreita relação esta *mudança* – e que outros futuros estariam aí investidos?

A 30 de Novembro de 2017, o novo executivo inaugura-se celebrando uma velha efeméride: o *Dia Internacional das Cidades Educadoras* marca os vinte anos da adesão de Almada à rede internacional¹⁰⁹. Este compromisso determina em grande parte as políticas educativas locais, articulando sob a sua égide todas as acções do executivo. Almada assume integral e orgulhosamente os princípios preconizados:

A cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos. (...) Os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance destas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, com carácter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade. O papel da administração municipal é o de definir as políticas locais que se revelarão possíveis e o

¹⁰⁸ Cf. Fernandes, Maria João (2017).

¹⁰⁹ Das primeiras cidades a aderir no contexto português, hoje com 83 cidades associadas, o percurso de Almada destaca-se: participação em oito congressos internacionais; realização do seminário/experiência piloto, “Cidade Educadora e Governo Local” em 2009 sob a supervisão de especialistas da AICE; organização do VI Congresso Nacional da Rede Territorial das Cidades Educadoras, em 2015, subordinado ao tema “Cidades participadas/Cidades adaptadas(véis)”, com mais de quinhentos conferencistas; coordenação da rede portuguesa desde 2012; submissão de experiências ao Banco Internacional de Experiências de Cidades Educadoras bem como ao Banco de Recursos Educativos Locais; coordenação do grupo de trabalho “Cidades Inclusivas” e participação nos grupos de trabalho “Experimental é aprender” e “Cidadania e Participação”; criação em 2009 do Concurso Jovens Talentos “com o objectivo de incentivar, impulsionar e reconhecer os projectos e percursos de jovens que promovam os princípios da Carta das Cidades Educadoras, criando o prémio “Almada, cidade educadora. Consultado em: <https://www.cm-almada.pt/portal/page/portal/EDUCADORA>

de avaliar a sua eficácia, assim como de obter as normas legislativas oportunas de outras administrações, centrais ou regionais. (AICE, 2004)¹¹⁰

O que me leva nesse dia ao evento não é tanto a efeméride quanto o que, dias antes, me havia surpreendido: *mupis* e cartazes davam a conhecer os *Jovens em Foco* a todos os que cruzavam as ruas da cidade, detalhando o que cada um *deu e recebeu* de Almada. Pela primeira vez, este projecto extravasava a cerimónia anual, o lugar no “Portal da Juventude”¹¹¹, e ocupava o espaço público.

No fórum Romeu Correia¹¹² reúnem-se os *jovens em foco à cidade educadora* - familiares, professores, directores escolares, responsáveis das associações e grupos em que os jovens participam compõem a numerosa assistência. No *foyer*, grandes painéis detalham os princípios das Cidades educadoras; uma representante camarária congratula-se: "ouvimos por aí alunos e professores a falar com o léxico proposto!". Mas a *mudança* só ganhará protagonismo na carismática comunicação do recém-eleito Vereador da educação e vice-presidente da Câmara Municipal de Almada, João Couvaneiro¹¹³. No breve discurso, as aspirações da nova força política ecoam o preâmbulo do livro que então se lança¹¹⁴:

O Direito à Cidade Educadora, como extensão do direito fundamental de todas as pessoas à educação, como veículo promotor do desenvolvimento humano, social e económico das pessoas e das comunidades e como elemento indispensável para atingir um desenvolvimento sustentável e uma paz duradoura, deve ser um desígnio da ação exercida pelos governos locais que encontram na educação um pilar de desenvolvimento. (...) Os jovens que integram esta comemoração – Jovens em Foco 2016/2017 – ilustram (e são referência) no seu percurso de vida da importância dos agentes educativos locais na sua formação e testemunham o significado de Almada, cidade educadora, enquanto projeto com duas décadas de implementação no concelho. (CMA, 2017, p. 4)

Entre a escola e a cidade, o jovem é o agente e interlocutor privilegiado. Estas dinâmicas têm lastro nos significados que, sobretudo a partir dos anos 90, o poder local se dedicou a produzir ao signo juventude. Apropriando-se da vitalidade das culturas jovens, a cidade constrói-lhes um destino: o da revitalização e condução do território aos

¹¹⁰Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). (2004). *Carta das Cidades Educadoras*. AICE.

¹¹¹ Site onde se reuniam recursos e notícias relativas às acções dirigidas pelos executivos à população jovem, e onde encontrámos registos deste projecto desde 2015. Foi, entretanto, desactivado.

¹¹² Centro Cultural de Almada.

¹¹³ João Couvaneiro é doutor em História, foi Professor Coordenador e Director da Escola Superior de Educação Jean Piaget/Almada; desempenhou entre Janeiro de 2016 e Fevereiro de 2017 funções de assessoria especializada na área da educação e formação de jovens e adultos no Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Em 2015 foi reconhecido como Apple Distinguished Educator e em 2017 foi nomeado para o Global Teacher Prize, da Varkey Foundation.

¹¹⁴Câmara Municipal de Almada (CMA). (2017). *Jovens em Foco 2016-2017*. Câmara Municipal de Almada.

seus futuros imaginados. O jovem é o agente capaz de contrariar as forças que desviam a cidade da sua potência – nem *dormitório*, nem *subúrbio*, nem apenas memória. Os jovens são consagrados, e estimulados, a ser rosto de uma cidade activa, inovadora, capaz de resistir às pressões homogeneizantes da capital e do capital. A tradição artística conduz à “cidade criativa” capaz de amalgamar modernização, requalificação e reinvenção (Gonçalves & Cunha, 2012). Nas negociações entre os desejos do poder local e o das populações, o jovem é um mediador consensual – capaz de produzir o alinhamento entre os tempos em conflito que constituem o território e os tempos do mundo. A estas dinâmicas não é alheia a significação política da juventude no ideário comunista: os diferentes executivos expandem os espaços de participação sublinhando o carácter revolucionário e resistente da inovação. Almada torna-se sinónimo de “juventude”, no campo semântico que relaciona *dinamismo*, *inovação*, *irreverência*, *criatividade*, etc., da educação à cultura, do turismo ao lazer, da economia ao trabalho (Bezerra, 2015; Corte-Real *et al*, 2021). No livro que celebra os jovens em foco desse ano, a identificação da escola que frequentaram é a primeira informação da página. Logo em baixo, a “ligação a Almada” define-se a partir de três marcadores: *crece*, *vive* e *estuda*. A pertença à cidade educadora não exige a conjugação dos três, desde que o jovem seja ele próprio “educador”. A cidade aspira a tornar-se numa “imensa sala de aula”¹¹⁵. Mas se o jovem sempre esteve no foco da cidade, a nova força política ocupa-se de o ajustar, produzindo novas visibilidades e invisibilidades. O jovem será, daqui em diante empreendedor, cosmopolita. Não mais recusa ou resistência, mas plena convergência com os futuros imaginados pelo governo nacional e pelos poderes globais – a produção de um alinhamento implica acções sobre os espaços e os seus significados, sobre a agencialidade e a imaginação dos sujeitos. É no seu perfil, na sua subjectividade, que o poder local imagina mudar Almada de *margem* em *centro*. Entre fotografias, cumprimentos e abraços, celebra-se uma nova configuração para a mudança que a assistência parece receber avidamente. Mas, apresentada e proposta, como efectuar esta difícil translacção?

¹¹⁵ Expressão proferida por João Couvaneiro, antes de ocupar o cargo de Vereador, num evento a que assisti na investigação anterior e que celebrava ex-alunos da cidade com percursos de sucesso.

Um tempo de abertura

Reconfigurar o espaço exige, primeiro, reconfigurar a temporalidade – a isso se dirige a Mensagem da Presidente, nas *Opções de plano e Orçamento de 2018*, primeiro documento a firmar as direcções da acção do novo executivo:

Almada é a terra de Abril, a terra da Liberdade. **A Liberdade para honrar o seu passado e com confiança projetar-se no futuro** (...). Neste espírito, e numa só ideia, o que antecipamos agora para o futuro de Almada é um **tempo de abertura**. Abertura a novas formas de dinamizar a economia e criar emprego. Abertura às pessoas e à cidadania. **Abertura das vistas sobre o rio**. (...) Esta mudança de atitude deve corresponder, no imediato, a um **novo modelo de relacionamento e colaboração com as entidades da Administração Central e com o próprio Governo**. (...) Temos a certeza que, sem prejuízo da autonomia municipal e das diferentes vontades e visões para o território, **sempre será mais vantajosa a concertação de posições e o trabalho conjunto permanente do que um qualquer afastamento militante e/ou estritamente reivindicativo**. (...) Estas opções não fazem, nem poderiam fazer, tábua rasa de muitos projetos e iniciativas iniciados em mandatos passados que pela sua importância, continuidade e mérito, devem ser respeitados e valorizados, sem maniqueísmos ou incertezas. Em conclusão, Almada pode ser uma grande referência nacional em termos de qualidade de vida, pode ser um grande centro cosmopolita. Pode ser o grande concelho das artes, da investigação científica, da criatividade, do desenvolvimento económico. E pode ser uma referência em termos de desenvolvimento sustentável e ecológico. Há muitas coisas que estão por fazer desde há muito tempo. (p.4, destaques meus)

Abertura por oposição a fechamento: a espacialização dos significados elabora novos *mapas-temporais* (Gell, [1992]1996). Os primeiros dias do executivo são difíceis: afirmar um *tempo novo* exige uma legitimidade ainda por construir; os tempos em conflito da cidade resistem aos novos horizontes, às “novas vistas”.

Mas a *abertura* chega à etnografia: na investigação anterior aguardei durante meses, sem sucesso, uma resposta dos serviços municipais; agora chega numa semana. A directora do departamento de Educação e Juventude informa-me apressadamente de uma reunião de última hora, sou recebida pela responsável dos projectos socioeducativos. O departamento é imagem do tumulto dos primeiros meses: caixas e documentos ocupam os corredores, cartazes e quadros espalhados pelo chão de gabinetes atravessados por funcionários apressados – tudo está fora do lugar. Repetem-me exaustivamente que a orientação ideológica da Câmara mudou e que este é um momento de ponderação e conhecimento: os projectos em curso estão ou suspensos ou a ser debatidos; é preciso acertar tempos com o estado central, conseguir a colaboração das escolas, reforçar a presença da Câmara no governo escolar. As esparsas informações confirmam a tensão entre herança e desejo de corte - o esforço é, sobretudo, o da resignificação. Cinco meses depois sou recebida pelo Vereador da educação, e vice-presidente da câmara, no novo departamento criado em Cacilhas. Agora, já tudo tem lugar: a assistente que o acompanha,

e toma notas durante a entrevista, pousa categoricamente sobre a mesa duas pastas com toda a informação sobre a acção educativa do município. Mas o passado insiste em fazer-se presente – a conversa começa pela pergunta implícita, que não chego a verbalizar:

Muito bem. Olhe, então é assim, em primeiro lugar, gostaria de dizer que a Câmara de Almada é uma câmara com uma longa tradição em termos educativos e, portanto, nós recebemos um concelho que tinha, mal ou bem, uma visão sobre a perspectiva educativa e uma visão que me parece com muitos aspectos positivos. Eu gosto de valorizar as coisas boas. Em 41 anos de governação que este concelho teve de uma outra força partidária existiu um conjunto de medidas boas, outras que se calhar fariamos de forma diferente, mas Almada é membro de pleno direito, e reclamou sempre essa filiação, da Rede Internacional das Cidades Educadoras e o concelho tem aqui desafios muito grandes. Creio que houve um esforço grande para responder a muitos dos problemas que existiam, no entanto há ainda muita coisa que está por fazer. E é sobre isso que se calhar faz mais sentido nós falarmos de imediato. (João Couvaneiro, Almada, 2018)

O nosso diálogo será determinado pelo que está por fazer: multiplicação da acção, urgência, determinação para converter o *passado-presente* em *futuro-presente*. Mas num concelho onde, contrariamente às tendências nacionais, o número de alunos continua a crescer as insuficiências – infraestruturais, humanas, materiais – constroem as possibilidades. O principal desafio são as características socioeconómicas da população.

Nós não nos podemos esquecer que temos no concelho bolsas de miséria muito grandes. Em Almada há ainda bairros de barracas com uma enorme expressão, temos entre 3 e 4000 pessoas a viver em barracas e sabemos que estas bolsas de pobreza são normalmente associadas a fenómenos de analfabetismo, pessoas que não falam português ou pessoas com muito baixas qualificações. E o modelo de desenvolvimento do território implica qualificar estas pessoas, (...) são pessoas que não têm uma inserção fácil no mercado de trabalho, para que essa inserção aconteça nós achamos que o município tem que desempenhar um papel importante. Depois temos no município, também, taxas elevadíssimas de insucesso escolar, taxas que ao nível do ensino secundário têm uma expressão que é muito preocupante. Pelo menos um terço dos nossos alunos não completa o ensino secundário nos três anos que é previsto completar. E isto preocupa-nos também, porque o insucesso é uma coisa que não deve ser normalizada, não é? Não se deve partir do princípio que é uma coisa normal, aceitável. (*id.*)

Responsabiliza as políticas anteriores, a sua incapacidade de romper hábitos, a normalização do inaceitável. Num território onde a mudança tarda, é fundamental propor novos caminhos ao sucesso, entendido como condição de desenvolvimento socioeconómico e, portanto, de justiça social. O novo plano de promoção do sucesso escolar trabalha múltiplas frentes, mas dirige-se particularmente à capacitação dos agentes educativos:

Eu como professor, naturalmente, tenho muita vontade que aquilo que acontece no concelho faça sentido e que seja de muita qualidade do ponto de vista educativo, porque acho que as sociedades mais justas são sociedades em que os projectos educativos são mais consistentes, mas até sob um ponto de vista mais operativo ou mais instrumental se nós tivermos projectos educativos de qualidade à partida temos modelos de desenvolvimento mais sustentáveis (...), que permitam fazer desaparecer bolsas de pobreza, que permitam dignificar as pessoas, que permitam criar postos de trabalho e condições de dignidade na vida das pessoas...se conseguirmos metade disto já é muito

bom... (...) As pessoas nem sempre se apercebem, mas muito do sucesso de uma comunidade educativa passa por aquilo que é o trabalho feito nos momentos não lectivos pelos agentes operacionais, a relação que eles estabelecem com as crianças. Todas aquelas dimensões do currículo oculto, de um conjunto de vivências que se estruturam de forma informal na escola, mas que são muito significativas no desenvolvimento e na aprendizagem dos miúdos... (*id.*)

Esta visão fortalece-se na afirmação de uma relação directa entre a motivação dos alunos e a qualificação dos espaços não-lectivos, da necessidade de coerência pedagógica entre aprendizagem formal, não formal e informal – a intervenção dirige-se ao que está fora da sala de aula. Os esforços têm como limite o campo de acção da autarquia, a complementaridade e a convergência necessárias entre os projectos educativos das escolas e o projecto educativo municipal. Sem prejuízo da autonomia das escolas, a autarquia quer promover a sua concepção de prática educativa, valorizar “experiências educativas alternativas”, destacando o mérito social e a cidadania¹¹⁶:

O nosso objectivo é que seja a comunidade educativa a escolher aquele que no seio da escola desempenha um papel que merece ser reconhecido por toda a comunidade. O que nós sentimos, aquilo que vinha do passado, eram aqueles prémios tipicamente para os alunos que têm muito bons resultados académicos, mas há muitas vezes uma lógica de reprodução social nisto que são os resultados escolares. Os meninos que têm bons resultados escolares são à partida os que têm contextos que facilitam esses resultados, e nós achamos que há aqueles que não sendo absolutamente brilhantes nos seus resultados ainda assim desenvolvem, no conjunto da comunidade escolar, um trabalho, uma actividade ou uma intervenção cívica que merece ser reconhecida. (*id.*)

Ao estreitar os laços da comunidade, promove-se uma atitude integrada capaz de revelar e valorizar “novas oportunidades”. A isto serve ainda outra das novas medidas: todas as vereações, independentemente dos pelouros, passam a ter assento nos conselhos gerais escolares, estabelecendo “vizinhanças” entre as suas questões e as do foro educativo. A importância do local, do comunitário, traz à conversa o *Perfil do aluno* e o *PAFC*. João Couvaneiro fazia parte do gabinete do Secretário de Estado aquando da elaboração das propostas - está ligado aos projectos desde a raiz. A minha surpresa, contida na formalidade da entrevista, debate-se com um interlocutor duplamente envolvido nas dimensões que procuro. As articulações entre o sistema educativo e as possibilidades do município ganham outra relevância. Afinal, os *novos tempos* de Almada são os mesmos que o governo socialista propôs e inscreveu no *Perfil*.

A escola não deve ser apenas um veículo para a concretização de qualquer coisa que lhe é externa, que está fora dela (...) Por exemplo, aqui em Almada há, como em todo o sítio, a oportunidade de pegar no património, no facto de termos uma frente ribeirinha extraordinária, uma frente de mar,

¹¹⁶ Refere-se à instituição de um novo prémio municipal para alunos, complementando o já existente, “Prémio Almada Cidade Inteligente” cujos critérios se baseiam nos resultados escolares. Consultado em: <https://www.cm-almada.pt/viver/educacao/premio-almada-cidade-inteligente>

não podemos ignorar que temos estas condições geográficas quando estamos a dar a disciplina de geografia e os conceitos que lhe estão associados. Ou o nosso património histórico, não podemos ignorar quando estamos a trabalhar as questões da história ou da literatura, da língua. Portanto, trabalhar os contextos de base local trazendo-os para dentro da escola, desenvolvendo projectos que tomem isso como referência, parece-me que é absolutamente essencial. É qualquer coisa que infelizmente ainda não acontecia, mas também muito do que é isto da autonomia e flexibilidade curricular é a possibilidade de as escolas trazerem para dentro dos processos, até avaliativos, coisas que aconteciam já na escola e que eram formativas e avaliativas, mas que muitas vezes eram desconsideradas. (*id.*)

Se as linhas mestras da acção do executivo em relação à educação ficam claras, o projecto educativo municipal¹¹⁷ exige “algumas cautelas”:

Quando nós falamos aqui de um projecto educativo municipal é um projecto que à partida consagre um conjunto de coisas que são absolutamente evidentes e que nem sempre acontecem, não é? (...) há aqui todo um conjunto de valores que gostaríamos que fossem um conjunto de enunciados, percebendo que se calhar estes valores já deviam estar absolutamente integrados na escola, mas que não estão ainda, nem na escola nem na comunidade. Não se pretende estabelecer um conjunto muito estrito e muito espartilhado de actividades, mas um *framework*, criar aqui um conjunto lato de referências, porque depois também acreditamos que é na energia criadora de cada escola que deve estar o motor de tudo isto, não é? Ou seja, cada escola deve também apropriar-se dos projectos que quer desenvolver, porque as escolas são organismos vivos que dependem das pessoas que lá estão, dos seus interesses, das suas dinâmicas. E não é a mesma coisa termos uma escola na Trafaria, na frente ribeirinha ou termos uma escola numa zona mais interior do concelho. Temos aí questões diferentes e as problemáticas do contexto são também diferentes. (*id.*)

Estes “organismos vivos” reverberam as condições do território, mas também as estruturas administrativas. A análise de João Couvaneiro é detalhada, enquanto pondera potencialidades e dificuldades: a expansão do concelho pressiona o parque escolar; discute-se a transferência da gestão do ensino básico e secundário para as autarquias quando ainda não se resolveram as questões do 1º ciclo. A proximidade entre as autarquias e o escolar tem lados positivos, mas também reverses – sobretudo financeiros:

Eu não quero transferir os problemas do terreiro do paço para os paços do concelho! (...) Nós sabemos que são insuficientes as dotações orçamentais de que o país dispõe, por exemplo, para garantir a manutenção do parque escolar. E vindo essa responsabilidade para os municípios...o decisor político municipal está muito mais perto e muito mais vulnerável àquilo que são as pressões, por exemplo, das famílias. (...) E posso dizer que temos ideia de que Almada será talvez sob o ponto de vista de delegação de competências o quinto município ou o sexto a nível nacional que vai receber mais recursos, numa lógica de proporcionalidade, mas mesmo assim serão insuficientes (...). (*id.*)

¹¹⁷Estatuído como competência municipal em 2015 (pelo decreto-lei nº 30 de 2015, disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/30-2015-66487456>) tem sido sistematicamente descurado, perdendo relevância enquanto instrumento municipal de administração e regulação educativa. A legislação, que apenas enquadra a produção da carta educativa a partir do levantamento dos recursos municipais, não fornece enquadramento legal às acções e projectos a desenvolver (Cf. decreto-lei nº21 de 2019, disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/21-2019-118748848>). Almada nunca chegou a elaborar um PEEM, mas essa vontade está presente no novo executivo.

Quanto ao futuro que Almada imagina “não há assim um resposta muito cabal”: sucesso para todos, “vencendo desvantagens de partida”; que jovens, crianças e adultos consigam construir os seus projectos de vida, concretizar os seus sonhos. Mas estas intenções generalistas são desafiadas por um contexto onde a mobilidade social através da educação é pouco expressiva. O reafirmado desejo é transformar a escola reprodutora em instrumento de transformação. Num concelho onde “cerca de 60% das crianças e jovens estão no escalão A e B dos ASE”¹¹⁸, onde em muitas escolas esta percentagem cresce para 85%, “há muito por fazer.”

Por exemplo, ainda no outro dia ouvia uma senhora a falar sobre uma criança cigana que dizia que não ia à escola porque não tinha sapatos, ou a quantidade de miúdos que nós temos que vão à escola com enormes dificuldades porque não têm transportes que sejam funcionais, não têm um conjunto de apoios que precisarão para desempenhar com sucesso as suas aprendizagens, portanto há aí muito trabalho. E são trabalhos diversos a fazer em muitos sectores para garantir que todos têm condições para concretizar aquilo que é o seu potencial. Não é preciso que cheguem todos aos mesmos sítios, que tenham todos os mesmos horizontes de sucesso, cada um tem o seu horizonte, não é? E há uns que querem ser criadores, outros querem ser desportistas, outros que querem realizar-se numa estrutura mais administrativa. Aquilo que eu acho é que a escola não deve continuar a ser aquilo que o Bourdieu identificou, que é apenas um mecanismo de reprodução social em que quem já tem continua a ter, quem não tem continua a não ter. Portanto, aquilo que nós queremos é criar a possibilidade que a escola seja um espaço de afirmação, que permita a afirmação de cada um. (*id.*)

As aspirações do novo executivo, veiculadas pelas palavras do Vereador, alimentam-se sobretudo das provas de possibilidade dadas pelo sistema educativo português desde Abril de 1974. O contexto local ausenta-se quando o futuro toma a conversa: aos “novos tempos” correspondem novos espaços. A imaginação do executivo municipal integra Almada em movimentos nacionais e globais, vai além do território. Nesta ambição há cuidado – não se deve perturbar o presente. As palavras que aproximam as imagens de futuro limitam o presente às resistências que lhe engendrou o passado. Abrir caminho a *novos tempos* não chega – é preciso ensiná-los e aprendê-los, instalar sem atrito os mecanismos que os produzam.

“Novos tempos para aprender em Almada”

Os tempos para aprender estão solidamente instituídos nos calendários da cidade: uma cronologia cíclica dedica-se a criar encontros entre os poderes, as escolas, os alunos,

¹¹⁸ A Acção Social Escolar (ASE) contempla um conjunto de medidas de apoio ao estudo consubstanciadas em subsídios às despesas educativas, nomeadamente apoio material e alimentar, transportes. Os três escalões que determinam o valor destes subsídios – A, B e C – são calculados com base nos escalões do abono de família. Assim, os escalões A e B de que nos fala João Couvaneiro correspondem às famílias com menores rendimentos.

as comunidades. A abertura e o fecho do ano escolar são marcados pelos dois dos maiores eventos organizados pelo município: em Setembro a *Recepção à Comunidade Educativa*, entre abril e maio a *Mostra de Ensino Superior, Secundário e Profissional*. Todos se mobilizam: instituições de ensino e comunidades educativas, associações e instituições locais, mas também nacionais e internacionais. Entre estes dois momentos, o calendário preenche-se de muitos outros – mas a articulação discursiva e performática que estes propõem institui e cumpre rituais de conhecimento e reconhecimento; de visão e divisão; instala no corpo e vida da cidade os significados que o educativo produz e que por ele são produzidos; propõe uma fértil sincronia entre os tempos da cidade e os tempos do escolar. Os discursos e práticas que aí configuram *tempos para aprender* são desafiados pela necessidade de que se tornem *novos* – o executivo socialista dirige-se-lhes com particular intensidade.

A recepção

A *Recepção à Comunidade Educativa* organiza, desde 2008, um sem fim de actividades que, durante um mês, preenchem os espaços da cidade: formações, workshops, concursos, visitas, festivais culturais e artísticos; entregas de prémios e distinções¹¹⁹; celebram-se efemérides, apresentam-se projectos, debate-se educação¹²⁰. A edição de 2017 é ainda organizada pelo executivo da CDU:

A Câmara Municipal de Almada permanece e permanecerá disponível para aprofundar a cooperação com a comunidade educativa para que a Escola se possa afirmar cada vez mais como centro de competências, espaço de promoção da equidade social e fator de irradiação cultural junto da comunidade mais ampla dos Almadenses. (...) Acreditamos firmemente que este processo de cooperação terá frutuosa continuação no futuro, atento ao trabalho desenvolvido nos últimos anos por um Corpo Docente que se revelou capaz de enfrentar com grande determinação e saber um grande conjunto de obstáculos e incertezas que será, tenho a profunda convicção, capaz de vencer e ultrapassar. (*Mensagem do presidente*, Joaquim Judas)¹²¹

Em 2018/2019 encontramos já as palavras da nova presidente da Câmara:

Almada promove mais um ano a *Recepção à comunidade educativa* que (...) integra actividades que refletem o investimento no potencial humano, na intervenção em educação e no dinamismo da comunidade educativa. (...) Acreditando contribuir para um maior conhecimento e utilização dos equipamentos e serviços educativos disponibilizamos *on line* um programa cuja missão é proporcionar recursos, que poderão ser utilizados como apoio ao desenvolvimento do currículo,

¹¹⁹ Como sejam o “Prémio Almada Cidade Inteligente”, a gala dos “Jovens Talentos”, a cerimónia que consagra os “Jovens em Foco”, a cerimónia de homenagem os professores e pessoal não docentes aposentados nesse ano.

¹²⁰ Em 2016/2017 o primeiro Encontro do Associativismo Juvenil e II Encontro Sucesso Educativo; em 2018/2019 o Encontro Nacional “Cidades Inclusivas” – ligado à rede internacional das cidades educadoras

¹²¹ Do programa

em actividades de complemento curricular em contexto escolar ou no enriquecimento dos planos de actividades das instituições e associações do concelho. O programa de Recepção à comunidade educativa distingue-se ainda pelo enfoque dado às actividades associadas à leitura, à escrita, em múltiplos suportes e contextos. (*Mensagem da Presidente*, Inês de Medeiros)¹²²

Do foco na escola, e no corpo docente, enquanto *centro de competências, espaço de promoção da equidade social e factor de irradiação cultural*, ao investimento no potencial humano e dinamismo da comunidade educativa; da colaboração à disponibilização, ao proporcionar, ao enriquecimento - as diferenças são subtis, mas determinantes. O novo executivo, procurando *distinguir-se*, apresenta-se como provedor, num contraste com a horizontalidade proposta anteriormente. Também as prioridades sofrem uma inflexão – se o educativo começa por se apresentar como valor em si mesmo, o executivo socialista assume-o como meio para um fim: o progresso urgente de uma cidade. Este é um evento difícil de ler, ou de participar, como unidade – disperso, articula experiências e objectivos distintos. Os sentidos que mobiliza são sobretudo disputados nas relações institucionais que o dinamizam – raramente foi mencionado pelos alunos e professores com quem dialoguei.

Um dos seus pontos altos é o encontro que, desde 2015, se ocupa de “conhecer, debater, intervir”¹²³ em torno do programa municipal para o sucesso educativo. Esta iniciativa funciona como um barómetro das visões e orientações das políticas educativas locais, dos problemas e soluções privilegiados pelo município e pelos seus múltiplos interlocutores¹²⁴. As duas primeiras edições dedicaram-se a analisar o conceito de sucesso enquanto “fenómeno social”, no sentido de “desenhar estratégias capazes de garantir uma igualdade de oportunidades efectiva”¹²⁵. Em 2019 o novo executivo organiza extraordinariamente dois encontros, extravasando o seu lugar cativo na *Recepção*: em Janeiro, debate-se a *Inovação e Transformação das Práticas Educativas*; em Novembro a *Autonomia e Flexibilidade* inauguram os *Novos tempos para aprender em Almada*.

¹²² *Ibid.*

¹²³ Sob o título “Sucesso Educativo: Conhecer, Debater, Intervir”, “este encontro pretende refletir sobre os fatores e condições que influenciam o processo de aprendizagem, bem como divulgar e discutir práticas pedagógicas e políticas educativas capazes de minimizar os índices de abandono e insucesso escolar.” Teve lugar na Escola Secundária Professor Ruy Luís Gomes, organizado pelo Conselho Municipal de Educação de Almada e Câmara Municipal de Almada. Consultado em: <https://www.cm-almada.pt/almada-debate-sucesso-educativo>

¹²⁴ Conta com a participação de representantes das comunidades educativas, da academia, das tutelas, de associações locais e internacionais, etc.

¹²⁵ “A diferença que a escola pode fazer. O sucesso escolar no concelho de Almada”. O projecto propôs-se “desenvolver os fatores organizacionais internos que determinam o desempenho das escolas”, apresentando propostas para a “melhoria dos resultados escolares e educativos a aplicar no âmbito das competências próprias do município”. Outro dos projectos apresentados, “+ *Leitura*, + *Sucesso*”, veio depois dar nome ao plano municipal de promoção do sucesso escolar e aos encontros seguintes, já organizados pelo executivo socialista.

Juntos, consubstanciam o passo em frente desejado pelo representantes do poder local, apossando-se enfim das cronologias recebidas e conferindo-lhes o estatuto de novidade.

Em Janeiro, as escolas do município são desafiadas a dialogar com as propostas do *Perfil do Aluno* e do PAFC. A presença do Secretário de Estado da educação, João Costa, signo da “profunda amizade” que une executivo municipal e nacional, presta-se a pacificar as relações entre as comunidades educativas e as tutelas. O *tempo de abertura* que o novo executivo municipal afirmou nas suas *Opções de Plano e Orçamento* (CMA, 2017) consubstancia-se na convergência dos desejos locais e nacionais. Em Novembro, celebram-se resultados, afirma-se a maturidade das propostas. O convite, pela primeira vez, à partilha de experiências com outro município¹²⁶, dá provas da abertura de Almada. A acção concertada entre escolas e município produziu, em menos de um ano, transformações significativas. O encontro regressa a uma escola, tem momentos musicais, o ambiente é mais informal e distendido, celebratório. Ainda que com menos participantes, a acção entusiástica e elogiada do Vereador da Educação cumpriu o desiderato de produzir harmonia e coesão. Esta performática “abertura” faz-se vencendo conflitos, contradições e desalinhamentos – está descerrada a potência do concelho. A *inovação e a transformação* por que se pugnava em Janeiro, são apresentadas como características intrínsecas das práticas apresentadas em Novembro. Almada construiu e tomou o seu lugar na vanguarda dos esforços que buscam o futuro através da intervenção sobre o educativo – ali mesmo o afirma o representante do Ministério da Educação chamado a intervir. O *tempo novo* do *Perfil* vê-se respondido nos *novos tempos* que Almada propôs às suas escolas. O sucesso extravasou as comunidades educativas e preencheu as paisagens em devir do território – ou assim se compõem as pinceladas com que os representantes municipais traçam o retrato do primeiro ano de governação. O título deste encontro – “Novos tempos para aprender em Almada” – epitomiza o que as práticas e discursos do poder local vinham fabricando. Mas desse Novembro até hoje, a afirmação tornou-se num projecto municipal que, desde 2019, reúne todas as escolas e agrupamentos em torno da Autonomia e Flexibilidade Curricular. Os *novos tempos para aprender* foram consagrados como “aposta estratégica na inovação e transformação das práticas pedagógicas e promoção de um maior envolvimento das comunidades escolar e educativa”, visando “melhorar a qualidade do sucesso educativo”, “o bem estar dos

¹²⁶ O município de Odivelas, também parte da área metropolitana de Lisboa.

alunos e professores”, etc.¹²⁷. O tempo decorrido permite-nos reflectir, retrospectivamente, sobre os processos de construção de significados a um território e à sua acção educativa, mas também sobre como nestes se produz e instala *o novo*.

A Mostra de Ensino

A *Mostra de Ensino- Superior, Secundário e Profissional* ocupa, desde 2003, um lugar central na vida das escolas - a sua preparação e participação constituem uma significativa excepção aos quotidianos. As diferentes comunidades escolares reúnem-se num só espaço onde, durante cerca de uma semana, dão a conhecer o que de melhor fazem. O que cada uma vem mostrar, os alunos e professores que a representam, revelam as dinâmicas que posicionam cada instituição e cada agente no colectivo. No espaço, estas grelhas são claras: *ali* a escola de referência, que se afirma pela antiguidade e exigência, a escola da excelência e do rigor académico; *além* as escolas dinâmicas, inovadoras, que se lançam na persecução de projectos e os devolvem à cidade; *entre* as escolas mais periféricas ou silenciosas. Multiplicam-se propostas de encontro, de colaboração, desejam-se contágios, estímulos. Os rostos das comunidades escolares são os professores e alunos, deixa-se a ribalta aos propulsores da acção. O Município acolhe entusiasticamente actividades e projectos, tomando para si parte das mesmas; estruturam-se identidades e expectativas que permitem negociar as imagens desejadas por cada parte. Durante muitas edições, uma grande tenda ocupava a principal praça da cidade, não deixando ninguém indiferente ao vaivém que a rodeava. Se em 2018 o programa parece menos preenchido, em 2019 o evento deixa a praça para inaugurar um novo pólo cultural numa zona menos central¹²⁸. Alguns transeuntes lançam olhares inquisitivos. Como sempre, apresenta-se num mesmo gesto o que distingue cada escola e o que a une ao território. Mas o espaço é menor, há menos actividades, menos investimento. Pela primeira vez o Município tem também uma banca onde apresenta os programas *Almada Jovem*, destacando o recém-criado orçamento participativo. Enquanto visito a *Mostra*, não posso deixar de notar que a *mudança* a pareceu deixar à margem – o evento perdeu força e protagonismo. Mas aguardo: um dos seus pontos altos foi sempre a ritualizada visita das entidades oficiais, numa comitiva liderada pelo presidente da Câmara. Demorando-se em cada banca, ouvindo e vendo cada apresentação e projecto, procurando

¹²⁷Consultado em: <https://www.cm-almada.pt/viver/educacao/novos-tempos-para-aprender>

¹²⁸ Mercado das Torcatas

cada aluno, esta visita representava o reforço dos laços que unem o poder local a cada comunidade escolar, a cada um dos seus muitos elementos – era um momento de alegria, de festa. Entre a multidão, apercebo-me tarde de que a visita decorre: sem a costumeira azafáma, a actual presidente da Câmara dilui-se numa multidão maioritariamente indiferente. Volvidos quase dois anos da eleição do novo executivo, esta é ainda uma visita de estranhos. As escolas, os alunos, os professores, na força com que continuam a desempenhar o papel que a *Mostra* lhes designa constroem e reafirmam uma comunidade – mas é evidente que entre esta e os seus representantes se insituiu uma distância. Os seus significados permanecerão abertos, à medida que a etnografia se fecha – mas não posso deixar de sentir que a *abertura* ao *mundo* instabilizou as relações que fazem um lugar e uma comunidade; o que aí significa pertença e identidade.

Abertura, inovação, transformação: mudança?

O campo está saturado por estas palavras, mas nem sempre é fácil aprofundar o que significam, entre a estase que por vezes sentimos e o dinamismo que o novo executivo imprime sobre a experiência. A intervenção é incisivamente dirigida à dimensão discursiva – os quotidianos, as práticas, as pessoas permanecem à distância enquanto se instalam novas gramáticas para dizer a cidade e o lugar que nela ocupa o educativo. A mudança desloca-se *de cima para baixo*, estruturando as condições da sua naturalização. É em devir que a relação entre a escola, a cidade e o futuro permanece. O novo executivo, dedicado a produzir um *novo tempo* por força da *abertura do território*, e nele a sua necessitada legitimidade, debate-se com a ambição do gesto e com identidades arreigadas no que escolheu designar como *fechamento*. Descobrimos, por entre estes procesos, a dimensão moral em que a *mudança* se firma.

O poder local nutre as suas aspirações nas do poder central, aí buscando técnicas e tecnologias que as façam cumprir, a educação é a ferramenta eleita para transformar e desenvolver o lugar que a faz. Mas se a cidade se debate com os sentidos e significados da mudança, se esta permanece indefinida por sobre os conflituantes futuros que engendra, como operar as novas estratégias?

As formas herdadas não são fundamentalmente alteradas. Ao procurar novos horizontes a um mesmo território a *mudança* não se demora nele – o novo executivo dirige a sua visão para o exterior, onde se ocupa em fixar os desejos e imagens do futuro que permitirão vencer um “real” indesejado. As imagens são claras: a cidade *abre-se* à

modernidade e ao cosmopolitismo, a herança política de resistência e oposição é debelada pelos proventos do progresso. O município reforça os lugares já construídos ao jovem, mas os *novos tempos para aprender* inauguram também *novos tempos para ser*: Almada de margem dada a Lisboa, moderna e desenvolvida, inovadora e distinta, transformação sem negação. A escola continua a cumprir o seu papel de ponte entre distâncias espaço-temporais – mas já não tanto entre as que fabricam a cidade, como entre as que a situam *à margem*. Os cidadãos por vir têm de pensar no território um além-território: o tempo de Almada integrado nos tempos do mundo. Reconhecemos os métodos: definir tão claramente os pontos de chegada torna os pontos de partida obsoletos. Mas a dimensão político-ideológica desta intervenção abre fissuras e conflitos quando se confronta com as identidades, expectativas e aspirações de uma cidade refém de um futuro que imagina mudar-lhe fundamentalmente o rosto.

Na intensidade com que o município interpela os jovens, nas formas e objectivos deste chamamento, erguem-se fronteiras, delimitam-se espaços de experiência e horizontes de expectativa. Os *novos tempos para aprender* desejam produzir produtores de diferentes futuros – o passado é vencido não pelo esquecimento, mas pela lembrança da sua insuficiência. Os jovens, os alunos, os cidadãos por vir, são interpelados através das inquietações que sobre eles projecta o *novo* imaginário social – as de uma condição global de juventude que por entre a incerteza, a instabilidade, a volatilidade, deve ser capacitada a produzir os futuros desejados. Os quotidianos escolares decorrem mais ou menos alheios à força aspiracional que se imprime sobre a cidade, junto ao território e às contingências da sua experiência vivida – os reptos do poder local procuram, mais do que as escolas, cada aluno em devir jovem, cidadão. A força que reformula as tecnologias da imaginação irrompe, todos os dias, nos mais insuspeitos lugares – mas que futuros, então, se imaginam através de uma escola em Almada? É com estas interrogações sobre a mesa que nos dirigimos à experiência situada e contingente de *uma escola*.

A Escola Secundária António Gedeão

Entre as tantas escolas que pude conhecer, o nome *António Gedeão* nunca se destacou. Quando, frente ao fechamento do terreno, uma amiga me pôs em contacto com uma professora de Almada não mencionou o nome da escola; quando encontrei a Ana foi ao despedirmo-nos que perguntei, envergonhada pelo tardar, em que escola era professora. O nome ganhou espessura. Sorrindo, e respondendo ao meu desconhecimento, esboçou algumas palavras sobre os mitos escolares: “Os professores e as condições são

as mesmas”, o resto “são coisas que acontecem em todas as escolas”. Não estranhei o tom defensivo, afinal tínhamos percorrido os temas costumeiros: a indisciplina, os alunos de hoje, o que mudou em ser professor. Nos dias seguintes, as minhas interrogações sobre a escola receberam respostas vagas. Imaginei-a mais longe do centro urbano, mais sem notícia ou identidade do que viria a encontrar logo na primeira visita.

Voltar, então, à escola. Entre a que foi minha e esta que procuro quinhentos quilómetros, uma década. Descendo, depois de sair do metro, dobrando a esquina de uma rotunda sempre movimentada, o azul intenso que cobre os seus pavilhões interrompe a verticalidade urbana: ladeada na parte superior pela linha de metro, confronta na entrada principal com uma longa avenida. Qualquer um de nós a reconheceria como uma escola em qualquer ponto do território. Em frente e à esquerda terrenos abandonados onde estacionam carros. Uma vegetação selvagem, mas tímida, ladeia os gradeamentos. Em volta, uma paisagem suburbana sem notícia. A vida interrompe-se depois dos seus limites - há qualquer coisa de incompleto neste pequeno trecho de território que termina numa outra movimentada avenida. A horizontalidade da escola, aninhada num vale, faz com que nunca a vejamos inteira: ou só telhados ou um ângulo que espreita por entre os carros rápidos e os prédios mudos. Porém, abre uma surpreendente nesga de paisagem - por sobre ela Almada parece uma fortaleza feita de prédios, encimada pelo Cristo Rei.

O seu primeiro nome foi Escola Secundária da Cova da Piedade. Hoje situa-se na união das freguesias do Laranjeiro e do Feijó¹²⁹. As delimitações administrativas do território contam-nos a sua história: a pressão demográfica e a expansão urbanística da segunda metade do século XX tomaram os lugares do Laranjeiro e Feijó, na vizinhança da Cova da Piedade, mudando-os de sítios maioritariamente rurais em zonas densamente urbanizadas. Rapidamente integrados na cidade de Almada, servindo populações ligadas à expansão industrial, estes lugares foram marcados desde cedo por uma habitabilidade e condições socioeconómicas precárias, sendo ainda hoje as freguesias do concelho com maior concentração de habitação social camarária: cerca de 60,5% do total¹³⁰. Nas margens da cidade, limítrofes ao concelho do Seixal, tornaram-se territórios administrativamente autónomos em 1985 (Laranjeiro) e 1993 (Feijó), unindo-se em 2013. Ao contrário das freguesias mais centrais, estas continuaram a crescer: contam com cerca

¹²⁹O concelho de Almada é composto por mais quatro: União de Freguesias de Almada, Cova da Piedade, Pragal e Cacilhas; União de Freguesias da Caparica e Trafaria; União de Freguesias de Charneca de Caparica e Sobreda; Freguesia da Costa da Caparica. Da cidade de Almada fazem parte a primeira e a União de freguesias do Laranjeiro e Feijó.

¹³⁰Consultado em: <https://www.jflaranjeirofeijo.pt/territorio/historia>

de 39,872 habitantes e a maior densidade populacional do município. A população é também mais jovem, trabalha maioritariamente fora do local de residência e no sector dos serviços – a “predominância histórica do sector secundário” é hoje minoritária¹³¹. Em 2011, 17% dos seus habitantes não possuíam qualquer nível de escolaridade, 54,34% tinham o 9º ano, 16% o ensino secundário e 11,39% o ensino superior. Os dados sobre a escolarização desviam-se da média concelhia no sentido negativo, dando ainda conta de taxas de retenção superiores e percursos de sucesso inferiores aos referentes nacionais. O território é complexo, feito de contrastes, descontínuo – periférico, subúrbio da cidade suburbana, difícil de apreender. Se é sobretudo representado a partir das condições socioeconómicas da sua população, à medida que o conhecemos estas aparentam ser mais heterogéneas do que os retratos estatísticos apontam. Intuímos uma sociografia dinâmica e em expansão.

Este território é servido por quatro agrupamentos de escolas; a maior parte dos estudantes reside perto da que frequenta. Entre as quatro, a António Gedeão é a que apresenta dados estatísticos mais favoráveis: se, em média, 50% dos alunos da freguesia recebem o maior apoio social escolar disponível, nesta escola o número desce para 16,8%, indicando uma “menor precaridade no suporte sócio-familiar” (CMA, 2021, p. 46-47)¹³². Nos tempos em que o seu nome evocava a freguesia adjacente, a Cova da Piedade, a escola era fora de mão. Agora é mais central. As delimitações administrativas são claras, mas não o lugar. Não é na Cova da Piedade, certamente, mas muitos hesitam entre o Laranjeiro e o Feijó. Percorrendo o território a pé é tudo perto, mas nos discursos as diferenças e as distâncias tendem a avolumar-se. Ainda que ninguém concorde com o lugar exacto a que a escola pertence uma coisa é certa, não é a Almada. Almada é outra coisa, ali, à distância de dez minutos de metro.

Dois cafés estabelecem o ritmo social de uma zona residencial, composta por urbanizações que se fecham sobre si, para lá das vias principais. Há ainda uma tabacaria e um recanto preenchido por máquinas automáticas. Os alunos mais velhos preferem os espaços em galeria que rodeiam as máquinas ao interior dos cafés. Os professores e alguns pais frequentam o que é mais perto da rotunda. As horas de entrada e saída das aulas tornam o trânsito quase impraticável. Os espaços que rodeiam a escola são de passagem,

¹³¹ 15% dos habitantes trabalham no sector secundário, 49,2% no sector terciário.

¹³² Todas as informações estatísticas foram retiradas do documento *Diagnóstico Contínuo da Rede Social de Almada/Conselho Local de Acção Social de Almada – Caderno “Retrato das Freguesias – União das Freguesias do Laranjeiro/Feijó*, elaborado em 2021 pelo Município de Almada. Disponível em: https://www.cm-almada.pt/sites/default/files/2022-02/caderno_LARANJEIRO_FEIJO_2021.pdf

não se avista nenhum jardim público ou praça. A vida da escola, tirando os apontamentos em torno dos dois cafés, e o corredio entre a escola e o metro, não deixa grande impressão em quem desavisado por ali passe.

A escola nasceu em 1983. É composta por cinco pavilhões identificados pelas letras do alfabeto: três na parte superior que uma escadaria larga abre ao pátio central ladeado pelos dois restantes, A tipologia é comum – edifícios de dois andares, de janelas largas e coberturas planas, ligados por galerias cobertas. É uma imagem identificável e pragmática, a da escola construída no tempo em que escasseavam espaços de educação e se recorreu a desenhos modulares, facilmente adaptáveis. Na entrada, à direita, pequenos pavilhões pré-fabricados de madeira - os “galinheiros”- visivelmente degradados, configuram um outro espaço, ladeado por uma pequena horta. À esquerda, o parque de estacionamento e o caminho que conduz ao campo de desportos, escondidos pela vegetação. Na entrada um portão grande, por onde entram os carros, normalmente fechado, e um mais pequeno onde se amontoam alunos com dificuldade em circular nas horas mais movimentadas.

O espaço vital da escola é o pátio. Amplo, estende-se até à escadaria e, na balaustrada que a encima, prolonga-se até aos pavilhões superiores. Há um anfiteatro do lado direito da escadaria, do outro alguma vegetação e gaiolas habitadas por pássaros ruidosos. Nos primeiros passos depois do portão, um mural com um poema do patrono. Além da bandeira do agrupamento, pequenas bandeirolas com uma imagem de António Gedeão dão cor e movimento aos pilaretes da galeria.

Cá fora, junto ao portão, um cinzeiro de lata denuncia o espaço de convívio dos professores. Junto à placa que anuncia o nome da escola, um painel de azulejo dá-nos a conhecer o seu logótipo¹³³. Nesta espécie de vestibulo, convivem sempre alguns alunos - os “menos bem-comportados”, os mais velhos, os que fumam, e muitas vezes lançam provocações aos que seguem caminho. Sem atritos visíveis.

Sou recebida pela vida da escola na pequena ladeira que conduz ao pátio. No sempre caótico intervalo, as circulações são disciplinadas. Muita gente, nenhuma confusão: todos seguem determinados os seus conhecidos caminhos. O meus conduzem-me ao pavilhão à esquerda, centro burocrático e administrativo. No corredor a porta da secretaria, a sala das funcionárias que serve também de gabinete à enfermeira escolar.

¹³³ Sobre a forma estilizada das iniciais da escola, um pequeno conjunto de prédios é esboçado por uma pena – neste desenho a força da educação reúne-se à identidade suburbana, unindo aprender, viver, construir, escrever e desenhar.

Depois das portas de vidro a sala dos professores, gabinetes dos serviços administrativos. A escadaria, onde uma vez mais lemos António Gedeão, conduz ao segundo piso, lugar da biblioteca, da direcção, do gabinete do psicólogo escolar e de duas salas de estudo abertas em permanência. Os alunos cruzam o coração da escola sem timidez, em grupo ou sozinhos, cumprimentando professores e brincando com as funcionárias que lhes vão recomendando silêncio ou ordem. As portas estão todas abertas.

A visita prometida será sempre adiada – conhecerei esta escola sem guias. Os dois pavilhões da entrada são o seu espaço de recepção, e aqueles a que acederei. Além do já descrito, o pavilhão à esquerda de quem entra alberga as salas de desenho, uma ou duas salas de computadores e a sala polivalente onde se realizam as actividades de recepção pública. Os laboratórios e o grosso das salas de aula situam-se nos pavilhões restantes, que visitarei apenas nos dias da escola. É também aí o bar dos alunos e a cantina. Numa investida mais ou menos furtiva tentei rodear os pavilhões e perdi-me. Intuo, nesse percurso, os recantos onde os alunos constroem a sua intimidade com a escola.

O primeiro olhar descobre a degradação do edificado. A escola não sofre obras significativas desde a sua inauguração, a não ser o acréscimo do pavilhão e campo de desportos. As janelas fecham mal e alguns estores em diagonal dão conta de uso excessivo. Ainda assim, o cuidado é evidente. Não há sinais de abandono, apenas de exaustão. Esta resiliência dos materiais torna-a familiar, acolhedora. As costumeiras decorações, os cartazes, as obras de alunos a recobrir a maior parte das paredes dão conta dos esforços que vão reactualizando o espaço. Conheceri mais tarde as mesas e as cadeiras, as salas de chão gasto, os computadores e as tomadas elétricas que nem sempre funcionam. Ouvirei falar das salas onde chove e faz frio, das corridas pelo pátio nos dias de mau tempo porque as pequenas galerias não chegam para todos. Ouvirei e sentirei as dores de cada um com a matéria e o espaço – dos alunos que aprendem a relatar carinhosamente as dificuldades, à azáfama das funcionárias em cuidar ou tornar menos visível o que falta, aos professores que reinventam na sala de aula possível os métodos pedagógicos necessários. É neste primeiro olhar que se desvela o que o trabalho de campo tornará inegável: aqui faz-se o que se pode com o que se tem e o que se tem é de facto pouco. Tudo isto me foi contando uma escola, mas faltam ainda as suas vozes.

Dizer uma escola

E porquê Almada? A Gedeão é uma escola *sui generis*, é um agrupamento um bocadinho atípico porque tem apesar de tudo... é um ecossistema mais equilibrado e protegido. Vai trabalhar só a Gedeão? Sim...é uma ótima escola.
(Da entrevista com o Vereador da Educação da Câmara de Almada)¹³⁴

“Eu sei que a Humanidade é mais gente do que eu, sei que o mundo é maior que o bairro onde habito, que o respirar de um só, mesmo que seja só meu, não pesa num total que tende para o infinito.”
(excerto de poema do patrono da escola, epígrafe do *Plano de Melhoria*)

O trabalho de campo ia já adiantado quando percebi que um importante passo ficara por dar: desconhecia como se *dizia* esta escola. Antes, nunca cruzara os portões de uma sem reunir o projecto educativo, o plano anual de actividades e o regulamento interno. Agora, o esquecimento intrigava-me: nasceria do desejo de fundar o conhecimento na presença, ou da forma calorosa como esta escola me acolheu? Seja como for, é necessário aproximar, em analepse, este outro retrato. A tríade que o compõe segue estruturas formais pré-estabelecidas¹³⁵ – é sobretudo no projecto educativo que o que distingue uma escola toma corpo. Uma nova surpresa: o desta escola respondia directamente ao que eu nela procurava. O “*Projecto educativo 2016-2018*”, no seu *Compromisso com a Excelência*, dedicava-se à “*Construção do Futuro*” (AEAG, 2016)¹³⁶. Este futuro dialoga, primeiro, com a recente criação do agrupamento de escolas, consubstanciando-se na “edificação de um projecto válido, consistente, coerente com o Agrupamento que temos e que queremos” (*ibid.*, p.2).

O projecto educativo começa por afirmar que o que este agrupamento tem é, em primeiro lugar, uma identidade forte e seguramente construída em torno do seu patrono. As suas primeiras páginas ocupam-se de uma personificação: tal como o professor de Físico-Química, “historiador e divulgador de ciência”, se sentia, “sem dicotomias”, igualmente preparado para as “ciências e para as letras”, também o agrupamento que lhe toma o nome procura um caminho “sem bifurcações que exijam o abandonar de uma

¹³⁴No contexto da entrevista, João Couvaneiro evitou detalhar estas palavras. Se notei alguma estranheza quando mencionei a escola escolhida, foi rápido a contorná-la afirmando simplesmente: “é uma ótima escola”. Não pude complexificar esta afirmação.

¹³⁵ “O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas”, artigo 3º do Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio. Consultado em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/115-a-1998-155636>

¹³⁶AEAG (Agrupamento de Escolas António Gedeão). (2016). *Projecto Educativo 2016-2017: Compromisso com a Excelência, na Construção de Futuro*.

vereda quando se opta por outra”. António Gedeão “é, assim, numa pessoa o exemplo da interdisciplinaridade que queremos para o processo de ensino/aprendizagem do nosso Agrupamento” (*ibid.*, pp. 3-4). Este texto é tão mais significativo quanto dá ainda conta de uma matriz identitária afectiva, relacional, feita por e com pessoas¹³⁷. Da alma da escola seguimos ao encontro dos seus números e do seu território¹³⁸. Almada é situada entre passado, presente e futuro; a escola procura a potencialidade do seu lugar nos mapas-temporais que constrói à cidade. Da “pré-história”, aos “grandes momentos da história nacional”, o crescimento populacional que marca o presente promete um futuro de “desenvolvimento económico, artístico e cultural” (*ibid.*, pp. 6-7). Mas esta promessa exige detalhar as “forças e fraquezas” de que se parte. Os espaços dividem-se: dentro e fora da escola formulam-se diferentes desafios.

A “força da escola” são as pessoas - bons profissionais, alunos com percursos de sucesso – capazes de imprimir dinamismo a uma oferta educativa diversificada e inclusiva. As fraquezas emergem em várias frentes: falta de articulação entre níveis de ensino, persistência de indisciplina, insegurança e insucesso. A isto juntam-se os desafios que o novo agrupamento interpõe à identidade das suas escolas. Fora, sublinha-se a reputação e reconhecimento do Agrupamento, capaz de atrair parcerias e protocolos. Mas o profundo enraizamento da escola no território não obvia a insuficiência das infraestruturas e dos recursos humanos, a fraca participação das famílias, justificada pelo “agravamento da sua situação económica”. Por fim, e sem apelo, a escola é fragilizada pela baixa “posição no ranking das Escolas/Agrupamentos” (*ibid.*, p.11).

Este é o presente de que se parte. Mas para que se cumpra, do presente em diante, o que esta escola quer há que definir às práticas “missão, visão, princípios orientadores e valores” (*ibid.*). Procuram-se “cidadãos de excelência, conscientes, críticos e preparados para os desafios do futuro”, ensinando os alunos “a ser, a fazer e a saber estar, numa perspectiva individual e de cidadania” (*ibid.*). A escola e os alunos partilham esta

¹³⁷Esta secção do texto termina atribuindo autoria do mesmo a João Rainho, “para sempre Professor da Escola Secundária António Gedeão”. Ao longo do trabalho de campo a memória deste professor de Filosofia assomará em muitas conversas: da sua responsabilidade na escolha do nome e do patrono da escola, ao importante lugar que ocupa nas narrativas afectivas e identitárias da comunidade escolar.

¹³⁸ O agrupamento, constituído por seis escolas, das quais a António Gedeão é a única escola secundária, tem cerca de 2300 alunos dos quais 7% estrangeiros (oriundos do Brasil, Cabo Verde, Moldávia, São Tomé e Príncipe e China). Analisando as actividades exercidas pelas famílias a escola identifica um “predomínio da classe média”, com a maioria dos encarregados de educação com habilitações literárias entre o 3º ciclo e o ensino secundário. Com cerca de 29% de alunos com apoio social escolar (16,4% no escalão A e 12,4 % no escalão B), o texto aponta a tendência crescente destes números.

trabalhosa tarefa - os princípios¹³⁹ e os valores¹⁴⁰ que respondem aos desafios do futuro devem ser inculcados transversalmente. A proposta ética tem a comunidade no centro, sobrepondo “o bem-comum ao interesse pessoal”¹⁴¹, entendendo que “cada elemento do Agrupamento ou a este ligado (alunos, professores, assistentes, famílias...) é primeiro uma pessoa e tratado como tal e não apenas como “recurso”, “agente” ou “ator”, cada um tem um papel específico na acção educativa, que deve ser valorizado” (*ibid.*, p.12). O futuro produz-se na intensidade e na qualidade das relações humanas que a escola é capaz de nutrir propondo equidade, justiça, e lideranças partilhadas.

Munidos de ferramentas, conhecidas as condições e fixados os desejos e aspirações importa clarificar onde começar: é preciso flexibilizar a oferta escolar, elevar os “níveis de sucesso nas disciplinas sujeitas a exame nacional”, diminuir o abandono escolar para 0%”, melhorar “a disciplina e o clima relacional, reduzindo o número de ocorrências disciplinares para 0%”. Com a participação, colaboração e responsabilização de todos é fundamental “promover a procura do agrupamento” (*ibid.*, pp.19-28).

Acabada a leitura do projecto educativo, concluímos que a “construção do futuro” desta escola é eminentemente relacional, complexa síntese das tensões dialéticas entre *dentro* e *fora* que, enfim, determinam a forma como se diz uma escola. Sob este auto-retrato operam múltiplos interlocutores. Um dos mais relevantes é a Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC). Menos de um ano após a aprovação do projecto educativo, a escola é sujeita a uma avaliação¹⁴² que a classifica como “suficiente” em todos os domínios analisados (resultados¹⁴³, prestação de serviço educativo¹⁴⁴, liderança e gestão¹⁴⁵):

¹³⁹ *Princípio pedagógico, responsabilidade social, humanista, inovação, lideranças partilhadas, equidade e justiça*

¹⁴⁰ *Inclusão, Solidariedade, Equidade, Cooperação, Liberdade, Ética, Responsabilidade Ambiental e Respeito pelo próximo*

¹⁴¹ *Descritor da responsabilidade social.*

¹⁴² “O programa Avaliação, enquadra-se no âmbito da avaliação organizacional e pretende assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas. Sendo a avaliação um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem e os resultados dos alunos, procura-se incentivar práticas de autoavaliação, promover uma ética profissional marcada pela responsabilidade, fomentar a participação social na vida da escola e oferecer um melhor conhecimento público do trabalho das escolas (...).” (consultado em: https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03). A escala de avaliação considera cinco níveis: Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito Bom e Excelente. Na classificação de Suficiente considera-se que “a acção da escola tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. As acções de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola” (consultado em: https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2014-2017_RELATORIO.pdf)

¹⁴³ *académicos, sociais, reconhecimento da comunidade*

¹⁴⁴ *planeamento e articulação, práticas de ensino, monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens*

¹⁴⁵ *liderança, gestão e autoavaliação e melhoria*

Em síntese, a acção do Agrupamento tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e respectivos percursos escolares. As acções de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas. Tais fundamentos justificam a atribuição da classificação de SUFICIENTE no domínio [...]. (IGEC, 2016, p.1)¹⁴⁶

Compreendemos que se trata de um mau resultado, mas torna-se difícil encontrar as razões que o justificam. No universo das escolas públicas, as “variáveis de contexto” desta escola são favoráveis (sobretudo a percentagem de alunos que não beneficiam de acção social escolar) ainda que “não seja dos mais favorecidos” no que diz respeito à “média do número de anos de habilitação dos pais e das mães” (*ibid.*, p.2). No extenso texto sobre os resultados também não encontramos desfasamentos significativos – a escola situa-se na média. Mais nos confundimos quando se destacam, a partir do sucesso dos cursos vocacionais, os “resultados positivos num trabalho concertado de integração em percursos escolares alternativos e de inclusão dos jovens em risco de abandono escolar.”(*ibid.*, p.3). Talvez seja mais elucidativo olhar para os *resultados sociais*. Apesar de “reconhecida localmente como uma escola inclusiva”, capaz de desenvolver “competências pessoais e sociais” e fomentar “a aprendizagem para a cidadania” o relatório constata que “o envolvimento dos alunos nos processos de decisão do Agrupamento pode ser mais aprofundado”; que os esforços na “prevenção de conflitualidade e de comportamentos desajustados” não resolveram os “problemas de natureza disciplinar e comportamental” (*ibid.*, pp.3-5). Nada disto obsta, no entanto, ao reconhecimento dos benefícios da dimensão pessoal e humana da gestão: o reforço de um “sentido de pertença”, a “expressiva adesão” dos encarregados de educação, o empenho de todos os agentes escolares, enfim, “o bom ambiente escolar”, a motivação dos trabalhadores, a “afectividade” define esta comunidade escolar (*ibid.*, pp.10-11). O que aqui se faz bem é patente no forte “reconhecimento da comunidade”:

O pessoal docente considera a escola aberta ao exterior e com um ensino exigente. Os não docentes evidenciam que as escolas são seguras, situação corroborada pela comunidade, afigurando-se transposto este ponto fraco, assinalado numa das anteriores avaliações externas. Os pais e encarregados de educação destacam os amigos que os filhos têm na escola e a exigência do ensino ministrado. (*ibid.*, p.5)

O bom-ambiente, a exigência e a abertura estimulam uma salutar promoção do mérito, mas os avaliadores consideram que os trabalhos desenvolvidos beneficiariam de mais visibilidade no exterior, instigando a escola a tirar maior partido das características

¹⁴⁶IGEC - Área Territorial de Inspeção do Sul. (2016/2017). *AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS: Relatório Agrupamento de Escolas António Gedeão - ALMADA*. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2017_Sul/AEE_2017_AE_Antonio_Gedeao_R.pdf

do contexto (*ibid.*, p.7). É preciso contrariar a persistente perda de alunos para outros agrupamentos nas transições de ciclo, os desfasamentos entre a imagem da escola e o seu efectivo trabalho com a comunidade. No que diz respeito às práticas de ensino a crítica é mais contundente:

(...) prevêem essencialmente medidas de reforço das áreas com fracos resultados (...) e não preconizam, de forma generalizada, a pedagogia diferenciada em sala de aula, planeada e intencional, com recurso à diversificação das estratégias de ensino, à aprendizagem cooperativa e às metodologias ativas, enquanto práticas potenciadoras da melhoria das aprendizagens, incluindo dos que têm desempenhos de excelência. (*ibid.*)

O IGEC interroga, a partir de todas estas dimensões, os futuros que a escola é capaz de produzir, propondo-lhe a implementação de um procedimento formal de acompanhamento dos alunos após a escolaridade obrigatória – é sobre o futuro, afinal, que se discute a sua *suficiência*. O presente preenche-se de contradições: a escola é aberta, inclusiva, exigente, segura, valoriza a cidadania e a dimensão humana, reconhecida; porém, tem más condições, debate-se com problemas disciplinares, com a falta de visibilidade e a fuga de alunos para outras escolas, com uma abordagem pedagógica obsoleta e insuficiente. As estatísticas posicionam-na num lugar mediano em relação às congéneres, mas os esforços com que a escola aproxima esta posição são positivos. Intuímos, então, que a classificação se deve sobretudo aos resultados objectivos, às notas. A avaliação aponta o terreno perigoso que se abre entre acção, intenção e resultados, relevando da importância destes últimos na produção de sentidos a todas as outras dimensões.

A resposta célere do Agrupamento confirma esta intuição – apresenta-se o “Plano de Melhoria para o biénio 2017-2019: Um Agrupamento, Uma Família de Escolas, um Percurso para o sucesso” (AEAG, 2017)¹⁴⁷. Tomando ponto por ponto a avaliação do IGEC, desenham-se estratégias “com vista à melhoria do desempenho e dos resultados escolares, que sejam potenciadoras de níveis superiores de eficácia” (*ibid.*, p.3). Discutir uma identidade a partir dos seus resultados constitui a “ausência de aspirações culturais e profissionais dos alunos”, o seu “insuficiente empenho nas actividades de reforço e consolidação de conhecimentos” e a sua “postura desadequada face à escola” como constrangimentos à persecução do projecto educativo. Os futuros que a escola deseja produzir dependem dos futuros que os alunos nela investem (*ibid.*, pp.8-10). A “mudança

¹⁴⁷ Agrupamento de Escolas António Gedeão (AEAG). (2017). *PLANO DE MELHORIA 2017-2019 - Um Agrupamento, Uma Família de Escolas, um Percurso para o Sucesso*.

de rumo que se pretende” obriga à partilha de responsabilidades, representando o sucesso de uma escola como a soma do sucesso individual dos que a fazem e vivem:

O Plano de Ações de Melhoria prevê uma ação interventiva de todos os membros da comunidade escolar como contributo para a melhoria do serviço educativo. Cada um deve comprometer-se com as suas responsabilidades em prol do Agrupamento, pelo que a sua prestação é de extrema importância. A prestação individual deve espelhar o comprometimento pessoal e em grupo com a qualidade, em busca do sucesso de cada aluno e da eficácia da aprendizagem. (*ibid.*, p.32)

Este diálogo não termina aqui: em Novembro de 2018, já durante o trabalho de campo, uma nova inspeção vem aferir da implementação do plano de melhoria. O relatório que daí resulta convoca as novas direcções das políticas educativas¹⁴⁸. É necessário agora privilegiar “opções pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento das competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*” (IGEC, 2018, p.5). O olhar incide sobretudo sobre a ausência de práticas pedagógicas inovadoras, ainda que se reconheça o investimento dos docentes. Este movimento de acção-reacção desvela a complexidade inerente à construção oficial de uma identidade escolar. O que uma escola é, o que deve ser, negocia-se nas declarações, categorizações, comparações e propostas que vamos observando. A forma como a escola se diz é em grande parte resposta ao olhar implícito das tutelas, interlocutores que detém *a última palavra*.

As categorias que determinam estas negociações levam-nos, neste ponto, a reflectir sobre uma dimensão que atravessa toda a etnografia. Os processos identitários de uma escola respondem à sua posição relativa dentro do sistema educativo, posição determinada a partir de um conjunto de instrumentos administrativos e governativos. A literatura que se tem debruçado sobre estas questões problematiza a progressiva constituição, no contexto nacional, de um *quase-mercado* educativo. A aproximação do governo da educação a modelos economicistas e tecnocratas tem sido pensado a partir de conceptualizações convergentes: *mercantilização*, *privatização*, *neoliberalização*, *empresarização* da escola etc. (Lima & Afonso, 2002; Afonso, 2007; Barroso, 2006; Barroso & Viseu, 2003; Martins, 2009; Patacho, 2013; Antunes, 2015). Esta lógica de mercado legitima-se na busca de eficácia e eficiência, sustentada em racionalidades técnicas: os produtos da escola, a sua *performance*, sobrepõem-se aos processos pedagógicos como categorias definidoras das diferentes comunidades escolares. Um dos

¹⁴⁸IGEC - Inspeção Geral da Educação e Ciência . (2018). *Programa Acompanhamento. Acompanhamento da Acção Educativa - Relatório*. Agrupamento de Escolas António Gedeão.

mais importantes instrumentos destes processos é a publicação de rankings educativos, que acontece em Portugal desde 2001 (Alves & Tomé, 2006; Martins, 2011; Resende, 2006). A mediatização dos resultados escolares introduziu dinâmicas concorrenciais que têm alterado as políticas de escolha quer das escolas, quer dos encarregados de educação – levando à intensificação de processos de selecção e segregação escolar. Ainda que o sistema público de educação obedeça, em regra, a distribuição de alunos por área de residência, a progressiva diminuição do número de alunos e os *rankings* tem produzido novas dinâmicas entre a oferta e a procura do educativo. Assim, as escolas públicas vêem-se na necessidade de desenvolver estratégias de promoção, de ponderar a sua atractividade e visibilidade como elementos centrais dos projectos educativos. Da perspectiva crítica que o Secretário de Estado da Educação nos ofereceu no primeiro capítulo, ao que observamos nos diálogos entre a escola e o IGEC, até as palavras de alunos e professores esta transformação do escolar inquieta todos os nossos interlocutores.

As categorias que caracterizam uma escola, e o seu valor, definem-se externamente. À escola resta contestar, justificar, e reorganizar as taxonomias disponibilizadas – vão-se encerrando as possibilidades de *ser*. Mas como a dizem, e vivem, os agentes que, quotidianamente a fazem?

A escola por quem a faz

Professores, auxiliares, pais

O passado entrosa-se no presente a partir de uma intrincada textura afectiva: a escola diz-se, primeiro, no teor e força das relações que a compõem. Os percursos profissionais da maioria dos professores estão há muito tempo ligados a esta comunidade. A Ana, na escola há 31 anos, oferece-nos uma sinédoque da identidade escolar a propósito do grupo de teatro que lidera. Cruzam-se múltiplas coordenadas – agentes, comunidades, espaços, tempos – entre posse e pertença:

Tem sido muito importante ao longo dos anos para a tal ligação entre a escola e a comunidade, entre a escola e o exterior. Porque eles, por exemplo, gostam muito de estar na escola fora do tempo de aulas, vou-te dar um exemplo, estar na escola sem ser em aula, estar ali na sala de teatro e poderem sair, não ser aquela hora certinha, poderem sair e ir atender o telefone, e poderem lanchar e poderem entrar para lá sozinhos e começar a ensaiar. Ou vir a um sábado, ou estar na escola quando já não está cá ninguém. Estabelece-se uma relação diferente e eu acho que isso é muito importante. Com um sentido de pertença, não é? À comunidade escolar. (Ana, Almada, 2018)

A sua voz será excepcional. O trabalho com o grupo de teatro, desenvolvido na fronteira entre dentro e fora da escola, permite-lhe uma maior liberdade na consideração das conexões e desconexões entre esta, o mundo e os alunos – fundando nestas relações a identidade escolar. Noutras discussões, perceberemos que os professores empenhados nestas travessias elaboram pontos de vista mais amplos. Mas os que permanecem, por vontade ou por impossibilidade, mais perto da *sala de aula* dizem-nos esta escola a partir das contingências de um exercício profissional.

A professora Cecília, na Gedeão há 29 anos, considera que a escola piorou muito. À medida que a conversa se adensa, a afirmação torna-se ambígua – de que escola falamos?

É assim um bocadinho abstrato, porque nós não podemos falar em escola enquanto instituição isolada, não é? Uma escola está ligada a outras escolas, ao Ministério da Educação, ao sistema em geral, porque quando há falhas não é só da escola é do sistema em geral. Aqui propriamente, pelo que eu conversei com outras colegas, a situação nem é muito complicada... (Cecília, 2018, Almada)

Esta escola partilha com todas as outras os mesmos problemas, sem grande espaço para afirmar os que lhe são próprios: a culpa é “toda do Ministério da Educação”. O declínio do sistema educativo, a secundarização do papel do professor, a concentração de poderes na direcção escolar, impactou determinadamente a experiência vivida, deslaçou a comunidade, tornou indiferentes os contextos e valias de cada projecto:

Nós aqui não temos muito de que nos queixar, mas normalmente o director é: eu quero, posso e mando. Toda a decisão está na direcção. Esse é também um grande obstáculo. E não era assim. Por exemplo, aqui a escola teve nos últimos anos uma avaliação externa, este ano o ranking, vale o que vale, melhorou na nossa escola à volta de 76%, portanto ficámos nos 250 primeiros lugares a nível nacional, o que é muito bom, melhorámos bastante, e então agora temos que estar a demonstrar o quê, que sabemos dar aulas? Ao fim de tantos anos? E depois isso é uma obrigação, não há reuniões, não há debate, não há informação, não há nada! (...) O conselho pedagógico, por exemplo, era deliberativo, tomava decisões sobre o funcionamento da escola, sobre o carácter pedagógico da escola. Agora não, o conselho pedagógico aconselha o director, portanto não é um órgão decisivo e nestas pequenas coisas nota-se a diferença, que por vezes parece pequena, mas traz um mau ambiente na sala de professores, não é? (*id.*)

Apesar de tudo, os professores descrevem unanimemente um bom ambiente, dinâmico e estimulante: “as pessoas que passam por aqui, os professores que passam por aqui normalmente ficam com saudades e quando podem voltam”(Ana); “o plano anual de actividades é capaz de ter para aí 80 páginas só de actividades propostas pelos professores” (Cecília). O corpo docente é coeso e ruma numa mesma direcção, sendo capaz de proporcionar aos seus alunos percursos de sucesso:

Um dos motivos pelo qual eu me mantenho nesta escola é por causa do meu grupo disciplinar. Porque se não já tinha tentado sair daqui. Porque...é assim, por um lado há os miúdos e toda a relação que temos com os miúdos e todas as dificuldades que temos. Mas por outro lado se não tivermos um bom grupo de colegas a coisa fica mais difícil. (Inácia, Almada, 2018)

A nossa escola tem essa grande vantagem, faz muitas coisas interligadas, nós temos actividades práticas até que são obrigatórias e que depois interligamos com outras disciplinas e, portanto, isso é que é a verdadeira educação numa perspectiva de futuro (...). É também para eles terem uma perspectiva global da coisa, e funciona porque nós conseguimos funcionar como pares. (Sandra, Almada, 2018)

Contra isto surgem, primeiro, as resistências dos contextos. A inserção da escola numa “zona onde há muitas dificuldades económicas” (Inácia), tem profundas consequências no trabalho pedagógico: “na Margem Sul isso existe muito, nós temos muitos alunos que são apoiados pelo ASE e que, portanto, não têm dinheiro para comer, não têm dinheiro para fazer visitas de estudo, não têm dinheiro para comprar livros, e isso leva-os a não ter grandes perspectivas de futuro.” (Cecília). O professor Carlos discorda. Tendo trabalhado noutros contextos, menoriza os problemas identificados pelos seus colegas: “É muito grave para alguns professores que nunca saíram desta escola, deste ambiente, quem já passou por outras situações isto é tranquilo!”. Porém, não há dissenso quanto ao principal desafio ao trabalho pedagógico: as falhas materiais e físicas, a falta de condições.

Apesar de tudo isto, a disputa de uma *imagem*, o conflito entre experiência e representação, é o que mais inquieta os professores quando instigados a descrever esta escola. As difíceis, e permanentes, negociações com os “poderes” condicionam não só o desempenho profissional, mas conformam definitivamente a identidade escolar:

Todos os anos sai um relatório anual da escola, quais são as disciplinas com mais negativas, estatísticas, depois há índices, um dos itens do projecto educativo é melhorar em x% o sucesso escolar, como se o sucesso, ou o insucesso, fossem características negativas da escola. Podemos ir às causas do insucesso e perceber porque é que há insucesso, mas melhorar o insucesso não pode ser um objectivo. (Carlos, Almada, 2018)

Há uma série de condicionantes que impede a nossa escola de ser uma escola mais produtiva. E acredite que aquilo que é feito, é feito com boa vontade das pessoas. Não é feito com condições, é feito com boa vontade dos professores e dos alunos, (...) depois quando vão fazer uma avaliação do trabalho que é feito numa escola eles não vêm à escola falar connosco e tentar saber o que é que estamos a fazer. Como é que os alunos eram quando chegaram aqui e como é que os alunos estão neste momento e como é que eles vão sair daqui, não. Eles vão pegar nos instrumentos que têm, e que são nacionais e quantitativos, e vão tirar conclusões. E essas conclusões não correspondem depois ao trabalho que é efectivamente feito nas escolas. O processo não é valorizado. Só é valorizado o resultado. Portanto, é assim, não nos podem pedir que continuemos a fazer muito com pouco, porque nós não conseguimos, nós somos só pessoas! E acredite que não conseguimos mesmo porque eu e as minhas colegas, temos muita gente aqui com vontade, mas sem tempo e já sem força, porque a pessoa depois também se sente desmotivada. (Susana, Almada, 2018)

E nós, por exemplo, temos tido cá a inspeção e os problemas foram referidos por alguns professores... e eles disseram: “ah não, isso não, há escolas com muitas dificuldades e eles resolvem essas questões todas”. É uma cultura, é mesmo branqueamento. (Ana, Almada, 2018)

Relatórios, estatísticas, avaliações, classificações, branqueamento: estas são as faces dos obstáculos à persecução do projecto pedagógico que dota a escola de uma identidade. Mas se todas as escolas enfrentam estes desafios e partilham esta condição, aqui afirma-se sem pudor a vontade de lutar e pensar além destes policiamentos e categorizações.

A solidariedade e a generosidade dos professores aprofundam-se na defesa da integridade dos projectos educativos, individuais e colectivos, ante as investidas externas e sistemáticas que parecem actuar no sentido do desvio da escola de si mesma. Se o esforço é assumido com franqueza, as forças que disputam a escola impedem que o seu retrato se adense, ficando sempre subordinado a uma discussão sobre os problemas e desafios da escola pública, do sistema educativo. Se para os professores a identidade da escola é construída passo a passo entre pares, com a direcção e os alunos, se a comunidade é coesa, unida e sem conflito, firmar uma identidade depende da sua defesa perante olhares externos que a desconhecem e a procuram fragmentar.

A entrevista onde a experiência desta escola se tornou mais vívida foi com uma das auxiliares educativas. Fernanda é mãe de um dos alunos que acompanhei, trabalha aqui há 21 anos, cumpre funções de representação no conselho geral. As suas descrições, longe das disputas que ocupam os professores, dão à escola uma realidade mais densa e detalhada. Lembra, do passado, um ambiente difícil que atribui à proximidade de bairros de habitação social, à prática de reunir nas mesmas turmas os jovens problemáticos. Depois, uma mudança radical decorrente da “evolução dos ambientes sociais”. Através de tudo isto a escola é uma família capaz de resistir aos desafios do tempo:

[O corpo profissional] Está muito envelhecido. É muito estável, dinâmicas muito antigas, é uma família nós e as professoras. Tem-nos acontecido aqui muita coisa, temos perdido aqui família, temos ganho, temos grávidas, temos filhos, temos casado aqui filhos e partilhamos uns com os outros, tem-nos acontecido aqui muitas coisas boas e más nestes anos todos e depois estamos aqui o dia todo, é o que eu costumo dizer, eu estou mais tempo aqui do que em casa, eu vou a casa tomar um duche às vezes...(Fernanda, Almada, 2018)

E nem o número reduzido de auxiliares, as dificuldades que isso acarreta para os quotidianos, impede que as suas funções se desdobrem, procurando sempre o bem-estar dos alunos:

É, é, somos nós que lidamos, com os professores é ali pergunta resposta, em relação à matéria. Desabafos é mais aqui connosco, vêm beber um chazinho porque estão nervosos, depois o que é que

aconteceu, “a minha mãe vai-se divorciar”, “ontem à noite os meus pais isto”, pronto, desabafam muito ali connosco. Então nós as duas, eu e a Teresa ali no posto médico, é ali que a gente... e vêm a chorar e depois os professores mandam vir para ali.... E muito psicológico, chamá-los ali um bocadinho à razão, tem que ser ali. (*id.*)

Esta rede afectiva sustém o bom funcionamento da escola, ultrapassa-a - são frequentes as visitas de ex-alunos. Considera ainda importante o papel que cabe aos auxiliares na mediação entre a escola e os pais, que “estão melhores também”. Sob este tema, aflora uma outra caracterização:

Há ali os pais dos piores meninos, mas eu acho que os pais já nem querem ouvir dizer mal, entre aspas, os pais já estão cansados. Daí o que eu acho, vamos ajudar estes que precisam de ser puxados para o lado bom, devia-se bater nisto. Eu sou apologista disso. Às vezes fico um bocado revoltada. Há aqui eleições para qualquer coisa, precisamos de miúdos para mesas de votos, vai-se sempre buscar os meninos certinhos. (...) Eu acho que para estas coisas assim, se a gente começasse a puxar os mais rebeldes, vamos-lhe dar uma responsabilidade, criar uma coisa do tipo vais ser um supervisor dos intervalos, vais ver aí os problemas dos teus colegas. Tentar dar-lhes qualquer responsabilidade para ver se eles crescem e para ver se eles começam a tornar-se mais responsáveis e a pensar: eu consigo, dão-me credibilidade aqui, aqui até acreditam em mim, e não sou... pronto... (*id.*)

Apesar de identificar diferenças no tratamento dos alunos, não deixa de afirmar que esta é uma escola disponível, que puxa por todos, que prepara os seus alunos para o futuro:

Isto também evoluiu muito a este respeito, é muito importante. Os professores estão muito disponíveis, nesta escola. A minha irmã trabalha noutra, é assistente operacional em Santarém e só há apoios para os alunos que têm negativa e os professores é que seleccionam, este tem negativa pode pedir ao apoio. Mais de resto não há lá apoio para ninguém. Aqui não, há tudo, tudo disponível, estão sempre todos disponíveis para ajudar, aqui nisso é cinco estrelas. E distingue esta escola. É, é, mais envolvidos. Ajuda a eles sentirem-se bem aqui, há proximidade, se têm um problema falam com a professora (...). Eles só não aproveitam se não quiserem. (*id.*)

Esta perspectiva contrasta com o que ouviremos na voz dos representantes da Associação de Pais (AP). Para estes, como para os professores, a convergência entre as contingências desta escola e os problemas sistémicos da escola pública dificulta esboçar um retrato particular. Se, em geral, “ninguém gosta de nos ver na escola”, aqui a boa relação com a direcção contrasta com problemas sérios de comunicação com os professores – “não conseguimos saber o que se passa”:

Os pais são chamados, são alertados, não sei se são chamados, não sei se chamado é o termo correcto, mas são alertados sobre o comportamento dos filhos, sobre os aspectos mais negativos do seu percurso académico ou escolar. É isso esta escola fá-lo. Só para isso, os aspectos mais negativos do percurso académico (...) O pai nunca é chamado para tentar encontrar uma solução conjunta. Vamos tentar perceber o assunto. Portanto, porque é o que os pais hão-de vir à escola? Eu penso que o afastamento dos pais da escola tem muito a ver com a comunicação da escola com os pais. Não sei se é desta escola, eu penso que é no geral. Na escola pública, da escola pública efectivamente, sim, porque na privada não se põe, porque é outro *modus operandi*. (Representante da AP 1, Almada, 2018)

Mas isso [falta de comunicação] não é um problema também deste agrupamento, sente-se isso, essa é a percepção. Nesta escola sentimos isso porque o corpo docente está muito envelhecido, é um corpo docente estável há muito tempo (...) sentimos um bocadinho isso porque nós pais já fomos alunos destes docentes. Há aqui qualquer coisa que a escola e o ensino e a passagem de conhecimento. O conhecimento evoluiu e as formas de aprendizagem do conhecimento também evoluem e, portanto, as formas de estratégias pedagógicas ou se adaptam ou então isto começa... criam-se aqui alguns fossos, algumas barreiras aqui pelo meio. (Representante da AP 2, Almada, 2018)

Estas barreiras e fossos levam a que os alunos não gostem da escola. E ainda que os termos sejam abstractos, reportando-se à experiência dos seus próprios filhos, não conseguem evitar uma descrição desta escola em particular. No entanto, um paradoxo introduz alguns solavancos na conversa: os resultados têm objectivamente melhorado, pelo que é impossível uma crítica em toda a linha.

O que a minha filha me diz, “eu não gosto de ir à escola”, e, no entanto, ela tira boas notas. É organizada, e nunca tenho uma única queixa dela, não tenho nada, e ela disse-me: “mas eu não gosto de ir à escola”. Alguma coisa se passa! Mas é muito mais fácil pensar o problema é teu e não é da escola, porque se fosse da escola as tuas notas eram más. Eu penso que toda a questão educacional está muito centrada naquilo que é as notas, do que é a quantificação da avaliação, e os outros aspectos são descurados. Outros aspectos como gostar, o gosto pelo conhecimento, o desenvolver métodos de trabalho adequados, aquilo que são os perfis individuais de cada um deles. (Representante da AP 1, Almada, 2018)

Mais uma vez se dilui esta escola, distante das realidades dos seus desmotivados alunos, no signo *escola pública* a partir das dificuldades entrepostas pelas últimas reformas – os pais não conseguem avistar, a partir daqui, o futuro. As críticas que surgem, relativas à redução das instâncias de participação dos pais e encarregados de educação no governo da escola, levam-me a crer que o concreto permanece no não-dito:

O lugar dos pais foi reduzido. Nomeadamente com a falta de participação no conselho pedagógico. Não consigo perceber nem aceitar o porquê. Contudo há abertura legislativa para sermos convidados a participar, nunca o fomos e todos os anos fazemos questão de referir, de pedir ao director do agrupamento, dizer que estamos disponíveis para participar no conselho pedagógico. [A associação de pais] está representada no conselho geral, não da forma como gostaríamos, gostaríamos que houvesse um representante de pais por cada ciclo... (*id.*)

Este cruzamento entre as vozes de agentes que ocupam lugares diferenciados na comunidade educativa permite-nos aproximar as formas como se vive e constrói uma identidade – a posição relativa de cada um determina as possibilidades de *dizer a escola*. Os diálogos partem de dois pressupostos: a má-fama da escola, as suas razões e a forma como determina os quotidianos; depois, os problemas e desafios da escola pública portuguesa. As imagens são construídas comparativamente: convocam os contextos, a memória, o sistema educativo. Assim, o que parece definir a identidade escolar é como

apesar dos desafios interpostos por todos estes elementos esta escola sobrevive e cumpre os seus desígnios.

A naturalização dos discursos sobre o escolar subsume os detalhes: mais do que com as minhas perguntas é com a ideia de escola, o seu dever-ser, que cada um dialoga. No caso dos professores trata-se de dar conta de uma luta: revelar injustiças, dificuldades e obstáculos sistemáticos que o poder tanto interpõe como procura esconder. É através desse exercício de denúncia, de verdade, que esta escola emerge, o que nos parece significativo. Como vimos, o processo é análogo nos discursos da Associação de Pais, parte da estrutura escolar. *Dizer uma escola* ganha uma dimensão eminentemente política – esta enunciação negocia as relações que através dela cada um enceta com o estado, com as instituições, com os imaginários sociais que determinam a ideia de educação, de escola, de comunidade, de futuro. As expectativas e aspirações dos agentes educativos discutem-se neste plano – a escola *diz-se* entre o que é, o que podia e o que devia ser.

Alunos

As perguntas que faço aos alunos datam das primeiras entrevistas – cumprem a dupla função de compor um retrato da escola e de abrir caminhos às conversas. Incitados a apresentarem a escola, os alunos apresentam-se a si mesmos, negociando lugares de fala. As aproximações entre a identidade de aluno e a identidade da escola atravessam as respostas.

Esta é uma escola que “não se escolhe”, mas “aceita toda a gente”. Reúne alunos de muitos sítios e origens, cruzando diferentes coordenadas: foi a escola onde trabalharam ou estudaram pais, tios, primos, irmãos; é a mais próxima de casa, do trabalho dos pais, de casa dos avós. Exceptuando os alunos dos cursos profissionais, os percursos decorreram no agrupamento – esta é a última etapa.

Para os alunos com quem mais dialoguei é uma boa escola, aquela de que mais gostaram. Recém-chegados ao secundário, reportam-se à experiência dos três anos anteriores, descobrindo a legitimidade do seu novo papel: “mais crescidos”, com mais amigos, “aquelas coisas da adolescência”. Seguros, afirmam que os problemas são materiais – a escola tem poucas condições. Mas isso é o que menos importa: os professores são bons, as oportunidades mais do que suficientes. As descrições são sobretudo afectivas - a escola é “casa”, “família”:

-Achas que esta escola é diferente?

-Não, não é muito diferente, stôra.

-Mas achas que é uma boa escola? Porquê?

-Sim é, porque é uma boa escola. Eu acho que é um conjunto de tudo, dos professores, dos auxiliares, da direcção. Por exemplo, a direcção é uma boa direcção, ajuda-nos em tudo. Eles estão lá para nos ajudar. (António, Almada, 2018)

Eu gostei muito da escola, falam muito mal da escola, mas eu acho que é uma boa escola porque tem bons professores e eu acho que é o mais importante, não é? É raro aquele professor que nós dizemos mesmo que não gostamos aqui, e dão a matéria, tudo isso... é só objectivos concretizados. (Maria, Almada, 2018)

Sim, os professores são o mais importante. Porque a tecnologia podia ser a melhor, se os professores não fossem bons não ia fazer nada. (Francisco, Almada, 2018)

As condições são secundarizadas perante a acção: outras escolas têm melhores equipamentos, “mas também como as pessoas que andam lá não são as melhores já estragaram aquilo tudo”. Aqui “não se podia fazer muito mais” (Francisco). Mas como são as outras? A pergunta não lhes parece relevante: a caracterização desta escola é, para os alunos, absoluta e não relativa:

Eu acho que não posso responder a isso porque nunca fui a outra escola. Mas em termos de estatísticas... a nossa escola é um bocado má ao pé de outras e penso que a escola não tem assim condições muito boas comparada com as outras, não tem muito financiamento, não é tão popular, mas em termos estatísticos e em termos de notas os alunos destacam-se muito mais nesta escola do que nas escolas que são muito melhores. Eu acho que isso é muito mais importante, obviamente que também é importante a qualidade da escola, as condições, mas eu acho que mais forte é mesmo a aprendizagem e é para isso que servem as escolas. (David, Almada, 2018)

Apesar das “cascatas dos pavilhões”, dos “laboratórios desorganizados onde faltam coisas”, das “cadeiras partidas”, dos “computadores que não funcionam”, esta escola cumpre o seu papel. Mas, para quase todos, vai além disso – é “uma coisa muito especial”:

Mas posso dizer que a escola, esta escola, nesse aspecto é brutal. Permite bastante, bastante. Não é tipo colégio, estamos ali de fato e gravata e fim da linha. Não é só sala de aula, não é. **Ser aluno da Gedeão não é só ser um aluno, ter boas notas e estar aqui três anos ou seis e ir embora. Ser aluno da Gedeão é mais do que isso, é o convívio com os professores, é o convívio com os alunos, é diferente, eu sinto que é bastante diferente.** A escola para mim tem sido mais uma amizade, uma casa, mas uma casa não para ir dormir, que é um bocado como a minha que é só para ir dormir e estudar, é uma casa onde ‘tão os amigos, onde está o conhecimento que eu tenho tentado adquirir, é aqui que está, **não é uma bolha onde estamos protegidos dos problemas todos do mundo, não é esse tipo de casa. É aquela casa que nos mostra o que é que é isso, o que são os problemas e o que nós.... Visto desse ponto de vista, acho que é isso a escola.** Conheço bastante [outras escolas]. A malta fala muito mal desta escola... é rara a pessoa... só falam bem quem estiver cá, porque as pessoas normalmente vão por aquela escola que tem boas condições, tem uma boa cantina, os putos estão protegidos, as salas não chove lá dentro, não há quadros de giz, não há computadores estragados, eu estou a dizer os problemas todos que esta escola tem fisicamente! Mas depois não se apercebem... Eu no 7º e 8º quando era puto, ainda mais pequenino, não tinha essa capacidade de responder às pessoas e eu ficava: ok, ‘tá bem, então fica lá na tua, que ainda não sei explicar muito bem o que é que a minha tem de especial. **Sentia isso, sentia que era uma coisa muito especial.** Também sentia que havia muitos problemas e que as pessoas tinham razão no que estavam a dizer, mas hoje esbarro a cara a quem me disser que esta escola é má. **Porque não é só o que fisicamente a escola tem para dar ou não, as condições que ela tem para dar ou não, é emocionalmente, é o afecto todo que tem, é fantástico.** Eu nunca pensei sair aqui agora de uma sala e ir ali à direcção

e cumprimentar o stôr simplesmente porque criei afecto (...) e por isso é que o vou cumprimentar à direcção, que numa escola, numa C. que é muito graduada e muito bem-conceituada nunca iria acontecer (...), **mas não corta as pernas a nada e nesta escola não há formalidades**. A única formalidade que pode haver é...mas até na apresentação! Se viesse aqui ver uma apresentação na E4 (...) chega aí, “Boa Tarde, sejam bem-vindos à escola António Gedeão”, é tudo assim uma cena, um à-vontade brutal com toda a gente. Se nós quisermos chegamos ali à direcção e pedimos e “empresta-nos o campo agora a esta hora”, e ele até é capaz de dar as chaves e dar-nos para nós irmos ao balneário, onde é que uma escola faz isto?! Pronto, é o meu ver, também não é assim uma coisa assim correcta, **mas é um à-vontade e uma confiança que nos transmitem que eu dou muito valor a isso**. (Manuel, Almada, 2018, destaques meus)

As actividades, projectos, iniciativas em que estão envolvidos preenchem as descrições – o espaço e a comunidade escolar permitem-lhes crescer, afirmar-se, “descobrir do que são capazes”. É assim que o Manuel acabará por dizer, sorrindo, que tem a certeza de que muita gente da sua turma “vai longe, vai onde quiser ir” – sem se aperceber que descrevia ainda *esta escola*.

Os alunos do curso profissional têm percursos distintos: outras experiências escolares, outras vias de ensino, outras expectativas e objectivos. As razões que aqui os trazem são diversas. O André escolheu a escola porque queria uma nova experiência. A sua descrição contrasta de forma pungente com as anteriores:

Quando vim à escola chamou-me bastante à atenção porque era uma escola grande. Tinha passado aqui várias vezes de carro, joguei aqui no Piedade, e nunca soube que isto era uma escola. Mas depois ao longo do ano esta escola, vou ser sincero, foi-me desiludindo um pouco. É triste saber que nem todas as escolas em Portugal estão no mesmo nível de condições. Esta, para mim, não tem muitas condições e todo o pessoal que trabalha aqui e que anda aqui sabe disso perfeitamente, até mesmo o director (...) E isso de não ter condições desmotiva logo as pessoas porque (...) tudo na escola está um bocado degradado. E também em relação às pessoas que andam nesta escola, até mesmo da minha turma, não tenho muita interação com eles...um certo mau ambiente. (...) Eu, por exemplo, na minha escola ao pé da minha casa não tinha nenhuns problemas nisso. Aqui também não tenho razão de queixa dos funcionários, como você viu eu conheço toda a gente, dou-me bem com toda a gente, mas na minha outra escola os funcionários eram todos simpáticos, o pessoal não se chateava, até mesmo os mais velhos, não havia aquelas cenas do *bullying*, dava-se tudo. Aqui há umas certas confusões e há uma má ligação porque, pronto, as pessoas são assim, nem todos somos iguais, temos feitos diferentes. E, portanto, foi uma escola onde eu não...não me sinto bem, confortável. A nível das condições e pronto a nível das pessoas que andam aqui, a nível social... (André, Almada, 2018)

A propósito da desilusão, do mau-ambiente, descreve questões disciplinares em que esteve envolvido, a injustiça com que foi tratado numa escola em que se sente marcado. Desmotivado, critica o “regime militar” da direcção. Contudo, não hesita em afirmar que o os “professores são excelentes, dão as coisas às maravilhas”. A oposição entre o mau ambiente social e o reconhecimento de um ensino de qualidade gera consenso neste grupo de alunos. Também a Carla atribui os “muitos problemas” às pessoas e às condições. Em termos “de estudo” é a escola de que gostou mais. O seu retrato é comparativo:

Eu não sei explicar, não é sentir-me superior a ninguém, mas, principalmente os rapazes da minha turma, ao início chegava a um ponto que eu pensava que é que eu vim fazer para aqui? Porque na minha outra escola ninguém incomodava ninguém, ninguém chateava ninguém, cada pessoa estava no seu canto, aquilo até era assim, por exemplo, as pessoas de ciências estavam num pavilhão, as pessoas de humanidades estavam noutra pavilhão, os cursos profissionais tinham outro, mas não é para separar as pessoas, é simplesmente... no meu pavilhão tinha a parte dos laboratórios, dava mais jeito ter ali as aulas tanto que podíamos ter as práticas como teóricas, era mais por isso, não era para separar, e então sempre foi aquele espaço restrito e não havia pessoas a gozarem umas com as outras, não havia pessoas a dizerem que as outras são isto e aquilo, era diferente, e quando eu vim para aqui, deparei-me com a realidade completamente diferente. (Carla, Almada, 2018)

Esta escola, por querer “incluir toda a gente”, potencia os problemas que vêm de fora, sobretudo ao fazer turmas “com os piores da escola todos juntos”. A diversidade, a inclusão, a abertura, atravessam os discursos de todos os alunos enquanto características da escola, mas os sentimentos que despertam divergem:

Eu vou dar um exemplo parvo, mas é verdade, e não sei se era realmente assim. A escola D. só aceitava pessoas que viviam perto, pessoas que tivessem boas notas, poucas pessoas de raça negra. Eu não sei se era por algum critério, mas o certo é que tu vias duas, três pessoas. Eu não estou a dizer que eles excluíssem por serem negros, mas se calhar não tinham as notas suficientes, então não entravam. Havia critérios, ou tinhas boas notas, ou vivias perto, ou tinhas familiares na escola. Só isto, era assim que entravas, se não, não entravas. A António Gedeão não tem nada a ver, a António Gedeão aceita tudo, estás a ver? (...) eu pensava que todas as escolas eram assim, tanto que eu não vinha com uma média excelente de 9º ano e pensei: ah já não me vão aceitar, onde é que eu agora vou... (...) Tu aqui vês um estilo de pessoas, tanto que eu às vezes a falar com outras pessoas digo assim: estás a ver o estilo D.? É aquele estilo... Não é um estilo betinho, nem é um estilo diferente, é aquele ali no meio. E aqui não tens um estilo, vês vários estilos e vários tipos de situações e de pessoas completamente diferentes (...) e depois também é da zona. (...) à volta há muitos bairros, não quer dizer que sejam piores pessoas o que eu estou a dizer é que é um ambiente diferente. E tu aqui vês que é muito isto, aqui para a escola também vai muito aquele ambiente. Na D. é rara a vez que uma pessoa anda à porrada. Na Gedeão é capaz de haver pessoas à porrada a semana toda, tás a entender? É muito nesse aspecto, tanto que no início eu fiquei assim: “ai meu deus... onde é que eu me vim meter?” (*id.*)

As outras duas alunas com quem falei, vindas dos cursos vocacionais, são as que dão menos importância à caracterização da escola. A rapidez das suas respostas não pode deixar de causar perplexidade: é uma escola “igual às outras”. As descrições que vamos encontrando estão profundamente ligadas às formas como cada aluno se representa, à sua posição relativa no corpo escolar. As identidades, os lugares de fala e as suas legitimidades constroem-se na relação directa entre cada aluno e a escola.

Numa outra entrevista, com uma aluna no final do 12º ano, o exercício retrospectivo abre novos pontos de fuga:

É uma escola que não tem assim muito boa fama. Mas sempre me senti bem aqui. A escola também mudou muito, desde que eu ando cá, no 7º, se calhar porque cresci e a perspectiva muda sempre. Mas a escola em si mudou muito em termos de ambientes, agora está muito mais calma. Sim, sim, claramente. A minha mãe quis-me pôr noutras escolas porque achava que seriam melhores, não por causa do ambiente, porque depois quando eu vim para aqui ela gostou da escola (...) Ela queria a C., que eu nunca iria entrar, não é, porque é aquela coisa que é um bocadinho cunhas e é bastante

difícil. Ela pôs a A., a B., mas eu não queria ir por causa das pessoas. Foi mais pelas amizades que eu vim para aqui, era-me um bocado indiferente na altura se a escola era melhor ou não. Estava bem aqui. E a escola é boa, os professores são bons, sempre foram. (...) por exemplo esta escola tem uma parceria com a FCT e eu acho que isso é importante. Acho que isso foi para ter contacto logo desde muito novos, eu vou à FCT desde o 8º ano. Depois os próprios professores, o contacto com as pessoas, eu acho que o corpo desta escola é, e estou a falar de funcionários, acho que é muito bom, é uma segunda casa! É a verdade! Uma pessoa que anda cá desde o segundo ano como eu e a maior parte dos meus colegas já conhecemos as pessoas todas, já toda a gente nos conhece... (Filipa, Almada, 2018)

Ex-alunos

Na sala de professores, a Ana dá-me a conhecer o grupo de *Facebook* “Escola Secundária António Gedeão”. Com cerca de dois mil membros, professores, alunos, ex-alunos, auxiliares, a actividade é intensa: partilham-se memórias, guardam-se fotografias, encontram-se velhos amigos. O olhar da Ana enche-se de nostalgia enquanto me guia através do vasto arquivo de afectos e memórias que o grupo cuida. Depois de feita membro, partilhei uma publicação onde apelava a participação de ex-alunos na etnografia: os comentários multiplicaram brincadeiras, fotografias, interpelações, em diálogos que mesmo que não tenha podido compreender, o meu olhar *de fora* não cerceou. As memórias, revividas, recuperadas, mitificadas e representadas naquele espaço abrem ao meu olhar outras espaço-temporalidades: é a partir daqui que poderei aproximar como se diz a escola, de 1983 a 2013.

A aluna que a frequentou no ano da sua abertura é hoje professora. Morava perto, viu-a em construção. Dos três anos do ensino básico permanecem ainda relações, vívidas descrições:

Não havia telheiros, passávamos a correr de um pavilhão para outro se não queríamos apanhar chuva, e nós sobrevivemos! Havia alunos, eu lembro-me que era assim... vá lá... eram apontados, eram estigmatizados porque passavam droga, era o que constava. E havia aí um funcionário, que era o senhor N. que (risos) os levava ali para uma sala e falava cordialmente com eles (tom irónico). Pronto havia assim essas questões. O ambiente? Eu gostava do ambiente. (Susana, Almada, 2018)

Em 2003 regressou como professora - “Ah, foi óptimo voltar à escola! Esta escola é boa!” Escolhe a relação entre a escola e as famílias como exemplo do que a distingue das tantas outras onde leccionou - *abertura*, *transparência* e *partilha* são características que não abundam no sistema educativo:

É geral e social, uma coisa contrária, aqui nesta escola eu tinha uma plateia, entre aspas, de pais enorme, onde estou agora não. E já passei por várias situações diferentes assim, mas nesta escola os pais participavam muito. Não sei se a própria fisionomia da escola, este portão aberto, este espaço tão aberto, parece tão amplo... parece que é mais chamativo, quem sabe não terá a ver com isso também. Tudo influencia, as próprias pessoas, os funcionários, tudo tem muita influência no chamar as pessoas às escolas. E há escolas mais transparentes que outras, sem dúvida, sem dúvida. (*id.*)

A Maria Teresa assiste ao nascimento da Escola Secundária António Gedeão: é uma das alunas que recebe o patrono que lhe há de dar nome, no dia 25 de Março de 1993, a partir de então dia da escola. Este momento regressará muitas vezes à etnografia, mitificado nos sentidos que a identidade escolar procura. Conta detalhadamente esse dia em que conheceu António Gedeão, emociona-se lembrando o professor que a incentivou a escrever¹⁴⁹, as idas ao teatro com a Professora Ana. Como que pondo pela primeira vez em palavras, hesitante e alegre, repetirá que a escola tem algo de especial. Depois, a conversa centra-se no seu grupo de amigos, contruído na escola e que se mantém até hoje. Em torno da arte, da cultura, da música, entre o rock e o punk, cidade e escola confundem-se: “Eu também acho que não é muito comum, é possível, sim, é possível que tenha a ver com aquela escola.”

Os pontos fortes eram sem dúvida os professores. Sem dúvida, tudo aquilo que eles nos transmitiram da melhor forma que conseguiam. Pontos fracos não ‘tou a ver assim nada... até os auxiliares! (...) às vezes quando nós fazemos os nossos jantares de turma, que fazemos jantares de turma, do 10º, 11º, e 12º ... ainda!... às vezes levamos a D. Céu connosco. Até ela nos transmitia muita coisa. Sim, sim, tínhamos ali uma família. (Maria Teresa, Almada, 2018)

Também a Dina se surpreende quando reflecte sobre a força das relações que ali se formaram: “Eu saí da Gedeão há 18 anos e nós continuamos a ter piadolas que vêm dessa altura. E que ainda fazem parte, e que ainda fazem sentido e que ainda nos fazem rir, portanto foram tempos extraordinários.” Descreve, à laia de exemplo, o ritual de passagem a que eram sujeitos os alunos mais novos para poderem ocupar os lugares nas escadas do pátio:

Visto agora eu espero que nenhum miúdo faça isso, mas nós fazíamos (...) tinha umas dinâmicas escondidas só dos alunos, muito engraçadas que faziam com que a partir de uma certa altura nós pensávamos: agora já posso subir as escadas, agora já pertença aqui, agora já posso subir! (...) Eu acho que as pessoas têm, regra geral, boas memórias daquela escola. (Dina, Almada, 2018)

Viveu-a intensamente: fez parte do jornal escolar, da comissão de finalistas que organizou a viagem, almoços solidários, e o primeiro baile numa discoteca para o qual foram convidados os professores; da associação de estudantes; de órgãos escolares enquanto delegada de turma. Em todas estas “memórias felizes” fala-me de família, da horizontalidade das relações, de um ambiente profundamente “democrático e por objectivos comuns” – um legado que nunca a abandonou:

Havia muito muito amor naquela escola pelos alunos. Havia uma relação muito, muito familiar na escola. (...) Um grande envolvimento com a comunidade escolar, profs., funcionários. Era uma

¹⁴⁹ O mesmo que escreveu as primeiras duas páginas do projecto educativo.

escola onde nós sabíamos o nome das assistentes operacionais e elas sabiam os nossos. Mesmos os miúdos problemáticos, havia ali um toque muito maternal de toda a gente. Toda a gente conhecia os casos críticos da escola (...) Porque é uma escola pública, não é?! Tinha meninos de todo o lado e de todo o tipo de famílias. Mas nunca senti a escola como uma escola insegura, havia alguns casos de violência, ouvia-se falar em roubos e que havia um grupo que fumava umas ganzas, toda a gente sabe que isso existe. Isso existe na sociedade e, portanto, a escola deve representar... uma escola pública não é sujeita a uma seleção tão criteriosa como a maior parte das escolas privadas, portanto acaba por ter uma representação, uma mini sociedade, do local onde está implantada. (...) Eu acho que de alguma forma, agora olhando para trás, as experiências que tive na Gedeão, principalmente, fizeram com que eu reconhecesse e aprendesse a importância de defender uma causa e de estar! de saber estar numa comunidade e de saber estar num grupo. De comunidade, de causa, tudo! (...) Portanto eu acho que é muito importante. Uma das coisas que ali na Gedeão se fazia imenso, a minha mãe dizia sempre: “ah não sei como é que é estás na escola, mas estás sempre a passear”, porque eu depois também me inscrevia em tudo aquilo que era para passear, desde religião e moral que tinha os passeios, até ao clube aventura...(*id.*)

A Elsa, aluna nos anos 90, conta a escola pelo contraste da sua passagem do ensino privado para uma escola pública. Da “redoma” ao novo ambiente, recorda amizades que perduram. Queria ir para a A., mas acabou por vir para a Gedeão, que já então “aceitava toda a gente”. Atribuindo a “má-fama” à proximidade dos bairros de habitação social, faz questão de sublinhar que nunca se sentiu desconfortável, pelo contrário: “ali na António Gedeão eu lembro-me (...) ainda arranjavam uma ou outra coisa para cativar os jovens (...) Sei que hoje em dia há, mas acho que não são tao boas quanto as nossas (risos)”!

A Ana e o Tiago trazem-nos uma nova década – os anos 2000. Ela, numa exceção ao que temos acompanhado, escolheu esta escola:

Já tinha ouvido falar da escola porque o meu primo que é mais velho também andou lá e falava-me da cultura punk/skater que era uma coisa daquela escola o que também me atraiu. Uma das coisas que mais me surpreendeu foi que era mais aberta do que aquilo que eu conhecia, tinha muitos dias abertos em que iam muitas pessoas de fora, alunos de outras escolas e tudo isso, também quando eram as apresentações das listas para a AE, com bandas da escola a tocar lá mesmo, muitos concertos onde ia muita gente. E isso era muito intenso, essa abertura. Então gostei bastante da escola porque fomos muito bem recebidos. (Ana, Almada, 2018)

Da abertura à união entre os alunos, não esconde o ambiente problemático: “agressões e violência, pessoas que eram suspensas”. Mas foram precisamente a união e solidariedade entre todos, destacando professores e funcionários, que não deixaram que isso perturbasse um ambiente “familiar e confortável”, ainda que refira a cisão entre os alunos do ensino regular e os do profissional - “nós tínhamos um certo estigma”. O espaço volta a ganhar protagonismo:

E depois havia o espaço! Eu lembro-me, é daquelas coisas que nos marcam, lembro-me que a primeira vez que entrámos na sala de teatro vimos aquela frase que esta lá escrita na parede: “proibida a entrada a quem não andar espantado de existir!” E ficámos todos: “mas o que é isto?” (...) e sim, aquilo marcou-me, a nós todos, ninguém se esqueceu. Acho que o espaço físico também é importante na experiência dos alunos na escola. Lembro-me de outra sala, não sei se é a A2, naqueles pavilhões da entrada a que chamam os galinheiros, há lá uma sala que tem uma frase escrita

por cima do quadro. E lembro-me bem de estar sentada nas aulas e ver aquela frase – “não somos independentes...até à independência do outro” - e de ficar a pensar naquilo a aula toda. E lembro-me também de quando íamos jogar às cartas, no básico, para os degraus, jogávamos muito às cartas e lá em cima os matraquilhos também eram uma loucura, fazíamos torneios entre nós e tudo! Sim, havia isso de conviver na escola e nos espaços que eram nossos. (*id.*)

Para o Tiago, o determinante foram as relações que a escola proporcionou:

Porque, lá está, as disciplinas se eu não aprendesse ali aprendia noutra escola qualquer, mas aquelas pessoas em concreto e depois também tive a sorte extraordinária de calhar numa turma muito, muito boa, gostava muito daquela turma. E foram desde colegas à generalidade dos professores de forma positiva ou negativa. Aquelas pessoas com quem eu tive de lidar ali durante seis anos foram sem dúvida a grande marca, é aquilo que eu dizia ao início de que eu não trocava a Gedeão por nada, é por causa das pessoas sem dúvida... nenhuma. (Tiago, Almada, 2018)

A escola vista pelos seus alunos e ex-alunos faz-nos descobrir pontos de ligação com as outras caracterizações reunidas – dos discursos oficiais, aos que lá trabalham, atravessando tempos e espaços. Neste conjunto heteróclito de pontos de vista aprendemos que a posição relativa de cada um determina a perspectiva que nos oferece.

Mas, enfim, o que caracteriza a Escola Secundária António Gedeão? É uma escola em tudo “normal”, “média”. No campo a presença é discreta, no território liminar – entre freguesias, entre passagens, na “periferia”. Da arquitectura às estatísticas encontramos uma escola sem notícia, nem positiva nem negativamente. Mas, à medida que a aprendemos descobrimos um conjunto de características antagónicas: o “bom-ambiente” defende-se da “má-fama”; a escola é aberta, inclusiva e dinâmica porém tem “pouca visibilidade no exterior”, muito envolvimento e fraca participação; a indisciplina, a insegurança convivem com uma escola de afectos, uma “casa”, “uma família” que acolhe e integra “toda a gente”; uma escola “suficiente” mas que proporciona percursos de sucesso, “oportunidades” e sonhos; onde não se inova, ou não se consegue inovar, mas onde todos reconhecem o investimento, esforço e compromisso do corpo docente, o seu dinamismo e qualidade; uma escola que piorou e “melhorou muito”; que “não é diferente” mas é “especial”; reconhecida e desconhecida, uma escola a que se pertence, cujo impacto se prolonga na vida, uma escola que não se esquece. O que sustenta estas caracterizações vai viajando nas vozes que as elaboram. Atribuem-se responsabilidades ao sistema educativo, aos contextos socioeconómicos, às condições físicas e materiais, à direcção escolar, aos profissionais, aos pais, aos próprios alunos. As negociações são entre o que a escola recebe e devolve. As estratégias que a vão sustentando nestes embates entre interior e exterior, a várias escalas, constituem o solo de uma identidade sempre em

processo – responsiva às interpelações dos que fazem e vivem esta escola. Também eu a sinto especial – na forma como é capaz de nos ensinar o que é uma escola.

Considerações Finais: Lições inacabadas

As cronotopias de Almada ecoaram as que no primeiro capítulo nos contaram o país – também aqui o atraso e o desenvolvimento estruturam os *mapas-temporais* que os agentes operam. A cidade elege a escola como espaço negocial privilegiado entre poderes e sujeitos; define aí as técnicas e tecnologias para o governo do seu futuro. Mas a experiência escolar, nas palavras dos professores, pais e alunos, revelou texturas complexas. Os diálogos entre as duas dimensões são, nas mais das vezes, indirectos.

Uma vez mais, o acaso construiu uma estranha coerência ao campo – a inesperada vitória do PS *alinhou* os discursos, técnicas e estratégias do poder local com as do governo central. O carácter político deste alinhamento sublinhou os desalinhamentos que lhe subjazem, o lugar do futuro na produção de significados e direcções à experiência vivida. A etnografia acompanhou o dealbar destes processos, sem tempo de os ver frutificar sobre o terreno. Mas a instabilização do campo ofereceu à aprendizagem da escola importantes coordenadas. As tensões que a mudança preconiza resolver – entre *local e global*, entre *ideias e realidade*, etc.– tornam-se mais agudas.

Num território saturado de futuros por vir, descobrimos uma escola definida pelos afectos e relações que os quotidianos entretecem, pelos modos de fazer e de ser que sedimentam no tempo uma identidade. Nem a mudança nem o território ganham protagonismo – a identidade escolar defende-se da instabilidade do mundo procurando estabilizar a missão de educar com os recursos disponíveis no presente. E é nesse presente, onde as ambiciosas deslocações do futuro que o poder opera demoram a chegar, que a escola faz nascer uma espaço-temporalidade própria, definida pela intensidade e possibilidade dos quotidianos, onde todas as outras vêm transformar-se. É no tempo da escola, tangencial aos que a desafiam, que cada um produz as técnicas e tecnologias da sua própria mudança. Os alunos não consideram que a sua experiência seja diferente por ser em Almada, os professores identificam problemas que afectam todas as escolas. Nos discursos há sempre uma torção para o abstracto, fundada na intensidade do agora.

Os lugares onde os futuros são investidos formulam um caleidoscópico de espaço-temporalidades por onde observar as formas da *realidade*. Esta escola existe, física e simbolicamente, num espaço liminar. A sua presença no espaço público é pouco significativa, a relação com a cidade discreta. As representações construídas sobre o lugar

onde se insere, cativas das suas condições socioeconómicas, são sempre formuladas adversativamente – razão da injusta *má-fama*. Revelam uma integração desejada pela similitude. Sob o signo de Almada, da Margem Sul, emerge a ideia de uma igualdade social na desigualdade que permite identificar os “bairros” como excepção num território com características homogéneas.

As pessoas são o coração da identidade escolar – o desejo de que ela pertença a quem a faz e frequenta afirma uma diferença. Não se trata de competição, não se procuram as outras escolas que compõem o território educativo de Almada - assumem-se forças e fragilidades em devir, procurando o melhor para os seus alunos. O trabalho pedagógico, as dinâmicas de vida que o definem, vai fazendo a escola. Tudo isto ganha novos sentidos posto perante um outro dado – o lugar que ocupa é *médio*. Nem excelência nem insuficiência, uma escola que se diz de “classe média” no seu projecto educativo, uma escola que reverbera todos os problemas e potências de um sistema educativo particular. É assim uma escola pública plena, onde todos os debates se colocam, do abstracto ressurgindo nos seus particulares, e onde o movimento reconduz a uma semelhança que é a um mesmo tempo libertadora e limitadora.

Este é um retrato em movimento. E os movimentos consideram a hibridização da escola noutros organismos vivos, da cidade ao mundo. As *mudanças* desafiam, entre posse e desapossamento, as identidades que aí, imaginando, se definem. Os *novos tempos* de Almada poderão estar em relação com a intuição de mudanças no ambiente escolar? Com a mudança proposta pelo *Perfil*, pelo PAFC, pela ENEC? Os *novos tempos* do mundo, sociais, económicos, políticos poderão explicar o que muda e o que permanece na aprendizagem de cada um acerca dos lugares da escola e da educação? As respostas serão sempre menos que as perguntas. Nesta escola, o passado vem provar ao presente que o futuro existe ainda. Mas se *ser* e *imaginar* são condições tão delicadamente unidas, continuamos o nosso percurso interrogando o que significa ser seu aluno.

[Terceiro Interlúdio]

Há eventos o dia todo. Vai haver aí trabalhos meus expostos. Nós temos que fazer presença nas aulas, os professores têm que ver que estamos na escola, depois deixam-nos ir. E é um dia muito... para nós, a malta comemora bastante e a direcção, a escola também dá muita importância a esse dia. Até há dois anos foi a minha mãe que organizou esse dia, foi fixe, foi muito engraçado. E ela era de fora, quer dizer, ela era cá professora, mas foi naquele ano que saiu e no ano seguinte veio fazer a organização do dia da escola, para veres também como é que a direcção reage aos alunos e aos eventos. Os stôres não costumam dar aulas, costuma haver *pedi-papers* para os putos mais novinhos (...) As listas também costumam fazer alguma coisa embora sejam sempre muito relaxados... falam, falam, quando é para ser a lista, mas depois é aquela cena, o hábito. Mas há coisas engraçadas. Se calhar a escola até faz alguma divulgação. Não sei...abrem ao público, mas é mais para a escola, é mais para nós. Costuma também haver um concurso de talentos, eu costumo estar a tirar fotografias com o professor de EV. O ano passado no dia da escola estive aí a vender t-shirts, a fazer encomendas. Há muito aquela cena dos bolos, malta começa a fazer angariações para as viagens de finalistas para o próximo ano. Há muita coisa, sim. (Manuel)

A medida que Maio se aproximava, o dia da escola desabrochou nas conversas. O Manuel respondeu à minha curiosidade com detalhe, mas todos os alunos e professores sublinharam o lugar determinante deste dia na vida escolar. A sua história começa no dia 25 de Maio de 1993. Dez anos depois da inauguração, a escola recebeu num mesmo dia o nome e a visita do poeta e professor António Gedeão. Desde então celebra-se a efeméride celebrando a comunidade, a vida, os afectos e desejos de uma escola – um dia para reunir passado e presente aos futuros para sempre enraizados neste chão comum. O extenso programa é coordenado por um professor nomeado para o efeito; reúnem-se as diferentes comunidades escolares que constituem o agrupamento. É uma festa, uma performance afectiva, um ritual de visibilidade e reconhecimento – um dia marcado por uma convivialidade própria onde se apresentam e negociam os lugares relativos de cada um, mas onde a criação e instituição de um “nós” produz significados que, finda a excepção, se imprimem sobre os quotidianos. Os sentimentos são, naturalmente, diferenciados – os alunos que mais o valorizam são os que mais participam e investem nas diferentes valências da escolaridade. O mesmo com os professores.

25 de Maio de 2018

Vinte e cinco anos depois da visita de António Gedeão, este é o meu primeiro dia da escola. Chego cedo, um grupo de professores convive junto ao portão. A Ana recebe-me com um certo “desalento”. Diz-me que noutros anos, entre a ansiedade e a correria dos últimos preparativos, seria difícil encontrá-la ali. Agora, falta-lhe energia, alegria: “tanto faz, se estiver pronto está, se não estiver pronto não está”. Uma mistura de tristeza e ironia perpassa as conversas de portão. Nem o dia da escola consegue vencer o cansaço e o desalento da luta que os professores travam, “eternamente”, com o Ministério. Este é o único inimigo que ali se convoca, ainda que alguns acusem, subtilmente, a apatia da classe. Não parece a antecâmara de uma festa, mas de um dever – ainda que a pressa em subir me pareça contrariar esta afirmação. Entre as palavras e os gestos, o dia permanece especial – os professores correm do um lado para outro, absortos, ocupados em garantir o sucesso das actividades. Também o director, entre suspiros, adjectiva o dia como “terrível!”, enquanto desaparece apressado. Os rostos saturados, a ansiedade dos cumprimentos fugazes contraria o crescendo que vai energizando a manhã.

A escola é hoje um espaço sem interditos – subo ansiosamente as escadas do pátio, temendo que o tempo não chegue a visitá-la assim, livremente. Durante o dia não reconhecerei visitantes que não façam parte das diferentes comunidades escolares. Nos laboratórios os alunos alinham-se junto às bancadas prontos para apresentar as

“experiências”; trabalhos e exposições recobrem a quase totalidade das paredes; monta-se, cá fora, um palco; as alunas responsáveis pelas bancas de comida apressam-se. A escola está engalanada: flores de plástico reciclado ornam as galerias que ligam os pavilhões e por todo o lado se cuidou de embelezar os espaços. Um professor interpela-me: “É aluna aqui? É que não a reconheço!”. Recebe-me com amabilidade, e por fim desculpa-se, tem ainda de ir ajudar os seus alunos a deixar tudo pronto.

Cá fora, os alunos do curso profissional preparam o desfile de “moda africana” para que me tinham convidado dias antes. As diligentes anfitriãs agradecem-me por tirar fotografias advertindo-me que ainda só estão a ensaiar, com uma seriedade e rigor profissionais. Alunos de vários anos ocupam as bancadas, entre aplausos e incitações a algazarra sobe de tom. O desfile decorre sob o olhar atento e carinhoso de algumas auxiliares e professoras, entusiasmando o público. Depois de muitos aplausos o sistema de som montado proporciona um final imprevisto: vários alunos dançam a despique. Com orgulho, segurança e força tomam posse do espaço, é a eles que pertence. Por toda a escola fala-se mais alto, ri-se, corre-se – um caos alegre contrasta com os dias de aulas.

Ao meio da manhã a escola transborda. Chegam grupos de alunos de outras escolas do agrupamento, guiados por professoras. É difícil circular, mas no meio da confusão reencontro a Ana preocupada. Segue-se a apresentação do grupo de teatro e a maior parte dos convidados ainda não chegou, houve problemas técnicos, enfim, vejo-lhe aquele entusiasmo que me dizia faltar espreitar na agitação com que procura deixar tudo pronto. Enquanto falamos tocam-me no ombro – alguns dos alunos com que falei surpreendidos, mas felizes, com a minha presença, interpelam-me a que lhes tire fotografias. No pátio repleto ocupam-se em fazer várias poses, sorridentes.

Apresentação do grupo de teatro, sala E4, 10:45

Ouçó o Manuel gritar o meu nome sobre a multidão, chamando-me para a sala. Diz-me que não está nervoso. Ao ver a minha câmara pede-me também uma fotografia, para a qual abre os braços triunfante. Feito mestre de cerimónias, convida-me a entrar. A sala está cheia, vejo a turma junta, à frente. Depois reconheço alunos e professores da outra escola que participa no projecto do grupo de teatro. A decoração do espaço, o nervosismo que atravessa a sala dá conta da solenidade do momento. A Ana chama-me para junto dela – tenho um lugar guardado na fila de honra, onde se identificam os convidados com papéis sobre as cadeiras (um segundo uso dado a velhos testes): “é a nossa convidada especial!”. Enfim, apenas eu ocuparei os lugares, nenhum dos outros convidados compareceu. É ela que faz as apresentações: este projecto faz parte de uma iniciativa chamada 7 anos /7 escolas que, em colaboração com a coreógrafa Cláudia Dias, reinterpreta peças da mesma. Esta é a segunda vez que a escola participa, desta feita tratando a “ocupação da Palestina”. O professor da outra escola explica o processo técnico de realização da curta-metragem, trabalho dos alunos do curso profissional de multimédia. Está presente um representante da Causa Solidária com a Palestina, e esperava-se o activista Gustavo Carneiro que não pode comparecer. Apresenta-se ainda João Lima, guitarrista que irá tocar uma pequena peça.

O vídeo baseia-se nas respostas construídas pelo grupo em torno da frase “Eu não sabia que...”, encenando as pesquisas de cada um sobre o tema. Entre os entusiásticos aplausos da plateia chamam-se os actores à frente da sala – o Manuel é o único rapaz. Aí permanecem até ao fim da apresentação, em silêncio. O guitarrista, “orgulhoso almadense”, sobe a palco. A Ana, cúmplice, inclina-se sobre a minha cadeira e complementa, piscando o olho: “como todos nós aqui, com muito orgulho em ser de Almada”. O momento é emotivo, afinal “é pela paz que estamos todos aqui”. A palavra é

passada a Bruno Dias, deputado pelo PCP na Assembleia da República. Também ele almadense, fala da sua profunda ligação à causa da Palestina, de onde regressou há quinze dias. Dirige-se no seu breve discurso aos alunos, num tom pedagógico e informal. Não poupa elogios a esta “importante iniciativa”. Depois de formalizar o convite para que o vídeo seja apresentado na Assembleia da República oferece à escola uma bandeira palestina, dada por um “amigo de Gaza”. É o Manuel que a vem receber, com toda a gravidade. Oferecem-se ainda livros à biblioteca escolar enquanto a assistência, já cansada, se agita e começa a sair. Uma professora interrompe os movimentos pedindo a palavra – diz estar muito emocionada, mas não pode deixar de sublinhar a tristeza de que muitos dos seus colegas tenham preferido ficar em “amena cavaqueira” na sala dos professores em vez de apoiarem iniciativas desta importância: “um sinal dos tempos”. A declaração, dura e incisiva, é seguida de um breve silêncio – olho a sala e confirmo que de facto estão presentes poucos professores e, surpreendentemente, ninguém em representação da direcção da escola. O grupo de teatro ficará animadamente a conversar com o deputado, a Ana procura-me – “foi muito emocionante não foi?” De facto, foi. Aproximam-se muitas pessoas que a congratulam, e o seu rosto ilumina-se.

O dia continua. Na escadaria que dá acesso à direcção um grupo de alunos recita poemas de Fernando Pessoa, o átrio está repleto. Encontro de novo o Manuel, que traz à direcção a bandeira e os livros que lhe foram entregues. Pergunta-me se gostei, respondo-lhe ainda emocionada, ele mostra-se reticente. Sim, é verdade, correu bem, mas são sempre os do costume, só vai e só ouve quem já se interessa – tinha esperança de ver um público mais diverso. E se eu sublinho que basta impactar uma pessoa, ele acena negativamente, um pouco triste. Enquanto se afasta, a confusão mistura-se com os sentimentos que me tomam. A apresentação e discussão do vídeo surpreenderam-me – o tom eminentemente político, a franqueza com que as questões foram discutidas com os alunos – será de Almada, desta escola? Para os participantes nada parecera extraordinário, mas eu senti algo de absolutamente diferente. A interrogação permaneceu comigo.

Concurso de Talentos

Depois de almoço a escola está mais vazia – a manhã é o ponto alto das celebrações. A tarde é dos alunos: o concurso de talentos *Gedeão Got Talent* é o centro das actividades, mas decorrem ainda *pedy-papers*, torneios desportivos. Tomo o meu lugar nas bancadas do pátio. O apresentador anima a plateia, extrovertido e seguro, permitindo que os organizadores se refugiem da sua timidez. Uma professora coordena os trabalhos. Apresenta-se o júri: um representante de cada ciclo de ensino (a Maria representa o secundário, o seu irmão o básico), a presidente da associação de estudantes, uma representante dos auxiliares, uma representante dos professores. Seguem-se actuações de alunos, professores, auxiliares: dança, canto, declamação. Dez alunas vestidas de bruxas recitam em inglês excertos de Macbeth de Shakespeare sob o olhar enternecido da professora que as preparou; um professor de filosofia acompanha na guitarra portuguesa a auxiliar que canta fados: “Sei que não estão habituados a ver-me assim, mas espero que gostem. Dedico a minha actuação a esta família que é a Gedeão.” A assistência entusiasma-se a cada actuação, entre aplausos e interpelações de apoio. Uma aluna, que canta uma música de uma famosa banda de K-pop, termina em lágrimas – esta é a sua despedida de uma escola que a apoiou sempre, mesmo quando as dificuldades de adaptação a levaram a uma depressão. Enquanto o júri delibera o apresentador convida os seus primos, que não são alunos desta escola, a juntarem-se a ele para um improviso de dança enquanto ele canta *rap*. O director assiste sorrindo, conversando com alguns professores. Segue-se outra despedida, em forma de dança, de um aluno transgénero. A performance, provocadora, é celebrada numa quase apoteose que a professora que

organiza agradece: “certamente iremos ver o E. em muitos e melhores concursos de talentos como este.” Anunciam-se os vencedores, discute-se a justiça e injustiça numa agitação colectiva enquanto os amigos invadem o palco agraciando os que ganharam. Este foi um espaço de total liberdade, de celebração da diferença, de comunhão – onde os alunos tomaram posse do espaço, do tempo. A legitimidade que lhe conferiu a presença do director e dos professores tornaram-no num momento disruptor. Nas bancadas, entre alunos cujas idades variavam dos 8 aos 20 anos, fui tomada de ternura, de espanto, de orgulho. A força da pertença, da comunidade, da expressão de um identidade vivida, sentida, celebrada foi assoberbante – o dia da escola permitira-me pertencer, sentir e desejar como minha a Gedeão.

25 de Maio de 2019

Um ano depois a minha relação com o campo mudara – o dia da escola atravessava-se no fechamento e nas dificuldades que me iam devolvendo o estatuto de estranha. Desta vez, fui eu que convoquei a aproximação da data às entrevistas e as reacções foram muito diferentes. Os alunos que acompanhava encolheram os ombros, nesse dia não iam estar na escola devido a uma visita de estudo; os professores demonstram pouco entusiasmo. Tudo isto me faz hesitar em participá-lo – mas a possibilidade de uma investida legítima no espaço escolar decidiu-me a ir. De manhã um nevoeiro silencioso cerca a escola – não há professores junto ao portão, não vejo alunos a chegar, nenhum sinal indica que se celebra o dia da escola. Decido ligar a Ana, temendo entrar sozinha. São já dez da manhã quando chega, informando-me de que este ano, pela primeira vez, não houve grupo de teatro – ela veio à escola apenas para assinar a presença. O cansaço venceu-a enfim, “já não vale a pena, não aguento mais”. Apesar de ter feito, com os alunos da disciplina de português, um pequeno trabalho que está exposto, não sabe o que mais vai acontecer. A conversa segue os caminhos conhecidos – mas detecto, pela primeira vez, uma subtil crítica à acção da direcção. Diz-me que na sala dos professores o desalento cresceu, celebrar o quê? Muitas das professoras mais activas escolheram não participar. As palavras são confirmadas pelos que se cruzam connosco: “Já vais embora? Já, só vim assinar! Vou para casa.” Os sorrisos são tristes. Despedimo-nos, e diz-me que visite a escola: “É, vale sempre a pena ver os trabalhos dos miúdos”. A chuva que cai miúda encontra poucos alunos, o cartaz afixado à porta do pavilhão esclarece-me: não há actividades programadas para esta escola durante a manhã. Enquanto percorro os corredores e vou olhando as exposições, não vejo ninguém. A banca dos alunos do profissional, que vende nestas ocasiões alguns bolos e doces, está montada, mas vazia. De pé, no pátio, sinto-me perdida. Vejo a Ana sair, a passo rápido. O que aconteceu? Porquê este contraste? Sem ninguém a quem possa perguntar escolho também sair. O concurso de talentos, ponto nevrálgico das celebrações, acontece à tarde num espaço fechado. Sem alunos ou professores para acompanhar, não compareço. Percorro, descoroçoada, o caminho de volta, sem compreender a ausência por que tudo foi tomado-minha, dos alunos e professores que me descerraram as fronteiras desta escola. É no dia em que se celebra que se fechou definitivamente a mim, num perímetro de tensão e tristeza. Enquanto me afastos reflecto sobre o tanto que me ensinou – fará eco no que ensina aos seus alunos, sentirão eles esta estranha sensibilidade do organismo escolar a quem o olha e procura? Afinal, aprender a escola não é também aprender a tornar-se aluno?

Capítulo III: *Tornar-se aluno*

Aluno: “pessoa que recebe ou recebeu instrução de um mestre ou preceptor; discípulo; aprendiz, educando”; “o que recebe de outrem educação ou instrução”¹⁵⁰

No primeiro capítulo acompanhamos as muitas mãos ocupadas em desenhar ao aluno um *perfil* – da *visão de aluno* à sua conformação, adequada e desejável, num conjunto articulado de imagens de futuro. Então, na volumetria de *ser aluno* que preenche um *perfil*, a constituição de um duplo – um futuro produzido no encontro entre os sujeitos e o poder. Descobrimos operações análogas nas forças que procuram conduzir a cidade de Almada ao tempo por vir – sob o jovem reúne-se o aluno em devir ao cidadão do futuro, imaginando o desenvolvimento de um território. Todas estas operações desaguam numa escola, encontrando os seus *alunos*. O *aluno*, esse obscuro objecto de desejo, foi emergindo como *pedra filosofal* de uma utopia por vir.

Mas, o que é um aluno? A pergunta é tão mais inquietante quanto mais evidente a resposta. Nenhum documento oficial, nenhuma definição legal acorre a ajudar-nos. O conhecimento que mobilizamos para lhe responder tem, primeiro, um carácter dóxico (Bourdieu, [1972]2013, pp. 163-165). Um espaço, a escola; um tempo, a infância/juventude; um interlocutor, o professor, o mestre: o aluno *é* na reunião destas condições. Se podem tomar muitas formas, não deixam de ser necessárias para que o aluno *exista*. O passo seguinte implica uma descida a um repositório de conhecimento íntimo. Nos labirintos da memória, do corpo, da experiência, de quem somos, descobrimos o aluno em cada encruzilhada: dizê-lo descerra mediunicamente os tempos e espaços que nos *fizeram*. Esta sensação de nudez impele-nos também a nós a fixar imagens: é preciso distinguir o aluno como objecto - situado, contido - e o aluno que se revela interlocutor privilegiado da nossa subjectividade. Quando, porventura, nos esquecemos já da pergunta, o aluno devém um *pungente signo das perenes negociações entre nós, os outros e o mundo*. Se “a instituição escolar moderna configurou, antes de mais, e por sobre todos os outros domínios, um gigantesco movimento social em favor da constituição de um tipo de actor social essencialmente definido pela relação consigo” (Ramos do Ó, 2003, p. 718), o aluno é mais do que aquele que *aprende*, que *recebe* - é um *alquimista de si mesmo*.

¹⁵⁰Das definições possíveis de aluno, in Dicionário Priberam Online de Português. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/aluno>

Este capítulo persegue as operações que este exercício propôs – é nos termos da cisão entre a *objectividade* e *subjectividade* do aluno que procuraremos os princípios de produção, as técnicas e tecnologias que conformam uma *identidade* votada a imaginar, a devir futuro. É preciso mudar a pergunta de que partimos – não o que é, mas como se faz um aluno e como, neste processo, se transformam as possibilidades de *ser e imaginar*. No sentido proposto por Bourdieu ([1972]2013), aproximamos o aluno não como *opus operatum*, como uma realidade objectiva, mas sim perseguindo o seu *modus operandi*, isto é, os princípios de produção da realidade através da qual opera e é operado:

In order to escape the *realism of the structure*, which hypostatizes systems of objective relations by converting them into totalities already constituted outside of individual history and group history, **it is necessary to pass from the *opus operatum* to the *modus operandi*, from statistical regularity or algebraic structure to the principle of the production of this observed order, and to construct the theory of practice, or, more precisely, the theory of the mode of generation of practices, which is the precondition for establishing an experimental science of the *dialectic of the internalization of externality and the externalization of internality*, or, more simply, of incorporation and objectification.** (...) Each agent, wittingly or unwittingly, willy nilly, is a producer and reproducer of objective meaning (...). The schemes of thought and expression he has acquired are the basis for the *intentionless invention* of regulated improvisation. Endlessly overtaken by his own words, with which he maintains a relation of "carry and be carried", as Nicolai Hartmann put it, the virtuoso finds in the *opus operatum* new triggers and new supports for the *modus operandi* from which they arise, so that his discourse continuously feeds off itself like a train bringing along its own rails. (...) That part of practices which remains obscure in the eyes of their own producers is the aspect by which they are objectively adjusted to other practices and to the structures of which the principle of their production is itself the product. (pp. 72-79, destaques meus)

O carácter universal e estatutário da experiência de escolarização obscurece a intrincada genealogia que subjaz à *transformação da criança em aluno* (Ramos do Ó, 2003; Rose, 1999; Bourdieu & Passeron, [1977]1990; Bourdieu 1998a; Popkewitz 2007, 2008). Esta transformação exige a coordenação de esforços científicos, políticos, sociais; impacta todos os campos que atravessa: a infância, a família, o trabalho, etc. A sistematicidade desta intervenção, em marcha há mais de três séculos, tem como *locus* a instituição escolar, como objecto as subjectividades que o exercício de se fazer e descobrir aluno fabrica. Como nos diz Ramos do Ó, o aperfeiçoamento das técnicas e tecnologias do escolar, a complexificação do aparato educativo são dirigidos por uma vontade de tornar, através da identidade de aluno, cada um capaz de se *governar a si mesmo*:

O liceu moderno surgiu e foi-se estruturando, de facto, como um espaço social de condução da conduta individual. Por isso a sofisticação das artes da existência e a procura de novos temas e novas práticas de aplicação a si próprio seduziram gerações sucessivas de educadores. (...) **A grande questão da pedagogia moderna foi, como vimos demoradamente, a de promover a constituição do sujeito moral capaz de se corrigir, purificar e salvar. Todo o ensino, toda a aprendizagem remetiam o aluno para jogar o jogo da verdade consigo mesmo.** (...) Levou, por outro lado, a construir sobre este mesmo actor todo um complexo aparato discursivo destinado tanto a descobrir a sua posição particular no quadro da população escolar – a ocupação de um lugar numa hierarquia é sempre, mais do que um ponto de chegada, e como vimos várias vezes, uma referência identitária

para o futuro – quanto a **reconfigurar a sua subjectividade, por forma a criar um quadro de significantes suficientemente rico para que ele pudesse desencadear diálogos interiores sobre o desejo e a vontade.** (Ramos do Ó, 2003, pp.716-718, destaques meus)

Assim, entendemos o *aluno* como um projecto sempre incompleto, sempre insuficiente, de uma racionalidade de governo, de um regime de verdade, de um conjunto de técnicas e tecnologias heteróclitas cujo maior trunfo é a naturalização dos processos de subjectivação que desencadeiam. Talvez por isso não deixei nunca de sentir que interrogá-lo, aproximá-lo, estranhá-lo, era transgredir.

O campo deu fôlego a esta intuição, multiplicando pontos de controlo cada vez mais imperscrutáveis. Quando enfim me aproximei, as minhas inquietações demoravam-se no putativo *segredo* que mantinha os alunos à distância. À porta da sala de aula, espaço sagrado e interdito, os limites ganharam materialidade. Uma professora trouxe-me até aqui; os alunos, saindo animadamente da aula, conduzir-me-ão daqui em diante. Subitamente, nessa manhã de Março, os seus corpos e rostos fazem ruir as fronteiras: a *presença* inviabilizou os mapeamentos que a abstracção tinha permitido – não *o aluno*, mas *alunos da Escola Secundária António Gedeão*. Os cheiros, as cores, as texturas, o movimento, um imenso espelho: sigo-os perturbada pela intimidade de uma experiência tão intensamente estranha como familiar, na súbita consciência de um *habitus* que, despojado das suas contingências espaço-temporais, regressava inteiro, como *se hoje fosse, também para mim, mais um dia de escola*. Esta significativa vertigem foi subitamente interrompida por uma pergunta, lançada distraidamente: “*Stôra*, posso entrar a comer?”

Mudámos as mesas, sentei-me entre eles – nada conseguiu destabilizar a imediata constituição de uma *sala de aula*: eles *alunos*, eu *professora*, o grupo *turma*. Responderam à minha interpelação como num teste, deduzindo com rapidez e eficiência as respostas certas: nome, idade, as suas aspirações. Cumprida a tarefa, outra apresentação: “o futebolista”, “o cromo”, a porta-voz. Com o mesmo rigor o lugar de cada um no colectivo; entre risos *identidade* e *comunidade*. A única disrupção decorre da menção aos encarregados de educação. Uma resposta agita o grupo: “claro que vão querer participar, porque eles se preocupam muito com a nossa educação” - os *pais*, o *mundo lá fora*, matizam a *sala de aula* de tensão e conflito.

Depois, o diário de campo acomodou um horário escolar – horas, dias, meses, sumários – que contrariava o dos interlocutores: enquanto eu atravessava o pátio, alunos e professores desciam, regressando a casa; esperava os que falariam comigo numa sala

de aula vazia, até que franqueavam a porta, ora tristes e sem vontade de falar, ora ofegantes e alegres. No princípio, não sabíamos habitar o espaço, intimidados pela força dos seus usos: alguns alunos atiravam, decididos, a mochila para uma das mesas, esperando que eu ocupasse a do professor; outros, em desafio, convidavam-me a tomar o lugar de aluna. Por fim sentados, uma cadeira de cada lado, o desconforto mútuo interrogou as possibilidades do diálogo – construídos de matéria e hábito, de discursos e práticas, de corpos e expectativas *escolarizadas*. Ao contrário de mim, os interlocutores nunca se esqueceram de que *eram alunos* – mesmo quando, brincando nos seus limites, o *dever aluno* se tornou tangível. Sob a ordenada e clara superfície, a experiência da escola revelava morfologias complexas – a sua força e a sua surpreendente fragilidade. O olhar antropológico teve de se readequar a uma experiência (Turner & Bruner, 1986) profundamente *incorporada*: “Within a paradigm of embodiment, analysis would shift from perceptual categories and questions of classification and differentiation to perceptual processes and questions of objectification and attention/apperception.”(Csordas, 1990, p. 35).

É no sentido proposto por Csordas que procuraremos, ao longo deste capítulo, as percepções, reflexões e narrativas que constituem e são constituídas pelo aluno. A *objectividade* do exercício escolar é como um pesado véu cuja *transparência* não cessa de produzir o aluno na criança e no jovem; no aluno o cidadão e a pessoa por vir, gerando uma porosa membrana onde cada agente negocia, consigo mesmo e com os outros, um *lugar*. Esta negociação gera, como nos diz Ramos do Ó, uma dinâmica política própria:

Estas práticas de identidade são, portanto, relacionais. O ser ou a alma só tem substância entendidos como trabalho, como actividade. A grande interrogação histórica que o indivíduo livremente se obriga a fazer é esta: “à partir de quel fondement trouverai-je mon identité?” (1988b:791). O conhecimento que um elemento pode ter e fazer de si passa pela comparação ou articulação com um outro seu semelhante. **O cuidado de si organiza-se, invariavelmente, pela realidade do espelho.** Sendo certo que tal prática não se esgota apenas nas crianças e nos jovens em processo de socialização – apresenta-se ao contrário, antes como uma incumbência, um dever permanente de toda a vida – não é menos verdade que **a relação a si próprio é especialmente treinada e reiterada pela relação pedagógica. De facto, os exercícios que aí se desenvolvem impelem sempre, seja através da escrita, seja pela palavra, o cuidado consigo para a comunicação com o outro, designadamente o mestre e o colega.** A introspecção exerce-se com um mecanismo de vigilância específico, pelo qual o indivíduo deve anotar as pequenas nuances do quotidiano e os estados de alma que inevitavelmente o acompanham. A experiência da escrita, a constante leitura e releitura de registos do tipo de um diário, bem como o incitamento à sua verbalização, **configuram um novo domínio de enunciação. E onde se julgava existir um exercício solitário introduz-se uma dinâmica política** (2003, p. 42, destaques meus)

Aproximar esta dinâmica exige atentar tanto sobre os *domínios de enunciação* que a determinam – de que modo os alunos são ditos e se dizem, e como este diálogo conforma as formas de ser aluno – como sobre se representam e pensam as práticas escolares, a

escola. No *jogo de espelhos* onde o *aluno*, os *outros alunos*, o *professor*, o *investigador* se constituem mutuamente, os *lugares* conformam um “movimento perpétuo”, uma “política da consciência” (Ramos do Ó, 2003, p.123) entre indivíduo e comunidade cujo centro é a instituição escolar. Atentar a estes processos é *condição sine qua non* na interrogação do futuro imaginado através da escolaridade e da constituição do aluno como sujeito privilegiado da imaginação.

A estrutura deste capítulo procura acompanhar os desafios experimentados pela etnografia. Se o *aluno* se define no encontro com o professor, interrogamos primeiro que percursos conduzem os professores até este encontro. Estes percursos determinam não só os lugares a partir dos quais os professores enunciam o aluno, mas também as perspectivas a partir das quais representam e agem sobre o educativo a partir de múltiplas espaço-temporalidades. Depois, atentamos a como dois grupos de alunos distintos – do ensino regular e do ensino profissional – procuram transformar os seus caminhos através da escolaridade em percursos; como se tornam e se fazem alunos entre as imagens que a escolaridade lhes devolve e a que eles procuram instalar e negociar em direcção ao futuro. Atentando aos mapas de cada conjunto de interlocutores fomos confrontados com os encontros e desencontros que definem a experiência escolar. Procuramos reflectir sobre como os diferentes interlocutores os experimentam, como se constituem nos mais férteis significantes da experiência escolar, problematizando os lugares da escola e da educação.

Dizer o aluno

O *encontro* entre aluno e professor, objectivado na relação pedagógica - ensinar/aprender; avaliar/ser avaliado - é a matriz da escolaridade: e *um não o é sem o outro*. Esta complexa *simbiose* justapõem os processos que constituem cada um – não é possível interrogar como se é, se faz um aluno sem interrogar como se é, se diz um professor. É neste sentido que começamos por interrogar que caminhos trazem cada professor ao encontro que o constitui como tal, que percursos determinam as práticas e representações de que cada um se serve para enfim poder dizer, e fazer, o aluno.

Os professores operam sincronicamente duas temporalidades. A primeira é linear: integra numa só cronologia as transformações do *mundo* e os seus percursos profissionais. A segunda tem uma conformação circular: a cada ano novos ou mudados alunos; a sucessão dos ciclos de ensino; os ritmos da escolaridade, dia, período, ano - os alunos chegam e partem, os professores permanecem. As aspirações, expectativas, frustrações e possibilidades da relação pedagógica negoceiam-se entre estas duas temporalidades, as

do exercício profissional e a as do mundo, cindindo passado e futuro por entre a amplitude dos presentes escolares. A escola é o espaço que define as qualidades e contingências do encontro: é entre o que os traz até ao aluno e o que dele os afasta que se constituem as possibilidades de o *dizer*, entre um *ser* e *dever ser* temporalmente determinado. Desta forma, *dizer* o aluno é para os professores, pensar e problematizar a sua profissão e a escola.

Os percursos dos professores

(...) a profissão docente está intimamente articulada com uma prática e um discurso sobre as finalidades e os valores da sociedade. Os professores, contrariamente aos restantes funcionários, são portadores de uma mensagem cultural e social e desempenham uma profissão carregada de intencionalidade política e ideológica. (...) Hoje em dia, a esmagadora maioria das crenças e das convicções que serviram de alicerce à construção dos sistemas de ensino encontram-se seriamente abaladas e postas em causa. E, o que é pior, os professores não foram capazes de construir um outro universo de referência, um universo que desse um novo sentido ético e social a sua intervenção quotidiana junto das crianças e dos jovens. (Nóvoa, 1989, p.447)

A citação que nos serve de epígrafe retrata uma realidade com mais de três décadas. A contemporaneidade com que nos desafia firma-se nas suas primeiras frases – a especificidade da profissão docente funda-se nas expectativas e aspirações sociais nela investidas. Ser professor é ser um produtor de mudança. Mas se a mudança perdeu o rumo, se as expectativas e aspirações sociais estão elas próprias em crise, que sentidos podem germinar, hoje, neste exercício profissional? É através da “intervenção quotidiana” dos professores que as crianças e jovens se transformam em alunos; é nas suas possibilidades e impossibilidades que se negociam os futuros imaginados através da escola. Mas as configurações desta “intervenção” determinam e são determinadas pelos percursos que conduzem os professores ao encontro do aluno.

Os professores com quem conversei chegaram aqui de muitas maneiras: vocação, desejo de estabilidade económica e profissional, acaso ou oportunidade. Partilham condições de partida: todos ingressaram na profissão quando esta garantia segurança e progressão, quando a escassez de professores, aliada à expansão do ensino, facilitava o acesso à carreira e às suas diferentes valências; todos são exemplo de mobilidade social ascendente, na maior parte dos casos os primeiros da família a frequentar o ensino superior. Não se demoram nos primeiros passos, as incursões no passado são precisas, em busca de significados, causas, razões. Mas as suas vidas, mudadas pela escola, entrosam-

se nas vidas que através da escola se ocupam em mudar. As reflexões dos professores problematizam, primeiro, as expectativas e aspirações que depositaram no escolar:

Os meus pais achavam que se eu estudasse mais um bocadinho conseguia ir um bocadinho mais longe do que eles, ter uma vida melhor do que eles (...) são pessoas muito humildes. Têm ambos a 4º classe, portanto para mim a escola foi determinante (...) porque eles não tinham acesso a ela, porque não podiam, não foi uma questão de escolha. E como eles não tinham tido oportunidade, quiseram-me dar a mim a oportunidade de, e o estado deu-me essa oportunidade também. (Inácia, Almada, 2018)

Para mim a escola sempre foi muito importante, quer quando eu era estudante porque os meus pais são pessoas sem educação, vamos lá ver, sem um grau académico, não é? A escola sempre foi valorizada em casa. Quando eu comecei a dar aulas em 95/96 a escola era um sítio importante. Era aqui que nós víamos o nosso futuro, a perspectiva de futuro tinha de passar pela escola. (...) Quer dizer, nós não podemos andar na escola porque alguém nos obriga e temos que parecer bem aos outros. Se fosse para parecer bem neste momento trabalhava numa farmácia e era milionária, e isso é uma coisa que não acontece! Portanto, eu acho que as pessoas têm que fazer um bocado aquilo que gostam e eu, definitivamente, estou na profissão certa, ainda que as vezes me apeteça desistir. (Sandra, Almada, 2018)

O valor atribuído à escola – como instrumento de mobilidade social, como garantia de futuro, como dever individual e direto colectivo, como forma de superação de um presente indesejado – é indisputável nos futuros que o passado imaginou. Mas os professores descobriram a rarefacção deste valor por sobre a cronologia de uma inelutável transformação: todos apontam o ano de 2005 como ponto sem retorno nas configurações tanto da sua *imagem* como da sua *praxis*. À data, o XVIII Governo Constitucional¹⁵¹ pôs em marcha uma série de medidas que confrontaram a classe profissional: por um lado o aumento da idade da reforma, o congelamento das carreiras e uma nova forma de avaliação para progressão na carreira que clivava, em cada escola, os grupos docentes; de outro a reconfiguração e alargamento dos horários de trabalho, o aumento da carga burocrática e administrativa. Frente a estas mudanças e à impossibilidade de negociação entre sindicatos e governo, o ano foi marcado por uma “guerra sem quartel”¹⁵² entre a classe e o executivo. É por sobre esta memória que os professores definem lapidariamente *antes e depois*.

A nossa profissão começou a ser encarada a determinada altura, nós começámos a ser encarados como os maus da fita, como se não fizessemos nenhum, como se a nossa profissão fosse muito facilitada. É claro que eu comecei a perceber que tudo isto, a opinião das pessoas, vinha daquilo que se começava a propagar nos jornais, no próprio Ministério, no modo como a Ministra falava de nós, e foram anos terríveis. Isto curiosamente coincide com um aumento brutal da nossa carga de trabalho, da carga burocrática, da carga horária. (...) o valor que nos reconheciam antes sentia-

¹⁵¹ Governo de maioria relativa do Partido Socialista, tendo como primeiro-Ministro José Sócrates e como Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues

¹⁵² Cf. com o artigo de André Freire, “A luta dos professores, uma luta de todos nós!” de 18 de Janeiro de 2023 no Jornal Público, que nos dá uma perspectiva crítica das continuidades entre 2005 e o presente. Consultado em: <https://www.publico.pt/2023/01/18/opiniao/opiniao/luta-professores-luta-2035449>

se no ambiente da escola e sentia-se na nossa vontade de trabalhar em conjunto (...), eu nos últimos tempos comparo a atitude dos professores às mulheres vítimas de violência doméstica, que continuam em casa (...) continuamos a fazer exactamente o que fazíamos antes, mas claro com uma desmotivação maior, e com uma tristeza muito grande, uma sensação de injustiça muito grande. (Ana, Almada, 2018)

Vi a escola mudar bastante. No início, ainda ligada como estudante, no Estado Novo, e depois no pós 25 de Abril, em que o professor era reconhecido, o seu trabalho era reconhecido pela sociedade em geral (...) O professor na actualidade não é respeitado pelos pais, não é respeitado pelas instituições, pelo governo, pelo Ministério da Educação e os próprios alunos também não gostam muito quando se lhes pergunta qual a profissão que eles querem seguir, raramente querem ser professores (...) Tivemos vários Ministros que foram desvalorizando a profissão docente. (Cecília, Almada, 2018)

Nos primórdios de eu dar aulas havia respeito (...) acho que há muita falta de respeito pelos professores. Os alunos têm esse tipo de atitudes porque os pais também as têm. Porque eu acho que se os miúdos estivessem só com os professores, e fossem educados connosco, não iriam desrespeitar-nos (...) Tem um impacto muito negativo. Não só pelo desânimo de muitos colegas meus, há sempre uma atitude de frustração, de querer partir cedo para a reforma (...) ir para as aulas sem vontade, arrastar-se pela escola para ir dar aulas, porque há este desgaste todo. Não é só o facto de os alunos não nos respeitarem, isso se calhar contornava-se melhor, mas o facto de estarmos sempre a sermos, entre aspas, agredidos nos meios de comunicação social. Porque muitos pais não percebem nada daquilo que eles passam e aceitam aquilo como verdades incondicionais, reflecte-se, não é? Reflecte-se na nossa classe. (Sandra, Almada, 2018)

Os percursos dos professores – *denegridos, desrespeitados, desvalorizados* - são determinados por um sentimento de perda. Esta perda refere-se não só à instabilização dos sentidos e significados que determinavam as suas relações com a escolaridade e com a profissão, mas também com a impossibilidade de cumprir as expectativas que neles são depositadas. Subsistem, neste presente “desolado”, conjugando duas forças: o inalienável valor da educação enquanto bem comum e a responsabilidade para com os alunos. É nesta conjugação que procuram e constroem quotidianamente as frágeis conexões entre passado e futuro. As conversas preenchem-se de pequenas histórias: um sorriso, um olhar, uma vitória bastam para os fazer continuar. Aluno a aluno, dia a dia, as relações intersubjectivas permitem-lhes reaver a identidade profissional de que se sentem alienados. Os seus percursos, procurando o encontro com o aluno que define a relação pedagógica, tornam-se numa “luta”. Os adversários são multiformes: a sociedade, o estado, as características do exercício profissional, eles mesmos.

Se a sociedade, enquanto sociedade, não valorizar o ensino, as famílias não valorizam o ensino. Aqui há uns anos atrás, o grande desrespeito que houve pelos professores conduziu também a esta situação que é: como os professores não valem nada os professores não têm direitos, os alunos têm direitos! Isto é aproveitado por algumas famílias para, ao não respeitarem a classe, não respeitarem também a escola. E torna muito difícil ensinar. Mesmo. Porque a nossa função...está muito pior! (Inácia, Almada, 2018)

(...) há inúmeros programas na televisão sobre educação, sobre o estado da educação, quantos professores do ensino secundário são convidados? Nenhum. Toda a gente sabe de educação, menos nós. Vai o especialista que fez o doutoramento na universidade de Boston, vai o deputado, vai o professor universitário, vai o jornalista, vai o convidado especial, vai tudo menos uma pessoa da

profissão...às vezes até vão alunos! Mas professores é que não (...). Ora, todas essas coisas diminuem a expectativa que se possa ter da escola. Porque o professor é um indivíduo que não faz, quer dizer, já não digo que não faz nada, mas que ninguém sabe o que é que faz, passa a vida a queixar-se! (...) A própria especificidade da profissão, leva a que qualquer coisa que a gente faça, sobretudo mal, tenha outro tipo de impacto. Esses pequenos nada vão passando e vão deixando as suas marcas. (Paula, Almada, 2018)

Os difíceis alinhamentos entre práticas e discursos, entre visibilidade e invisibilidade, entre representação e acção, confrontados com sempre novas exigências e expectativas sociais sobre o educativo, particularizam os docentes como únicos responsáveis pela insuficiência das respostas da escolaridade. Tudo isto constrói uma pressão insustentável à tarefa de ensinar, desapossando os professores das suas práticas. Entre as nefastas consequências, o que mais os inquieta é o impacto sobre os alunos: “o que vêem é toda a gente maltratada, desinteressada, querem lá saber, já dei as minhas aulas vou-me embora, nem mais um minuto na escola. E isto, quer se queira quer não, passa para os alunos e também lhes frustra as expectativas, porque eles abraçam sempre com muito interesse todas as coisas novas.” (Paula). Os professores sentem-se *impotentes, impreparados, desmotivados, desmoralizados, cansados, frustrados*; não conseguem sobrepujar as forças que os afastam daqueles que devem, que desejam, ensinar:

Esta profissão está a transformar-se numa profissão que nos consome, consome-nos muito tempo, tira-nos tempo para nós, tira-nos tempo para a nossa família, tira tempo para fazermos as coisas que gostamos, porque é uma profissão que levamos para casa, não é uma profissão que se deixe no local de trabalho. E o tempo em que trabalhamos em casa não é um tempo contabilizado, nem é um tempo valorizado e é muito, é mais do que as pessoas possam imaginar. E depois como nos sentimos cansados e desgastados é natural que isso também transpareça no nosso dia a dia, no trabalho que vamos fazendo (...). De facto, estas mudanças não têm contribuído para melhorar o sistema de ensino porque sobrecarregam os professores, tiram-nos tempo para criarmos actividades que possam ser mais interessantes, que possam cativar mais os alunos. Nós não temos espaço para isso (...) portanto, há vontade, não há é tempo. E porquê? Porque aquilo que nos pedem superiormente é tanto que vivemos sufocados em papel, em funções que vão muito para além daquilo que deveria ser a função de um professor. Estas pequenas coisas, que eu digo que são pequenas, mas que na realidade são grandes porque contribuem para o desenvolvimento dos jovens enquanto seres, enquanto cidadãos activos, com alguma consciência cívica, com alguma consciência até política, nós não conseguimos trabalhar com eles porque não há espaço temporal (...). (Susana, Almada, 2018)

As expectativas e aspirações dos professores procuram as expectativas e aspirações dos seus alunos como último baluarte de resistência às sucessivas investidas que os afastam. O encontro possível é forjado na violência e persistência destas forças, a que ambos são sujeitos na mesma medida. Mas, que aluno comparece, intimado pelo desejo do professor de se ver nele inteiro, como num espelho?

Encontros e Desencontros dos professores

Quando pergunto, afinal, como é o aluno que hoje *encontram*, os professores eximem-se de elaborar retratos ou perfis – as suas descrições aproximam o aluno num movimento cinematográfico, abarcando um e todos, ontem e hoje, objectos e sujeitos, em planos cada vez mais complexos. As primeiras imagens definem ao aluno de hoje uma subjectividade: *imaturado, infantil, indisciplinado*.

Eles são mais imaturos, pronto. Mas eu acho que isso também tem a ver com o social, tudo isso, a ausência da família, o facto de eles estarem muito tempo na escola. Socializam com os seus iguais, portanto não podem ficar mais maduros, não é? É tudo igual, fica tudo nivelado por ali mesmo. E então a falta da base, a falta do objectivo da vida surge normalmente mais tarde, quando a nota já não dá para melhorar (...). São estas as coisas que a família devia ensinar... sabes? A postura, o saber estar, o saber viver, porque às vezes há aquelas quezílias com colegas, saídas para rua, faltas disciplinares, etc. E há essa inflexibilidade também por parte de alguns professores, mas também pela parte deles, porque ninguém lhes ensina a ser humildes. (Paula, Almada, 2018)

São muito mais imaturos. Eu acho que os alunos vivem mais numa redoma, protegidos pelos pais até muito mais tarde, do que aquilo que eu senti quando era miúda, quando eu estudava (...). Os pais desculpabilizam muito as atitudes dos alunos e não têm controlo sobre aquilo que eles fazem. (...) Portanto a parte da infantilidade também é responsabilidade dos pais, não é? (...) têm atitudes de amuar quando um adulto lhes chama a atenção, muitas das vezes também acham que têm razão quando não têm e respondem ao professor como se estivessem a responder à mãe ou ao pai. Portanto as atitudes são transportadas para a escola e eles não conseguem estabelecer um limite, não vêem onde é que está a figura do professor, não reconhecem a autoridade do professor dentro da sala de aula (...). (Sandra, Almada, 2018)

Na caracterização do aluno que comparece ao encontro exigido pela relação pedagógica descobrimos uma complexa e heterogénea rede de mediações. Dizer o aluno implica, primeiro, problematizar a transformação das dinâmicas sociais, familiares e escolares. Se a “natureza das crianças e adolescentes” permanece a que sempre foi, as formas como os alunos a manifestam no espaço escolar responde sobretudo a mudanças exógenas. De um lado famílias ausentes, sobrecarregadas pela precaridade do trabalho e pela crescente instabilidade económica, que se demitem do seu papel educativo e exigem aos professores o colmatar das suas lacunas, responsabilizando-os; do outro, uma escola cada vez mais absoluta, sem *espaços* nem *tempos* para experimentar, falhar, para desenvolver as relações humanas e sociais que extravasam o trabalho da sala de aula mas que todos os professores consideram fundamentais à aprendizagem, ao cumprimento dos mandatos escolares.

Eu lembro-me, quando eu era aluno e quando comecei a trabalhar como professor, se faltava um professor os miúdos andavam aí pela escola, era normal, íamos jogar a bola, uns iam para aqui outros iam para ali. Depois surgiu a questão de que os alunos não podiam ter espaços mortos. Portanto se faltava um professor tinha que vir um professor substituto, acabou-se com muito do aspecto do desenvolvimento das tais relações sociais, entre os pares, que são muito necessários

nesta idade da adolescência e que condicionou muito o facto de os miúdos estarem sempre controlados (...), os miúdos tem cada vez mais o tempo controlado por adultos quando o que lhes faz falta é tempo para eles estarem uns com os outros e brincarem, e é assim que as relações sociais se estabelecem. (...) É, nesse aspecto acho que a escola mudou, acho que se encara os miúdos e as traquinices e as relações sociais dos miúdos como uma coisa que devemos controlar (...). A escola depois tem câmaras por todo o lado já, eles sentem-se constantemente controlados ou pelo adulto ou por alguém que possa estar a filmar, quer dizer, eu quando era miúdo fiz trinta por uma linha e graças a deus que não havia internet nem telemóveis, alguém ia contar à mãe, quer dizer, é bom que assim seja. É nessa liberdade que os miúdos têm que aprender a responsabilidade, o que são os limites, porque se nós impomos essa liberdade, se queremos controlar essa noção de liberdade, eles não a aprendem. É imposta. Não é aprendida. (Carlos, Almada, 2018)

Não deixa de ser significativo que estas reflexões tragam a todas as conversas um novo interlocutor: os professores pensam as mudanças que conformam os alunos que hoje encontram por referência aos alunos que eles próprios foram. A identidade do aluno convoca as negociações entre *si mesmo e o mundo*, fazendo os professores repensar o que determinou os seus percursos, dando novos cambiantes às transformações do valor e papel da educação que discutimos a partir do seu exercício profissional. O aluno que foram nunca se ausenta do professor que são, problematizando os contrastes e as contradições entre as suas experiência numa escola que lhes garantiu um futuro e a experiência de alunos que descobrem perdidos nos caminhos do escolar. É à reificação do que significa ser aluno que os professores atribuem a transformação dos entendimentos sobre o “que a escola pode e deve oferecer”. As perspectivas são particularmente críticas: a *profissionalização do aluno*, exigida pelos pais e pela sociedade, impede os jovens e as crianças de criar relações produtivas com a escolaridade e com os que os ensinam; gera uma insegurança e instabilidade que é, afinal, a principal responsável pela imaturidade, infantilidade e indisciplina de que nos falamos.

A escola como comunidade, como espaço social, de relações, é posta em causa. As causas multiplicam-se: falhas na transmissão dos valores democráticos, da “liberdade-responsabilidade” (Cecília); o crescimento de um “medo” social que cria “jovens completamente disfuncionais em termos de autonomia” (Carlos); um conservadorismo crescente, a regressão de valores, patente na reprodução daquilo “que ouvem em casa” (Ana); a mudança do papel da criança na família: “E isto gera logo problemas, de não quererem estar na escola porque ali não são especiais. E criam aversão ao estar na escola. Eu acho que é *tudo de fora para dentro*.” (Inácia).

De fora para dentro: quanto mais este movimento se torna dominante na discussão das “maneiras de ser” do aluno, mais concretas as suas consequências nos processos escolares. Que relações estabelecem os alunos com o conhecimento, com o aprender, com

quem o veicula? *Dentro*, os professores encontram *desinteresse, imediatismo, utilitarismo*.

O que é triste é que eles não se interessam por estas matérias. E, portanto, não estão motivados. Eles não estudam, não têm hábitos de leitura, eles não têm objectivos definidos na vida de lutar, de ter boas notas porque querem tirar um curso superior. O que eu ouço com frequência é: “dez para mim chega”. Dez para ti chega?! Como é que tu podes dizer que dez para ti chega? Tu tens um exame nacional e um dez não te garante que passes, não é? É isso que eu vejo e é muito desmotivador, nós estamos ali à frente de uma turma a falar sobre um tema que gostamos (...). Há uma distância, mas há sobretudo uma falta de gosto, de leitura, de investigação, de objectivos na vida, que eu vejo ultimamente e que não via há alguns anos. (Cecília, Almada, 2018)

(...) depois tudo o que seja muito difícil, que exija deles muito eles põem de lado. Isso é aquilo que eu sinto que hoje há e que antes não havia, o que mudou mais. Não fazem sacrifícios, nem sabem o que essa palavra significa! Ou melhor, eles sabem porque eles acham que estão sempre a fazer sacrifícios, são uns sacrificados! (...) Tudo lhes é oferecido, eles não correm atrás de nada. Estalam os dedos e vão ao computador, fazem uma pesquisa e pronto, copiam e já está o trabalho feito (...). Portanto é tudo no momento, não há obstáculos, não é? (...) A escola exige-lhes alguma coisa que eles não estão habituados a fazer. Não é que eles não consigam, porque eles não ficaram todos burros de repente. (...) Não existe muito o longo prazo e isso é um bocadinho frustrante para eles, chegaram ali, dizem: “ah! eu podia ter feito melhor, mas depois também não voltam atrás para fazer melhor, está feito, chega”. Isso é um bocadinho deprimente, eu acho. Socialmente então, para mim, eu acho que vai ser uma sociedade muito complicada (...) se temos capacidades, porque é que não somos os melhores? (Sandra, Almada, 2018)

Na perspectiva dos professores, a necessidade de “satisfação imediata” que caracteriza o contemporâneo é confrontada pelo esforço, persistência e sacrifícios exigidos pelos processos escolares. O excesso de informação, o acesso à tecnologia, os fenómenos das redes sociais e a valorização mediática de modelos de sucesso não-escolares são algumas das razões que se interpõem entre os alunos e a escola. Os professores descobrem uma relação pedagógica marcada por “uma desconfiança nova”, que põe em causa a sua legitimidade:

Parece que perdemos credibilidade. O que eu acho é que eles têm que ter opiniões sobre as coisas, mas há questões que eles não têm que achar nada, assuntos que eles não sabem, que eles não dominam, têm que ouvir e depois ter a sua opinião e muitas vezes há essa rejeição (...). Parece que vão ao *google* e sabem tudo e não precisam do professor para nada, desconfiança, parece que estão a pensar, *mas quem és tu para estares a dizer isso?* (Ana, Almada, 2018)

Os alunos são de vários tipos, mas isso sempre foram. Mas os bons alunos antes eram alunos que queriam muito aprender e agora eu já vou encontrando cada vez mais aqueles alunos que se convencem que os professores também já não têm muito para ensinar. (Paula, Almada 2018)

Esta quebra de confiança entre professor e alunos descerra outro terreno às conversas – entre o social, as famílias e a sala de aula, descobrimos os obstáculos impostos pelo “sistema”. Se os alunos atravessam “perdidos” estes espaços em busca de um futuro, o professor é impedido pela própria insituição de mediar e orientar os seus percursos. A escola não só é “desleal”, lugar de “enganos” e “traições”, como responsável

pela “maneira como os jovens olham para a sociedade”: a instabilidade dos percursos escolares dos alunos é reflexo da instabilidade do sistema de ensino. Ao aluno, incapaz de negociar com os seus professores expectativas e aspirações, resta a frustração, o abandono: “Eu acho piada porque há um perfil do aluno de saída, não é? Mas também devia haver um perfil de entrada” (Paula). As realidades mudaram, a escola não respondeu; as exigências complexificaram-se, as respostas regrediram. O principal desafio é mesmo “conseguir ensinar”:

A partir do momento que temos dentro da escola quem quer aprender e quem não quer aprender ficou muito mais difícil de ensinar a quem quer aprender. Esta é a minha perspectiva. E isto traz-me sentimentos ambíguos. Porque se eu por um lado acho que todos temos direito à educação, por outro também acho que não é justo que não se criem as condições para quem quer aprender, o que está a levar cada vez mais quem quer aprender a optar por soluções no privado (...). Porque às tantas também se tem transposto para a escola a função de educar, e nós não somos educadores, somos ensinadores. No sentido tradicional da palavra e do cargo, em que a educação parte ou deveria partir das famílias e não das escolas. É evidente que temos um papel aqui, não é? Claro que não o nego, nem o rejeito, mas não é primordial, a nossa função é ensinar, não é educar. (Inácia, Almada, 2018)

É curioso que os alunos que acham que têm mais direitos são aqueles a quem a escola mais dá (...). Alunos com taxas de insucesso muito elevadas, que têm várias retenções, o próprio sistema permite que a escola encontre soluções (...). Esses alunos estão numa situação privilegiada porque para atingirem um determinado objectivo têm que trabalhar menos do que os outros alunos que estão no chamado ensino regular. Mas são precisamente esses alunos que exigem mais e que acham que têm mais direitos do que obrigações. Eles não têm responsabilidade. O que eu acho é que o nosso próprio sistema acabou por criar condições muito facilitadoras para os nossos alunos. E criaram-lhes maus hábitos. (...) E isto cria nos alunos em geral a ideia do facilitismo. Portanto, eu posso passar sem me esforçar muito. Nós ouvimos os alunos dizerem assim, e isso eu ouço aqui também, quantas negativas tem? “Ah, tenho quatro.” Mas com quatro não passa. “Ah, mas depois vou a conselho de turma e alguém muda a nota e eu passo.” Têm essa consciência. (...) Portanto eles percebem, eles já interiorizaram este mecanismo (...), se juntarmos este mecanismo ao tal desinteresse, nós vamos ter aqui pouco investimento. Não necessito de investir muito porque chega... não é? (Susana, Almada, 2018)

Os professores identificam consensualmente o novo paradigma que rege a escola: o “sucesso a todo o custo” secundariza a aprendizagem, enganando pais e alunos. Os exemplos multiplicam-se: o estigma e insuficiência dos cursos profissionais, “reservados aos maus alunos” - “acabam o curso secundário e não sabem nada, não têm capacidades nenhuma profissionais. Prejudica-os bastante.” (Carlos); os percursos alternativos que, sem instrumentos nem condições, pretendem apenas que os alunos “se mantenham na escola” - “Ganha-se a estatística, alguma coisa há de ficar, não é?” (Ana).

Não, não foi sempre assim. Esta pressão do sucesso é uma coisa relativamente recente. E não é bom para os miúdos e para os pais, porque os próprios pais acabam por se sentir... Eu acho que são enganados, quer dizer, um miúdo chega com 4 ou 5 negativas ao conselho de turma do 3º período e passa (...). O pai fica satisfeito porque o aluno passou, mas depois estamos a enganá-lo, no ano a seguir. Não, na vida do aluno nada melhorou. (Carlos, Almada, 2018)

Na escola é assim: um aluno não tem sucesso, mas nós temos de arranjar maneira de ele ter sucesso, o próprio sistema nos obriga a isso. Tem que haver percursos alternativos. Mas o aluno começa a

trabalhar e não há alternativa para ele, entende? (...) Esta é a realidade do trabalho. Eles não estão preparados para lidar com isso porque nunca foram ensinados a lidar com contrariedades. (...) Eu tenho uma turma de ensino profissional e talvez ali um terço, ou se calhar menos, esteja verdadeiramente interessado em fazer daquela área a sua profissão, o resto eu acho que está ali porque o sistema obriga-os a estar até aos 18 anos e porque precisam de ter o 12º ano para fazer outra coisa qualquer (...). E depois, aqui nas escolas, nós tentamos sempre encontrar uma justificação para aquilo que não é realizado, e tentamos sempre que se realize se não à primeira, à segunda, à terceira, à quarta, vamos sempre dando oportunidades. E a vida não dá tantas oportunidades. E eu acho que nesse sentido a escola devia ser mais rigorosa. Mas eu acho que o próprio Ministério se apercebe disto também não verbaliza ou não o quer demonstrar. Porque se por um lado eles dizem que os professores têm de ser rigorosos, por outro lado pressionam-nos no sentido de conseguirmos o sucesso: O que é que não fizeram? O que é que têm de fazer? Tem que se conseguir sucesso! Percebe? E parece que é o sucesso à força toda e a todo o custo, na vida isso não é assim, o sucesso consegue-se através do esforço. (Susana, Almada, 2018)

Os professores são forçados a encontrar-se primeiro com o aluno-estatística, figura fantasmática configurada num conjunto de acções burocráticas e administrativas: reuniões, relatórios, tabelas, percentagens. A exigência de que o aluno se cumpra no papel torna o professor “impaciente” e “incapaz” de reverter a distância que cresce entre ele e o aluno real. Mas, curiosamente, a distância é tão maior quanto mais bem-sucedido for o aluno que procuram:

Ninguém perde uma hora do seu tempo a puxar pelos bons alunos. Não há estratégias para isso. Não há. Eu estou a falar contra mim. Mas eu em casa, quando acabei de dar um assunto e estou a pensar sobre aquilo, vou repisar isto na próxima aula, é sempre para os fracos. Não tem mal nenhum, eu não estou a criticar. A questão é, é absorvente. Quer dizer, a escola podia promover mais a excelência e não promove... porque temos o estigma do sucesso, temos o estigma das reprovações, temos esses estigmas todos e estamos completamente prisioneiros, reféns disto (...). Sempre a tapar buracos. É o aluno que o pai não sei o quê, é o aluno que não sei mais o quê, é o aluno que falta. Tu repara, qualquer aluno que não cumpra aquilo que é esperado dele, o professor é que tem que arranjar estratégias. (Paula, Almada, 2018)

Os professores descobrem também os “bons-alunos” mudados. Demasiado preocupados com o acesso ao ensino superior, “abafados pela pressão dos exames”, valorizam as notas e desvalorizam a aprendizagem; são demasiado competitivos, ansiosos, frustrados, vivem com “medo de falhar”. Rodeados de crise e incerteza respondem à atenção excessiva dos encarregados de educação, tão prejudicial para a aprendizagem como a sua demissão. As razões desta mudança nos bons alunos nem sempre são claras, ainda que todos os professores a identifiquem:

(...) houve uma altura em que eu me dei conta que os bons alunos eram obsessivos. Houve uma altura em que a gente conversava entre nós, foi realmente há uns seis anos atrás, e chegámos à conclusão de que não tínhamos alunos normais, ou seja, os bons eram completamente obsessivo-compulsivos, a gente dizia: olha que escreveste mal, esqueceste-te de pôr o acento (sons de choro)! E depois tinhas aqueles que tivessem 3, 4 negativas, faltassem ao teste, era igual ao litro. Não tínhamos ali alunos normais, quer dizer, médios... (Paula, Almada, 2018)

Eu não me lembro de ver estas frustrações há 20 anos atrás. De ver esta gente tão frustrada de não conseguir (...), hoje em dia, os que estão preocupados acho que estão mais preocupados (...). São

miúdos muito ansiosos, são miúdos que quando chegam, por exemplo, à realização de um exame nacional se vão muito abaixo porque têm muito stress naquele corpo (...). Eu isto não consigo perceber muito bem, mas sinto. Dantes os miúdos iam fazer exames, pronto, todos tinham lá os seus objectivos de irem para aqui, de irem para acolá, mas também se não conseguiam, não conseguiam. Vejo os miúdos mais ansiosos do que dantes, esses, os das boas notas. Os outros não. Os outros vêm cá porque eles até são obrigados a estar cá, eles nem queriam cá estar. (Inácia, Almada, 2018)

A ausência de “alunos normais”, “médios” acentua as clivagens: alunos ora obsessivos, ansiosos, frustrados, ora displicentes, desinteressados ou indiferentes. Os dissensos entre o *dentro* e *fora* da escola fazem existir o aluno em campos antagónicos, reforçam as distâncias e opacidade que os professores procuram vencer.

Mas de todos os instrumentos em falta, nenhum é tão premente como o tempo necessário ao encontro entre professor e aluno. A extensão dos programas e objectivos, os horários sobrecarregados, a pressão dos resultados, as “experiências à conta dos miúdos”, perpetuam e intensificam problemas pedagógicos:

Eu acabei de ter uma aula de apoio e o que eu percebi, alguns alunos que vão ao apoio não propriamente por terem dúvidas, mas por estarem ali um bocadinho comigo a conversar. Conversamos sobre conteúdos programáticos, mas é de uma maneira mais acolhedora, sem o stress de que eu tenho que dar isto porque a aula vai acabar, e porque temos poucas aulas, e porque o programa é enorme, é complicado. E é isso que se está a perder. (Ana, Almada, 2018)

E quanto às mudanças programáticas, às mudanças de conteúdos, eu só me dá vontade de rir, confesso. De fundo não há. Pelo contrário, desde que eu estou no ensino que se fala muito, ai! o ensino de antes era horrível porque a gente apelava à memorização das crianças, agora não, agora as crianças percebem tudo! Não, não percebem! As crianças não estão nem mais espertas nem mais burras do que eram há 20 anos. Há coisas que nós aprendemos por memorização, outras não. E eu cada vez noto mais nos miúdos, muitas vezes o que querem é modelos para repetirem (...). Portanto eu acho que, ao contrário daquilo que se diz, estamos a ficar cada vez... os miúdos estão cada vez mais a decorar coisas. E não a tentar percebê-las. Também não sei muito bem porquê. É um contrassenso. (Inácia, Almada, 2018)

O nosso sistema educativo não contempla o fracasso. E a sociedade não admite o fracasso. E isto é muito pesado para os miúdos, a todos os níveis. (...) E isso é uma coisa que se ensina, ensina-se porque a ideia da pedagogia a que eu assisto é: tem que se ensinar a brincar! E então como se ensina a brincar, e aprender é divertido, as pessoas tiram daí satisfação. Mentira! (...) Ó meus amigos, quem vos ensinou que aprender é fácil e divertido pois enganou-vos. Mentiu-vos com quantos dentes tem na boca. Porque não tem nada de divertido nós passarmos uma tarde inteira a resolver exercícios de matemática e não conseguirmos nunca chegar a uma solução à primeira. Isto não tem nada de divertido, isto é duro, chato...e no dia seguinte provavelmente vai acontecer a mesma coisa. Mas é assim, a persistência é outra coisa que não se ensina às crianças. (Paula, Almada, 2018)

As possibilidades de encontro que restam estão fora da sala de aula: os espaços não-lectivos, as actividades extracurriculares, os projectos. Estruturados a partir da escolha dos que neles participam definem um aluno, que mais do que bom ou mau, é “extraordinário”. A iniciativa do aluno constitui um estímulo à motivação do professor, devolvendo integridade ao exercício docente. Esta *participação* contamina também a sala

de aula, influenciando na “disponibilidade para aprender” (Inácia), sublinhando de forma pungente o que aí se tornou impossível desenvolver.

A profunda injustiça de todos estes processos leva os professores a reiterar a traição da escola: as formas pedagógicas, imutáveis “há 30 anos”, conduzem à perda de “curiosidade” (Paula); mas no “desajuste tremendo” com a realidade dos alunos (Sandra), permanece o “molde” a que o aluno deve corresponder (Carlos). Se à superfície tudo muda, as estruturas reproduzem velhos problemas: “Há aqui qualquer coisa que não está a bater certo. Eu acho que nem nunca bateu, mas pronto.” (Sandra). Para os docentes a escola é incapaz de suprir o encontro que a constitui - ainda que divirjam quanto ao que é necessário fazer: para uns a mudança deve ser social, para outros a mudança social depende da transformação do escolar. Porém, todos identificam um hiato onde “está tudo errado”. De *dentro para fora*, o presente é um obstáculo aos futuros que a educação pode, e deve, produzir.

Dizer o aluno implica reflectir sobre o valor e as valências da educação, da escolaridade – sobre o lugar do professor nas complexas geometrias do educativo, a partir dos encontros e desencontros que cada um aí experimenta. Nestes, aluno e professor são constituídos num mesmo gesto, pelas mesmas forças e contingências: o desejo de integridade que subsiste na acção dos professores procura um desejo análogo no aluno. Dispensam, ironicamente, a arquitectura que são feitos habitar – os movimentos do sistema educativo estão longe dos quotidianos, da experiência, são externos, insuficientes, forças adversas. Enfrentam sozinhos a “sociedade”, “o mundo”: reconhecem na sua a solidão a dos que ensinam. Juntos, atravessam a escolaridade como terreno hostil, negociando forças que em seu nome os afastam. Se os pontos de partida não são equidistantes, se os caminhos são distintos pela posição de quem os traça, os professores depositam as suas aspirações nas capacidades e competências do aluno-indivíduo. Neste paralelismo, o poder dos professores é deslocalizado – não é ele que faz o aluno, nem sequer é mediador da sua produção – as intervenções possíveis dependem da contingência de relações intersubjectivas. Sob a reificação crescente dos seus papéis, a possibilidade de vencer estruturas cabe a cada indivíduo. No olhar dos professores reside um repto – apenas na agencialidade do aluno poderá residir o pleno cumprimento de ambos, a salvação de uma temporalidade sem futuro.

Ser aluno

Encontros e desencontros dos professores: como chega aqui o aluno? Que processos o constituem nas distâncias e proximidade que a escola opera, que os professores descobrem? Estes movimentos definem o espaço escolar, mas como tornam cada um em aluno? E como é que este *tornar-se* se reverte em *ser*? As oito vozes que começam por nos responder chegaram há cinco meses ao ensino secundário, descobrindo um novo, e último, ciclo de escolaridade. As narrativas entretecem a indefinição de um lugar marcado pelo peso do futuro— *o aluno do secundário* - com a temporalidade convulsa de *crescer*, onde o presente decanta o passado. As primeiras palavras despontam de hesitações, silêncios, num exercício novo: ao contarem-se, conhecem-se e representam-se no *aluno* que procuram tanto como eu.

Percursos

As primeiras memórias da escola são difusas, matizadas por afectos, pela descoberta do outro: “os amigos”, “a professora”, “o brincar” - “Primeiro, quem não gosta?!” (Maria), “Sim! não havia testes!” (Francisco). Esta não é ainda “a” escola, ainda que aí se descubram indícios do aluno em devir: a Maria, “mulher muito faladora”, “muito tramada, “sempre muito rápida a fazer os *tpc*”, usa o *sempre* para trazer o passado ao presente; o Francisco regressa às palavras da primeira professora: “dizia que eu ia ser um menino especial e gostava muito de mim!”. Para o David os sentimentos são ambivalentes: lembra num mesmo plano a dificuldade de se integrar e um momento decisivo na sua vida, a descoberta do gosto por aprender. Para os seus colegas a identificação da escola com a aprendizagem acontece apenas na transição para o segundo ciclo, perante uma nova exigência. Neste ponto, a relação com os professores torna-se no descritor privilegiado das relações com a escolaridade: uma “atenciosa, querida, falava com todos”, outro “era exigente e metia a gente na linha” (Nuno), etc.

As memórias tornam-se mais precisas quando as narrativas se debatem com os defasamentos entre *si mesmos* e a consciência de ser *aluno*: a Maria descreve as diferenças de maturidade que sentiu em relação aos colegas e a aproximaram dos professores, os “problemas de qualquer criancinha de 2º ciclo”; o Francisco solta uma gargalhada ansiosa: era um “cabeça no ar”, muito distraído, o “mais malcomportado da turma”, porém, o que tirava as melhores notas. Todos se alongam num período definido pela intensidade destas negociações. À medida que as redes relacionais se

complexificam— *professores, turma, amigos* – e a sala de aula se estabelece como centro indisputado da experiência escolar discute-se “integração”, “adequação” e “superação”. As negociações e conflitos através dos quais cada um vai descobrindo a escola descerram um espaço entre *si* e o *aluno* – um *hiato* que apenas o Manuel preencherá de outras espacialidades e interlocutores:

[A propósito do trabalho do pai, assistente social que “trabalha com jovens”] E depois as histórias, podia estar aqui a tarde toda a contar, pessoas que vão presas e que saem com a droga, com as confusões, com montes de coisas. Aquilo sempre me criou, sempre cresci assim mais. Também tive a separação dos meus pais aos 3 anos, isso então deu-me uma estaleca do caneco. (...) Cresci bastante por causa disso e criei essa estaleca que depois o 7º ano também me deu, porque eu no 5º e 6º estava numa turma também de elite, 17 alunos só, uma turma que tinha muitas boas notas. E estava a adormecer um bocado, estava-me a esquecer um bocado do que é estar num bairro, do que é andar na rua e do que é estar lá fora porque, pronto, 5º e 6º também estamos sempre, o pai leva, o pai traz. Estava protegido, estava numa cúpula e quando chego aqui ao 7º é que eu percebo: espera aí que isto aqui já não é uma brincadeira. E chateava-me por não ter boas notas, mas hoje digo mesmo, eu preferi. Se eu voltasse atrás eu preferia mesmo estar naquela turma. Deu-me muita experiência, dava-me bem com os colegas, e há aí muitos nos cursos que os meus colegas julgam, porque estes gajos não estudam, não fazem nada, só sabem gritar. Olha que não é bem assim, se calhar se passasses pelo que eles passaram já nem estavas cá.

A transição para o 3º ciclo traz à adequação e à integração novas propriedades: “responsabilidade” e “exigência”. As notas tornam-se o signo indisputado do exercício escolar – o espaço entre o *eu* e o *aluno* é preenchido pela avaliação e classificação. Torna-se necessário discutir a adaptação à objectividade numérica que os passa a identificar, nos processos que fixam as imagens do aluno: sucesso e insucesso, justiça e injustiça, equilíbrios entre esforço, dedicação e resultados.

É que eu sofro muito por antecipação, então já estava a fazer um filme, este ano vai correr mal! Cheguei lá e havia montes de repetentes, pessoas que tinham chumbado, na minha turma de 7º ano, e eu já estava a ver o lado mais negro daquilo. Mas depois comecei a adaptar-me outra vez. Gostei do 7º, não tive problemas, o 8º correu pior a nível das notas (...), tive negativa pela primeira vez na minha vida. E foi logo a matemática. E eu comecei... e já não sabia... em vez de pensar assim: agora tenho de tirar uma melhor nota. Não. Comecei a ficar triste e depois negativo e pensava que como aquele teste ia correr mal os outros todos iam correr mal, foi o que aconteceu e passou depois também para físico-química, esse foi mesmo o pior ano da minha vida na escola. Depois no 9º voltei a subir tudo (...). (Francisco, Almada, 2018)

Só entrei para a turma no 9º e é isso que me distingue um bocado deles porque tive um 7º e um 8º muito complicados. Era muita indisciplina. Não me prejudicou, se prejudicou eu até acho que, como é que eu hei de explicar, as notas foram uma miséria. (...) Com aquela indisciplina toda tentar também perceber como é que agora a sociedade está... porque não é aquela turma disciplinazinha que está tudo bem. A malta depois, nós começamos a unir-nos, e começam a desabafar com os stôres o que passam na vida, começamos a perceber que a vida não é assim um mar de rosas, aquilo do que é que queres ser quando fores grande, não é só isso que chega, não é o quê, mas como é que tu vais alcançar isso também. (Manuel, Almada, 2018)

Chegamos à primeira intervenção sobre a escolaridade: a escolha, no 9º ano, de uma área de estudos. As respostas são breves e precisas: gostos, relações, a versatilidade

e empregabilidade de cada área. Todos descrevem um gesto absolutamente individual – sem influência dos pais ou dos professores, a não ser no apoio incondicional a qualquer escolha. Das dúvidas fugazes motivadas por um interesse pessoal ou pelas notas, às certezas fundadas nos mesmos termos, indecisões vencidas a mal ou a bem, ponderaram “querer”, “gostar” e “ser bom” na mesma medida, com a certeza que qualquer decisão implica “ter que lutar por isso” (David):

Nós tivemos de fazer uma coisa destas para filosofia e eu não faço mesma ideia [porque escolhi]. Eu sou a ovelha negra, porque a minha família é toda artes e eu sou ciências. Não sei, desde pequenininha mesmo, acho que sempre veio comigo, não entendo de onde é que isto pode ter surgido. Matemática sempre foi a minha disciplina favorita. Depois odeio português, não é? Eu acho que já estava em mim porque eu ainda não tinha entrado na escola e já era só ciências que eu falava, eu gostava era de ver as coisas de ciências. Claro que também tive professores que me influenciaram muito, mas um deles até foi de história que não tem nada a ver com ciências. Eu acho que não, que não teve assim muito a ver com os meus professores. (...) Por isso é que acho que sempre veio comigo, não influenciou a escola, talvez mais na parte do que quero seguir dentro das ciências, mas não das ciências. (Maria, Almada, 2018)

Sou daquelas pessoas de nunca estar à toa naquilo que está a fazer. Quando escolhi ciências estava naquela: ok, é isto que eu quero vou assumir até ao fim, não vou estar com coisas de se calhar economia era melhor, a malta de economia tem melhores notas do que eu. Mas vale muito mais a pena, que ciências é brutal agora. Estou a gostar muito, não me arrependo e tem muito mais saída. (Manuel, Almada, 2018)

A escolha exige que fixem as imagens de *si* e de *si enquanto aluno* como distintas – numa violenta tomada de consciência do que as aproxima ou distancia. Esta anagnórise imposta pelo futuro distingue, pela primeira vez, a subjectividade individual do exercício escolar, reorganizando a experiência. O passado desaparece sob o presente, à medida que este é tomado pelo futuro – a escola torna-se matéria sobre a qual agir, a escolha o principal instrumento desta agencialidade.

Esta nova relação com a escolaridade implica novos esforços: a optimização entre a subjectividade individual, os seus desejos, e a objectividade do labor do aluno passa a dirigir-se às aspirações que a escolha de uma área de estudos inscreveu no *mundo*. Mas esta adequação encontra mais “exigência” e “dificuldade”: a transformação das avaliações perturba de tal forma o que os percursos construíram, que muitos dos alunos se confrontam consigo mesmos – desconhecem-se.

Dizem sempre que as mudanças são muito difíceis, mas nunca me foram difíceis sem ser este ano. Este ano está um bocado mais complicado. Não sei bem... por exemplo, eu não estudava muito, não precisava de estudar muito. Eu entendia o que me diziam e conseguia fazer, agora a coisa está um bocado diferente. Agora tenho de estudar mais e ainda não tinha muito essa ideia, ou esse hábito. Ou revia só nos dias antes do teste, ou nem sequer revia, a matemática não revia nada e ia fazer as coisas que tinha que fazer e corriam-me bem. Este ano a coisa não está a correr tão bem. Este período tenho que começar a estudar. Já comecei a estudar físico-química no início do período, algo que eu nunca faria na minha vida, nunca. (Maria, Almada, 2018)

Os primeiros passos no ensino secundário desafiam as imagens que a escolha fixara. No “pior ano”, no “ano mais difícil de adaptação” os alunos debatem-se por definir *quem são*. Porém, identificam melhor as causas: o Francisco sabe que o problema é a consciência de que precisa de uma boa média para entrar no curso superior que quer; o David reflecte sobre as suas falhas, que atribui a um novo nervosismo. No reverso do *conhecimento de si* cresce o dever de corresponder à *verdade de si* – reunindo conhecer-se e cumprir-se no trabalho do aluno:

Notei muito a diferença. Eu tive uma fase foi agora no 10º ano, que desci muito as notas, mas depois olho para trás e vejo que desci porque eu quis, porque fui burro, porque não estudei, estava no basquete, só queria saber do basquete, e tinha tido grandes notas no primeiro período. Espera aí que eu agora esqueci-me de estudar, tenho de voltar a estudar (...) E eu quando comecei a estudar e consegui conciliar bem o basquete, começam a aparecer os resultados (...) Agora esta semana vou começar a voltar a rotina, voltar a trabalhar e ao treino, e os resultados vão aparecer claro (...) eu tinha dito à minha mãe não te preocupes com estas notas do 9º que eu no 10º começo tudo do zero, vou ter boas notas, vou começar a estudar, e comecei, e as pessoas começaram a dar-me aquele valor. Senti que tinha resultados porque trabalho e treino, tinha essa experiência do basquete que quem treina mais é sempre quem alcança os maiores objectivos e os melhores resultados. (Manuel, Almada, 2018)

A urgência de estabilizar o presente confere às narrativas um teor explicativo. O percurso escolar é repensado a partir das imagens que instalaram no futuro, a que agora procuram corresponder. Na progressão escolar, marcada ciclo a ciclo por impactantes transições, o presente e o futuro definem-se nas direcções e ritmos que o aluno é capaz de imprimir aos seus movimentos. Confirmação, ruptura, sublimação ou transformação? A Maria deseja reencontrar-se, entre as boas notas e as boas relações com os professores; o David e o Francisco afirmar enfim as suas capacidades, o melhor de si, na independência que os caracteriza; o Manuel a concentração de todos os esforços na escola, para enfim cumprir promessas; o Nuno e o António o vencer da ansiedade ao encontro de um equilíbrio. As expectativas em relação ao secundário são altas. Mas se *disseram* os seus percursos a partir das tensões entre *si* e o aluno, como é que estas se manifestam no exercício de o ser, aqui e agora?

Encontros e desencontros dos alunos

Quando pergunto aos alunos, afinal, como são enquanto alunos *hoje* a minha pergunta causa alguma inquietação. O Nuno hesita, parafraseando os professores: “um aluno que está desatento, mas quando quer consegue”; o António interroga-me, confuso: “Medíocre, etc., essa coisa, não é?” Interpelo-o a descrever-se nos seus termos: “Ah, ok! Sou empenhado, esforço-me por ter boas notas, sou um bocado falador nas aulas (...)”; o

David ri-se timidamente: “Como é que eu sou?! (...) Acho que sou daqueles alunos que estou bastante focado na aula, que me empenho muito e costumo participar, nas que me sinto mais à vontade, mas que depois em casa não faz muito porque tenho confiança a mais nesse aspecto”. As respostas definem dois grupos. De um lado são sucintas, taxonómicas, definem posições- “estes”, “aqueles”, “eu” - quantitativamente conformadas. Do outro, evitam a pergunta problematizando a complexidade das respostas possíveis, numa aproximação qualitativa: “Um aluno”, “esta aluna”, “*eu?*” Mas todas as respostas partilham interlocutores, objectos, uma linguagem; definem posições relativas de forma clara, consensual e que permanecerá inquestionada. Dizer-se implica o que sobre eles é dito, convocando sempre a voz dos professores; depois, equacionar conjuntamente *comportamento* e *classificações*, dividindo o campo da subjectividade e da objectividade no exercício escolar, sem prejuízo das relações entre ambos, sobre a qual todos reflectem. Esta dialética define a enunciação do aluno que se é: as imagens que se ocupam em fixar dependem das imagens que a escola fixa sobre eles.

A primeira condição de identidade são as notas. Mas o que dizem? “Como assim? As características do aluno? Se ele é inteligente ou culto? (...) quando se tira boas notas é-se um bom aluno, a não ser que se ande a pagar aos professores”. O tom jocoso do Francisco torna-se subitamente sério quando discute os instrumentos de avaliação – o mesmo acontece com os seus colegas:

Não é justo. Porque nós fazemos os testes e, passado um bocadinho, esquecemo-nos da matéria. Estamos a ser avaliados numa coisa, num momento, para depois nos esquecermos no dia a seguir. Então, na verdade, os testes não avaliam o que sabemos. Porque nós decoramos muitas coisas. Por exemplo, decoramos sessenta páginas para um teste e depois nem voltamos a pensar nelas porque avançamos logo para outra coisa qualquer, mesmo que esteja relacionada vai passando, vamos deixando passar e acaba por desaparecer. (...) Porque se fizermos um teste no primeiro período e outro no terceiro eu só me vou lembrar da matéria que demos para o terceiro teste... (...) Eu não me lembro mesmo! (risos) (Francisco, Almada, 2018)

Tendo em conta que os nervos bloquearam a inteligência deles, e a nota é aquilo que vai dizer ok o aluno é assim, não vai estar correcto, neste caso. E, por exemplo, até nos testes orais, muita gente que eu conheço que é super boa a comunicação e muito inteligente e que depois tem vergonha e são muito inibidas, e depois têm notas menos boas e, lá está, reflecte-se algo na nota que o aluno não é. As notas não são justas... acho que o resto vale pouco. Eu acho que deveria haver um equilíbrio mais justo. Porque às vezes há alunos muito inteligentes que não conseguem expor no teste ou na avaliação aquilo que realmente sabem. E se uma nota está a caracterizar o aluno, neste caso, por aquilo que ele sabe, estaria errado, porque ele sabe mais do que está na nota. (Maria, Almada, 2018)

Não digo que há pessoas burras, porque há inteligências diferentes. E talvez essas pessoas não tenham todas capacidades para aprender como outras pessoas, mas talvez tenham capacidades mais criativas, etc. E por isso sim, as notas têm a ver com inteligência, tem a ver com o esforço. As notas revelam muito o esforço. As pessoas dizem que há aqueles casos de pessoas que não estudam, não fazem nada, mas têm notas boas. Eu acho que não estudam, mas estão atentos nas

aulas. Por exemplo, eu em casa não me esforço muito para a escola, mas na escola eu esforço-me. (...) Às vezes funciona, outras vezes não. (Nuno, Almada, 2018)

O que define um aluno é afinal um injusto desvio da sua verdade: se os testes têm demasiado peso, se as notas “vão ser muito importantes”, os coeficientes a avaliar deveriam ser o esforço e o trabalho investidos (António). E se um percurso não pode ser resumido num teste, menos ainda nas poucas horas de um exame nacional – as reflexões trazem à discussão as negociações e diálogos com os professores, o seu papel na determinação da relação entre conteúdos e avaliações:

Os exames são uma coisa estranha, não sei bem explicar. Realmente também tem a ver com o que eu disse, os nervos, os professores, por muito que eles não queiram, eles pressionam-nos imenso. É o teste é difícil, é porque o professor disse que aquilo vai ser muito difícil, é não sei quê, então aquilo tudo misturado, bloqueia-nos, lá está, aquilo que nós queremos saber. E isso acontece-me muitas vezes, quando eu vou nervosa para um teste por muito que eu saiba a matéria não faço nada de jeito. Por isso eu acho que também este tipo de avaliações devia ser diferente. Não sei como, porque ainda não tive tempo para pensar nisso, mas eu acho que devia de ser pensado de outra forma. É assim, eu percebo a importância dos exames por várias razões, não só pela avaliação, para entrar na faculdade, como por exemplo um professor que possa facilitar mais, ou aquele professor que é muito complicado nas notas e dá sempre muito pouco... acho que o exame nesse caso é bom para tirar esses erros da nota. (Maria, Almada, 2018)

Eu não stresso muito a fazer testes, mas sinto que há muita gente que desce bastante nos exames por isso, ‘tar a fazer os testes, 30% por cento de avaliação, e estar ali, os nervos à flor da pele com a matéria toda, é complicado e é uns nervos do caneco. E acho que aquilo só desce a nota. É raro o aluno que sobe, é muito raro, e por isso acho que não tem lógica. É bastante pressão. Não tenho aquela dificuldade que reconheço que os meus colegas têm, que são muito pressionados. Quem não tem assim um pensamento um bocado *freak* neste aspecto leva com muita pressão em cima e é muita lixada, há malta até que chora quando tem uma negativa no teste. Porque não está preocupada com recuperar a negativa nos testes daquela disciplina. Eles estão preocupados é se daqui a dois anos sai esta matéria no exame e “eu não sei, e vou ter má nota no exame por causa deste teste”. Isto é confuso, é stressante. É lógico também porque os stôres também estão sempre a martelar para o exame, depois eu tenho uma negativa naquele teste que o stôr disse um monte de vezes que saía esta matéria no exame e o que é que vai correr mal: “o que é que vai correr bem, se eu tive nega?” É um bocado este pensamento que eu vejo que existe, quando não tem de ser. Eu tenho nega, tenho é que melhorar para o próximo e tenho que dar uma vista de olhos para trás se aquilo correu mal, não tenho de estar a entrar em desespero. Sim, é só as notas. É mesmo isso. (...) E como é só fixar, fixar, para ter aquela nota, despejar, esquecer, deixar de lado na prateleira, depois acaba por ser muita mau quando se tem de pegar outra vez nas prateleiras todas... é uma carga do caraças para fixar. É mau, é só por isso. (Manuel, Almada, 2018)

A avaliação e a aprendizagem são termos de um conflito – no terreno acidentado entre capacidades e esforço, pressão e nervosismo, as notas não só não significam que se aprendeu, como, muitas vezes, o impedem. Os conteúdos e o conhecimento têm, nesta tensão, um papel subsidiário – o seu valor é relativo, instrumental, definido sempre na ponderação da sua utilidade em relação aos futuros que imaginam:

Pronto, escolhi ciências, isso aí já é uma escolha minha e eu gosto de ciências, e venho para ciências porque gosto, mas há séries de matérias que eu se calhar podia cortar, ou podia não querer porque não gosto. E tenho que levar com isto porque se eu quero ter alguma profissão no futuro tenho que ter aquele curso feito, tenho que ter aquela média feita àquelas disciplinas todas. Vou

dar um exemplo. Português, para que é que eu estou a dar português arcaico, se nunca vou precisar daquilo na vida, português de há 500 anos, quando português se calhar para mim era mais interessante se ensinasse a fazer relatórios para trabalhos universitários, ou relatórios para trabalhos de apresentação. Estamos a dar português de poemas, de reflexões de poetas e aquilo para mim não me faz sentido, eu sei escrever, sei falar, se tivesse dificuldades se calhar ia trabalhar isso, acho construtivo, agora estar a dar reflexões de poetas que já estão na cova há quase 500 anos não tem sentido, nunca me faz sentido e levo com essas secas. Geologia... pedras e calhaus e não sei quê, eu não estou interessado naquilo. Podia ser flexível, adaptado a cada um, a cada qual... (Manuel, Almada, 2018)

“Ajudar a pensar”, “sermos pessoas cultas” é importante, mas não necessário: “Precisar não preciso, podia ficar só pelo básico, né? Mas não, nós todos queremos aprender mais, essas coisas para o futuro.” (António). Os gostos recuperam as subjectividades individuais para as conversas sobre o que importa ou não importa aprender. Mas também aqui os resultados se impõem: é com espanto que o David conclui que apesar de gostar mais de físico-química, as melhores notas são a matemática. Esta conclusão parece-lhe paradoxal. Depois de um breve silêncio pondera que talvez “gostar” seja mais importante. Exemplifica com a disciplina de filosofia:

Eu pensava que ia ser uma disciplina muito diferente. Como não sabia muito bem o que era a filosofia eu pensava que era mais palavras que não faziam sentido, quer dizer, faziam sentido, mas profundo. E depois fiquei muito surpreendido (...), eu acho que também tem muita influência a professora que nós temos. Sim, porque em termos de pessoa fez-me mudar muito o que pensava, fez-me desenvolver mais e eu acho que a filosofia é mais isso, não muito fazer testes, é bom fazer testes para testar os nossos conhecimentos, mas o que eu gosto muito dessa professora é que a professora não dá a matéria muito em rigor. Eu no início não gostava, como não dava muita matéria, não falava muito, dizia que a professora não sabia dar aulas, mas, depois, comecei a ver a disciplina com outros olhos, comecei a ver que o principal da disciplina não é estudar, não é fazer testes (...), nós falamos mais sobre as coisas, não damos a matéria a dizer o que é, onde é que é utilizada, isso tudo. Nós tivemos mais de interpretar a matéria do que propriamente dá-la (...), o que faz com que nós interiorizemos sem sequer nos apercebermos, a matéria fica mais dentro de nós e eu acho que isso é bastante bom (...). No início não achava muito importante, mas agora já percebo porquê. Porque nós os alunos de ciências somos pessoas muito exactas que aprendem aquilo e depois aplicam no seu dia a dia. E eu acho que esta disciplina faz com nós crescamos não só em termos intelectuais, mas também psicológicos. (David, Almada, 2018)

Esta descrição, que ecoa descrições análogas, dá conta de outra importante dimensão: a única possibilidade de instabilizar os mecanismos inelutáveis que descrevem decorre das relações com os professores. Só é possível discutir o papel da escolaridade para lá da determinação objectiva da avaliação quando o aluno encontra um professor “extraordinário”, capaz de mudar a forma como olham para a escola, para os conteúdos, para si mesmos, num mesmo gesto. Cada um seleciona as características mais importantes: para a Maria os professores são determinantes no “gostar de ir para as aulas”, na capacidade “de estar atentos e querer vir realmente para a escola”; o Francisco sublinha a capacidade de transmissão dos conteúdos; o David considera que rigor, exigência e disciplina são fundamentais para que todos oiçam, para “acreditar mais, interessar mais,

lutar mais pela minha nota”. O “bom-aluno” é um reflexo do “bom-professor”, ver implica ser visto, o conhecimento depende do reconhecimento do sujeito que aprende.

Já no 7º, no meio daquela turma, daquela confusão toda, quando ninguém tinha esperança naquela turma, ela virava-se e dizia para mim: “eu ainda te vou ver”; porque eu sempre fui um rapaz assim, parece que estou meio alunado nas aulas, parece que não estou a ouvir nada, mas estou a ouvir tudo, e às vezes dava respostas que ela não estava à espera ou ia por outro ponto de vista (...), expliquei-lhe o raciocínio e ela ficou assim a olhar para mim e diz: **“é como eu digo, eu ainda te vou ver a ganhar o prémio nobel”**. Mas ela diz-me aquilo desde o 7º ano. Claro que me motiva. E depois é uma stôra muito carinhosa e muito próxima, não é tanto profissional, é uma professora que fica triste quando nós temos más notas. Um dia ela chegou à sala dos professores e chorou! Chorou porque nós tivemos más notas, isto é tocante e é uma coisa... **Eu então a físico-química sempre me tentei esforçar ao máximo não só por mim, porque tenho de ter uma nota, mas por ela também. (...) Sempre foi uma stôra que me marcou muito, foi ali uma paixão, um amor-ódio, ela dizia mesmo: “eu há dias que não suporto o Manuel”; que eu era uma peste, e depois: “mas ele é um miúdo das ciências, ele é não sei quê” (...)** E ela vinha e dizia: **“o Manuel é sempre a mesma coisa, muito inteligente, mas está sempre distraído.”** Mas agora as coisas mudaram, e eu no 10º como prometi a muita gente que ia passar a estudar tive de cumprir mesmo. Está a correr muito bem, está a ser uma experiência do caneco este ano. Não só pelas notas, pela boa vontade, a nível da escola, o já ser de 0 a 20, o já não ser uma brincadeira, já ter outra relação com os professores. Os professores mudam bastante. Eu sinto que do ensino básico para o ensino secundário os professores têm um à-vontade que é diferente e eles próprios dizem que do 10º para o 12º ainda se vai sentir mais, porque o 12º é quase mesmo pai e filho e depois vai-se para a faculdade e há lágrimas e não sei quê. (Manuel, Almada, 2018, destaques meus)

Por entre encontros e desencontros – entre si mesmos e o aluno, entre o aluno que são e as técnicas e tecnologias do escolar, entre o aluno e o professor - alguns sentem ainda não ter cumprido o potencial que guardam: descontentes, entre a “falta de estudo”, “o nervosismo”, “a preguiça”, o “excesso de confiança”, características que frustram o que sabem “ser capazes de”. Os melhores alunos da turma debatem-se com as consequências dos esforços, mais do que com a sua ausência: “ansiedade”, “stress”, “nervos”. Todos procuram compreender e obviar as limitações que os impedem de corresponder à *verdade de si* que o percurso escolar lhes revelou. O *futuro* torna-se no principal significante dos alinhamentos que procuram entre esta *verdade* e as imagens que negociam na escolaridade:

Eu gosto muito da escola. O meu irmão nunca quer vir, eu quero sempre vir a escola. Apesar deste período, eu vou ser sincera, os meus pais até acharam muito estranho, não me apetecia vir para a escola. Porque físico-química é a minha disciplina favorita e não me estava a correr muito bem, e não me apetecia vir cá para a escola...não me apetecia enfrentar isto. Mas...adoro aprender (...). Bastava ter um 70% o ano passado que já ficava chateada. Estou habituada a ter altas notas. Eu tenho a capacidade para, por isso só tenho é que fazê-lo, só tenho que ter notas altas. Mas tem sido complicado, eu não sei o que se passa, esqueço-me das coisas. Este teste correu muito mal, porque eu sentei-me, olhei para os exercícios, e foi como se não tivesse dado nada...e já estava a entrar em stress...E a minha professora percebeu (...). Sim, eu acho que acima de tudo é por causa do meu futuro, porque eu sei que preciso das notas altas para o que eu quero seguir porque não são coisas fáceis. E claro, também gosto de deixar os meus pais orgulhosos, e os professores, os que gosto e os que não gosto também... (Maria, Almada, 2018)

Eu acho que fico nervoso porque é uma coisa que vai fazer diferença no futuro, é uma coisa importante e por isso em todas as avaliações costumo ficar um bocado nervoso. Antes eu também sentia isso, mas como não era tão rigoroso, lá está, eu não via tanta diferença na nota. Agora, como é muito mais rigoroso, a minha média começa a descer mais por causa disso, mas eu acho que estou a melhorar nesse aspecto. (...) Eu nunca pus essa hipótese de não correr bem porque eu acho que tenho... eu acredito em mim e eu acho que tenho capacidades para que corra tudo bem. (David, Almada, 2018)

Entre potência e promessa, capacidades e esforço, os conflitos são consigo mesmos. Apesar de tudo é a si que falham quando o desempenho não é suficiente. “Dar o meu melhor”, “fazer o que sei que sou capaz” torna-se na única forma de contrariar os desfasamentos que ainda descobrem entre *o eu* e *o aluno* – contruindo e aperfeiçoando estratégias e técnicas:

A minha forma de pensar foi sempre assim – eu não preciso de saber a média, porque eu sei que tenho de fazer sempre o melhor que conseguir. Porque se eu não conseguir o melhor do que tenho, as médias que lá estão não vão fazer nada, porque é o meu máximo, é aquilo que eu tenho e depois logo se vê. Há pessoas que acham, vou saber a média porque assim consigo, sei que tenho que fazer aquela nota. Eu não, eu acho que independentemente da média que eu tenha que ter, tenho que fazer o máximo que eu consiga. Se for o máximo que eu puder eu nunca hei-de ter mais...e depois a média para mim...se der deus, se não der, olha arranja outra... (Maria, Almada, 2018)

O insucesso é identificado com passividade, com a incapacidade de agir sobre si mesmo, de se adaptar às formas objectivas do escolar. Nesta permanente batalha, estes alunos têm consciência de que permanecem à tona. Mas o que define os “outros”? Para o António “não se dedicam, não tomam atenção, várias coisas, sabe, vários factores. Também fora da escola, a família.”. Apesar do reconhecimento destes vários factores, o principal motivo do insucesso escolar é a incapacidade de se conhecer e acreditar em si mesmo:

Eu acho que a maior parte dos alunos que são assim, eles não acreditam em si mesmos, está a perceber, stôra? Não acreditam neles. Porque a maior parte deles não acreditam em si mesmos, não gostam de estudar porque sabem que vão ter má nota. Quando eu, por exemplo, sei que se estudar vou ter boa nota e eles não têm confiança em si próprios. (...) Não, eu acho que é de nós mesmos, acho que nós é que temos de sentir isso. Nós é que temos de ser... (António, Almada, 2018)

A Maria é rápida a distinguir os casos: os que chumbam porque têm dificuldades, os que chumbam porque não querem saber. Para os primeiros as estratégias são fáceis de delinear: focar-se, pedir ajuda, não ter medo, arriscar, enfrentar-se a si mesmo. Para os outros, “a coisa complica-se um bocado”. O que surpreende é que todos concordam que as raízes do insucesso estão fora da escola, nos contextos, na família, mas sobretudo na “personalidade”:

Eu tentaria dar-lhes a visão que eu tenho da escola. Transmitir-lhes que não estou aqui numa de obrigação, porque é o que eu tenho de fazer, dando-lhes também uma imagem do que a escola lhes pode dar, dar-lhes a minha perspectiva! Porque muitas vezes eles têm perspectivas erradas da escola. (...) Muitas vezes é influência de casa, que não são levados a gostar, não lhes explicam o que é a escola, muitas vezes é a influência do querer os grupos de amigos e depois a malta começa a ser influenciada e distrai-se, eu acho que é maioritariamente isso. Muita coisa começa em casa, não é? E há muitas coisas que por muito que os pais tentem também depende muito das pessoas com quem a pessoa se dá, e mesmo das características da pessoa. (...) Se não se sentem bem na escola pelo ambiente, que às vezes acontece, eu diria para não terem medo de mudar, porque muitas vezes ou vão atrás dos amigos, ou têm medo de dizer “eu quero mudar”, muitas vezes aqueles que não gostam do curso onde estão porque os pais os obrigaram. Eu diria: faz o que tu queres porque os pais não decidem a tua vida, claro que a opinião deles é importante, mas não são eles que decidem o que vais fazer... (Maria, Almada, 2018)

Por exemplo, algumas pessoas que têm um comportamento desses estão-se a divertir, vá, não estão a aproveitar a escola, mas estão-se a divertir neste momento, mas para o futuro não, porque a escola é que vai decidir o futuro e se não aproveitarem agora a escola não vão ter um futuro tão bom. Eu acho que às vezes tem a ver com a educação em casa. A alguns alunos não lhes é dada tanta atenção por parte dos pais, não estou a dizer que os pais os eduquem mal, mas se calhar alguns vivem com dificuldades e os pais não têm tanto tempo para eles e para vigiar o que eles estão a fazer. Não digo que seja por mal. Claro que há outros casos em que os pais não querem saber mesmo, têm tempo e não querem saber. Mas há outros casos em que os pais não podem e a maior parte das pessoas, eu acho, assim com esses problemas são as que os pais não lhes dão tanta atenção, porque se tivessem os pais em cima delas se calhar não fariam dessas coisas. (Francisco, Almada, 2018)

Eu acho que isso deve-se mais não em termos da escola, mas mais em termos familiares. Eu acho que é mais aí a origem dos problemas, não tiveram talvez tanto carinho quando eram pequenos, problemas em casa também. A escola foca-se mais em dar conhecimento aos alunos, é muito difícil dar o resto. O resto temos de ser nós a desenvolver mais, a escola é apenas um meio para conseguir desenvolver isso. (...) Eu diria, é muito complicado, porque depois há casos, para essa pessoa ser quem é. Porque quando a pessoa quer, porque quando uma pessoa toma essas atitudes não está a ser quem realmente ela é, ou está a fazer-se de maior ou quer impressionar alguém. Sim, quer não se sentir fraco perante os outros, e por isso quer ser o mais forte deles, não esta a **ser ela própria**. E eu acho que é esse um dos maiores problemas. Porque normalmente os mais malcomportados são sempre os mais populares e isso tudo. Porque eles têm de sobressair, ser mais respeitados, quando são, porque não são respeitados em casa. (David, Almada, 2018)

“Não aprender”, “chumar”, “sentir-se mal por não conseguir”, “mau comportamento”, decorrem de não acreditar em si mesmo, falta de autoestima ou confiança, dificuldades, desinteresse, medo, enfim das características ou maneira de ser da pessoa. Os obstáculos e dificuldades à integridade do aluno são localizados na incompletude dos processos que constituem a subjectividade individual: autonomia e consciência de si.

Na caracterização da alteridade, os processos com que procuram fixar a sua identidade de aluno tornam-se mais claros. Primeiro conhecer-se como sujeito - capacidades, dificuldades, características individuais; depois conhecer e dominar os processos de objectificação que definem o aluno – testes, notas, avaliação; então mediar este conhecimento através do olhar dos outros, professores e alunos. Delimitar estas dimensões permite-lhes dirigir as técnicas e estratégias da escolaridade à produção do seu próprio futuro. Os esforços são simultâneos: o trabalho escolar é sempre um trabalho

sobre si mesmo, o trabalho sobre si mesmo toma as formas do escolar. Mas a experiência vivida esbate o rigor deste desenho: misturam-se tempos e espaços, confundem-se fronteiras, multiplicam-se caminhos, erra-se - os alunos perdem-se e encontram-se. A intensidade do movimento obscurece as geografias que o circunscrevem - a escola, o território, os contextos sociais e familiares, etc. O *dever ser* do aluno evita contaminações; é-se aluno consigo mesmo.

A limpidez destas estratégias debate-se com os afluentes do olhar etnográfico: se ser aluno é um movimento, *conhecê-lo* desencontrou-nos. Acompanhei a Maria, o David, o Manuel e o Francisco até ao fim do 11º ano – em diálogos cada vez mais pontuais, os sentidos que eu procurara fixar nas suas palavras mudavam-se. No último período, a greve dos professores atrasa significativamente a publicação das notas: o Manuel e o Francisco riem-se despreocupadamente - “já acabou, já fizemos! Sabemos que notas vamos ter”. O balanço do primeiro ano do ensino secundário dá conta da confiança e a segurança que foram descobrindo:

Eu gostei mais porque a responsabilidade também traz outras coisas, traz mais projectos, muito mais confiança nas pessoas, e nós ficamos com outra visibilidade na escola que no 9º não tínhamos tanto, e que não é só para nós, mas já nos dá oportunidade para fazer outras coisas, isso é o que eu acho que é bastante positivo. (...) Aqui, dentro da sala de aula, é esse impacto, abana um bocado no início, se calhar também por causa do factor trabalhão, mas acho que é só isso, já estamos um bocado por nossa conta. Se queremos alguma coisa no 12º, e temos de querer aquela média, temos de trabalhar bastante. Mas como sabes eu não tenho muito esse “coiso”, não estou muito preocupado e se relaxar um bocado acho que o meu ano foi bastante positivo porque depois não descí assim tanto nas notas. Poderia ter feito melhor, mas equilibrei. (Manuel, Almada, 2018)

A nível da escola, como ele estava a dizer, também senti no início aquele abanão porque descí um bocado as notas, mas depois percebi que tinha de trabalhar por mim próprio que não era como no 9º ano, que mal estudava, e pronto comecei a estudar e as notas começaram a subir, nesse aspecto foi um bom ano. Também acho que cresci, não cresci assim muito, continuo um bocado parvo...eu acho pronto, sei lá... (Francisco, Almada, 2018)

O “abanão” estimulou-os desenvolver novas formas de controlo sobre o seu percurso, a analisar e a ponderar cada passo. O Manuel descobriu a visibilidade e as oportunidades disponíveis fora da sala de aula. O trabalho e o investimento que lhes foram exigidos permitiram-lhes afirmar progressivamente a sua independência – provaram ser capazes de superar qualquer desafio. Mas se “a malta esta calma”, os testes são ainda momentos de disrupção das narrativas em que afirmam o controlo sobre o exercício escolar:

Manuel - Para mim foi difícil, porque eu ‘tava a preparar-me para a fase final nacional [basquete] e dei mesmo um *turn off* na escola e depois levei com um ganda pontapé no cu porque as últimas notas desceram, mas foi por minha opção, estava a trabalhar para aquilo e não conseguir ver aquela coisa. Pronto, mas de resto não vai assim diminuir muito a nota, por isso não há stresse.

Francisco - Eu fico sempre nervoso com físico-química e foi o último teste...pronto, foi psicológico...

Manuel - Sim, mas foi o melhor da turma!

A indignação do Manuel acentua a vergonha do Francisco, que se descobre a repetir velhos erros. O dever-ser do aluno é colectivamente construído, revelando o conflito que todos se esforçam por debelar: os lugares atribuídos pela nota são tanto absolutos como relativos. A tensão dissipa-se quando afirmam em uníssonos o que esperam do resto da escolaridade: “Aumentar as notas! Ainda não temos vinte por isso é aumentar!” – a resposta evidente desconsidera, ironicamente, a minha pergunta.

À beira das férias, a Maria não duvida de que se o ano continuasse seria ainda melhor. Ainda que “o início tenha sido um bocado complicado na parte das notas”, a participação em projectos permitiu-lhe adquirir conhecimentos, perceber como negociar as suas expectativas em relação à sala de aula. O tempo escasseia entre o que quer e ao que é obrigada, e ainda que descubra um novo cansaço as “coisas boas”, a “motivação”, justificam os esforços – sem nunca perder de vista a sua utilidade:

Sim, para mal da minha mãe, a minha mãe não quer nada disto, tanta coisa, mas pronto. A nossa professora de biologia disse-nos que houve uma rapariga que, para entrar na faculdade, estiveram mesmo a falar com o próprio professor e estiveram a ver tudo o que ela tinha feito, por isso cada vez mais não é só médias. Aquela faculdade, por exemplo, não era só médias, era até com...Não, não sei, a professora não nos chegou a dizer...Mas até com a professora falaram sobre a aluna! Portanto acho que é cada vez mais importante essas coisas. (Maria, Almada, 2018)

O impasse da pesquisa, entre o primeiro e o segundo ano, é interrompido por uma mensagem da Maria, que me lembra de que este é um trabalho a muitas mãos: “Eu gostaria imenso de continuar as entrevistas. Infelizmente o Manuel e o Nuno já não estão nesta escola. Se quiser marcar uma reunião para falar connosco sobre as coisas deste ano diga-me a sua disponibilidade e combinamos.” Quebravam-se os ténues laços que haviam unido o tempo da escola ao tempo da investigação. O David e a Maria recebem-me calorosamente, nas bancadas do pátio. Enquanto me põe a par do que foi acontecendo, sinto-os diferentes – menos performáticos, mais confortáveis na minha presença, mais confortáveis na sua *pele de aluno*? Quando a Maria atende um telefonema de uma professora, com quem combina uma actividade para a turma, o David procura o meu sorriso, como que assegurando que há coisas que não mudam. Saem do pavilhão duas professoras: “Pois! Ali estão eles, em vez de estarem a estudar!”; “Na tua aula não sei, mas na minha! Sempre a conversar, muito gostam eles!” O David anui, tímido, enquanto a Maria nega animadamente: “Aí é, é! Essa outra menina não sei quem é, mas vocês os dois não estudam nada!”.

A última conversa com a Maria será uns dias depois, no início do segundo período do 11º ano: “A fase da adaptação já passou. Já sei mais ou menos como é que isto funciona, e as notas também estão muito melhores.”. Os projectos continuam a ser os protagonistas do que me narra, mas a sala de aula está cada vez mais longe. O David começa por me dizer que esperava mais do 10º ano:

Para ser sincero, diziam que o secundário era a sério e isso tudo, eu sempre fui muito confiante na escola, mas aquilo começou um bocado aos trambolhões. Tem muito a ver com a adaptação, se nós não começarmos a trabalhar desde muito cedo, e eu nunca fui muito acostumado a estudar todos os dias nem nada disso, dessa maneira é muito difícil de se adaptar. O 11º já estou a ver resultados melhores, mesmo eu vendo que é o ano mais difícil. Este é o factor de adaptação...eu como já me adaptei ao ritmo já consigo safar-me melhor.

A *adaptação* liberta a escola a outras dimensões, mesmo se as matérias se tornam “mais pesadas”, se há “mais trabalhos para fazer”. O tempo do David é agora preenchido pela participação em projectos e actividades, algo a que atribuía pouca importância no início das nossas conversas. Reconhece a minha surpresa, rindo enquanto os enumera – apercebeu-se do que poderia estar a perder: “Eu acho que também é útil para a minha carreira trabalhar estes projectos, por isso eu pensei, está bem vou entrar em projectos para também conseguir organizar a minha vida para o futuro, também para ficar no currículo! É muito importante”.

Afirmam nas palavras e nos gestos um novo domínio sobre instrumentos e técnicas, conhecem bem os mecanismos, o funcionamento da sala de aula, o que nela procuram e negociam – é tempo de expandir o futuro explorando os outros espaços que a escola oferece. É neste sentido que *o currículo*, *a carreira* passam a organizar os movimentos do aluno, sobrepondo os projectos à sala de aula como instrumento de construção do futuro. A compreensão e consciência da mecânica da escola, secundariza a frustração ou a alegria dos diálogos entre *si* e o aluno. A escola perde progressivamente o carácter de produtora de significados à medida que o futuro se torna mais tangível. À espera do futuro, o aluno ritualiza o seu próprio fim – aquele onde o sujeito, poderá, enfim, ser inteiro.

Ser o *outro* aluno

Sempre que o ensino profissional despontou nas conversas, sempre que a etnografia se cruzou com os alunos que o frequentam, foi a partir de oposições e contrastes. Nos discursos e práticas dominante este é o *outro* do ensino regular. A oportunidade inesperada de dialogar com alguns alunos desta via de ensino possibilitou a

instabilização destes sentidos. Na véspera do dia da escola, os que me recebem são fundamentalmente diferentes dos que até aqui conhecera: frequentam o 11º ano do Curso Profissional Técnico de Turismo, têm entre 18 e 21 anos, dois oito apenas uma não é afrodescendente. Enquanto me explico as vozes sobrepõem-se, procurando entender do que se trata, “é tipo uma entrevista de emprego?”, as formas de tratamento correctas, “rapariga?”, “senhora?”, pacificadas pela minha idade: “sendo assim, podemos tratar-nos por tu”. Não descubro a intimidade da *turma* - enquanto se justificam, por exemplo, dos desfasamentos entre a idade e o ano que frequentam falam mais entre si do que comigo. Recebem afavelmente a proposta, convidam-me para assistir às actividades que organizam no dia seguinte. O diálogo é mais fácil, mais fluído – não me confundem com uma *professora*, eu não os conheço como *alunos*. Surpreendida com as resistências e dificuldades que se seguiram, só mais tarde perceberei que não evidenciaram uma contradição, mas decorriam das contingências do nosso encontro: a sua presença na escola é menor, a presença da escola nas suas vidas também. Conseguirei apenas cinco entrevistas, duas com a mesma aluna e exceptuando o dia da escola e a *Mostra de Ensino*, não os encontrarei nos quotidianos escolares, não ouvirei mais os seus nomes. Não podia, porém, deixar de trazer aqui as suas vozes.

Outros percursos (Atalhos/trilhos/trajectórias?)

O que os traz estes alunos até aqui não se acomoda na linearidade de um percurso – a experiência escolar é narrada a partir de um conjunto de rupturas que confluem na frequência do ensino profissional. Nos sentidos que lhes constroem vão burilando o aluno que me apresentam. Partindo do consenso de que esta não é a “via normal de ensino”, começam por contar que relação estabelecem com a *diferença* que os constitui. As suas relações com a escolaridade são construídas numa analepse cujo ponto de partida é a justificação do que os situa no *lugar* presente.

Para o André e a Carla, esta foi uma escolha ponderada, assumida, desejada. O André, expansivo, diz-me que estava um bocado indeciso:

Sempre pensei desde pequeno que para ter algo, para ter um futuro bom, já que em Portugal as coisas são complicadas a nível de trabalho, de governo e isso tudo, tinha de ir trabalhar e se a escola era-me dada de graça, entre aspas, não tinha de pagar para estudar, já que a escola era dada de graça para formar pessoas para terem trabalho estável, uma vida boa, as minhas coisinhas, tudo ali em ordem, agarrei a oportunidade da escola e sempre pensei: a escola é precisa, eu tenho de estar aqui apesar de ser muito chato e cansativo, pronto tenho de estar aqui porque é para o meu futuro. (...) A nível social estou bem e é uma área que, neste momento, em Portugal, está a dar bastante dinheiro. Também pensei nisso, porque fiz uma breve introdução às outras áreas que havia, vi a de ciências e tecnologias, de humanidades, o ensino regular. Se eu fosse para um desses

cursos depois tinha de prosseguir a faculdade, para tirar alguma coisa superior. Neste curso para além de não ser preciso, porque o nosso curso é de três anos, temos estágio e dão-nos logo de imediato um currículo para podermos ir trabalhar facilmente para qualquer empresa que tenha a ver com a nossa área. Mas como eu quero entrar no mundo do trabalho assim um bocado superior, já mais à frente, vou pá faculdade. (...) Pensei logo nisso sim, já que eu ia para um ensino secundário que era uma coisa final na vida escolar da minha vida, decidi escolher uma área que fosse boa a nível futuro (...) e falei com a minha mãe, a minha mãe concordou comigo. Mas segui já mentalizado que ia fazer os três anos e depois continuar, vou prosseguir os estudos. (André, Almada, 2018)

A sua relação com a escolaridade, simultaneamente obrigação e necessidade, é conduzida pela aspiração de uma vida melhor. A diferença entre as duas vias de ensino é um trunfo: um ensino “vocacionado”, uma aprendizagem “focada”, onde só se estuda o que “nós queremos”. A Carla escolheu contra a vontade dos pais – a frequência de um ano do ensino regular provou-lhe o que sempre soube:

Os meus pais diziam que os cursos profissionais eram uma escolha...pronto...normalmente para quem não queria estudar ou para quem não se queria esforçar muito, então pediram-me para eu ir para ciências só para experimentar, se gostasse ficava, se não gostasse depois trocava de curso. Odiei. Porque escusava de ter perdido um ano, podia ter ido logo para uma coisa que eu gostasse. Eu também já sentia que estava mais focada para uma área, que era turismo, normalmente quem vai para ciências são pessoas que querem seguir faculdade e também pessoas que ainda não estão bem cientes, porque ciências abrange tudo. Eu já tinha pensado, logo desde início, que se seguisse um curso profissional era turismo. Primeiro porque gosto muito da área, adoro viajar, e também porque a nível do mercado de trabalho se calhar é dos cursos profissionais que está agora com mais saída, porque turismo é o que agora está a dar, vá, em Portugal. (...). Eu quando escolhi pensei em vir para um curso profissional, mas não foi por pensar que era mais fácil ou assim, foi mesmo porque eu achei que...se calhar é uma parvoíce o que eu vou dizer, mas ir para ciências era um desperdício de tempo porque eu já sabia o que eu queria. Gostei logo. Depois também ver resultados bons, quando nos esforçamos. Porque em ciências o que eu sentia era que eu me esforçava imenso e não, mas imenso mesmo...havia vezes que eu não dormia para poder estudar as coisas e chegava ao teste e depois os resultados nunca eram aqueles que eu se calhar me esforcei para ter. E quando eu cheguei aqui foi completamente o contrário. Eu pensei assim: olha vou-me esforçar o máximo e vou ver se resulta. E desde início que me esforcei imenso e os resultados eram sempre bons e ainda são. Então também começo a ficar mais entusiasmada porque vês do teu trabalho, do teu esforço, a virem frutos, não é? (Carla, Almada, 2018)

Ao contrário do André, nunca gostou da escola: “não é odiar odiar, mas é aquela sensação de não quereremos ir, é uma chatice.” Esta má relação determinou as inflexões do seu percurso: no 9º ano foi um choque “para toda a gente (...) aparecer com quatro negativas de repente”. A imaturidade que a levou a não ter noção “das consequências que podem ter as situações”, tornou-se na maturidade de assumir por inteiro o desvio das expectativas dos outros. Ambos defendem entusiasticamente as oportunidades e a qualidade da aprendizagem que encontraram; as dificuldades e exigências são uma preparação para o trabalho que confiam conseguir depois de completar o curso – a facilidade dos cursos profissionais é um mito.

Ao princípio fiquei muito espantado porque os stôres falaram logo em muitos trabalhos e coisas desse género, mas de uma forma mais facilitada e isso também me chamou à atenção. Às vezes os professores do curso regular dizem que o curso profissional é fácil, não precisam de estudar, não! Nós precisamos de estudar, fazemos até, às vezes, mais trabalhos do que o regular. E temos também o estágio, que é uma coisa que dá jeito para o futuro, neste caso trabalhar mesmo para ter uma ideia do que é que é o trabalho. E temos a prova de aptidão profissional, essa é mesmo a mais complicada, é com júris, temos que apresentar um evento no final, construímos esse evento ao longo do 12º e é chato também. Temos mais disciplinas e saímos mais tarde, chamou-me bastante à atenção toda a matéria que nos foi dada aqui neste curso, fiquei bastante curioso, coisas que eu nem sequer sabia. (...) O que aprendemos aplica-se depois. Os stôres avisam-nos logo que vamos ter muito trabalho, vamos ter apresentações, (...) nós todas as semanas estamos a fazer um trabalho de apresentação, não paramos mesmo, não há uma época assim que paramos de fazer trabalhos. Depois também fazemos testes, isso tudo junto (...), temos teoria e também temos prática. (...) No curso, não tenho razões de queixa, porque é tudo bom ensino, não tenho nada que me chateei no curso, que eu tenha ficado desiludido. Funciona. (André, Almada, 2018)

A Susana e a Marisa narram uma inevitabilidade, de contornos difusos. Ambas frequentaram, do 7º ao 9º ano um curso vocacional¹⁵³ - o ensino profissional é uma continuidade naturalizada. Orientadas por professores, por directores de turma, descobrem-se num lugar que não construíram, mas diferem nas relações que estabelecem com ele. A Marisa nunca considerou a outra via de ensino, “segui logo, assim também acabava mais rápido”, apesar de esta não ter sido a sua primeira escolha. Sem adiantar razões, é rápida a justificá-las: “o outro curso que eu escolhi não me levava muito à frente, este (...) dá-me mais oportunidades.” A Susana, incontida, eleva a voz: “Eu queria ir para o regular, não ir para curso!”. Uma professora aconselhou-a a não considerar essa opção, dadas as diferenças das matérias: “não valeria a pena”, “não deu”.

Eu só preenchi um papel para onde é que eu preferia ir e entreguei na escola, eles depois cá fora punham uns papéis com os nomes e as escolas onde calhássemos, e depois íamos para lá fazer a matrícula. Eu fui buscar o papel, fui para casa assinar, só que depois a stôra ligou para mim e disse que não podia porque já não havia vagas, tinha que ficar nesta escola, deu-me dois cursos para escolher, turismo ou apoio à infância. Escolhi turismo porque acho que o outro era uma coisa que eu não gostava mesmo, disse então pode ficar para turismo e foi o que ficou. Eu inscrevi-me tarde para a escola. Só que eu não queria...eu queria outros cursos. (...) Depois, mesmo no 10º, tentei mudar para a outra escola, mas também não deu, não consegui, e depois tentei fazer a minha inscrição na Tecnoforma (...). Na outra escola era para marketing! O curso vocacional onde eu estava era atendimento e vendas, então eu queria outro, mas não consegui. (Susana, Almada, 2018)

À medida que a conversa avança, acabará por afirmar que a escolha foi apenas sua, ainda que o desejo permaneça: “Não sei, mas gostava mesmo de ir para o regular.

¹⁵³ “Os cursos vocacionais do ensino básico destinam-se a alunos a partir dos 13 anos de idade que manifestem constrangimentos com os estudos do ensino geral (...) A identificação prévia do público-alvo influencia a organização do curso, nomeadamente a sua duração e a escolha das atividades vocacionais. (...) Estes cursos têm uma estrutura curricular organizada por módulos e assentam no envolvimento de empresas, entidades e instituições parceiras, sediadas na área geográfica da escola (...) O encaminhamento dos alunos faz-se após um processo de avaliação vocacional, que tem em conta fatores como a idade, o percurso escolar, os interesses, as aptidões e as características dos alunos. A integração dos alunos em cursos vocacionais exige o acordo dos encarregados de educação.” Consultado em https://www.dgeste.mec.pt/?page_id=25327

Continuar mesmo, tipo normal, não fazer assim curso. Mas também assim tem outras vantagens (...) Eu por acaso a ciências sempre fui boa aluna, praí' tipo ciências sim...". Veio para esta escola por "chumbar no 7º ano", depois chumbou "de novo". Tanto ela como a Marisa têm dificuldades em explicar-me no que consistem os cursos vocacionais, em descrever a experiência – embora a identifiquem com o seu insucesso: "é para não atrasar muitos os anos", "é tipo uma preparação para nós irmos para o profissional, fazemos quase tudo igual":

Porque eu tinha chumbado, no 7º mesmo, e então meti... meteram-me nesse curso. Falaram comigo, até a própria directora de turma que eu tive, ela também falou comigo para eu ir que assim era melhor para mim, e por acaso foi. Não sei, por acaso era um curso bom, mas só que algumas coisas que a professora... que nós fazíamos... não encaixavam. Por exemplo cozinhar, eu ficava, não, isso não, não conta no curso... e cuidar de crianças! (Marisa, Almada, 2018)

Se instigo as memórias mais distantes a escola ganha ainda mais opacidade. O que as determina são as mudanças e contornos dos contextos familiares – pontuadas pela dimensão relacional e experiencial que a escola lhes ofereceu.

Eu só me lembro que quando entrava a primeira vez para a escola chorava. A cada ano, sim. Também não fui muito boa aluna, tinha muitas dificuldades em aprendizagem, a minha mãe disse-me como eu era na escola no meu 1º e 2º ano. Dormia bastante, não fui uma aluna, como é que eu hei de dizer... Tinha muitas dificuldades. O meu pai é ausente, a minha mãe ia trabalhar e chegava tarde a casa e não tinha ajuda nos trabalhos, porque ela também só estudou até ao 7º ano, o meu pai também foi até ao 1º, então nunca tivemos assim ajuda deles para poder fazer os trabalhos de casa... Também não tinha iniciativa de fazê-los. (Susana, Almada, 2018)

A Marisa é sucinta – a escola nunca foi relevante na sua vida ainda que afirme, orgulhosa, que nunca pensou em desistir. Com uma honestidade desarmante, atribui as razões desta relação tensa a si mesma:

Eu também não estudo assim muito para os testes, não venho muito preparada. É mais nesse âmbito, sou um bocadinho faladora, às vezes. Algumas aulas fico calada e só olho assim (faz um trejeito de desdém). Sobre as minhas avaliações, não são assim tão más comparando com as outras. Até a minha professora disse que eu sou uma rapariga muito educada e que sim, que também sou um bocadinho faladora (...). (Marisa, Almada, 2018)

A Susana começa por ser defensiva - nunca gostou de nenhuma disciplina. Não tarda a lembrar-se que, afinal, gostava muito de francês onde foi "aluna de 90 e 100". A medida que a sua timidez se dissipa as contradições do discurso são a superfície de um profundo conflito entre o ser e o dever-ser do aluno – fixa imagens onde o seu olhar e o da escola não se distinguem:

Tornei-me rebelde. Já no 4º tentava assim responder às professoras, mas depois no 5º é que foi mesmo. Eu comecei a responder, tive faltas disciplinares, bastantes mesmo. Tinha muitas negativas, não era muitas... era só mais a inglês, a português e uma delas acho que era a história.

Tinha boas notas, mas era uma menina malcomportada. Não sei, porque eu até acordava bem-disposta para ir para a escola, não estou mesmo a ver... se calhar era a fase da adolescência, ou se calhar porque estava na companhia dos meus colegas, porque também estive em turmas de colegas um bocado mais velhos do que eu (...). Até, por acaso, no meu 5º ano é que tive facilidade em fazer amigos, na primária é que era mais reservada assim no meu cantinho, era assim um bocado difícil...

(...)

- Porque chumbaste?

- Era mau comportamento.

- Não era também a parte do estudo?

- Não, não, era mau comportamento! Porque a matemática até tinha boas notas, a educação física também e ao resto das coisas, era mesmo por mau comportamento. Depois no meu 7º é que comecei a ter faltas de atraso e era mesmo por mau comportamento. Diziam que eu tinha que mudar porque a minha maneira de ser, eu não pareço, mas é, eu sou um bocado mal-educada com os professores, com as pessoas, não é só com os professores, e sou um bocado arrogante, então era nisso que eles tentavam dizer: “Susana, tens que deixar de ser arrogante, falar como deve ser com as pessoas.” Mas nunca mudou. É uma parte que nunca... não sei... nasceu comigo. (Susana, Almada, 2018)

As formas como se representa contrariam o que a presença me dá a conhecer. O insucesso constitui-se na dimensão comportamental, a escola é uma força disciplinar, nunca pedagógica. Mas este é um traço comum ao grupo. Seguindo os guiões desenhados, percebo que as relações aluno-professor têm para estes alunos configurações muito distintas. Se todos reconhecem a importância de um bom professor, nenhum encontra exemplos na sua própria experiência – trata-se de um abstracto. Depois, convergem na definição por oposição – encontramos o “mau-professor”:

(...) porque às vezes o que falha é a maneira como os professores dão a aula. (...) E depois é assim, com a experiência que nós vamos tendo e vamos vendo, é bom ser simpático, mas chega a um ponto... nós temos uma professora que ela é tão simpática, tão boazinha que ninguém a respeita. Devia ser totalmente ao contrário, deviam aproveitar que ela é assim e beneficiar com isso. Mas depois já lhe faltam ao respeito, fazem o que querem e o que lhes apetece. Uma certa distância do género chega aquela hora que é para trabalhar e acabou a brincadeira. Acho que é um bocadinho por aí. (Carla, Almada, 2018)

Há vários problemas na vida das pessoas. Quando tens um professor que não gostas, tu não vais gostar da disciplina. É sempre mais complicado e acho que todos os pais e alunos sabem disso. Quando não se gosta de um professor, embirra-se com o professor, embirra-se com a disciplina. Quando nós gostamos das disciplinas de que os professores são melhorzinhos ou até mesmo a disciplina em si, tem impacto nas notas e nos resultados. Acho que todas as pessoas gostam de estar num sítio onde se sintam bem. Mas o mais importante é o ensino, em primeiro lugar é o ensino, porque um professor pode ser assim, mas se ele estiver tipo a baldar-se para a escola e para nós, só querer andar aí na palhaçada, isso não é bom. Eu gosto de um professor que tenha um bom ensino, que explique bem as coisas quando temos dúvidas, quando não temos dúvidas, faça as coisas acessíveis, mas que também tenha uma ligação como amigo, de afectos a nós, pronto. (André, Almada, 2018)

Como é que eu hei-de dizer, por exemplo, eu tenho professores, agora neste ano, que o problema deles é serem bonzinhos, porque há alunos que abusam. E isso é um bom professor, né? Eles serem bonzinhos para nós é um bom professor (...). O que a gente diz dos professores maus é aqueles que mandam para a rua e faltas disciplinares. Não, isso não é, eu não acho que isso seja um mau professor. O aluno mereceu ir para a rua, foi para a rua. Não é assim um mau professor. O bom professor é aquele que ajuda, eu acho, aquele que ajuda os alunos, aquele que deve pôr o limite

como deve pôr, também que não esteja sempre a gritar à toa, não é? Também não gosto disso, acho que um bom professor faz tudo, né? (Susana, Almada, 2018)

Acho que um professor é importante para os alunos. Agora aqueles que não se importam com a disciplina, é aquilo que os professores dizem, que se importem! Depois quando deixam de se importar eles não estão nem aí, se tu tiras negas, tiras. Se passaste, passaste... ao longo da minha vida toda ouvi sempre isso. (Marisa, Almada, 2018)

O professor deve saber lidar com “maus alunos” – a autoridade e o fazer-se respeitar são características centrais ao processo de aprendizagem. A distância é necessária se os alunos se representam a eles próprios como obstáculos ao cumprimento da relação pedagógica.

O presente traz às conversas um novo tom: “valer a pena”, “oportunidades”, “benefícios”. As práticas do presente são já o futuro: o trabalho é o signo que organiza a escolaridade, a identidade aluno instrumental; a sala de aula é um espaço indefinido e pouco relevante. O determinante da experiência escolar é o ensaio do seu depois – os estágios ocupam a maior parte das conversas.

Nestas experiências de *aluno* a escola nunca é uma totalidade com a qual se debatem as possibilidades de ser, mas sim um espaço outro, imposto sobre a vida. Os atritos e resistências são negociados a partir inevitabilidade e a exterioridade das formas escolares - a subjectividade individual não as discute. A afectividade do André procura na racionalização da experiência escolar um terreno de expansão, a conturbada relação da Carla com o aprender condu-la a afirmar e instrumentalizar as escolhas sem culpa. A Susana e a Marisa reconhecem, nas suas diferentes maneiras, a incomunicabilidade entre a escola e a vida, a incomunicabilidade entre si e o dever-ser do aluno.

Outros encontros e desencontros

Quando pergunto se posso gravar a nossa conversa a Marisa ri-se, imita um falar correctamente: “assim parecem coisas de gente séria... quer que eu fale tipo assim, né?” Esta provocação convoca interlocutores imaginados: a escola, os professores, os “outros alunos”. Quando nos aproximamos do seu *ser aluna* fica subitamente frágil, baixa a voz. Na despedida, verbaliza a pergunta implícita: “porque é que está a fazer perguntas aos cursos profissionais?” Diz-me, abruptamente, que sabem que estou a entrevistar “aqueles que toda a gente sabe quem são”. Nesta tensão descubro que interroga o valor da sua voz, desconfiando do que eu lhe pareço atribuir. Não saberei se cheguei a vencer esta desconfiança. O André parece partilhar este sentimento, mas procura vencê-lo na solicitude e simpatia com que me responde. A nossa empatia é confrontada com a forma

naturalizada com que narra os graves problemas disciplinares que teve recentemente – a contradição entre si e o aluno que descreve só é evidente para mim. À despedida, na soleira da porta, respira fundo depois de procurar, como nenhum outro aluno, compreender o que afinal era um antropólogo e no que consistia o meu trabalho: “Mas... ganha dinheiro com isto?” Enquanto procuro explicar-lhe, os olhos fogem-lhe para a imaginação - “então... se calhar quero ser investigador!”

Apenas com a Carla consigo marcar um segundo encontro. Recebe-me sorridente, anuncia o 19 no estágio entretanto terminado. Discutimos os temas da avaliação, da aprendizagem. O seu percurso está pacificado, a “boa-aluna” que o curso profissional lhe permitiu ser libertou-a das contingências da escolha. Na longa conversa as suas argumentações distanciam-na da identidade de “aluna dos cursos”: a sua postura, as narrativas e significados que opera aproximam-na dos alunos do ensino regular.

A Susana foi a voz mais inquietante, a mais difícil – todos os paradoxos, ambiguidades e pontos cegos do escolar perpassavam a franqueza com que o nosso diálogo se construía – muitos dos quais eu não tinha ferramentas para explorar. Foi com alguma surpresa que me disse ter pensado pela primeira vez em muitos destes temas, curiosa e atenta às minhas interpelações. Os não ditos emergiam da falta de legitimidade que sentia para falar da escola. Alguns meses depois encontro-a no metro – corre a cumprimentar-me. Conta-me que o ano correu bem, conseguiu recuperar as piores notas, está à beira de concluir o curso com a realização da prova de aptidão profissional (PAP). Entusiasmada, convida-me. O que virá depois? Falamos, longe do papel de antropóloga e interlocutora, de algumas opções – ela reitera o desejo de continuar a estudar, mas desconhece as hipóteses de que lhe falo. A paragem interrompeu a nossa conversa, mas encontramos-nos algum tempo depois na sua PAP. Não participei como antropóloga, mas como amiga: a alegria com que me recebeu surpreendeu-me. Em termos escolares foi um sucesso, que as professoras presentes, desconfiadas da minha presença, insistiram em reiterar.

Os meses que se seguiram a estes *encontros* foram preenchidos pelos esforços e frustrações de os tentar expandir e complexificar, na reflexão sobre o que estes alunos me proporcionaram - uma presença tão mais intensa quanto pontual. As identidades de aluno foram evasivas, elidindo as categorias analíticas de partida, formando um terreno movediço onde por vezes perdi o chão. As negociações identitárias aconteceram num plano onde o escolar toma configurações distintas das que eu até ali esboçara: um *outro* que o *eu* participa. A dimensão objectiva, as notas, servem um propósito colectivo –

definir graus de pertença à classificação de “alunos dos cursos”, enfim, de “maus alunos”. O que o ensino regular tornara em mediação entre o sujeito e a escola, o desvio deslocaliza para um plano onde sujeito e escola não se reconhecem inteiros, não se debatem num mesmo plano. A identidade *aluno* é aqui fragmento, instrumento desadequado ao crescer. A revolta, a injustiça, a avaliação da experiência escolar revertem sempre para uma dimensão de responsabilidade individual – onde, sentem, falharam sobretudo nas formas como a sua subjectividade aproximou a escola. Mas dentro da *diferença* que os situa nas estruturas da escolaridade descobrimos as *diferenças* individuais – expandido ou contendo as relações com o aluno que são. O ensino profissional faz-nos reflectir sobre as complexas formas de agencialidade disponibilizadas pelo escolar, como são distribuídas e como cada aluno as faz operar, as questiona ou as procura – as visões e divisões que a escola vai ensinado tornam-se mais pungentes. As comparações entre os dois grupos seriam certamente profícuas, porém, pelas razões já apontadas aqui deixamos apenas linhas de problematização, pontos de partida.

Considerações Finais: *Dizer, Ser, tornar-se e fazer-se aluno*

I want to think of making as a process of growth. This is to place the maker from the outset as a participant in amongst a world of active materials. These materials are what he has to work with, and in the process of making he ‘joins forces’ with them, bringing them together or splitting them apart, synthesising or distilling, in anticipation of what might emerge. (Ingold, 2013, p.21)

Ao longo deste capítulo acompanhámos o complexo labor que ocupa os nossos interlocutores em torno dos objectos, das matérias, das substâncias da escolaridade - o aluno é a *identidade* capaz de transubstanciar a escolaridade em *percurso*, conferindo-lhe sentidos e significados, dirigindo-a à produção de futuro.

Descobrimos as visões, os perfis, as imagens que os quotidianos produzem – de um lado nas técnicas e tecnologias que estruturam a escola; do outro as que cada um aprende, descobre, opera e negocia para constituir nela o seu *caminho*. Estes *movimentos* dependem de assemblagens complexas – imagens sobrepostas, distantes, justapostas, em conflito, raramente harmonizadas. Mas no seu conjunto definem os princípios de produção da identidade aluno ao definir os termos de negociação entre os agentes, a

instituição, os poderes. Este “movimento perpétuo” constitui os percursos, os encontros e desencontros onde se diz, se é e se faz um aluno.

Os professores disseram-nos o aluno à distância – a legitimidade das suas vozes foi preenchida pelo desejo de se encontrarem, e cumprirem, nos seus alunos. Entre o passado e o presente, *ser professor* debate-se com as transformações da relação pedagógica – desconhecendo os alunos que hoje nela se constituem. Do outro lado, descobrimos que também os alunos anseiam este encontro, onde o olhar do professor possa reconhecer e legitimar a sua verdade, fazê-los cumprir a sua potência. Se os desejos que conformam a relação pedagógica são os mesmos, os interlocutores não os reconhecem nas práticas, na experiência vivida – de parte a parte descobrem a solidão deste labor, o progressivo encerramento de cada um nas categorias que a escolaridade delimita. O diálogo mudo entre *ser dito* e *dizer-se* determina as formas disponíveis para ser; a *identidade* aluno rigidifica-se por sobre os processos de objetivação que a definem: a *bolha*, a *redoma*, as *notas*, a *pressão*, etc. Os desencontros tornam-se no principal produtor de significados à escolaridade. Entre linguagens e desejos intraduzíveis, os paradoxos que professores e alunos experimentam avolumam as distâncias. É significativo que, quando o encontro se cumpre, fora da sala de aula, tanto alunos como professores caracterizem o outro como “extraordinário”.

Mas se os professores procuram expandir as pequenas fugas e brechas das forças que os distanciam dos que ensinam, os alunos só se podem mover através delas. É nas formas com que procuram *integração*, *adequação*, *adaptação* que o devir aluno se torna na árdua tarefa de se fazer aluno, numa permanente negociação com a subjectividade individual – procurando minorar as distâncias, alinhando espaços e tempos, através da construção de si.

Resta-nos o terceiro, e determinante interlocutor – a escola. Os percursos constroem-se sob a progressiva força disciplinar com que a instituição cria ‘realidade’ opondo *dentro e fora*, *interior e exterior*, *notas e comportamentos*, *práticas e discursos*, *acção e representação*, *antes e depois*, *sujeito e objecto*, *agentes e instituição*. Estas estruturas deslocam-se sobre o devir aluno, instigando lateralidades, contaminando as formas disponíveis para representar o mundo, os outros, a si mesmo. Os encontros e desencontros entre os sujeitos e o escolar geram conflitos, hiatos, distâncias – entre individualização e totalização, subjectificação e normalização, identidade e diferença. O *aluno* aprende as técnicas, as estratégias de conversão e tradução do individual no

colectivo, e *vice-versa*, disponibilizadas pela instituição – procurando sincronizar os seus movimentos com a linearidade que a escola desenha entre o aluno e o futuro legítimo.

Entre *dizer, ser e fazer*, os alunos caminham na delgada fimbria entre descrição e inscrição, preenchendo de vida as categorias, imagens e produtos a que são feitos responder e que nas suas diferentes respostas, transformam. A *ciência escolar* debate-se com os métodos alquímicos dos seus sujeitos: “For the alchemist, by contrast, a material is known not by what it is but by what it does, specifically when mixed with other materials, treated in particular ways, or placed in particular situations (Ingold, 2013, p.29). Equacionam-se, em cada experiência, as formas disponíveis para codificar e avaliar os resultados, mas também a integração do erro, do recuo, das desadequações, das falhas.

A escola é a instituição que institui, que dá a conhecer e a reconhecer a identidade do escolar. Cumpre-se nela, há séculos. Uma função que se tornou inquestionável – a de unir uma ideia de constituição, fundação ou invenção do sujeito com as disposições duradouras, os hábitos e os usos que hão de caracterizar o seu destino. Todos os ritos de passagem e exames que estabelece se centraram, e ainda se centram, sobre a investidura, a nomeação e os limites de cada um dos seus membros. Consagram, legitimam e naturalizam uma diferença durável entre eles. **É por acção da escola que um nome individual passa a ser tomado como uma essência e esta, por seu turno como uma competência, um direito a ser que é, na verdade, um dever ser. Torna-te no que és tal é a fórmula que subentende a magia performativa de todos os actos de instituição como sublinhou Pierre Bourdieu. O aluno é aquele actor social que consome uma energia considerável a adquirir disposições duradouras, a ocupar e a exprimir activamente o lugar que é seu. Dir-se-á que se define por investir, mais ou menos longamente, na apropriação das coisas que um dia se irão apropriar dele. (...) A grande conexão que a instituição escolar estabelece não é, portanto, com o saber ou com o conhecimento, mas com um modelo de sociedade** que se concebe à partida como clivado, distribuindo a fatalidade de destinos sociais positivos ou negativos, de consagração ou estigmatização no interior de uma pirâmide cuja manutenção vai justificando sempre como correspondendo à realidade da meritocracia. (Ramos do Ó, 2019, pp. 294-296, destaques meus)

A *identidade* de aluno, liminar, sensível, plástica, determina-se entre experiência e expectativa, multiplicando-as, talhando pontos de fuga, garantindo a continuidade das negociações – a produtividade de cada agente sustenta os frágeis equilíbrios entre *perfis* e possibilidades, negocia as categorias de inclusão/exclusão que definem a legitimidade de um *modo de ser*. *Bom/mau, esforçado/preguiçoso?* A dialética entre *ser e dever ser* do aluno estatui subjectividades adequadas ou desadequadas, alinhadas ou desalinhadas com os tempos e espaços que o esperam, ao fim da escolaridade, com *o modelo de sociedade* que a relação com a escola lhe dá a conhecer. Este conhecimento incorporado, vivido, naturalizado faz o sujeito avaliar as escolhas que o constituem, aferir e modificar as direcções e ritmos da acção. Norma e desvio, certo e errado, vão sendo definidos nestes diálogos: os alunos aprendem que o lugar que hão de ter no mundo depende da relação que estabelecem com a instituição. Os que falham nestas tarefas, descobrem a

incomunicabilidade do porvir – estão perdidos na encruzilhada entre o caminho da escolaridade e o caminho do futuro.

Permanecer nos patamares inferiores da escolaridade supunha então, e supõe ainda, o quedar-se fora das dinâmicas de regeneração e de conquista, da mudança e da invenção. O diploma escolar certifica, para a maioria, a exterioridade face a toda e qualquer dinâmica criadora a partir da ideia de si mesmo. Se, no limite, o fracasso escolar pode não implicar a permanente auto-desvalorização dos não predestinados, é sempre uma marca existencial que supõe a aceitação pacífica da condição de subalterno. (Ramos do Ó, 2019, pp. 295-295)

Na traição que os professores identificam, entretece-se uma aliança feita em segredo: a escola procura garantir de que o aluno será capaz de produzir e fazer existir o real que lhe propõe, propondo-lhe que seja ele mesmo a resolução das contradições e paradoxos que habitam o mundo. Não se trata tanto de reprodução, mas de um incitamento à produção e invenção – a institucionalização do devir um sujeito e objecto, fazer e ser feito, alinhando espaços e tempos. Mas, da *transformação da criança em aluno* à *transformação do aluno em futuro* como operar a miríade de *identidades*, de espácio-temporalidades que a experiência oferece? De fazer-se aluno, a fazer-se *pessoa, cidadão*, que novos caminhos se abrem, se cruzam, se confundem? Continuamos o nosso percurso em busca dos mapas que guiam a imaginação.

[Quarto Interlúdio]

Uma manhã clara faz o Tejo espreitar por entre os edifícios futuristas da Fundação Champalimaud que recebe, hoje, o *Dia Nacional do Perfil do Aluno*¹⁵⁴. Cruzo as portas, logo depois do Secretário de Estado da educação, e o meu breve entusiasmo ecoa no monumental foyer cheio de vozes e movimento. Uma mão pesada sobre o meu ombro interroga-me soturnamente: “O que faz aqui? Se não vem da parte de nenhuma escola não pode estar aqui”. A porta fecha-se antes de poder verbalizar a minha indignação, regressam os já familiares fantasmas: o que pode justificar que seja sempre tão difícil encontrar o aluno? Do outro lado das portas de vidro vejo os que apresentam trabalhos, dançam, fazem teatro, tocam música, garantem o serviço de catering por entre a multidão. Mas a porta de vidro transforma-se no ecrã a partir do qual assistirei, num café próximo, ao evento.

Nas primeiras filas do auditório representantes institucionais, depois professores, directores escolares, alguns alunos. No palco, um grupo insuspeito: Bárbara Wong, jornalista; Fernando Santos, treinador da selecção nacional de futebol; Arlindo Oliveira, professor universitário especializado em computação e inteligência artificial; Laborinho Lúcio, jurista e professor universitário; Miguel Coimbra, membro do grupo musical D.A.M.A. O conhecido rosto de Catarina Furtado apresenta o movimento nacional em torno do *Perfil dos alunos*, os seus autores¹⁵⁵, a irradiação para o país, em conferências locais, nas muitas escolas onde “professores, alunos, alunas, encarregados de educação, autarcas, empresários e gente como nós” o celebram. A anfitriã¹⁵⁶, congratulando a coerência entre os temas e os espaços, fornece pistas sobre a composição do painel de oradores:

Eu compreendo pela organização que está aqui, tão variada, tão diversificada, chamando à atenção para tantas áreas diferentes, possíveis, de interesse, de carreira, de formação, simplesmente de paixão na vida de cada um de nós, que o projecto convida a abrangência, convida a multidisciplinaridade, que é uma palavra para nós muito importante. (...) Este painel fantástico, que aqui está, traduz bem essa ideia de que é em diálogo com pessoas de formações e interesses muito diferentes que o progresso pode ter lugar, que as ideias podem ir-se desenvolvendo, que os projectos científicos podem ter sucesso.

Neste “dia tão especial” Tiago Brandão Rodrigues, Ministro da Educação, exime-se da formalidade do seu papel encarnando um distendido mestre de cerimónias. Entre entretenimento, familiaridade, intimidade, será este um evento *pop*? Transmitido em directo em mais de 300 escolas e nos principais canais televisivos nacionais, o inusitado formato é certamente ambicioso. E se o Ministro lamenta a ausência de jovens na plateia, orgulha-se de ter convidado aqueles que nos fazem sonhar, agradece ao grupo de trabalho que “pegou nesta empreitada vital para todos nós”: “por terem trabalhado tanto e tão bem para hoje estarmos aqui também de forma tao distendida a falar de coisas sérias”. Chama então os alunos e cidadãos. A “a voz activa” do movimento associativo estudantil¹⁵⁷ elogia o documento “absolutamente fantástico e absolutamente fundamental nos dias que correm, em que a escola muda constantemente, os alunos mudam constantemente”. Mas, “como é que nós conseguimos adaptar as nossas escolas a este perfil?” O Ministro, de pé, em frente a um grande ecrã que mostra um mapa do país, aponta as escolas que

¹⁵⁴ *Dia Nacional do Perfil do Aluno*: 15 de Janeiro de 2018, Fundação Champalimaud, Lisboa

¹⁵⁵ O Ministério da Educação (ME) e a Federação Nacional dos Estudantes do Ensino Básico e Secundário (FNAEBS),

¹⁵⁶ Leonor Beleza, administradora da Fundação Champalimaud

¹⁵⁷ Rui Teixeira, aluno de 12º ano e presidente da FNAEBS.

participam, dando "protagonismo aos verdadeiros protagonistas". Dois alunos de uma escola secundária em Elvas aparecem, constrangidos, na imagem. Descrevem o que foi discutido nas assembleias de alunos designadas para preparar este dia:

Ministro - Ó Mariana, não havia a pergunta adicional: se eu fosse Ministro da Educação que é que faria para mudar? Não? Ficaram pelos directores e pelos professores!

Aluna - Ficámos, porque nesta assembleia nós tentamos fazer mais medidas que pudessem ser implementadas de imediato, ou seja, nos meses a seguir.

A plateia rebenta em risos. O Ministro aproveita o mote, sob o olhar perplexo dos dois alunos, para fazer valer a sua argumentação :

Ela não entende, mas isto é muito importante o que ela está a dizer, esta articulação não pensada é absolutamente fundamental! Eles entendem que as medidas que nós tomamos no Ministério da Educação têm que ser alicerçadas, têm que ser pensadas, e têm que ser necessariamente de médio e longo prazo. Não é casualidade, coincidência, que o *Projecto de Flexibilidade e Autonomia Curricular* seja um projecto piloto, porque estamos a trabalhar para monitorizar e para alavancar a sua expansão por todo o país. (...) houve aqui alguns risos porque parecia que as medidas do Ministério da Educação são executadas *sine dia*. Se estamos aqui a falar que este repto foi lançado há um ano, este é o tempo útil para podermos ter agora a discussão nas escolas e, quem sabe, aplicado a todo o país a breve trecho, que é para isto que estamos a trabalhar.

Ignorando o ecrã, instiga Rui Teixeira a complementar as suas palavras:

Rui Teixeira - Há alunos por todos o país que estão extremamente motivados, querem dar a sua opinião sobre a escola, sobre o seu dia a dia, eles são os que realmente conhecem aquilo que realmente se passa na escola, porque são eles que todos os dias (...) estão na escola, vivem e experienciam a escola. E, portanto, é fundamental saber aquilo que eles querem da sua escola (...) mas também do modelo de ensino.

Ministro - Sentem os colegas motivados?

Alunos de Elvas - Bom, nós actualmente consideramos que os nossos colegas não estão motivados para a escola. E muitos deles têm a sua opinião sobre isso e gostavam de a expor. Mas agora sem ser a questão do *Perfil do aluno* nos já tínhamos um mecanismo para o fazer, por isso é que acho que foi uma excelente iniciativa e é muito importante os alunos terem a sua própria voz.

O Ministro sobrepõe a sua dirigindo-se ao auditório escolar: “Muito bom dia Elvas, isto não é festival da canção, eu não vou pedir a pontuação a Elvas neste momento...” Entre os risos da plateia, despede-se, reflectindo sobre o acrónimo que dá nome à banda de um dos oradores convidados: “D.A.M.A significa «deixa-me aclarar te a mente amigo», é isso que hoje estamos a fazer aqui, ter as comunidades educativas a aclararem-nos a mente, a pensarmos mais, porque entre todos, a pensar melhor e cada vez melhor a educação.” O debate começa pelo lado das escolas:

Eu vou às escolas enquanto jornalista. Eu apercebo-me perfeitamente de como é que é a escola e a vivência da escola pela forma como somos recebidos, não é? Há escolas neste país que estão muito activas, muito participativas, muito empenhadas, de facto, não só neste *Perfil* como no ensino e na educação dos seus alunos, e depois também vemos que há outras onde a comunidade está um bocadinho menos empenhada, está desmotivada, ouvimos muito as queixas dos professores. (Barbara Wong)

O desafio das novas tecnologias sublinha a clivagem geracional entre alunos e professores e estimula um conhecimento “mais afunilado” – mas o “humanismo” é “aquilo que nos vai diferenciar, depois, no nosso local de trabalho”. Fernando Santos traz à conversa a tensão entre antes e depois: “Eu acho que na sociedade, não só no ensino, mas em todo o lado (...) no passado as coisas eram todas más ou agora são todas más, e

vice versa. E parece-me que nada disso existe. E há experiências do passado igualzinhas ao que está a acontecer hoje”. Concorde, no entanto, que a tensão entre a escola e o mundo se agudiza na especialização do conhecimento: “saímos de uma generalidade que ninguém abarcava e, portanto, era impossível controlar, mas depois o que fizemos foi afunilar completamente”. Arlindo Oliveira acrescenta outros paradoxos: o subaproveitamento da tecnologia confronta-se com a necessidade de priorizar o contacto pessoal, se queremos “evitar que os jovens se desviem da normalidade ou seja que se tornem solitários ou incapazes socialmente.” À procura de equilíbrios exige-se uma formação tão completa quanto possível, sem sacrificar “os níveis de exigência que já existem e que aliás têm colocado muito bem Portugal em termos internacionais”. É preciso dotar os alunos de competências profundas:

Eu vi outro dia umas fotografias interessantes, no metro, as pessoas todas agarradas ao telemóvel. E uma fotografia de há vinte anos no metro ia toda a gente agarrada ao jornal, portanto a coisa não mudou muito, as pessoas querem informação e neste momento a informação vem no telemóvel. O telemóvel tem, no entanto, uma diferença relativamente grande em relação ao jornal. (...) temos que ter atenção que as pessoas tenham acesso a outras fontes de informação que não apenas a que é filtrada através da tecnologia. Para isso temos de incentivar os jovens a trabalhar em grupo, a ter discussões a fazer intervenções públicas, a fazerem apresentações e trabalhos, não só a fazer exames, isto é uma maneira de contrabalançar o grande efeito que estas tecnologias têm.(Arlindo Oliveira)

O orador que está mais próximo da escolaridade é interpelado enquanto caso de sucesso, prova da importância de “que os alunos e as alunas saiam da escolaridade obrigatória a acreditar num futuro promissor e de sucesso, independentemente do que é que quer dizer sucesso”. Hesitante, Miguel Coimbra desvia-se das perspectivas anteriores:

Eu gostei do tema *Perfil do aluno* por vários motivos. Primeiro por dar uma espécie de objectivo a quem quer ensinar. (...) Mas isto também tem...eu trouxe este tema, debati com alguns amigos meus, e apercebi-me que isto também coloca uma enorme pressão sobre os alunos (...), saltando para dentro de um aluno, eu enquanto aluno, isto mete-me um bocado de medo dizer que eu tenho que ser isto tudo, eu tenho que ser motivado sempre, eu não me sinto sempre assim, ou seja, como é que eu enquanto professor, ou Ministro da Educação, ou alguém que tenha poder para fazer algum tipo de mudança consigo motivar o aluno? (...) Os professores, até os meus pais às vezes, tratam as crianças como se fossem inúteis. (...) essencialmente as crianças vão para a escola muito mais apreender conceitos do que de facto pôr a mão na massa e fazer coisas que lhes dêem jeito para o dia a dia. Muitas das competências e coisas em que eu consegui ter sucesso, sair essencialmente da minha cabeça e começar a fazer coisas, foi na experiência pessoal, muito fora da escola, para dizer a verdade. (...) A escola dá tantos objectivos e às vezes é muito tu tens de ser esta pessoa, tu tens de ser isto, põe-te muita pressão social em cima. (...) Para não falar de que quando saímos da escola não sabemos fazer quase nada sem ser saber alguns conceitos, eu tenho muitos amigos que são como se fossem crianças presas dentro de corpos de homem, literalmente funcionam como crianças ainda, e *tá-se* bem, eu amo-os na mesma. Mas falhou aqui alguma coisa...

O tom crítico é interrompido pela moderadora para dar lugar a Laborinho Lúcio: será que o *Perfil* consegue não deixar ninguém para trás? “O *Perfil* tem, antes de mais, a grande virtude que é “ser o contrário de outra coisa que podia estar em vez dele”. O compromisso que exige não interpela apenas as escolas, sustenta-se num “respaldo cultural, de aquisição cultural das próprias ideias”: *inclusão, diversidade, heterogeneidade e complexidade*. É preciso destruir de vez o paradigma do aluno da escola burguesa, a norma que dirige o professor a “atirar para o meio”, quando o meio não existe:

E quando eu digo isto, isto não é uma *boutade*, é que nós temos uma escola que ainda está muito formatada na ideia de que existe o aluno. E como existe o aluno cria-se o paradigma do aluno que, sem nos darmos conta, é transformado num projecto a quem se dirige depois uma parafernália de programas e de modelos, etc. Há dias perguntaram-me se eu preferia o modelo português ou o finlandês, e eu disse: eu não quero saber do modelo para nada porque qualquer dos modelos está concebido de cima para baixo. Uma escola publica heterogénea, isto é, marcada pela total diversidade, tem que ser concebida de baixo para cima. Nós temos modelos magníficos de escolas, o que atrapalha são as crianças. E, portanto, se tirássemos os alunos do interior das escolas era magnífico qualquer dos modelos, funcionariam muito bem, o problema é que é uma maçada, eles estão lá. E estão alunos e alunas, não está o aluno. (...) Por que razão é que não abrimos as portas e deixamos que as crianças sejam livres no interior da escola? Livres para mostrarem o que são, para mostrarem o que trazem, para sentirem que são pertença daquele espaço. (...) Eu diria mesmo que este perfil devia ser acompanhado da hipótese da sua alternativa na qual se faria um prefácio que não seria o magnífico prefácio do Guilherme de Oliveira Martins, mas apenas o célebre poema de José Régio, em que depois de se mostrar o que poderia ser a alternativa levar todos a dizer que só sei que não vou por aí. (Laborinho Lúcio)

Os aplausos são entusiásticos, arrefecendo enquanto se discute a difícil condição dos professores, a difícil complementaridade entre famílias e escola. Uma educação “multivalente, polivalente” exige “mudança, não revolução”. Se, apesar de tudo, “o nosso sistema é muito melhor que o dos Estados Unidos”, é uma questão de mais exigência :

Nós não podemos realmente na sociedade actual, na sociedade global ... podemos não gostar que os nossos filhos estejam sujeitos a competição, até à competição pelas notas ou pelo que for, mas realmente a sociedade é assim. Nós não podemos fugir disso. A sociedade global é uma sociedade de competição entre países. Se não deixarmos os nossos filhos competir na escola, seja por boas notas ou por outras coisas, eles não vão conseguir competir na sociedade, e se não conseguirem competir na sociedade não vão conseguir fazer tudo aquilo que poderiam fazer. (Arlindo Oliveira)

Miguel Coimbra discorda propondo uma escola onde o professor ama o que ensina, “porque chega a um certo ponto de ensino, mais ou menos ao 7º ano em que as pessoas começam a ganhar um bocado mais de consciência de si próprias e que aquilo começa a não bater certo e começa a criar algum motivo de frustração para os alunos”. Laborinho Lúcio, fazendo um ponto de situação, afirma que o necessário é recuperar a utopia:

Há dias chegou um célebre cientista vindo da astrofísica a Portugal e disse que daqui a 200 ou 300 anos já estamos na era dos pós-humanos e nenhum humano reagiu - isto é que é perigoso, não o facto de estarmos ou não na era dos pós-humanos. (...) Quer dizer, o grave é que nós estamos a deixar passar o poder para o lado do discurso que também é, nesta dimensão, político, que faz com que a inevitabilidade se nos imponha a todos. Ora eu acho que este perfil é também um documento fantástico contra a inevitabilidade e contra o receio de enfrentar a utopia. Porque há muito de utópico aqui, e ver que uma escola e que um sistema educativo retomam a utopia como objectivo é fantástico.

Entre aplausos, o Ministro sublinha a importância da discussão para a necessária clarificação do que queremos dos nossos estudantes, do que “eles exigem de nós.” O encerramento é feito pelo Secretário de Estado da educação, acompanhado de dois representantes da FNAEBS: “foi dito aqui que este perfil é um perfil de chegada para os alunos, mas é um perfil de partida (...)”. Há que ouvir todas as vozes, mote para que a última voz desta manhã não seja de um “político ou de um professor”, mas de uma aluna. A vice-presidente do FNAEBS, clareia-a, nervosa: “conseguimos meter toda a gente a discutirem em assembleia geral *o que é que é isto do aluno* e como é que ele deve sair ao fim de 12 anos!” E ainda que lhe tenham corrigido um ou dois erros semânticos, e que

tenha enfim revelado que a DGE é que os contactou e não o contrário, deixará uma entusiástica mensagem final: “O ensino tem que ser uma actividade dinâmica (...) tem que ser o trabalho de uma comunidade escolar coesa. Muito obrigada.”

Na apoteótico encerramento a etnografia imagina à distância as centenas de auditórios onde centenas de alunos acompanharam atentos, sonolentos, indiferentes ou curiosos, como eu, este *dia nacional* com nome e forma de feriado. Imagino as instruções detalhadas dos professores a partir dos materiais fornecidos pelo Ministério; as perguntas dos alunos, a azáfama dos técnicos informáticos de cada escola para que o directo não falhasse. Imagino ainda o frenesim do dia de aulas interrompido, as conversas dos professores em surdina, a surpresa ou entusiasmo com que muitos descobriram o seu músico preferido, o treinador da selecção nacional, uma apresentadora famosa, a falar sobre o seu perfil. Mais tarde, à hora de almoço alguns pais hão de interrogar os filhos – o *Dia Nacional do Perfil* abre os noticiários de todos os canais. Que respostas?

Chegada, partida; aluno ou alunos; perfis e rostos; identidade e diferença; comunicação ou tradução – alunos feitos observar o seu devir aluno, os desejos que o mundo sobre eles imprime, o futuro que carregam sobre os ombros – ir ou não ir por aí? Feito tornar-se alguém por entre todos os movimentos que desafiam a escola, o que é afinal para cada um *ser futuro?*

Capítulo IV: *Tornar-se alguém* - aluno, pessoa e cidadão.

Who we are is not only what we did, do, and will do but also what we might have done and may do. Making up people changes the space of possibilities for personhood. (...) But our possibilities although inexhaustible, are also bounded. (Hacking, 1986, p. 228)

No capítulo anterior acompanhamos o *dever aluno*, interrogando a constituição, através de múltiplas técnicas e tecnologias, de uma *identidade escolar*. Mas o aluno não *se faz* apenas na escola. Sob esta *identidade* negociam-se espaço-temporalidades que conformam simultaneamente a busca de *si mesmo* e de um lugar no *mundo*. Este capítulo procura compreender como é que estes processos articulam as múltiplas dimensões da experiência vivida; as relações entre a escolaridade e os imaginários que a atravessam, transformam e lhe dão sentidos. Procuramos o papel dos diálogos entre *a escola e o mundo* na imaginação dos alunos.

In the class of good structured organizational lifeworld, students are systematically engaged in the symbolic interactional labor through which they become somebody. (...) **I find that their central and defining activity in school is to perform the social interactional labor which enables them to establish at least the image of an identity. In turn, that image, I think, then further organizes the course of their lives. The primary tracking in school is of the self, and students are not victims but symbolic workers in the identity production process. (...) In their own words, students are trying to ‘become somebody’.** They want to be somebody, a real and presentable self, anchored in the verifying eyes of friends whom they come to school to meet. While they are aware of a life after education, in the occupational world of work, and in varying degrees acknowledge interest and attention to the learning of school subjects, their central and defining activity in school is to establish at least the image of an identity. ‘Becoming somebody’ is action in the public sphere, and this is what life in high school is about. (Wexler, 1992, pp.10- 18, destaques meus)

A investigação de Wexler é particularmente útil para pensar as questões que este capítulo lança, estabelecendo instigantes paralelos com a nossa etnografia. No entanto, argumentarei que é precisamente na imaginação da vida para lá da escolaridade, dimensão que o autor não explora, que as imagens de uma identidade escolar ganham fixidez e produzem significados. Os processos simbólicos que permitem ao aluno *tornar-se alguém* implicam a ponderação das relações entre a escola e o seu depois, entre o presente e o futuro, complexificando o exercício do aluno – um exercício que decorre, necessariamente, em múltiplas dimensões espaço-temporais.

O desejo da etnografia em explorar estas dimensões encontrou significativas resistências: partindo em busca do *mundo* descobriu-se sempre reconduzida ao escolar.

As respostas dos alunos, se interrogados sobre outras dimensões da experiência – sobre o papel da cidade, da família, dos amigos, enfim, do *lado de fora*, no seu devir - eram sucintas, evasivas, pensando cada nova questão por referência às insuficiências, à potência, ou as estratégias que a escolaridade lhes ia ensinando¹⁵⁸. Este desafio metodológico desviou-me da fronteira entre *dentro e fora* da escola que tanto me inquietava - permanecíamos reféns da intensidade do presente escolar. Mas esta sensação era desafiada pelas temporalidades com que esse presente se ia construindo. As espacialidades além-escola irrompiam nas *orientações de futuro* que as nossas conversas descobriam. Restava interrogar, sem certeza dos caminhos que se abririam, como se manifestava *dentro o fora* – como era convocado, usado, transformado em nome do futuro. De um diálogo centrípeto à força centrífuga, teleológica dos futuros que conduzem os alunos ao seu cumprimento “à saída da escolaridade obrigatória”, descobri a dificuldade de fixar imagens o tempo suficiente para as interrogar – tanto para os meus interlocutores como para mim.

Mas a investigação trazia consigo um objecto que tratara de fazer isso mesmo: *O Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Este é o momento de o trazer ao terreno, de confrontar as imagens, e os imaginários, que o *Perfil* institui como *verdade* com os que constroem e operam, nas práticas e discursos, os alunos. Como vimos no primeiro capítulo, o *Perfil* convida-nos a considerar o *devir alguém* no entrecruzamento das categorias *aluno, pessoa, cidadão*. O que se “pretende que o jovem a saída da escolaridade obrigatória seja”, apresenta-se como uma intrincada dinâmica entre as três: a “aprendizagem dos alunos” visa “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos activos” entendendo os “jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória” (ME, 2017, pp.5-6). Como demonstram Sneath, Holbraad & Pedersen (2009), os imaginários sociais constituem-se em modelos geradores de sentido e significado ao pensamento e à acção. Mas com que outros imaginários sociais se cruza e se confronta o *Perfil*, ao desaguar na escola? Como é que aqueles que o documento propõe são contestados ou integrados nas *tecnologias da imaginação* que os alunos aprendem e operam para conferir sentidos às imagens de si, do mundo, dos outros, que vão compondo através do exercício escolar?

¹⁵⁸ Não deixa de ser significativo que os únicos campos que se expandiram, ainda que obedecendo a mesma lógica, foram os que traziam actividades organizadas e institucionalizadas, curiosamente, em torno do corpo: a dança e o desporto.

(...) within the folds of a social imaginary, we see ourselves as agents who traverse a social space and inhabit a temporal horizon, entertain certain beliefs and norms, engage in and make sense of our practices in terms of purpose, timing, and appropriateness, and exist among other agents. (Gaonkar, 2002, p.10)

É fundamental lembrar as condições que, nestas “dobras”, determinam os processos imaginativos dos alunos: é na escola que decorrem maioritariamente as suas vidas, é ao exercício escolar que dirigem os seus esforços, é aí que procuram os mapas lhes permitem tornar os tantos caminhos num percurso; enquanto *jovens e adolescentes* os alunos vêem-se, e são vistos, como habitando um espaço liminar *entre* a infância e a maturidade, transitório, flexível, de passagem (Dalsgard *et al*, 2014). A espera do futuro preenche-se de um intenso trabalho cujo objectivo é produzir pontos de chegada; determina as *conjunturas vitais* (Stambach & Hall, 2017, p.3) da mudança e da transformação de si e do mundo. É este trabalho que o *Perfil* confronta, instituindo os pontos de chegada legítimos. Tanto as visões do *Perfil* como as dos alunos debatem as pessoas e os cidadãos do futuro. Mas que papel aí desempenha a escola? Entre *ser e dever-ser*, as categorias e imagens que o *Perfil* nos propôs para pensar as relações entre a escola e o futuro desafiam as relações entre a escola e o presente, entre a escola e os seus alunos:

People follow education’s narrative and social course to a point; they live the present in terms of anticipated or desired futures. (...) **people project a range of hopes and aspirations simultaneously onto the field of education.** They “shape and enact their social environments in constant dialogue with the way the social environment moves and the way it is predicted to ‘act’” (Vigh, 2009 , p. 433), and they “figure the future” (Cole & Durham, 2008) in a manner that connects schools’ transnational circuits and global connections with the moralities of the everyday (...) **through what temporal strategies and in relation to what shifting moral compasses do people come to see and realize the scope and limits of education?** (Stambach & Hall, 2017, p.9, destaques meus)

Tomamos a questão proposta por Stambach & Hall: guiados pelos alunos, interrogamos neste capítulo os limites e possibilidades que o escolar interpõe ao complexo processo de *se tornar alguém*. Primeiro, importa perceber como os alunos vêm a escola, que espaços e tempos nela encontram a pessoa e o cidadão em devir. As aspirações e expectativas que os alunos depositam no trabalho escolar dão conta dos imaginários que negociam com a escola, através dos quais procuram tornar-se *alguém*: o que está em jogo quando discutimos a potência e as insuficiências do escolar? Se o diálogo com o mundo determina estes processos, procuramos, em seguida, o que significa o mundo para os alunos: como o configuram, representam e interpretam entre passado, presente e futuro. Por fim, trazemos o *Perfil* aos *perfilados*, procurando encontros e desencontros entre os seus imaginários, na única discussão de grupo da etnografia.

O percurso que propomos neste capítulo não é linear, como também não é o *labor simbólico* dos alunos (Wexler, 1992, p.10) – é feito de contradições, paradoxos, avanços e recuos. Mas são estes movimentos que, enfim, definem as possibilidades da imaginação ao definir as estratégias e técnicas que permitem aos meus interlocutores *ser* e desejar *ser alunos, pessoas, cidadãos: alguém*.

A pessoa e o cidadão na escola

No capítulo anterior acompanhámos os encontros e desencontros dos alunos com o escolar, os seus percursos e os processos que os vão determinando, fixando imagens ao aluno em devir. Mas o que é afinal, para os alunos, a escola? As respostas são claras e convergentes: a escola é o lugar onde se aprendem princípios e regras partilhadas, onde se criam relações, se descobrem oportunidades, se multiplicam experiências: tão necessária como inescapável, tão imperfeita como essencial. A escola é simultaneamente o que impede e permite as relações consigo mesmo, com o *outro*, com o *mundo*; “bolha” e único instrumento para dela se libertar, ferramenta de “crescimento humano”. A distinção entre ensino público e privado, tão importante para o Manuel, ou a reflexão do David sobre a aprendizagem de filosofia, sumarizam os recursos que a escola disponibiliza à negociação dos múltiplos contextos que nutrem *as identidades*:

É mais desenvolver-nos como pessoa, que é isso que falta mais na nossa sociedade. É essas pessoas que vivem, digamos, dentro de uma bolha. E eu acho que uma disciplina como filosofia ajuda-nos muito a rebentá-la. (...) É a bolha que envolve a nossa mente, nós estamos muito focados no que dizemos. Eu sou muito assim, mas eu também sei ouvir o que os outros dizem. Os políticos, mesmo depois de ouvir os comentários dos outros políticos, continuam com a sua ideia para a frente, em vez de irem buscar outras ideias. E depois também é por isso que o nosso país está como está, não digo que está mal, mas pronto, podia estar muito melhor. E nós deveríamos libertar-nos disso, pensar mais, ser mais independentes do que ser tão dependentes das nossas ideias... Pensar mais profundamente. (...) Porque eu gosto, como já disse antes, eu gosto de expor as minhas ideias e essa aula é uma aula perfeita para fazer isso. (David, Almada, 2018)

Eu nunca iria para um colégio privado, nem vou meter filhos em colégios privados porque aquilo cria-se ali uma bolha que os putos não podem aprender nada fora da escola, entras as 8 saís às 5 e meia. Como é que vou para o exterior? Não vou, só vou quando o pai me for lá buscar à escola e vou para casa. É isso, está-se ali naquela cena e não se conhece mais nada. (...) Mas a nível pessoal e da experiência que vivem, de crescimento humano, parecem meninos ao pé de nós. Quer dizer, há muitos meninos aqui na nossa escola pública que também vivem nessa bolha, porque também saem daqui e vão logo para casa e não sei quê, mas têm a oportunidade de experienciar se quiserem! (...) eles passam as 5 horas na escola, acho muito pesado, e depois cheios de apoios e cheios de cenas, mariquices. Aquilo parece que é um bocado, deixam de ter amas, mas é uma maneira de os pais saberem onde é que o filho está, mais controlo sobre eles, e depois não largam as calcinhas dos pais. E depois é rara a pessoa do colégio que saiba assumir os erros que faz. (...) Eu sempre reparei, lá está, esse crescimento humano não acontece. Na escola pública, tem que ser, é obrigatório. Porque se não for criado acabamos por ficar para trás em relação à malta da nossa idade e aos nossos amigos, porque acabamos por chumbar o ano. Nós aqui, consoante o nosso trabalho, nós alcançamos o que trabalhamos para isso. E no privado não é bem assim. (...) É aquela coisa, eles depois não criam o sentido de responsabilidade. (Manuel, Almada, 2018)

As *oportunidades de experienciar* que a escola lhes oferece são as principais ferramentas de *crescimento humano*. Mas descobri-las, aproveitá-las, depende da capacidade de trabalho, da responsabilidade de cada um. A escola vai-se definindo, nas diferentes caracterizações, como um espaço fundamentalmente contraditório: de controlo mas também de aprendizagem de liberdade; espaço capaz de fornecer aos sujeitos as ferramentas para ultrapassarem as limitações que lhes ensina a reconhecer. A naturalização destas características leva-os a constituírem-se a si mesmos como mediadores privilegiados entre o espaço escolar e os outros espaços de experiência. Este papel de mediadores formula uma conceptualização polissémica da educação: conjunto de técnicas e tecnologias que permitem *tornar-se alguém* através do *aluno*, horizonte amplo onde se nutre a agencialidade que a escola tanto limita como exige. “Ensinar educação” começa em casa, “depois a escola complementa” (Nuno). Se o assunto é “complicado”, a escola não deixa de ser *a coisa mais importante*:

Para mim, a escola é a coisa mais importante, tirando a família e os amigos, eu acho que é a coisa mais importante que há. E eu acho que deveríamos dar muito valor às coisas que temos. Uma delas é a escola, que muita gente não tem essa oportunidade e deveria ter, toda a gente deveria andar na escola. E por isso fez-me crescer muito porque fez com que eu desse mais valor às minhas coisas para além, fora da escola, também aconteceu isso. Às oportunidades que eu tenho. E não só, e em termos sociais porque eu fora da escola não falo praticamente com ninguém. Os meus amigos são quase todos da escola. Em termos de interagir e ter alguém para falar eu acho que a escola também é muito boa nesse aspecto. (...) **Cresci como pessoa na escola**. Tentei ser mais rigoroso comigo, eu sinto que não sou suficientemente rigoroso comigo ainda, mas tenho de ser. Tentei também socializar mais e integrar-me mais. Ver a escola não só como uma escola, mas também como uma competição. (...) É saudável. Como existe muita gente a competir para chegar ao topo, para ter um emprego bom, eu acho que isso é bom não só para mim, mas para toda a gente. (David, Almada, 2018)

Tornou-me uma melhor pessoa, a escola. Para além da educação em casa, tornei-me uma pessoa mais esforçada ao longo dos anos, para obter aquilo que eu quero. (...) Por exemplo, se quero alcançar alguma coisa tenho de trabalhar para ela. Pelos professores, sim, diziam muitas vezes: “se querem alguma coisa trabalhem por isso.” Passou por eles. O valor mais importante que a escola me ensinou! Outros valores, ser educado por exemplo, respeitar os colegas, respeitar o próximo. E ajudar as pessoas que precisam. Por exemplo, na primária nós tínhamos meninos com problemas e todos os dias ia um de nós ajudá-los a fazer os *tpc* em vez de ir para a nossa aula. E as professoras diziam que tínhamos de ajudar as pessoas com mais problemas do que nós. (António, Almada, 2018)

A escolaridade define e ensina um conjunto de valores, fundamentando não só uma ética como os seus enquadramentos morais. É a partir destas coordenadas que a escola é para os alunos um espaço fundamental a *tornar-se pessoa, crescer como pessoa, desenvolvermo-nos como pessoa, ser melhor pessoa*. Nela aprendem *autonomia, esforço, trabalho, superação, responsabilidade, rigor e exigência* em relação a si mesmos; *respeito*, solidariedade, entajuda com os outros. Na dimensão individual a principal aprendizagem é a da *responsabilidade*; em relação ao colectivo o *respeito*. Os outros espaços – *casa, família, amigos* – fornecem importantes orientações, mas os mapas são

necessariamente desenhados, experimentados, sobre esse espaço total em que a escola se vai tornando:

Nós passamos a nossa vida toda na escola. Só que eu tenho de distinguir o que devo aprender em casa e o que devo aprender na escola, mas passamos tanto tempo aqui, tanto tempo, que começamos a ganhar os nossos valores e a nossa experiência de vida conforme o que nos ensinam. Aquela cena toda, aqueles valores todos que nós conhecemos, não atirar lixo para o chão, respeitar o mais velho. Pronto, podia estar aqui a dizer muitas coisas, isso acho que é geral como qualquer cidadão, isso da boa educação, até podia acabar no 9º a escola e todos vamos saber. (...) Agora, valores e regras da sociedade como respeitar o outro e não sei quê, passarmos aqui tanto tempo e ainda dizermos levantar o dedo para falar, aquelas regras que acabamos por não dar importância, mas acho que toda a gente conhece. Os nossos amigos depois também acabam por ser da escola, saímos do contexto escolar e vamos para outro lado acabamos por ter os mesmos princípios, porque os nossos pais tiveram o mesmo sistema de ensino, nós estamos juntos na escola com os mesmos valores e as mesmas regras, acho que é sempre a mesma coisa. (Manuel, Almada, 2018)

A subjectividade individual equaciona o colectivo, o comum, através dos recursos e experiências institucionalmente proporcionados. Ser *bem-educado* é a raiz do “bom aluno” e da “boa pessoa”. Os valores que constituem a “boa-pessoa” estão claramente identificados no exercício escolar. Quando proponho aos alunos discutir, então, os limites da escola as respostas surpreendem-me. São eles que convocam às conversas a cidadania: entre o que é dado a ver ao aluno e o que a pessoa vislumbra além, no mundo, o desejo de se *tornar cidadão* torna-se num importante signo das ausências e insuficiências da escolaridade, do teor e dimensão das suas impossibilidades.

As nossas conversas vão definindo de forma clara uma *crono-geografia*: o espaço do presente é a escola; os do futuro são o “mundo”, a “humanidade”, o “planeta” - amplos, arquetípicos, universais. Se o exercício do aluno é a conversão do primeiro nos segundos, o seu trabalho é dificultado pelos ténues horizontes que a sala de aula permite avistar¹⁵⁹. É esta dificuldade, esta distância entre a escola e o mundo, entre o presente e o futuro, que os estimula a discutir e conceptualizar *política* e *cidadania*. A *política*, identificada no exercício escolar com os conteúdos curriculares da disciplina de História e da área científica de Humanidades, traduz a necessidade de um conhecimento que lhes permita defenderem-se e intervirem em relação aos desejos e vontades do “sistema”, do “governo”, distinguir verdade e mentira – constitui-os como objectos de um poder externo ao qual devem aprender a dirigir-se. A *cidadania* diz respeito à sua subjectividade, aos seus deveres e desejos de participação no colectivo, ao poder que descobrem em si mesmos para mudar o mundo – constitui-os como agentes, reunindo *o aluno, a pessoa e o cidadão* num só devir-sujeito. É neste campo que a sua particular inquietação os leva

¹⁵⁹ Os temas que todos referem, neste sentido, como presentes, ainda que insuficientemente, na sala de aula são os do ambiente, sustentabilidade e a igualdade de género.

não só a identificar o que separa as diferentes *identidades*, mas a pensar possíveis soluções:

A escola ensina estas coisas... devia ensinar. Agora como o secundário é mais uma fase de conhecimentos maiores não ensina tanto, não tem tanto tempo para isso. Mas na primária ensinam-nos a reciclar a fazer isso tudo, a contribuir para o bem-estar do nosso planeta. E eu acho que isso é algo bom, de certeza que há alguns anos atrás isso não se fazia. Essas coisas foram sendo melhoradas. (...) Eu acho que se podia fazer um bocadinho mais fora das aulas. Dar um bocadinho mais de importância a isso, porque sem um planeta nós não vivemos. (...) Depois dos horários acabarem, haver nem que seja uma aula por semana, é suficiente, deviam criar uma disciplina sobre isso, falar sobre os problemas ambientais, o que devemos fazer para melhorar, dar também as nossas opiniões porque talvez não seja só uma opinião que vai mudar, mas várias. Eu acho seria essencial as escolas também fazerem isso. Criar uma disciplina mesmo só para isso. [falo da introdução de cidadania e desenvolvimento]. Mas o estado já falou sobre isso? Mas há quanto tempo? E disseram porque é que foi discutido isso? É porque houve agora o parlamento dos jovens, sobre a igualdade de género. Um dos nossos temas era criar uma disciplina sobre isso mesmo, então será que o estado... nos imitou? (risos) Uns iam ficar obviamente indiferentes e outros não, mas os que iam ficar motivados, iam fazer a diferença. (David, Almada, 2018)

Se a escola é tao importante para nós como para o nosso desenvolvimento como pessoas, acho que isso também é importante, não só neste factor como também noutras raças, estes assuntos mais sociais, não é? São pouco trabalhados. Claro que eles cada vez mais andam a falar disso, sim. Mas acho que devia ser mais. Eu não digo palestras, porque as pessoas vão às palestras, ouvem e depois saem e aquilo sai tudo da cabeça deles. Devia ser uma coisa não intensiva, mas que se fosse adquirindo, sim, uma disciplina de cidadania, acho que era muito importante. Era bom, se nós aprendermos desde pequeninos é muito mais difícil mudarem-nos. Se eu for agora falar com um miúdo do 10º é muito mais difícil mudar a ideia dele do que uma criança (...) [A escola] Como segunda casa que é, não só nos deve preparar para as áreas, e para nós sabermos ciências e matemática e português, mas também nos deve ensinar a ser melhores pessoas e a desenvolver como pessoas e a desenvolver com o mundo. Não é sermos deixados para trás e não termos liberdade, é sermos mais abertos às coisas que existem. (...) Acho que a escola cada vez mais tem um papel no facto de aprendermos a lidar com o mundo, ou seja, com a reciclagem, o não poluir e o porquê... acho que isso também é algo que a escola nos dá, mais a escola do que provavelmente fora dela. Porque se não fosse a escola provavelmente isso não era tão presente. (Maria, Almada, 2018)

A aprendizagem escolar ganha múltiplas dimensões quando posta perante as articulações que descobrem entre si-mesmos, o aluno e o cidadão por vir. Mas se é certo que o mundo está *para lá* da escola, que a escolaridade está aquém do que imaginam e desejam enquanto cidadãos, nenhum deles duvida que é na escola que a mudança começa. Não se trata de transformar a cidadania em “matéria”, mas de encontrar novas pedagogias: exigem a integração da acção, da experimentação e do mundo na aprendizagem. O que é necessário para *se tornar* cidadão nunca caberá na sala de aula que conhecem. Mas onde, então, procurá-lo?

O David é, a convite da professora de História, o representante dos alunos no Conselho Geral: “órgão de poder da escola, e não só, porque tem pessoas do estado, da FCT¹⁶⁰, de várias instituições, é como se fosse o governo só que da escola.” Cabe-lhe

¹⁶⁰ Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

levar os problemas dos alunos, discutir ideias. Pouco entusiasmado diz-me que, por razões óbvias, não tem direito de voto.

Somos menores de idade! Logo os adultos não dão tanta importância ao que nós dizemos, porque é só um miúdo, não sabe o que diz. Não, não concordo! Se foi eleito um representante dos alunos, eu acho que ele tem o direito de representá-los devidamente e, por isso, deviam também respeitar a opinião dele, como ele faz com a dos outros, e com isso também ter o direito de votar, nessas decisões... Afinal a escola foi feita para nós! (David, Almada, 2018)

Desalentado, considera estas formas de participação meramente formais: “Eu acho que essas coisas foram feitas com uma certa funcionalidade, com um certo pensamento das suas acções só que não acabou por ser posto em prática e por isso não acho que tenha grande relevância”. A Maria, delegada de turma, afirma que mais do que não terem voz, o mais grave é ninguém os querer, de facto, ouvir:

Nós não temos qualquer noção, realmente, se eles fazem alguma coisa, se eles põem o problema, nós não temos conhecimento disso. Nós dizemos o nosso problema, agora se é divulgado, ou se procuram ajuda, se falam do nosso problema com níveis mais altos, que eu não faço ideia quem sejam, nós não sabemos nada disso. Ou seja, não sabemos se o nosso problema passa dali ou não. Também é assim, até agora quase nenhuma AE que esteve no “governo” enquanto eu estive na escola fez grande coisa. Mas também já falei com pessoas que são da AE e não há muito que eles consigam fazer! Nada disto é efectivo. Nós estamos nessas coisas só para dizer que lá estamos. Não é para fazer, não temos nenhum papel activo. Estamos lá para dizerem: “ah, mas os alunos estão lá”!

Mas até esta insuficiente e ineficaz presença é restrita: depende de uma maneira de ser e de estar, de um perfil. A Maria exemplifica a partir da experiência do seu antecessor: “Eu como consegui estabelecer uma relação com os professores é um bocadinho mais fácil para mim falar destes problemas com eles”. A possibilidade de fazer uma lista à associação de estudantes depende das mesmas contingências: “não sei, talvez puxássemos mais pela direcção já que eles gostam tanto de puxar por nós vamos lá chateá-los também a eles! Eles gostam de nós!”. No reverso desta particular visibilidade, os alunos descobrem-se encerrados nas imagens que a participação lhes define – o que desperta sentimentos ambivalentes:

Ser-se delegada é levar-se com tudo em cima mesmo que não tenhas feito nada. Às vezes as pessoas vêm falar comigo por coisas que toda a turma fez, mas só eu é que fico a saber que eles estão chateados, porque eles só falam comigo (...). Eu faço o contacto aluno-professor-turma, além disso nas reuniões intercalares eu tenho que expor aquilo que os alunos acham que não está tão bem. E no final de período tenho como objectivo também apanhar as queixas dos professores e expor aos meus colegas, falar de tudo um bocadinho, tenho que divulgar mais ou menos os temas que falarmos na reunião aos meus colegas. (...) E, por exemplo, dentro de um grupo de 23 pessoas, se chegarmos atrasados a Maria é que fez mal porque eu sou delegada, não pode chegar atrasada! E depois é estas coisas, os professores eles metem muita coisa... eles criam o meu perfil e se eu faço qualquer coisa, por muito que nunca tenha feito, é uma grande desgraça! E mesmo com os meus colegas, eu falho um tpc ui o drama que aquilo é!! Ai, a Maria não fez o tpc... Também tenho direito, não é? Quer dizer... (Maria, Almada, 2018)

Os canais de participação institucionalmente formalizados são formas vazias que servem sobretudo à confirmação do *dever-ser* do *bom aluno*, à fixação das imagens e perfis que a sala de aula produz. Se tanto o David como a Maria têm esta consciência, é com essa imagens que se debatem quando procuram e exigem que a participação esperada, enquanto *melhores alunos*, lhes permita agir, representar, ter voz, enfim, *ser alguém* na escola, no presente. Confrontados com a falta de resultados, com o preencher de um lugar incapaz de produzir significados, as suas reflexões são particularmente desencantadas: os alunos estão *politicamente* desqualificados a participar no *governo da escola*. Os seus colegas concordam – esta é um dimensão que não vale a pena discutir. Entre risos e sarcasmo dizem-me conhecer bem as contingências do acesso, a irrelevância da sua presença.

Outro é o caso dos projectos, espaço privilegiado de *participação e intervenção*. Aceder depende de “agarrar as oportunidades” mostrando iniciativa, vontade, determinação - está aberto a todos os que disso forem capazes. Os projectos permitem “melhorar a escola”, “ajudar as pessoas”, “melhorar o mundo”, construir “currículo” – integram as dimensões que a sala de aula separa. Este “espaço confortável” (António) é o lugar da verdadeira educação, capaz de complementar as lacunas da aprendizagem escolar. A Maria e o David adensam este retrato, descrevendo a sua participação no *Parlamento dos Jovens*¹⁶¹:

Nós o ano passado íamos ficar sem história. Eu não gosto de história, mas acho que história é algo muito interessante e acho que sem história, por exemplo, não saberemos coisas sobre política. E então nós dissemos: “olhe professora, nós gostávamos que este ano tivéssemos uma actividade com ela, relacionada com a política, porque achamos importante ter esse conhecimento para, por exemplo, saber votar.” (...) Ah! aquilo deu para saber que a política é mesmo do piorio. (...) A escola não ensina isso, não. Sem ser provavelmente algumas actividades como as que temos do parlamento, acho que não temos assim grande ligação com a política, e essas foram por mim. (...) (Maria, Almada, 2018)

Foi mesmo por causa do que eu sei, um bocado de história, e eu gosto mesmo dessa disciplina e achei que seria uma boa oportunidade para continuar a seguir esse ritmo de história, não ficar para trás. Foi mais por esse lado. (...) Porque eu gosto bastante de discutir com os outros sobre isso, partilhar as minhas ideias, debater, eu gostaria de ir lá ou ir ouvir a opinião dos outros e defender as

¹⁶¹ O “Programa Parlamento dos Jovens, aprovado pela Resolução n.º 42/2006, é uma iniciativa da Assembleia da República, dirigida aos jovens dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.” Com sessões nas escolas, regionais, e nacionais consiste na apresentação e defesa de um proposta de abordagem ao tema anualmente definido. Os vencedores de cada fase passam a seguinte, simulando assim a elaboração legislativa e os seus diferentes momentos. Como objectivos, entre outros: “Educar para a cidadania, estimulando o gosto pela participação cívica e política; Dar a conhecer a Assembleia da República, o significado do mandato parlamentar, as regras do debate parlamentar e o processo de decisão do Parlamento, enquanto órgão representativo de todos os cidadãos portugueses; (...) sublinhar a importância da sua contribuição para a resolução de questões que afetem o seu presente e o futuro individual e coletivo, fazendo ouvir as suas propostas junto dos órgãos do poder político.” Consultado em: <https://jovens.parlamento.pt/sec2023/Paginas/apresentacao.aspx>.

minhas ideias, que é o que eu gosto mais de fazer. Não me interessa a política. Eu talvez possa dizer que percebo de política, mas não procuro mesmo nada em ir mais a fundo. Sei o básico. Nessa altura, quando votar, eu certamente irei pesquisar mais sobre cada candidato, ser mais educado para votar. (David, Almada, 2018)

Os projectos respondem à vontade de saber mais, de um conhecimento “útil para o futuro”, ensinam “como é que as coisas funcionam”. A *vida*, a *política* e a *escolaridade* cruzam-se produtivamente, permitindo-lhes conhecer o mundo *tal como ele é* e, portanto, negociar as possibilidades do lugar que aí imaginam e constroem para si. Se os projectos lhes permitem aceder a *espaços de experiência* de outra forma interditos, multiplicam e expandem os *horizontes de expectativas* da escolaridade, estabelecendo um pungente contraste com as dinâmicas da sala de aula. A Maria, descrevendo um outro projecto onde participou¹⁶², reflecte sobre a densidade das experiências que lhe proporcionou.

O Ministro da Educação, o Ministro da Economia, o Primeiro-Ministro! (...) o Senhor Ilídio Pinho esteve lá, ele foi lá ouvir o projecto! Era como aquelas feiras de ciências americanas, cada um tem a sua banca, cada um tem o seu projecto e depois há os júris que vão andando de banca em banca. Só que nós não fomos avaliados pela nossa apresentação, aquilo já estava mais do que planeado. A apresentação conta? Supostamente sim. Mas era impossível eles terem escolhido nos poucos minutos que tiveram. E além disso o tema era muito abrangente. (...) Nunca tinha participado em nada assim. Eu achei muito interessante, não só pelas dicas de pessoas que têm mais conhecimento, mas também pelo convívio que tivemos com outras escolas e ver os projectos das outras escolas, termos noção também, porque não somos os únicos a fazer projectos, obviamente! (...) E houve uma palestra também, da directora-geral da DGESTE, foi o Secretário da Educação, uma pessoa ligada à educação em Lisboa, e nós assistimos. (...) Realmente o discurso mais motivador, aquele que mais nos chamou a atenção, foi mesmo a forma como ela disse, foi a directora-geral, sobre a importância que esta competição, que este concurso tem a nível... porque mete os alunos já a trabalhar para o futuro deles, ela teve um bom discurso, eu e o Manuel gostámos imenso. Acho que foi uma das experiências mais interessantes na escola até agora.

As ideias e propostas que elaboram nos diferentes projectos em que participam tornam-se centrais: do trabalho que exigem - “vir no fim-de-semana para a escola!”- , às discussões com os grupos, muitas vezes com prejuízo nas notas. Descrevem apaixonadamente estas dinâmicas: quem se dedicou mais ou menos, de quem foi a ideia, quem foi capaz de a concretizar. Para lá do *bom e mau aluno*, exploram as identidades de cada aluno a partir da sua individualidade. Orgulhosos, afirmam que os professores só ajudam. E se muitas vezes os resultados ficam aquém das expectativas, nenhum dúvida

¹⁶² A Maria refere-se à participação da turma no Prémio Fundação Ilídio Pinho “Ciência na Escola”, “um concurso anual de ideias para projectos de natureza científico-pedagógica nas áreas das ciências, organizado por escalões etários”. Os objectivos consideram, entre outros, “desenvolver vocações e orientar os jovens para as ciências”; “motivar os professores (...) para o ensino experimental”; “alargar o interesse pelas ciências”; “premiar professores, alunos e escolas pelo trabalho de equipa, dando visibilidade e reconhecimento ao mérito e à qualidade de projectos apresentados a concurso”. A dimensão do concurso cresceu gradualmente, sustentada na parceria como Ministério da educação – no ano de que nos fala a Maria concorreram 1269 projectos, foram a concurso 531. Consultado em <https://www.fundacaoip.pt/o-premio-como-instrumento/>

dos proveitos da participação. Sai-se da escola, convida-se à escola “pessoas de fora”, enfim, age-se e é-se visto a agir: “Fantástico é não ser aborrecido. É aprender, é conseguir tirar proveito daquilo, não ser só uma passagem de tempo (...) conseguirmos levar uma ideia nossa...” (Manuel). Neste trabalho colaborativo, os alunos libertam-se da solidão da sala de aula, apossam-se da sua individualidade. Por momentos, o futuro é imaginado para lá do exercício escolar, por “alguém” capaz de escolher e fazer valer as suas escolhas como um lugar no mundo. Um dos casos mais paradigmáticos é a participação do Manuel no clube de teatro da escola¹⁶³, tema que nunca deixou as nossas conversas. A intensidade desta experiência está intimamente relacionada com o tema que exploram – “a libertação da Palestina”:

Para um tema destes ainda dá mais vontade de trabalhar, de perceber que viver num mundo onde se calhar um dia acordamos e vamos para a escola e não voltamos, ou está um muro na escola, ou a escola não esta lá, mexe connosco. (...) Acho que não é correcto, ainda por cima numa guerra onde uns lutam com pedras e outros lutam com armas, e os que são com pedras é que são maus e mal-intencionados. Eu não percebo muito como é que este mundo anda, mas pronto, foi mais isso que me motivou a ir para o teatro. (Manuel, Almada, 2018)

O seu interesse e o do mundo *alinham-se* enquanto me fala das possibilidades de divulgação: ser enviado, em formato de vídeo, para a Síria, para a Palestina, ser exibido na Assembleia da República, “é gratificante!”. O Manuel pondera, a partir desta experiência, a potência que a escola guarda: “Acho que é isto que falta, se calhar se a escola espezitasse mais um bocadinho... era fixe. Mas é como eu digo, as ferramentas estão cá, nos é que temos de explorá-las “. Quando discutimos a apresentação do projecto, no dia da escola, o Francisco diz, timidamente, que não percebeu bem do que se tratava. O Manuel, assertivo, interrompe-o: “eu percebo, as pessoas que não querem conhecer do lado de fora como eu te tinha dito, se não tiverem já algumas bases não fazem ideia do que é que se passa lá fora porque a escola não nos transmite nada.” O Francisco contesta – a sua desatenção não teve nada a ver com o conteúdo, mas com o “hábito”. Se a escola raramente oferece diálogos, quando se abre os alunos não aproveitam porque não sabem

¹⁶³ A peça que o grupo ensaia está inserida no projecto Sete anos/Sete Escolas: “projecto de âmbito cultural, artístico e pedagógico (...) pensado para ser desenvolvido no contexto da escola pública, visa a integração social de jovens, balizados etariamente entre os 15 e os 19 anos de idade; visa ainda combater o abandono escolar evitando o aumento da geração designada por “Nem nem” – aqueles que nem estudam nem trabalham; promover a ligação à escola e dotar os alunos com ferramentas da criação contemporânea e do pensamento crítico. (...) Envolve, de igual forma, alunos, professores, artistas, produtores, sociólogos e trabalhadores das autarquias e de estruturas culturais.” O projecto concretiza-se na realização de um vídeo *stop-motion* cujo texto, elaborado com os alunos, problematiza o conhecimento/desconhecimento da questão palestiniana. Este trabalho decorre em parceria com uma outra escola da cidade de Almada. Consultado em <https://seteanos.pt/sete-anos-sete-escolas/>

como. É fundamental insistir, “pouco a pouco talvez a escola mude” (Manuel). Seja como for, o problema central permanece : a “política da escola” existe “em dois lados”, entre o que existe “lá fora” e o que a “escola deixa ver”. Os alunos estão no “meio”, o que torna particularmente difícil definir “posições”:

Manuel – As pessoas têm medo... têm medo...

Francisco – Já nos tinham mostrado o outro lado, foi no 9º ano, com a professora de história, ela mostrou um vídeo que uns americanos... Não te lembras?

Manuel – Ah, isso era um vídeo a explicar como é que aquilo tudo se formou...

Francisco - Mas o senhor que falava estava totalmente a favor da ocupação da Palestina, (...) aí fomos dada a conhecer outra face, só que não foi no mesmo período deste ano. Se calhar se tivesse sido mais ou menos ao mesmo tempo...

Manuel – Sim, mas depois é aquela cena, nós agora, eu se quiser estudar isto, história, não é pelo curso que estou a seguir de ciências, não dá. Tem que ser por fora.

Francisco – Eu acho que a escola tem primeiro que dar a conhecer as duas faces e depois o aluno pode decidir sozinho. Se derem a conhecer as duas faces nós podemos ficar intrigados e ir por nós tentar perceber as coisas como elas são e tomar partido.

Manuel – Porque eu acho que não faz mal tomar posição, se as pessoas não forem... Porque isto depois torna-se um bocado como a religião. Se a stôra tomar a posição porque já estudou, já tem a idade que tem, já tem a experiência de vida que tem, já concorda com aquilo, e tomar a posição, por exemplo, para nós os dois e nós seguirmos aquilo à risca... é uma coisa. Agora se tivermos a cabecinha de: ok, a stôra concorda com isso, mas será que é isso mesmo que está certo? Eu até não me importo de fazer a peça, nem de falar sobre isso, porque isso não faz mal nenhum. Eu lá por estar agora a fazer a peça de teatro, ok, também é posição, e não me arrependo porque concordo, mas posso mudar de ideias. **As pessoas têm que perceber que se neutralizarmos assim tanto, tanto, depois se calhar saímos da escola e as pessoas falam de política e não se percebe nada, falam disto e daquilo e não se percebe nada.** (...) Pronto, eu tenho cabeça e sempre tento por os pontos nos *is* nesses projectos e em política e não sei quê... agora, depende de nós. Acho que tomarem posição não fazia mal, desde que depois os alunos também fossem por eles pesquisar, se isso está mesmo correcto ou não, a posição dos professores.

Francisco – **Sim, porque neutralizar muito é perigoso na mesma... tratar os alunos como ignorantes...**

Manuel – É como a professora de História, ela dentro da sala de aula não podia dar opinião de nada, então na 2ª Guerra Mundial, quando é aquela fase direita, esquerda e não sei quê... só se percebe o lado da stôra se estivermos mesmo com atenção ou se já tivermos estudado um bocadinho aquilo. Mas é um bocado complicado estar a dar aquela matéria sempre neutro, sempre neutro. Tipo, eles fizeram isto, aqueles fizeram aquilo, uns erram tanto como os outros e não há stresse. Se calhar se a stôra tomasse uma posição e nós fôssemos ou contra a stôra ou a favor da stôra, íamos estudar na mesma aquilo, íamos ter que procurar e até fora do contexto de 9º ano... ter que saber outras coisas...

É a partir das “posições” relativas que cada um pode tomar que se imagina o futuro, que se determinam os devires que a escola simultaneamente impede e estimula. É nesta tensão que os alunos exigem à escola o cumprimento da sua potência, o romper da uniformização da sala de aula como única condição de encurtamento das distâncias ao mundo. Se são eles os sujeitos desta operação, há que garantir o fim da neutralidade, da atribuição de “ignorância”, do silêncio que responde as suas vozes e às suas tentativas de participar. Só assim os alunos poderão aproximar o futuro que desejam, que o mundo exige, que a escola promete. Os projectos são disso prova: a sua autonomia concretiza-se em resultados, a sua subjectividade sintetiza imagens e acção numa progressão acelerada

em direção ao futuro que a saída da escolaridade representa.

Nestas conversas sobre *ser e dever ser* os alunos identificaram, sem hesitações, as ausências e os interditos que preenchem o coração da escola, ocupando-se de elaborar formas de os contornar, rompendo *hábitos*. Naturalizando os obstáculos, focaram-se nas oportunidades, nas brechas, nas estratégias que lhe permitem ultrapassá-los. Os valores, as relações e as experiências que vão reorganizando a cada novo passo definem uma mundividência que hierarquiza os espaços e tipos de aprendizagem a partir do que cada uma oferece e permite ao indivíduo que neles se faz. A cidadania, signo da distância entre as espaço-temporalidades da escola e do mundo, constitui expectativas que substituem no presente a acção imaginada pela escolha, iniciativa e esforço do aluno, permitindo substanciar os valores da pessoa no devir do cidadão. Nos hiatos que identificam, nas dificuldades e soluções que encontram os alunos aprendem a *lidar com o mundo* sem questionar as suas estruturas. Mas que mundo é este de que tanto nos falamos, que tanto os ocupa?

Os alunos e o *Mundo*

Neste ponto, o mundo com que esta investigação dialoga já conheceu muitas formas. Em torno dele discutimos modernidade, desenvolvimento, progresso, mas também atraso, desigualdade, conflito, regressão. O mundo já serviu a elaborar o tempo, desafiando o passado, ameaçando o futuro, intimando o presente; sobre ele conhecemos a incerteza, a velocidade, a instabilidade e o desconhecimento, aferimos o valor da identidade e da diferença ponderando o que nos une e nos separa, o que nos resta e o que podemos ainda. Sob tudo isto compreendemos que a mudança, a transformação, é condição da sua existência. Os alunos, os jovens, foram eleitos os sujeitos de todos estes movimentos, sem que nunca a sua voz aí ocupasse um lugar. Como pensam os alunos esse espaço que são mandatados a transformar? O *mundo* é, sem excepção, o *outro* da escola. As suas configurações estão além da experiência vivida – os alunos procuram conhecê-las, elaborá-las, construir-lhes sentidos enquanto se prepararam o melhor possível para o lugar que aí ocuparão. Nas nossas conversas propus que o pensassem sob a linearidade que os imaginários com que a investigação dialogou desenham ao passado, presente e futuro.

“Pode ser antes de eu nascer?”

Crescer determina ao passado um lugar subsidiário – é uma temporalidade instrumental, um recurso que serve para interpretar e significar a experiência. A História,

e as histórias que a preenchem contam-se distinguindo *antes e depois*. *Assemblage* de memórias, afectos e narrativas, o carácter iminente colectivo do passado distingue duas espacialidades: o país e o mundo são narrados a partir de coordenadas distintas.

No país, o *antes e depois* é definido pela revolução de 25 de Abril de 1974. As narrativas familiares (dos avós, a maior parte dos pais eram crianças ou jovens à data) entretecem-se na memória colectiva veiculada pela escola: “Eu acho que me sinto na obrigação de dizer o 25 de Abril, não é? Porque se não fosse o 25 de Abril não podíamos estar a falar aqui” (Francisco). *Antes*, a “ditadura”, “o Salazar”, “o fascismo”, constroem um absoluto negativo: “quase não se podia fazer nada”, “não havia trabalho”. A revolução descerra a possibilidade de *ser pessoas*, inaugurando o *depois*: “quando aconteceu já podíamos fazer mais coisas”. A mudança de regime conjuga dimensões políticas e económicas: a democracia é condição de uma vida melhor, à liberdade correspondem prosperidade e oportunidades. As dificuldades dos seus pais e avós formulam ao presente uma ética de esforço, sacrifício e persistência; a violência e a opressão do passado confrontam-nos como herdeiros dessa capacidade colectiva de superação. Estas operações sobre os significados do passado entretecem cidadania e identidade, articulando os “valores de abril” nos imaginários sociais que convocam:

A minha avó falou-me bué daquela coisa do Salazar, que era muito mau o Salazar. Que ele era mau e que ele recuperou a economia de Portugal, mas que ele fazia as pessoas sofrer, queria que Portugal fosse um país que não saíssem informações nem para fora, nem para dentro, um país fechado e ela diz que não gostava. Passou muita fome, acho eu. (...) As pessoas, as pessoas mudaram muito. A minha avó contava-me que as pessoas antigamente eram muito fechadas, tipo viviam só para si próprios, não falavam, não tinham aquele à-vontade com o resto do mundo, e pronto, agora já falam com o resto do mundo... (António, Almada, 2018)

O 25 de Abril sempre foi uma revolução que me marcou bastante, sempre. O meu avô sempre falou do 25 de Abril de uma maneira... contar-me as histórias como é que aquilo era antes e como é que agora estamos, acho que todos devemos muito a esta data, todos os portugueses devemos muito a esta data, não continuar numa ditadura daquelas. Sempre me tocou. (Manuel, Almada, 2018)

No *mundo* o *antes e depois* é marcado pelas “guerras mundiais”. O passado, identificado por todos com o século XX, narra-se entre a violência e as suas consequências sociais, políticas, económicas, científicas – cada um escolhe as que mais lhe dizem, partilhando o “espanto”. Entre esquecimento e lembrança, memória e presença, descobrem recursos que lhes permitem fundamentar uma *visão moral*:

[A criação da ONU] Acho que é marcante porque mostra que o ser humano não é todo ele mau, e também de certa forma se preocupa com o outro. E acho que foi importante mesmo pela preocupação dos mais poderosos perante aqueles que menos têm. Na criação destas organizações é isso que mais me marca. (...) O 25 de Abril também foi uma questão de união do povo perante algo que não estava certo, perante injustiças... aquilo que me espanta mais é mesmo a capacidade de união e de

organização, porque foi preciso uma grande organização e de ajuda que teve, também me espanta essa data mesmo pelo que também já houve, a ditadura mesmo... saber que essa realidade também existe. (Maria, Almada, 2018)

Para ver a ingenuidade das pessoas. Da humanidade. Porque eu não percebo porque é que as pessoas andam todas à porrada com tantos problemas que o mundo tem, com tantas injustiças e ainda andam a combater... porque um lembrou-se: vou conquistar ali e depois vou avançar ‘pá ‘li... e depois vou matar os judeus e depois o mundo tem de combater isso. Faz-me pensar na ingenuidade das pessoas. Porque em vez de avançarem todos juntos para um mundo melhor e ninguém ter problemas, em vez disso eles criam os problemas, e isso faz-me confusão. (Francisco, Almada, 2018)

As consequências não foram sempre más, também foram boas, eu acho que foi isso que me espantou mais na guerra. (David, Almada, 2018)

As perspectivas são diversas: o António cruza a sua história pessoal com a história do mundo, narrando o 11 de Setembro; o Manuel recupera a discussão sobre a Palestina; o Francisco reflecte sobre a relação entre política e mentira a partir do caso de *Roswell*; o David afirma como momento histórico marcante a entrada de Portugal na União Europeia. O que elegem dá conta de interesses sugeridos pelo “acaso”: os *media*, os pais, amigos, raramente a escola. De *si ao mundo*, e *do mundo a si mesmos* descobrimos uma sólida constante - o que organiza a temporalidade é a *mudança*. Mas é aqui que estas reflexões nos surpreendem: na harmonia das suas vozes o presente emerge na ponderação de avanços e recuos, na coexistência de *mal* e *bem*. A modernidade, o progresso e o desenvolvimento não são unívocos, mas sim fontes de dúvidas, hesitações e reflexões sobre os caminhos que propõem e os que cada um deve trilhar. Os avanços tecnológicos e científicos, “a comunicação, a medicina, os transportes”, são fontes de desenvolvimento. Mas o valor deste desenvolvimento é ambíguo, ambivalente: se “tornou a vida mais fácil”, também sublinhou o “egoísmo do ser humano perante tudo o resto que existe”. A Maria, admitindo o seu desconhecimento, “eu não sei explicar, nunca vivi no passado, não é?” sente o que o “dinheiro” é hoje o que comanda o mundo. Todos dão conta do conflito entre as narrativas de progresso e bem-estar que herdaram e a realidade que experimentam. O “mundo”, tal como a escola, é um lugar dilacerado por profundas contradições.

Houve coisas que mudaram para melhor, outras para pior. A nível do impacto ambiental e das alterações climáticas e da poluição eu acho que as pessoas têm mais consciência agora do que tinham no passado, mas também como aquelas pessoas favorecidas continuam a aumentar o seu poder e essas pessoas são as piores, são as que contribuem mais para a poluição. E essas não ligam a isso, e por causa da população estar a ser instruída para combater isso, as pessoas que já estão no poder, por exemplo, grandes industriais não querem saber, só querem fazer o seu próprio dinheiro. Em termos de consciência da população melhorou, mas a poluição não vai diminuir se essas pessoas não forem mesmo travadas, porque isso não é uma questão de consciencializar, mas de travá-las mesmo, aplicar multas ou mesmo detê-los, não sei. Eu acho que o resto piorou tudo. Piorou ou manteve-se igual. Por exemplo, no caso da pobreza no mundo, das pessoas que passam fome, se calhar na altura não havia tantas pessoas a passar fome e agora há mais, mas também é pelo aumento da população.

(...) A nível da justiça está cada vez pior porque cada vez se favorece os mais ricos. E a nível da extinção de espécies acho que agora há mais instituições que protegem a vida selvagem, apesar de haver umas quantas instituições corruptas, mas pronto. Eu acho que agora também há mais combate contra isso, e nesse caso melhorou. (Francisco, Almada, 2018)

Por exemplo, o avanço da tecnologia também é pior, há aspectos que são piores. Em medida bélica, ou seja, as pessoas estão a usar tecnologia para o mal, por exemplo, bombas nucleares, estão a melhorar não sei porquê, mas pronto, para dizer que: nós somos melhores que vocês porque temos uma bomba mais forte que a vossa. E eu acho que não devia ser medido por isso, mas sim pela felicidade da população, pelo bem-estar dela... pelos níveis económicos do país, pelo desenvolvimento sustentável dele e não a dizer: nós temos armas melhores que as vossas... pronto, eu acho que esse é um ponto negativo do desenvolvimento do planeta. (David, Almada, 2018)

Tudo isto impacta também as relações entre as pessoas: “perder-se o contacto verbal e a comunicação verbal, passa tudo a ser muito eletrónico, muito tecnológico. O contacto com o exterior, cada vez há menos contacto com o exterior, eu refiro-me mais ao campo, há cada vez menos o ir brincar para a rua, o ir passear no campo...”. A Maria reconhece as facilidades da sua geração, mas à medida que as elenca descobre, com um riso surpreendido, que são sobretudo materiais.

Mas que papel tem em tudo isto a escola? A Maria convoca a memória das suas bisavós: a expansão da escolaridade mudou o mundo, ao permitir melhores empregos e, conseqüentemente, melhores vidas. Este é um ponto em que todos concordam, ainda que ofereçam diferentes perspectivas. O António pondera as vantagens de uma maior exigência escolar, de professores que “queriam que os alunos fossem mais bem formados”, mas discorda dos métodos então usados, como a violência física. Hesitante entre o que melhorou ou piorou, não duvida do que realmente mudou: “a minha mãe antigamente tinha só aulas de manhã, tinha as tardes livres para brincar, para fazer trabalhos, mais tempo livre do que agora. Agora está tudo ocupado com explicações, aulas, coisas, *hobbies* depois da escola. Tenho pouco tempo. Tipo, a malta tem pouco tempo.” O Manuel, ao contrário dos seus colegas, sublinha a persistência de que a escola é signo:

Sei lá, acho que mudou só a tecnologia, se calhar mais nada. Eu acho que sim. Até já há um vídeo de um rapaz a falar do que a escola... dizem que até a escola não muda há cem anos, de cá para lá é tudo a mesma coisa, quantas mais reformas fazem acaba por ficar tudo a mesma coisa (...) há cem anos que estão assim as salas dispostas, há mais até, a única coisa que mudou é que era um quadro de giz, não havia computadores, mas sempre se tentou fazer que toda a gente tentasse subir à árvore, mesmo que fosse um peixe, ou se fosse um elefante (...) E de facto ser só o professor a falar, ou só respondermos quando faz perguntas, não haver aquela... não há... é só despejar, é só despejar. Tanto nós despejamos para os testes como eles despejam para nós na aula. É um bocado assim. Não, não mudou. Acaba-se por descobrir conhecimentos novos... a ciência também evolui, mas a forma em si de ensinar não. É só isso.

“Se fosses um extraterrestre eu dizia para ires embora”

Mas como é, afinal, *o mundo* hoje? A nossa viagem no tempo foi mais ponderada: o “espanto” de olhar o passado à distância, muda-se na “estranheza” com que habitam o presente - as visões são marcadamente pessimistas. As promessas incumpridas do desenvolvimento multiplicam-se a partir de exemplos: *Trump*, a *Coreia do Norte*, a *Guerra na Síria*, a emergente *terceira guerra mundial*. O contemporâneo – as alterações climáticas, a guerra, a desigualdade - é sinónimo de desequilíbrio, desencontro, incomunicabilidade:

Então, por exemplo, uma das características é a globalização. Cada vez é tudo mais global, perde-se muita cultura. Este ano falámos disso, eu lembrei-me porque foi uma coisa que falámos há pouco tempo no inglês, mas eu já me tinha apercebido disso há bastante tempo. Depois, e é algo que sempre me revoltou muito, são as guerras. Algo que realmente caracteriza não só o presente, mas também o passado... porque nós sempre vivemos com guerras! Nunca, nunca houve um momento de paz. Realmente acho que é um planeta em constante guerra, não há paz, as pessoas não se entendem. Depois o desequilíbrio. Entre os supostamente países desenvolvidos e os não desenvolvidos, ou os pouco desenvolvidos. E quase que estas coisas acontecem ainda mais porque enquanto os países desenvolvidos evoluem cada vez mais, outros perdem-se cada vez mais. Até porque os desenvolvidos usam mesmo muito os outros e não procuram levá-los a desenvolver. Nota-se muito bem com alguns países de África, com alguns países europeus já é uma diferença muito grande, que em vez de se estar a equilibrar está na minha opinião a desequilibrar-se cada vez mais. (Maria, Almada, 2018)

É um mundo que é dominado por uma raça que é considerada inteligente, mas não é. É inteligente, mas não esperta. Que o poder só pertence àqueles que têm mais dinheiro e os outros são... não é discriminados, mas são desfavorecidos. Os humanos têm instintos para se matar uns aos outros, a maior parte, se não houvesse leis matavam-se uns aos outros, o que não acontece com os outros animais. É feito de injustiça. (...) E são egocêntricos porque não pensam nas gerações futuras e só pensam agora no que têm e gastam, gastam, gastam, e depois um dia já não há mais nada. Também outra coisa que eu lhe diria, uma curiosidade, era que as oito pessoas mais ricas do mundo têm mais dinheiro do que metade da população. Porque essas pessoas mais ricas ganham o dinheiro à custa das outras. E depois essas pessoas também são favorecidas porque desfavorecem as outras até de maneiras ilegais... as outras são presas, condenadas, eles continuam impunes, matam espécies de animais e plantas e em vez de darem valor aquilo que têm, e isso é também o que me causa mais revolta. (Francisco, Almada, 2018)

Em princípio é tudo muito bonito. A humanidade é muito bonita porque nós somos todos da mesma espécie, damo-nos todos bem uns com os outros, mas eu acho que é tudo uma farsa pois há muita coisa a ser omitida... às vezes é bom porque causaria o pânico, mas há algo importante que nós deveríamos saber e não sabemos. De certeza que há algo. E também o mundo nunca está em harmonia, e haver um mundo em paz, porque há sempre guerras, não que sejam só guerras de tiros ou mortes, mas guerra por exemplo só de duas pessoas a lutar... a paz já acaba aí. Mas falar em guerras onde há milhões de pessoas mortas e isso tudo, e isso deixa-me um bocado em dúvida porque é que somos todos considerados da mesma espécie. Porque é que nos não podemos apenas reunirmo-nos? Não digo apenas ficar uma cultura, globalizar uma cultura, mas sim dar-mo-nos todos bem um com os outros, que não haja problemas, que nos importemos não só connosco, mas também com o planeta que é um dos principais problemas hoje em dia, a poluição. Talvez seja por isso que eu sou tão interessado pelo espaço, porque eu queria sair do planeta terra por um tempo e depois voltar. (David, Almada, 2018)

Revolta, injustiça, omissão, convergem sob a caracterização dos modos de ser: *farsa, egoísmo, ganância, superficialidade, comodismo*. O que o passado os fizera ver

melhorar no mundo empalidece perante os factos que vão enchendo os seus retratos do contemporâneo – o mundo é um lugar “estranho”.

As pessoas depois deixam de dar valor ao que têm. E eu acho que o mundo hoje está muito assim (...) as pessoas que lhes oferecem tudo de bandeja parece que têm palas nos olhos e não vêem nada, não têm que lutar por nada, e cada vez mais há esse comodismo de estar quietinhos. E depois também as pessoas deixam de pensar, pensam no que querem, ou melhor no que lhes dizem. Na escola... chegam aqui e fazem as equações, fazem aquilo, fixam, fixam, fixam, tudo memórias, tudo mnemónicas, chega ao teste despeja e varre, é tudo muito assim. Acho que é tudo neste mundo, cada vez está mais superficial, as pessoas não estão profundas, não estão naquela cena do conhecer mesmo o que é que é (...) conhecem-se e é a aparência, é tudo a estética. Assim o que me está a levar para o hoje, para o mundo que eu estou a ver, é um bocado essa cena, essas contradições que existem. O mundo há-de ser melhor noutros sítios, e eu não me queixo até agora, de viver onde vivo, claro, embora haja muitas diferenças, e de pessoas como na Palestina que se calhar muitos são felizes e podem morrer a qualquer momento... e outros que têm tudo e têm todas as condições para alcançar essa cena da felicidade que é bué subjectiva, e não têm. Não a querem, parece que... é estranho, para mim faz-me confusão. Pronto... isto para mim é o que o mundo é hoje. (Manuel, Almada, 2018)

Nas reflexões dos alunos, a discussão sobre o país não é espontânea: sou eu que o trago às conversas. Todos reconhecem que Portugal está melhor, mas não deixou de ser um país pobre. A crise financeira de 2008 ainda ocupa o presente: *desemprego*, *emigração*, “dever dinheiro”, “malta que roubava”. Compõem mosaicos de experiências familiares e narrativas mediáticas, procurando sumarizar o tema principal das “conversas em casa”. A emigração ganha um lugar de destaque, sublinhando a persistência das dificuldades que o país enfrenta: dos avós e bisavós obrigados a emigrar no contexto de pobreza e opressão do fascismo, aos pais, tios e irmãos obrigados a emigrar pela recessão económica. O atraso do país persiste através de gerações, formulando uma condição atemporal ao colectivo nacional e tocando, no presente, a sua experiência. O atraso condiciona as escolhas que imaginam: num país sem dinheiro escasseiam oportunidades, muitas das áreas que desejam explorar estão subdesenvolvidas. Num país que não dá “valor à ciência”, injusto e corrupto, num “dos países menos desenvolvidos da União Europeia” é difícil imaginar a possibilidade de fazer “muita coisa de grande relevância”. Do país às pessoas, discute-se um carácter nacional: “pedir ajuda”, “ser pessimistas”. Estas contingências dirigem as imaginações a outras espaço-temporalidades, articulando contextos históricos distintos numa mesma narrativa:

Eu, uma coisa que eu não me sinto muito orgulhoso é querer sair do país. Portugal já teve ajuda monetária pela parte da UE só que nós não a aproveitámos porque não se quis investir, quer dizer, investiu-se, mas investiu-se para os políticos, coisas que não faz sentido. E isto é um bocado triste acerca de Portugal, porque por exemplo a Finlândia era um caso como Portugal, não era muito rico nem nada disso, mas depois quando recebeu ajuda cresceu muito como país. E eu não estou a pensar ir viver para a Finlândia, mas para países mais desenvolvidos que realmente gastam o seu dinheiro, podem gastar no próprio país e investir nele e acho que aí me sentiria muito mais feliz nesse aspecto, porque o estado estaria a ajudar a mim mesmo. Isso é mesmo de sermos portugueses (...), porque nós já tivemos anteriormente muitas ajudas da Europa e não as utilizámos das melhores maneiras,

(...) com isto conseguimos ver as diferenças entre os dois países, os que recebem e utilizam, ou gastam esse dinheiro em coisas inúteis ou que não contribuem para o desenvolvimento do país, e outros que o utilizam mais a pensar na população. E eu acho que isso é um dos problemas de Portugal, e não foi só neste caso que aconteceu. Antigamente, quando nós tínhamos o Brasil, tínhamos isso tudo, nós também éramos ricos e agora para onde é que foi esse dinheiro todo? Construir palácios, casas, isso tudo, e a população continua pobre. O nosso desenvolvimento industrial ficou muito para trás do que outros países, a nossa revolução industrial foi muito atrasada. E o que dificultou também muito o progresso de Portugal. Houve ali momentos em que nós começamos também a crescer economicamente, no Estado Novo por exemplo, só que a população em vez de crescer em termos de riqueza, perdia riqueza nessa altura, o PIB crescia, mas a população ficava cada vez mais insatisfeita. (David, Almada, 2018)

Do passado ao presente, as visões do mundo dos alunos constroem-se a partir de múltiplas coordenadas, cruzando cronotopias nacionais e globais. Os imaginários sociais que operam recuperam e complexificam os que descobrimos a significar o educativo. Os valores *escolarizados* atravessam as narrativas: *responsabilidade, trabalho, iniciativa, resiliência, superação, solidariedade, justiça*. Mas as travessias não são cronológicas - a estranheza e a desarmonia do real confrontam o seu próprio crescimento, tornam as suas experiências fundamentalmente heterocrónicas. Os alunos, no centro do conflito entre realidade e imaginação, procuram urgentemente um futuro que possa converter o presente em passado. Ora, como sabemos, é também este desejo que conduz o *Perfil*. Se a substância é partilhada, serão as formas, as *tecnologias da imaginação* que lhe procuram dar realidade? Como dialogam os alunos na escolaridade obrigatória com o *Perfil* que os define à sua saída?

A escola e o mundo: o *Perfil* e os alunos na escolaridade obrigatória

Numa soalheira tarde de Maio, numa sala de aula, a etnografia propôs um encontro entre o *perfil* e os *perfilados*. Desde que apresentara a investigação aos alunos, entre os seus colegas que acabaram por não participar, tinha decorrido quase um ano, tantas e tantas conversas. Já não estranhávamos o espaço, os nossos encontros já se tinham instalado nas rotinas – mas esta foi a única vez em que conversámos como grupo. Confortáveis com a minha presença, falaram mais entre si do que comigo. A mim coube-me mediar os diálogos do grupo com o texto, que nenhum dos alunos conhecia – ainda que dois tivessem referido ter ouvido falar de alguma coisa nas notícias. Fora dessa dimensão mediática, nenhum professor ou evento escolar tinha ainda dado a conhecer o documento, ou as alterações que produziu, aos alunos da António Gedeão.

Decidi começar a conversa devolvendo aos dez anos de escolaridade de cada um dos alunos a pergunta que exigiu aos quarenta anos de sistema educativo democrático um *Perfil do aluno*: “o que devem saber todos os alunos à saída da escolaridade obrigatória?”

Os rostos sobre os quais o *Perfil* se vem justapor perturbaram-se, os alunos viram-se confrontados com a violenta e irresolúvel tensão entre fazer-se e ser feito. Entre risos, interjeições de espanto e indignação, a voz do Manuel sobrepôs-se: “O que quisessem! O que quisessem aprender! Isso parece-me totalmente estúpido”. O David esforçou-se por conferir sentido ao absurdo que todos identificaram na pergunta:

Isso depende de cada pessoa. Eu acho que é errado criar uma lei para uma coisa que é muito subjectiva, porque assim nós estaríamos praticamente a ser *robots*, a ser o que o estado queria que nós fôssemos. Vai fazer com que perdêssemos as nossas maiores características, que é a diferença entre todos nós. É por isso que nós nos atraímos uns pelos outros, é mesmo pelas diferenças e, portanto, eu acho isso errado.

Todos concordam: se *saber* diz respeito a uma dimensão “subjectiva”, o sujeito da pergunta não pode ser “todos os alunos”; se saber e ser são intermutáveis, o predicado “devem”, identificado como lei ou obrigação, entra em conflito com a autonomia individual. Diligente e rigorosamente ocupam-se de criticar uma pergunta “sem sentido”. O David reforça: “eu acho que o sistema deve querer, acho que é possível chegarem a uma base, a uma fórmula para dizer o que é cada um, mas acho que não tem sentido, porque não é isso o necessário, a meu ver”. Esforçam-se, depois, por obviar as contradições identificadas procurando as possíveis respostas. Primeiro, aglutinam *saber* e *ser* num mesmo significado: “bem-educados”, respeitadores, trabalhadores, dedicados. A *saber-ser* junta-se conhecer: a si-mesmos, aos seus percursos, dimensão fundamental para que a escolaridade produza futuro. Este é um conhecimento diverso do que identificam com os conteúdos, ainda que o David afirme, dissonante, que “nós estamos cá é para adquirir conhecimentos (...) é para a nossa vida, porque nós crescemos em termos culturais, se nos desenvolvemos a sociedade toda desenvolve-se”. Mas os diferentes pontos de vista vão convergindo num intrigante consenso: é mais fácil, mais confortável, reflectir sobre o que não sabem do que sobre o que deveriam saber. Ainda que seja a Maria a tomar a palavra, o grupo anui rapidamente:

Eu acho que devíamos ter mais conhecimento acerca da política (...) porque vai ser importante para nós. Aprendi muito pouco sobre isso, mais em História. Eu acho que é termos uma noção também de como é que a política funciona porque nós temos, como cidadãos, que votar e eu acho que para votarmos conscientemente devemos ter algum conhecimento sobre o que eles são, o que é que eles estão a fazer, as ideias deles. Acho que algum maior conhecimento sobre política iria ajudar-nos nas escolhas que vamos tomar ao longo da vida, não é? Como cidadãos num país. Até porque eu não gosto de política, mas acho importante. Eu acho que para além das disciplinas e da matéria, devemos sair como bons cidadãos. Ou seja, por exemplo, saber viver com a natureza, sabermos que temos que reciclar e não poluir. Porque às vezes só dizerem que temos que fazer aquilo é o mesmo que não dizerem nada, acho que a escola devia ter, e tem obviamente, mas devia ter mais, um papel sobre isso. Deviam levar mesmo os miúdos a perceber isso, porque como é matéria muitos deles esquecem, como esquecem muita da outra matéria. E eu acho que é importante a escola também nos ensinar a

sermos bons cidadãos. (Maria, Almada, 2018)

Tal como tínhamos identificado nas entrevistas individuais, a cidadania é o principal signo das insuficiências da escola: o *mundo*, o que está *lá fora*, irrompe por sobre a lapidar identificação do que os alunos não sabem mas desejavam saber. Há uma curiosa ligação entre a constituição deste desejo e a formulação de necessidades que ultrapassam o presente escolar. Os alunos identificam a “saída da escolaridade obrigatória” como a última fronteira entre a escola e o mundo, entre o presente e o futuro. Neste sentido, é aí que se devem fixar as imagens das pessoas e dos cidadãos que o seu trabalho de alunos procura. O *perfil*, os rostos e a escola fitam um mesmo horizonte, mas a complexidade dos mapas que desenham para o alcançar, os *encontros e desencontros* que os definem, fazem divergir os seus caminhos. Isto torna-se particularmente evidente quando os alunos descobrem a forma como são olhados: “Tudo isto é o olhar? O aluno perfeito é bastante completo!”. A surpresa do Francisco ecoa o silencioso estranhamento dos seus colegas – projectado sobre o quadro um *power-point* dá a conhecer a “Visão de Aluno”¹⁶⁴. O “aluno perfeito” é o rastilho da ironia com que começam por confrontar as forças que os procuram definir. O David interrompe, decidido a dar resposta:

Cada um é como deve ser e não uma pessoa perfeita, ou uma pessoa pela origem do estado, ou seja, nós não queremos ser controlados, entre aspas, nós não queremos ser o que eles querem que nós sejamos. Nós temos que ser o que nós somos. E eu acho que é errado sobre este nível, mas por outro lado também é importante pois dão-nos informações que nós também precisamos para crescer, para nos desenvolver, mas não tem de ser isto, tem de ser mais um exemplo. Uma coisa é dizer, num certo ponto, faz isto, se quiseres faz isto, não tens que fazer isto. Eu acho que deve ser muito mais opcional.

A interpretação é rápida e partilhada: a escola não pode, não deve ter este poder sobre a “pessoa que se é”. A interpelação do texto à totalidade de si constitui uma devassa, é ilegítima. Esta é a posição que definem, colectivamente, como ponto de partida. O Manuel toma a dianteira na análise dos valores e princípios. Essas são questões da sociedade, a “única coisa que se trabalha na escola” são as áreas de competências: “precisamos destas duas coisas para encarar uma sociedade, mas também é em casa, também é no desporto, também é no voluntariado, também é nas outras coisas todas e não é só na escola que temos que estar preocupados com isso.” A fronteira entre a escola e o mundo define interior e exterior, formula categorias de inclusão e exclusão. O *Perfil*

¹⁶⁴Disponibilizado no site da DGE, foi especificamente desenhado para dar a conhecer aos alunos o seu Perfil. Faz parte do vasto conjunto de materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação às escolas para debater e apresentar o *Perfil* aos alunos, professores e outros agentes da comunidade educativa.

transgride este rígido e tácito ordenamento dos espaços instabilizando, portanto, a “criação do aluno”:

Pois, mas este aluno se calhar é muito mais fácil criar ali numa Torre da Marinha, ou numa coisa qualquer, do que se fosse para uma escola de um Bairro de Olivais ou do 26 de Maio, nunca vão conseguir criar um aluno assim tão facilmente. E estar aqui com estas coisas, princípios e valores e não sei quê, agora vão para ali e expliquem vocês para uma pessoa que nasceu a ver pessoas a morrerem à facada e na droga. Também acho que isto é tudo muito subjectivo, depende da vida de cada um. Isto é aquela cena, acho que nesta turma, acho que neste grupo ninguém tem problemas destes e todos conhecemos os princípios e os valores da sociedade, agora há sítios neste mundo que não. E este documento, por isso, é só uma palhaçada. Porque só fala daqueles que pronto... nunca se consegue... nunca conseguimos meter todos no mesmo saco. É difícil, é impossível e é errado. (Manuel, Almada, 2018)

Esta é a primeira vez em que os alunos se referem à sua identidade escolar como *criação*, revelando uma consciência clara das operações que a conduzem. Ser *aluno*, então, depende da articulação da heterogeneidade e da desigualdade da experiência *fora* da escola com a homogeneidade que o *dentro* exige – é um exercício de *criatividade* onde a norma e o desvio, as diferenças que definem as pessoas, a subjectividade individual ganham protagonismo. A vida de cada um transborda o espaço escolar – se a diferença é o que define o mundo a vontade de uniformização que lêem no *Perfil* é injusta, até para a própria escola, a quem não se pode pedir “tanto” (Francisco): “A escola não tem nada a ver com o que nós vamos ser no futuro ou não a nível pessoal, profissional talvez, mas pessoal não! Acho que estão a querer muito meter-se na vida das pessoas, e isso não tem nada a ver!” (Manuel). Esta afirmação gera uma acesa discussão sobre os limites que cada um traça à relação entre a escola e a pessoa. O Francisco procura pacificar os ânimos distinguindo a “escola em si” da “experiência”: “Não é bem a escola, eu acho que é tipo as experiências que nós vivemos na escola, mas é com os colegas à nossa volta e não na escola em si.”

Maria - A escola também te traz... por exemplo, todas estas assembleias que fazemos, dão-nos **material para constituirmos o que nós somos**¹⁶⁵.

Francisco - Mas se fosse **outra pessoa** por exemplo, aquelas que são mais desinteressadas, não aderiam a esses projectos...

Maria - Claro, mas lá está, não deixa de ter a escola um papel na tua formação como pessoa.

Francisco - Pois, mas que é que tu, que é que esses projectos te fizeram mudar?

Manuel - Bué.

Maria - Atão o projecto que nos fizemos sobre a igualdade de géneros e não sei quê...

António - **Cresceste como pessoa Maria? (Irónico)**

Francisco - Sim, mas já tinhas uma opinião sobre isso.

Manuel - A Maria tem alguma razão, agora ser a escola a ter que arrecadar com isto tudo não.

Maria - Eu não concordo com isso, eu não concordo de todo que seja a escola a dar-nos total educação. Mas que tem um papel importante, tem. (...) Mas não porem o papel todo na escola porque

¹⁶⁵ Não deixa de ser de notar que os alunos integrem as experiências proporcionadas pela etnografia nos processos escolares, justapondo-os aos outros desafios que estes proporcionam à sua identidade.

isso não faz sentido.

É preciso definir e hierarquizar espaços, clarificar o que os une e o que os separa. A pessoa separa-se do aluno nos mesmos termos que distinguem individual e colectivo: a diferença habita fora da escola, dentro as oportunidades de a operar a partir dos “materiais” disponibilizados. As possibilidades de aproximação entre o aluno e a pessoa dependem da mobilização do que se traz de “fora” dentro da escolaridade – é um trabalho atribuído às capacidades e competências de cada um.

Mas a transgressão dos espaços que o *Perfil* propõe implica a transgressão das temporalidades da *escolaridade* e de *si*: “Uma pergunta que eu lhes fazia, então se estamos a discutir isto para quando nós saímos da escola, o que é que nós somos agora? Que ainda não acabei a escola? (...) Porque é assim, aos bebés nós desculamos, ainda está novo, tem que aprender coisas, mas eu já tenho 16 anos e se matar alguém sou preso, né?” (Manuel). O Nuno vence o silêncio num temerário “Nada!”, o António resigna-se - “Estamos a crescer!” O presente é uma temporalidade frágil. As contradições, interrogações e súbitas inflexões de significados com que os alunos respondem ao *Perfil* dão conta da força com que o futuro se impõe, determina e significa a experiência vivida. É-lhes difícil, por entre estas dinâmicas, defender e situar o aqui e o agora. Mas resistem, ainda assim, à onipotência que o *Perfil* atribui à escola: a escolaridade não pode suspender os outros espaços e os tempos da experiência; não pode responsabilizar apenas os alunos pelo futuro, sob pena de lhes retirar o poder de decidir e escolher: “tem que ser mais para fora, geral, para o estado e não só tanto para a escola!” (Manuel)

“Eu nunca ouvi um professor dizer-me para fazer isso!”

É mais uma vez o Francico que confronta o texto, arrancando gargalhadas ao grupo. À medida que lemos o pretendido do jovem, a dissonância entre discursos e práticas, texto e experiência, fá-los questionar as “intenções do estado” – com particular intensidade quando discutimos *Liberdade, Consciência de Si e do Mundo, Autonomia e Responsabilidade*.¹⁶⁶ A liberdade está tão distante da experiência escolar que é com alguma perplexidade que começam por aproximá-la:

Maria - Estão a falar-nos de liberdade e estão a obrigar... não estou a perceber bem a liberdade de que eles falam, sermos livres como assim? Como é que a escola nos dá liberdade?

¹⁶⁶ Estes descritores, ainda que presentes em mais detalhe noutras partes do documento, fazem parte do segundo ponto que detalha a “Visão de Aluno”: “livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia”

Manuel - Eu aprendo mais isso em casa.

Antônio - Mais em casa, *ya!* É mais em casa que nos recebemos isso, livres... para falar!

Maria - Se eles nos estão a dizer que nos temos de ser isto tudo... isso não são eles a dar-nos liberdade...

O Francisco esforça-se por pensar o que a escola oferece, descobrindo-a *além* dela: mais escolha no mercado de trabalho permite “ter mais capacidade financeira e com mais poder financeiro podemos comprar aquilo que queremos”. O silêncio do grupo desmerece a proposta, as preocupações regressam ao presente: “eles estão a esquecer-se que nós também somos humanos antes de sair da escola e também merecemos liberdade, a escola também tem a ver com o que nós somos agora!” (Maria); “Liberdade...? Eu acho que é mais responsabilidade. E nós como somos muito jovens ainda somos irresponsáveis. Por exemplo, vivemos na casa dos nossos pais, se a escola pedir essa responsabilidade nós ainda não tínhamos, nós somos controlados pelos pais...” (David). A responsabilidade gera consenso: a escola ensina que “ninguém trabalha por nós”, que “sem trabalho não vamos conseguir chegar a lado nenhum”, que é preciso saber “atirarmo-nos ao mundo por nós próprios” (Manuel). As práticas escolares aproximam responsabilidade e autonomia, mas a discussão é abruptamente interrompida pela “consciência de si mesmo”: “Consciência do que nós somos?!” (Francisco); “isso é algo que se tem sempre” (Maria). O pesado silêncio é vencido pela irritação do David: “Eu acho que a escola não nos vai dar isso, a escola devia ser feita para nos dar conhecimento.” Todos concordam, o “resto é mais importante”. Como poderia a escola ensinar a conhecer-se? Nas aulas? Entre risos, propõem a disciplina “Consciência de Si Próprio”, imaginando o sumário que o professor escreveria no quadro: “Estás consciente do que és hoje?” O humor, a irrisão, sublinham o que entendem como legítimo ou ilegítimo— nas mais das vezes consensualmente. Noutros momentos o desinteresse ou indiferença sintetizam a incomunicabilidade entre o *Perfil* e os alunos. É o caso de ser “crítico” e “criativo”: “Eu acho que todas as pessoas devem ter essas coisas, quer seja um jovem a completar a escolaridade obrigatória, quer não.” (Manuel).

Os semblantes tornam-se subitamente sérios quando falamos da “consciência do mundo que os rodeia”. Aqui, o papel da escola não só é determinante como deve ser urgentemente redefinido. Mas, apesar de tudo, será o jovem capaz de “lidar com a incerteza e a mudança num mundo em rápida transformação?”¹⁶⁷ O Manuel afirma contudentemente que a escola só ajuda profissionalmente:

¹⁶⁷Terceiro ponto da “Visão de Aluno”.

Manuel - Para as outras coisas temos que ser mais...é com **a vida** que vamos percebendo isso, não é? O que acontece de mal, vamos mudando.

Francisco - E com os **outros**, temos que nos adaptar...

António - Adaptar à mudança ya. Adaptamo-nos.

Maria - A escola...por exemplo, o projecto que nós estamos a ter agora mostra-nos também problemas que nós vamos poder enfrentar, mas lá esta, o projecto é algo extra, que não é da escola. Foi alguém fora de uma escola que fez o concurso e abriu às escolas para participarem. Não é a escola que está a dar isso. Eu acho que a escola devia mudar a forma como educa porque não é só a matéria que nos temos de tirar daqui, são também problemas destes e nem sempre nos dão estas **pequenas coisas**.

A escola, que “não é só a sala de aula, mas é mais aí”, também depende de outras vontades: como o Francisco sublinha os horários, os programas e a sua extensão, as matérias, as metas a cumprir, são definidos pelo Ministério da Educação, não deixando espaço a que os professores possam fazer “muito mais”. Esta consciência, não de si nem do mundo, mas das dinâmicas do escolar, leva-os a concluir que as condições reais de aprendizagem estão muito longe de responder aos desafios que o *Perfil* elenca¹⁶⁸:

Francisco - trabalhamos para o teste...

Manuel - Não trabalhamos para o mundo...

António - ... trabalhas para ti próprio...

Si próprio, o teste, o mundo: a acção do aluno procura entre realidade e desejo espaços de possibilidade. Mas como “demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural”, “agir de acordo com os princípios dos direitos humanos”, “negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica”, “ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor” (ME, 2017, p. 15)? As respostas, titubeantes e em voz baixa, dão conta do desconforto que estas perguntas provocam. Se “na escola há poucas pessoas a incentivar-nos a entrar nesta... a seguir isso” (Maria), o tímido “às vezes” do António encontra o não em unísono dos colegas. O desconhecimento que acabarão por assumir, leva-os a serem particularmente cuidadosos nas respostas. Mais uma vez é em casa que se aprende, “são os pais”, “obviamente, sim”. Mas estas “coisas importantes de se ser” encontram resistências em todas as dimensões:

Manuel - Por exemplo, tu estás no teatro para quê? Saio e chego a casa e estou a ouvir: “tu tens cinco disciplinas, tu tens é de estudar para a escola não te distraias com isso.”

Maria - Exactamente.

Manuel - E depois querem cumprir isto, mas a mentalidade ainda não está muito trabalhada para conseguirmos cumprir estas coisas todas. Isto é, fogem um bocado umas às outras. Tu queres trabalhar para uma, parece que temos só de trabalhar para aquilo, e não podemos trabalhar para as outras. Podemos ser muito bons profissionais, mas podemos não ser boas pessoas...

Maria - Porque a escola está-nos a centrar só para a matéria que temos de aprender, matéria que

¹⁶⁸Por exemplo, no quarto ponto da “Visão de Aluno”: “que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo” (ME, 2017, p.16)

vamos esquecer depois, e esquecem-se do resto que também é muito importante, ou mais. (...)

David – Mas, Maria, a escola não foi feita para tu estudares para os testes, os testes são apenas uma maneira de avaliar.

Maria - Sim, mas não deixa de estar mal. Eles estão a dar demasiado foco a isso. Está bem, mas há muitas outras coisas. Não é só isso!

Manuel - Porque será? Porque tu chegas depois a uma faculdade e só olham para isso, não olham para a pessoa que és.

António - Pois!

Maria - Porque a educação devia estar toda interligada... de uma forma diferente!

Manuel - Vais trabalhar só olham para o currículo, não olham para o que és...

Francisco - Não!

Maria - Mas lá está, a sociedade tem toda de mudar isso.

Esta discussão propõe novas relações entre os tempos e espaços que tão afincadamente tinham vindo a distinguir. O espaço exíguo que a cidadania tem na escola, reservado às actividades e projectos fora da sala de aula, é afinal reflexo do pouco espaço que tem no mundo. O apelo de mudança é, por isso, à “sociedade toda”. Há alguns sinais: a valorização do trabalho voluntário, o peso da participação em projectos no currículo. Porém ainda depende de cada um a descoberta destas dimensões, cujo valor permanece meramente formal: “Lá está, só se trabalha porque dá certificados”!

Maria - É assim, e quantas turmas, e quantas pessoas nesta escola, estão a fazer alguma coisa deste género, algum projecto, algum voluntariado?

António - Quase nenhuma.

Maria - Ninguém! Porque não há incentivo, é pouco incentivado. Nós por acaso somos incentivados, mas há outras pessoas que não.

Francisco - Mas nós também temos sorte com a educação que tivemos Maria. Porque a maior parte das pessoas nem querem saber da escola para nada.

António - E os pais obrigam, às vezes...

Maria - Por exemplo, o ano passado, o projecto... o orçamento participativo... a direcção veio directamente ter connosco. E eu acho que não disseram a mais ninguém, vieram directamente ter connosco. Como é que os outros vão saber, como é que os outros vão ser incentivados a entrar nisso se eles vieram ter logo connosco?

Não só os espaços da cidadania são restritos, como o acesso, entre incentivo e iniciativa, depende de quem se é – estão conscientes do seu privilégio. Por entre a discussão, acabarão por definir colectivamente o conceito de cidadania que operam: “forma de ser de uma pessoa”; “ajudar outras pessoas”; “respeitar os outros”; “o cidadão é alguém que respeita a sociedade”.

Francisco - Eu ia dizer alguém que cumpre as leis. Apesar de pronto, algumas são parvas, mas pagar os impostos. Isso tem a ver, eu não estou a dizer o que os valores são ou não, mas pronto, há uma lei para pagar os impostos e então se ninguém fugisse aos impostos e toda a gente pagasse...

António e Maria - As coisas ficavam melhores!

Francisco - As coisas ficam mais baratas e as coisas ficavam mais justas. Eu acho que isso, respeitar as leis da sociedade, é ser um bom cidadão.

Maria - O que tu estás a dizer é termos deveres e direito e cumpri-los, não é só ter.

Mas, de deveres e direitos dizem nunca ter ouvido falar. Responsabilizando-se

parcialmente pelo seu desconhecimento, são capazes de apontar “pequenas noções”: “eu se calhar vou cumprindo alguns deveres, mas não faço ideia de quais é que eles sejam”(Maria):

Francisco - Mas ainda muitos somos capazes de cumprir.

Maria - Exacto, eu tenho noção do que não posso fazer, agora de tudo o que eu devo fazer e posso fazer, aí já não sei tanto.

Francisco - Eu acho que a única coisa que devemos fazer agora é ir à escola!

Maria - Neste momento estamos aqui na escolinha, não assaltamos ninguém... É assim, eu acho que eles não dão interesse nenhum, a coisa que era supostamente o que nos tínhamos mais perto de uma disciplina de cidadania era uma disciplinazinha extra... que ninguém dava ouvidos, nem interessava a ninguém.

O Manuel conclui repentinamente: “Eles contradizem-se!”, pondo em causa a ambição do *Perfil*: “São sempre a mesma coisa, documentos, documentos...”. Além disso, ninguém se ocupou de os informar, não há interesse em que os alunos conheçam o que lhes diz respeito. Rindo, alguns opõem que mesmo que alguém lhes tivesse falado do *Perfil* talvez não tivessem ligado. Mas desconhecer é não saber o que, enfim, é esperado da escolaridade: “eu estar a trabalhar para uma coisa, ou a treinar por exemplo, e não sei para o que é que eu estou a competir... Estes objectivos...” (Manuel). O *aluno* debate-se com a ambivalência de ser simultaneamente sujeito e objecto de educação. Entre estas duas dimensões, procura as possibilidades de agir e destringa responsabilidades.

“Isso é mesmo o que temos de ser?”

As inquietações permanecem depois de terminada a leitura. Não só não reconhecem na escola o que o documento propõe como não reconhecem na proposta o *dever-ser* da experiência escolar.

Manuel - Os jovens e os meus filhos vão começar a viver na escola... já nem vão a casa...

Maria – Exacto! Eu acho que passo mais tempo na escola do que noutra sítio qualquer...

Manuel - Isto que está aqui é um bocado o que se passa.

Maria - Sim, sim. Mais vale vivermos cá na escola e fazermos tudo aqui... um bom negócio..!

Francisco - Um bom negócio é construir uma escola privada com hotel! (risos)

O *Perfil* está longe da realidade. Se as áreas de competências lhes parecem complicadas, os princípios e valores mais ainda, se bem que todos os alunos sabem quais são – ainda que não os “tenham” ou “cumpram”. Se a escola não pode actuar sobre as resistências dos contextos, a única mudança possível é a de cada um por si próprio:

Manuel - Os jovens... para nós a escola é uma grande seca. Eu não vou para a escola para ser bom cidadão, vou para a escola porque tem que ser.

Maria - E isso não devia ser! E eles deviam mudar isso, deviam fazer com que nós queiramos vir

para a escola.

Manuel - E acho que ser obrigatório e ter que ir um bocado contrariado, eu nunca vou tomar tanta atenção... tenho que ir buscar este lado aqui e aprender estas coisas no que eu quero mesmo fazer. O que eu gosto não é na escola, que é igual para todos, é obrigatório para todos. É um bocado naquela do faço o que gosto, se calhar porque quando gosto rende mais, puxa um bocadinho mais. E os valores e os princípios acho que é isso...

Maria - Sim, também tem a ver com isso. Se eles adaptassem a escola, se eles mudassem um bocado o que a escola é, fazendo com que venhamos para cá porque queremos vir e não porque temos que vir, se calhar facilitava um bocado.

David - Se a escola não fosse obrigatória vinhas?

Maria - Eu não estou a dizer para tornarem a escola não obrigatória, eu não estou a dizer isso.

David - Não foi isso que eu disse. Tu queres vir à escola ou vens porque tens de vir?

Maria - Eu pessoalmente quero, porque me sinto bem aqui, mas há muita gente que não. Mas, lá está, devia haver essa preocupação da escola.

Francisco - E porque é que não se sentem bem?

Manuel - Não, a escola é obrigatória, mas não é para aprender isto...

Francisco - Mas Maria, porque é que não se sentem bem?

Maria - Não sei!

Francisco - Então, porque não gostam. E tu estás a dizer que a escola devia adaptar-se mais ou menos a essas pessoas de maneira a que elas gostassem. Mas a escola tem mais de 700 pessoas!

Maria - Sim eu sei, mas... Então, a escola tem de ser obrigatória porque senão a maior parte não vinha e depois tínhamos... voltávamos atrás no tempo! Portanto tinha de haver outra forma qualquer

Francisco - Pois, mas essa forma não estou a ver não.

António - Não...

Em movimentos elípticos os alunos recusam e afirmam a totalidade do espaço escolar; rejeitam tanto quanto elegem a escola como espaço de negociação identitária, naturalizam e criticam os seus processos. O desejo de uma outra escola, essa onde o cidadão e a pessoa se reúnam sob a pele do aluno, cresce proporcionalmente ao papel que lhe atribuem na sua subjectividade, nas suas vidas. E se recusam o olhar que o “estado” sobre eles constrói, não deixam de operar as mesmas categorias – *aluno, pessoa, cidadão* – como instrumentos da construção de si, como poderosos *imaginários* que conferem à experiência escolar sentidos e significados.

A escola interpõe-se no encontro que o *Perfil* propõe entre os alunos e o futuro, confrontando-os com os paradoxos que a constituem: por um lado, academicista, burocrática, espaço hierarquizado, opressivo e reprodutor; por outro, espaço de iniciativa individual, onde a criatividade, a expressão, a capacidade de delinear um caminho próprio constituem elementos fundamentais de sucesso. Os alunos procuram obviar esta cisão em si mesmos – tal como o *Perfil* preconiza. *Conhecer, aprender e ser* tornam-se predicados indistintos. Os *princípios e valores* do *Perfil* encontram as *visões e experiências* dos alunos num território incapaz de responder a ambos. Mas o poder que o *Perfil* deposita nas mãos dos alunos exige-lhes uma responsabilidade, uma “perfeição” a que oferecem oposição. As fronteiras que este diálogo foi firmando – *escola/mundo; escola/vida; escola/sociedade* – escondem afinal um intenso contrabando. As travessias vão

determinando como se reconhecem e conhecem a *pessoa, o aluno, o cidadão* – mas é dentro do *aluno* que se negociam os sentidos construídos ao futuro.

Considerações finais: Tornar-se e fazer-se alguém, entre a escola e o mundo .

The educated self of modernity was epistemologically complex. Not only did the educated subject have a greatly extended capacity for scientific observation, but the educated subject was itself also identified as the object of scientific investigation, part of society, and simultaneously the negotiator between the positions of the knower and the known, the manager and the managed. Politically speaking, modern subjectivity is in some sense paradoxical. That is, the subject was endowed with unlimited perceptive and regulatory capacities; at the same time, the subject lost its transcendent sovereignty insofar as it was subsumed or objectified into a regimented abstraction and regulated in terms of social-scientific categories. (...) **Perhaps the educated subject is now one who questions the subject.** (Popkewitz & Brennan, 1998, p. 60, destaques meus)

As dificuldades metodológicas, a complexidade das articulações entre discursos e práticas, experiências e representações, tornaram particularmente difícil interpretar, afinal, o que me diziam os *alunos* sobre *ser e fazer-se* pessoas e cidadãos. Procurando respostas, este capítulo reúne as reflexões dos alunos que pontuaram as entrevistas individuais à única discussão de grupo que a etnografia propôs. Esta estratégia, nascida da vontade de romper os limites que a escola nos impunha, confrontou-nos com as especificidades da modulação colectiva das vozes dos interlocutores. Em grupo, os alunos dialogaram não tanto consigo-mesmos mas com uma ideia de si, com as imagens e representações que a sociedade, a escola, a turma, os pares, os fazem negociar no quotidiano, ou seja, com os imaginários sociais que operam e são feitos operar (Goffman, [1956]1993). Esta observação permite-nos afirmar que os conflitos entre *si-mesmo* e o *aluno* são colectivamente negociados, numa permanente dialética cuja síntese é o futuro. As hesitações, as dúvidas e os processos de pensamento que as entrevistas individuais acompanharam tornaram-se rapidamente, na discussão de grupo, em afirmações definidas por certo e errado, fixando as imagens a partir das quais cada um se representa, e age, perante os outros. Ao ser operada dialogicamente, a imaginação foi intimada a reificar os espaços e tempos que a alimentam. Discutir o *Perfil* foi para os alunos problematizar a legitimidade do que imaginam; definir, defender e fundamentar as escolhas, as estratégias que os movem através da escolaridade; vencer a ambiguidade que caracteriza a experiência vivida e desafia cada um dos seus passos. Discutir o *Perfil* mostrou-nos como entre a experiência vivida e a experiência institucional, entre discursos e práticas, se abre

o laboratório onde ensaiar a adequação de *si-mesmo* às formas naturalizadas do real; como aí cada um procura equilibrar a infinitude da potência de si com a finitude dos recursos escolares. No *laboratório escolar*, o aluno-alquimista não interroga tanto as matérias-primas, as suas origens e qualidades, mas sobretudo os métodos e processos disponíveis à metamorfose do que existe nos futuros tempos e espaços de *si-mesmo*.

Quando a investigação se dispôs a procurar os sujeitos, descobriu a ambiguidade e opacidade com que se relacionam as suas diferentes *identidades sociais*. Mas aí reside a nossa chave de leitura: é na relação entre os sujeitos e a instituição escolar que se discutem as possibilidades da agencialidade, da identidade e da diferença, da exclusão ou da pertença a uma realidade, da mudança ou transformação das suas premissas. À medida que se *tornam* alunos os meus interlocutores procuram tornar-se *alguém* – cruzando e desafiando os imaginários sociais que determinam o que *aluno* e *alguém* significam. A simultaneidade destes processos é a fonte dos conflitos, das dúvidas e das disputas que constituem o *aluno* como mediador; é nas fricções entre esta mediação e a integralidade da experiência vivida que o futuro toma forma, conferindo direcções e significados às escolhas que, necessariamente feitas na escola, produzem *mundo*.

A participação e a intervenção no escolar determina o aluno, constituindo-lhe um lugar no colectivo: ser alguém na escola é imaginar ser alguém no mundo. Se este trabalho nunca cessa de produzir categorias, espaços e tempos, descobrimos as coordenadas que a escolaridade lhe oferece: o aluno conhece-se e reconhece-se no *presente*, *espaço habitável*; a pessoa e o cidadão são entidades processuais. Mediadas pelo *real* que o aluno é, ganham espessura a partir da relação que encetam num universo moral: o *bom* aluno, a *boa* pessoa, o *bom* cidadão. A pessoa toma forma em predicados temporais – *tornar-se*, *crescer*, *evoluir*; o cidadão nas espacialidades onde a pessoa poderá agir – o “mundo”, a “sociedade”. “É-se” aluno, “torna-se” pessoa, agir-se-á cidadão. As operações dos alunos em torno destas categorias de *ser* são dirigidas por um profundo desejo de integridade, de verdade, alocado a um tempo e espaço além-escola: o alinhamento, a adequação, o ajustamento entre a sua subjectividade e o lugar que a educação lhes permite imaginar.

Tornar-se, fazer-se alguém é para os alunos um labor indistinguível do escolar. Os lugares que aí ocupam determinam o lugar da escola em *si-mesmos* – nas experiências, nos desejos, nos imaginários com que conferem significados ao devir; no frágil equilíbrio entre fazer e ser feito. *Crescer*, *saber-ser*, *conhecer*, implicam um conjunto de valores, uma moral e uma ética escolarizadas: *independência*, *autonomia*, *responsabilidade*, *esforço*, *rigor*, *exigência*, *respeito*. O sucesso escolar depende da aprendizagem e

operacionalização dos valores e princípios que integram o eu no colectivo, que definem o social a partir das imagens do *normal*.

The codification of the arts of existence as social skills, the development of a psycho-pedagogy of social competence, extends the rule of the norm **by means of the power of the image**. (...) According to this meta-world of images and values, more luminous and real than any other world we know, the self is to be reshaped, remodelled so that it can succeed in emitting the signs of a skilled performance. And of this continuous performance of our lives, we each are, ourselves, to be the sternest and most constant critic. (Rose, 1999, p. 242)

Mas se o *bom aluno* e a *boa pessoa* se confundem, o *bom cidadão* cinde a sala de aula e o “resto” – os *projectos*, as *experiências*, os *mundos*. Se o devir pessoa decorre naturalmente do crescimento sob a pele de aluno, o devir cidadão encontra obstáculos determinantes à integridade representada como condição de pertença a um colectivo. O *silêncio*, as *formas vazias*, a *neutralidade* com que a escola responde à vontade de participação, voz, e visibilidade impele-os a imaginar a cidadania como resposta às insuficiências do escolar. O cidadão por vir define-se nas técnicas e tecnologias com que os alunos as procuram colmatar.

Entre o presente e o futuro, o “processo organizado de produção de valor subjectivo” (Wexler, 1992, p.10) dos alunos procura fixar e manifestar as imagens de uma identidade legítima, ocupando-se da construção da sua diferença por entre a força homogeneizante da instituição escolar. O *Perfil* confrontou-os com a objectificação dos seus esforços, com a impossibilidade de *resultados inesperados*. A reflexão de Popkewitz & Brennan (1998) problematiza métodos e processos análogos aos que descobrimos a operar através do *Perfil*, observando que relações pode estabelecer com eles o sujeito escolarizado. Esta análise é particularmente rica se a contrastarmos com o que o debate dos alunos com o documento nos revelou:

Since modernity, the methods and procedures of schooling had been stipulated by policy, and the outcome was expected to follow. In that model, there was always the theoretical possibility of "unexpected" results. Now, however, there is a reversal; the goals and outcomes are being stipulated at the outset, and the procedures are being developed post hoc. The "nature" of the educated subject is stipulated in advance, based on objective criteria, usually statistical analysis. Because the outcome drives the procedure (rather than vice versa), **there is no longer the theoretical possibility of unexpected results; there is no longer the theoretical possibility of becoming unique in the process of becoming educated. There is only the possibility that discipline will have been effective or ineffective in reaching the stipulated goals.** The objective now functions less as a result and more as a target. (...) **In this model, the self is no longer in any kind of agonistic relation to the educational system or to society as a whole. The educated subject is adopted and nurtured by the educational system; in fact, the subject is dependent on the system for its welfare and identity, and therefore desires what is best in terms of social well-being.** (Popkewitz & Brennan, 1998, pp.134-136 , destaques meus)

A discussão conjunta surpreendeu-nos ao revelar que os alunos intuem e estão, até certo ponto, conscientes destes processos. Foi nesse sentido que procuraram defender-se: constituindo a escola como uma parte delimitada da experiência, a identidade aluno como um instrumento, tentam apossar-se das técnicas e tecnologias que os produzem. Entre “nós” e “eles”, os alunos e o “estado”, foi preciso traçar limites, equacionar a subjectividade individual para lá das “fórmulas” que a procuram definir – discutimos controlo e liberdade. Como nos diz Rose, obrigados a ser livres e a habitar a espaço-temporalidade a partir da determinação de cada escolha, os alunos repensaram e problematizaram os fundamentos do exercício escolar:

Through the transformation of all these institutional presuppositions, modern individuals are not merely ‘free to choose’, but obliged to be free, to understand and enact their lives in terms of choice. They must interpret their past and dream their future as outcomes of choices made or choices still to make. Their choices are, in their turn, seen as realizations of the attributes of the choosing person – expressions of personality – and reflect back upon the person who has made them. (...) Norms of conduct for the civilized are now disseminated by independent experts, no longer explicit agents of a social code of moralizing instructions enjoined by superiors, but concerned professionals seeking to allay the problems, anxieties and uncertainties engendered by the seemingly so perplexing conditions of our present. They operate a regime of the self where competent personhood is thought to depend upon the continual exercise of freedom, and where one is encouraged to understand one’s life, actually or potentially, not in terms of fate or social status, but in terms of one’s success or failure acquiring the skills and making the choices to actualize oneself. (Rose, 1999, p.87, destaques meus)

Conscientes, capazes de se avaliarem e de intervirem sobre os seus percursos, os alunos acusam o *Perfil* de incoerência, de estruturar forças opressoras - os sujeitos que desejam descobrem-se como objectos de desejo. Num exercício verdadeiramente político, os alunos interrogaram as dinâmicas de governamentalidade que os constituem, reconhecendo nas estratégias, técnicas e tecnologias do *governo do futuro* as que o exercício escolar lhes ensinou para o *governo de si mesmos*. Este *espelho* inquieta-os: qual é afinal o poder que detêm sobre os processos escolares, sobre os futuros e sobre a sua própria imaginação? Sem questionar os instrumentos e ferramentas de que dispõem, os alunos engendram a sua agencialidade na acção sobre os percursos escolares, procurando as formas legítimas de pertença mas também de distinção. É sempre sobre o depois, o fora da escola, que falamos quando discutimos a potência e os limites da escolaridade. As técnicas e tecnologias que o governo do futuro propõe estão afinal já a operar sobre o terreno: mas entre o que se propõem produzir e o que realmente produzem encontramos o desafio oferecido pelas múltiplas experiências que configuram as escolhas de cada aluno. Trata-se, então, de articular os processos mais do que os produtos: a partilha entre o poder, a escola e os seus sujeitos impede tanto como amplia as

possibilidades e impossibilidades de um futuro imaginado para além dos “dois lados”, da “política da escola”. Para os alunos, a política do *Perfil* é, na verdade, a política do mundo.

As reflexões que estes dados nos trazem expandem-se em muitas direcções – afinal, a escola produz ou ensina as tácticas de governamentalidade que determinam as subjectividades contemporâneas? A reacção do grupo de alunos à proposta do *Perfil* cumpre todos os desígnios que o documento vem impor sobre a escolaridade: alunos críticos, responsáveis, autónomos, participativos e propositivos. Ou seja, cumprir o *Perfil* é recusar o seu gesto; instalá-lo não sobre mas sob o rosto de cada aluno. Contra esta instalação os alunos exploram a indeterminação; questionam a sua subjectividade como matéria-prima capaz de alimentar a potência do desconhecido: imaginam

Mas quais os contornos dessa imaginação de futuros, para si mesmos e para o mundo? É a eles que nos dirigimos, por fim, como força tensora das questões que fomos aproximando

[Quinto Interlúdio]

Junto ao Tejo, as claras e longas avenidas que me guiam até ao Pavilhão do Conhecimento trazem à memória a Expo' 98, imagens dos futuros sonhados e dos passados idealizados nesse fim de século. Hoje cruzo-me com silenciosos trabalhadores de multinacionais. Depois, um corredor preenchido de imagens dos grandes vultos da ciência mundial conduz-me à sala de exposições: a súbita luminosidade revela uma exposição de trabalhos escolares, companhia silenciosa às conversas entre trabalhos. Hoje o país, as organizações internacionais e as mais de trinta nacionalidades representadas pelos seus embaixadores discutem “*Educação, Cidadania, Mundo: Que escola para que sociedade?*”¹⁶⁹, sob o mote do *Perfil*, do PAFC, da ENEC. O Ministro da Educação chama o “mundo”¹⁷⁰ a debater “A cidadania e a Escola do Século XXI”. Partilham-se problemas e soluções: desenvolvimento, sustentabilidade, “a defesa das instituições capazes de oferecer resultados às expectativas dos cidadãos”, a sobrevivência da democracia, um novo paradigma educativo. A discussão adensa-se sob os perigos oferecidos pela ignorância ao “devir inacabado” da cidadania, num mundo desequilibrado pela “velocidade vertiginosa das nem sempre felizes mudanças”. Os inimigos são multiformes, entre os “muitos, que têm desvalorizado este trabalho, reduzindo-o a uma diatribe ideológica, enfraquecendo desta forma um dos que considero alicerces fundamentais desta sociedade e da vida de cada um de nós”. Se por um lado milhares de jovens se mobilizam em torno das alterações climáticas, por outro as eleições europeias, exemplo de uma “cidadania transnacional”, confrontam-se com a elevada abstenção “da geração mais escolarizada de sempre, e de todo o mundo, a europeia”. Aqui, neste “exercício ele mesmo de cidadania activa”, o país propõe a “parceiros incansáveis” que imaginem uma escola nova, “para que o mundo não seja finito e sobretudo para que o apelo de tantos e tantos jovens possa ter eco também dentro da nossa consciência.”¹⁷¹

Mas, *Que escola para que sociedade?* Nem governos, nem organizações internacionais têm sabido responder a esta pergunta. Para o autor do *Perfil*, “a escola não é para amanhã, a escola é para hoje”¹⁷². A crise de 2008 é signo da grande lição da História: “inovar é o contrário de iludir”. “Qual é afinal a etimologia da palavra escola? *Scholae* é o lugar do ócio. Que ócio? A disponibilidade do espírito”. A presidente do CNE¹⁷³ preocupa-se com a escola que temos: “piramidal e hierárquica”, feita para um aluno “que se deve habituar a seguir e cumprir”. Com o regresso dos fantasmas que julgávamos debelados, perante um mundo laboral flexível, como conformar a escola?

Se quisermos trabalhar para o empoderamento de cada um como cidadão e “capitão do seu destino”, então temos de repensar a educação e a escola como motores e não apenas como reagentes de mudança. A primeira consequência desta mudança é que ela coloca a educação no centro de todas as preocupações – a centralidade da educação tornou-se uma preocupação de toda a gente. Há dez anos não era assim, falava-se em educação e havia muitos sectores que viravam a cara e não queriam saber nada disso. (Maria Emília Brederode Santos)

¹⁶⁹ Conferência “*Educação, Cidadania, Mundo: Que escola para que sociedade?*”: 28 e 29 de Maio de 2019, Pavilhão do Conhecimento, Lisboa. Organizada pelo Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação, em colaboração com a Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, a Comunidade de Países de Língua Portuguesa e o Conselho da Europa.

¹⁷⁰ A Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEIA), a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), o Conselho da Europa (CE), o Secretário-Geral das Nações Unidas (que acabou por não poder comparecer).

¹⁷¹ Tiago Brandão Rodrigues, Ministro da Educação.

¹⁷² Guilherme de Oliveira Martins

¹⁷³ Maria Emília Brederode Santos

Sanam Naraghi-Anderlini¹⁷⁴ propõe que falemos antes da sociedade que temos. Se pensamos e vivemos numa “economia extrema”, “não estamos a aprender as mesmas coisas, não estamos a aprender sobre os outros, estamos a tornar-nos mais fechados”. É inglório antecipar o futuro sem definir “não aquilo contra o que estamos, mas o que é que nós representamos”. Teresa Costa¹⁷⁵ foca-se nos jovens: é preciso que entendam a escola como “espaço do ser, do saber ser, do saber estar e do saber fazer”. Na assistência, alguns alunos interrogam como definir valores obrigatórios, num tempo marcado pelo “divórcio constante” entre as pessoas, o poder político e as instituições que “nos geram e nos dominam”. Uma ex-Ministra da Educação portuguesa questiona que papel resta ao conhecimento:

Eu não gosto de desvalorizar o conhecimento enquanto instrumento que permite exactamente julgar a nossa relação com o mundo, não gosto de um julgamento extremamente relativista sobre o valor do conhecer e do saber, porque estes marcam a diferença entre a doxa, entre a opinião, e o saber exactamente. E que cidadãos queremos, muito cheios de opinião e que confundem a ciência e o conhecimento, nomeadamente das ciências sociais, com redes de opinião pouco fundamentadas? Acho que a escola tem um papel de alerta para a nossa necessidade e o valor do saber que é muito forte como condição de cidadania e que não pode ser subvalorizado face à questão das atitudes, dos sentimentos, das emoções, porque o saber é uma condição de sobrevivência dessa mesma liberdade e de uma aproximação de todos a uma maior cidadania. (Teresa Calçada)

As respostas elegem o exercício crítico e reflexivo dos professores como panaceia de uma “idade anti-intelectual”. É preciso reformular o sistema político e económico, abraçar a “movimentação e inquietação que [os alunos] trazem para a escola”. Ninguém duvida que tudo isto depende da *Educação para a cidadania, numa abordagem global*. As organizações internacionais apresentam projectos, referenciais, programas; discutem-se valores, competências, capacidades, esforçando a potência de cada conceito. Esta inebriante harmonia é interrompida pela voz de Angel Peccis¹⁷⁶:

A essas pessoas, vamos falar-lhes conceptualmente de cidadania? A pessoas que pensam diariamente em sobreviver, em comer, em água potável? Nós, os organismos internacionais, temos que ser realistas e as nossas agendas têm que coincidir com as populações. Não podemos ter agendas próprias para justificar os nossos erros (...) na sociedade em que nos calhou viver somos mais indivíduos do que cidadãos. (...) Porque o cidadão está à espera do mínimo, da satisfação das necessidades básicas. Porque se não, toca-me sobreviver. E importa-me pouco o outro, importa-me pouco ser cidadão, importa-me pouco a minha sociedade. Por isso surge tanta violência contra a sociedade. Não se sentem participantes, estão excluídos (...) Eu li o título da conferência e pensei, que ambicioso, eu mal consigo fazer um trabalho de cidadania real, cidadania global? Que carago! (*sic*) Estamos sempre a olhar para os políticos, mas não olhamos para nós próprios e para os cidadãos. Os cidadãos tem deveres, e os jovens portugueses têm o dever de manter a sua democracia para que não venha a ditadura, que já os tocou (...) É claro, só com conceitos, só com habilidades e *skills* e competências as pessoas não interiorizam a cidadania. Só se interioriza quando se sente, como tudo na vida, como o amor (...) não tenho soluções, mas se não partirmos da realidade tão difícil que é trabalhar a cidadania nunca o conseguiremos. E os Ministérios falarão de competências e de *skills*, mas os jovens continuarão sem se pôr no lugar do outro.

Sobre o desconfortável silêncio, uma representante do Ministério procura pontes: é este infrutífero ciclo que o governo português se propõe quebrar, ouvindo os alunos, permanecendo no terreno: “o que é importante é o aluno que nós queremos, que perfís é

¹⁷⁴ Fundadora e Dirigente do International Civil Society Action Network (ICAN), tem mais de duas décadas de experiência como mediadora de paz e activista, trabalhando com governos, as Nações Unidas e outras instituições da sociedade civil.

¹⁷⁵ Directora de um Agrupamento de Escolas

¹⁷⁶ Professor universitário, director da Educação Ciência e Cultura da OEI, do Instituto Ibero Americano de Direitos Humanos e do Programa Ibero-americano de Direitos Humanos, Democracia e Cidadania. É a data da escrita da tese embaixador do estado espanhol em Cuba.

que nós precisamos”. Se todos concordam que “a realidade da educação está ligada à realidade política”, “falhar não é opção, temos mesmo de conseguir.”

A Participação, Democracia, Cidadania devem sustentar-se na voz dos alunos. João Costa - “o autor, o farol no Ministério da Educação na ativação da educação para a cidadania”, o líder de uma “luta constante desde que chegou ao Ministério”; aquele “que desinquietou as escolas” para esta “alteração substantiva na organização e na visão da educação em Portugal”¹⁷⁷ – é o moderador encarregado de trazer as vozes de oito alunos, portugueses e estrangeiros, à discussão. Este painel afirma-se contra o “erro fatal” de considerar que “o bom cidadão era o caladinho, o bom aluno era o que ficava sossegado”. Esta será uma conversa sob o mote do desassossego – confundido muitas vezes os alunos. Mas *fazer falar* comporta riscos. As primeiras intervenções alinham os desejos dos alunos e dos poderes que, compenetrados, os escutam: “A chave para a cidadania não é só saber muito, como disse, numa aula, entrar e sair, não! É saber as coisas verdadeiras da vida, como é que funciona o sistema, como é que nos compreendemos a nós próprios, aos outros, como pensar pela própria cabeça e ouvir os outros (...)” (Aluno de secundário, presidente do parlamento de jovens da sua escola). Voluntariado, activismo, participação em programas e projectos lançados pelas organizações presentes – os critérios que lhes deram voz vão sendo revelados. Matilde Alvim, aluna de secundário responsável por trazer ao país a greve climática estudantil, “tem feito a sua voz ser ouvida até com artigos que têm sido publicados contra o governo, não é?” Entre risos, João Costa pede-lhe que explique como foi pôr tantos estudantes na rua, isso que às vezes “vale mais do que muitas aulas”. A resposta dirige-se aos obstáculos interpostos pela escola, à “paternalização”. O moderador é rápido a contornar os desencontros que a aluna aponta: “isso é o pior possível, de repente a cidadania é «coisas giras que os miúdos andam a fazer» e não a essência da educação como temos vindo a discutir aqui!” Dirige-se ao aluno que participa no projecto *The future we want*, da OCDE, partilhando “uma vaidade” – a presença de alunos no projecto foi uma exigência de Portugal. A resposta, lida, volta a alinhar vontades: “os ensinamentos académicos básicos, aquele *core* do português e matemática, etc., não são suficientes para a construção de um aluno bem preparado para encarar este futuro. Chegou-se também à conclusão de que são os valores e os princípios que realmente vão importar nesta construção de aluno.” Mas se há escolas que já estão a fazer a diferença, a sala de aula resiste a ser um “espaço de debate e troca de ideias” - “É que no meu tempo era para estar calado!”

Há espaço para tudo, os professores são os adultos e para além de nos terem de ensinar em relação às matérias em que estão licenciados, e que tiraram o curso para nos ensinar, também têm uma certa obrigação de nos ensinar a saber viver e por isso acho que é extremamente importante haver espaço para toda a gente falar, não estou aqui a dizer que devia haver uma revolução e só os alunos é que falavam. (Beatriz, aluna de escola de Almada)

Os risos da assistência e do moderador deixam a aluna subitamente séria – “Os alunos já se preocupam com mais do que a avaliação?” Ousadamente, e corando, contrapõe: “Os testes são uma parte importante também da carreira escolar (...) mas eu sinto que os alunos agora têm mais noção de que têm uma voz e que não é só através das aulas, mas sim através dos projectos que a tua voz se pode envolver.” João Costa insiste: “lancei um desafio aos professores que era, um aluno que tem assim média para ter um 4, mas que participa em acções para o bem comum, eu disse, merece 5 e um aluno que não faz nada disso e é egoísta merece 3, concordas?” A aluna, uma vez mais surpreendida,

¹⁷⁷ Respectivamente afirmações do Ministro da Educação, de Alexandre Quintanilha e de Teresa Costa, em diferentes momentos da conferência.

afirma que o que importa debater é o currículo. A resposta desilude o moderador, que muda de assunto.

Agora os valores, “razão principal sobre a qual todos estão na escola”: quem os deve definir, porquê estes e não outros? “Em todas as coisas existem regras e regulamentos e nós habitualmente pensamos que as regras são valores (...) Mas não é isso (...) o trabalho em conjunto e cooperativo são bons valores. Maus valores são quando os professores são como ditadores, tens que te sentar e não falar, eles é que sabem.” (Aluna do Montenegro) Da assistência alguém assevera: “Nós não temos professores desses em Portugal!”. Entre risos, a aluna questiona João Costa: “Tinha medo de fazer afirmações em frente aos professores? ”: “Não, mas eu era considerado malcomportado porque falava de mais e às vezes dava respostas completamente incorrectas”. Entre o passado e o presente, a aluna pondera que “talvez o problema que temos seja de alguma forma demasiada democracia (...) quando toda a gente pensa que tem o direito de impor as suas opiniões aos outros, na cabeça dos outros”. A Matilde interrompe, afirmando que estamos muito longe sequer de atingir o estado democrático: “os alunos só têm consciência dos seus deveres, mas nunca dos seus direitos, provavelmente a minha escola não é caso único (...) os alunos são quase ocultados dos seus direitos, a participação não é valorizada e às vezes até é espezinhada e os alunos acham que devem apenas obedecer.” O moderador garante-lhe, rindo, que apagarão o nome da sua escola do programa. Entre ataques e defesas, João Costa procura recuperar controlo interpretando as afirmações mais polémicas. Mas um dos alunos insiste: se é “bastante a favor” da liberdade, o aumento da autonomia aponta o risco dos “alunos diferentes, um bocado problemáticos” passarem a “dificultar o trabalho dos alunos que querem ter um papel importante e fazer o bem para a escola”. É de novo a Matilde que o interrompe:

Se tu falas tanto que a escola é do futuro imagina se os estados se regessem por essas regras, ou seja, não pode haver liberdade e democracia a mais porque se não alguns grupos podem começar a ter opiniões que até podem ser mais desconcertantes. Imagina como é que a sociedade seria se tivesse essas restrições! E quando tu dizes que existem grupos mais problemáticos, que podem impedir o sucesso de outros, eu acho é que nós temos de trabalhar para emancipar esses “grupos problemáticos” porque não é isso que a escola deve fazer... nós não devemos ficar só pelo sucesso de uns! (...) Nós queremos dar oportunidade àqueles que não conseguem ter tanto acesso a isso, nós queremos dar oportunidades a esses para brilharem, não só aqueles que à partida já brilham!

Os aplausos e o moderador dissuadem respostas, sob outra pergunta: “o que mudariam se fossem Ministro da Educação?” Mas os alunos persistem na discussão das conexões entre democracia, liberdade e ignorância; da necessidade de “diálogo e análise” de “perceber os contextos sociopolíticos”, “de conhecer os seus representantes e o que eles representam”. João Costa regressa à avaliação: “Se eu soubesse a resposta não estava a perguntar. Eu quero levar daqui conselhos.” Há que discutir os exames, trazer mais “realidade”, valorizar as humanidades que “integram grande parte daquilo que é a cidadania, a tolerância, a aceitação, o respeito pelo outro, a solidariedade, o tomar consciência da nossa situação e dos nossos privilégios socioeconómicos” (Matilde). A questão central é o respeito – palavra mais ouvida durante a tarde, garante João Costa.

Enfim, uma professora interroga-se sobre o papel das associações de estudantes, “tão importantes na minha geração”; outra interpela a distinção de uma aluna entre “ideias interessantes e a necessidade de cumprir o currículo”, que prontamente lhe responde:

A escola é a base da sociedade (...) a escola prepara-nos para a entrada no mercado de trabalho, prepara-nos para tirarmos cursos e para termos o emprego que queremos, para viver a vida que queremos mas também tem de nos dar espaço para a criatividade, para o envolvimento e a aprendizagem da vida em sociedade, ou seja, se nós vamos construir a sociedade do futuro temos de saber como viver em sociedade (...) temos de saber participar em projectos e trabalhar num grupo

grande que é o mundo (...) Não é que o currículo não seja importantíssimo porque nos prepara para a vida do futuro em termos de emprego, mas estou a dizer que precisamos de aprender também, e é uma coisa que os professores nos sabem ensinar porque são eles quem está... são a voz da sociedade agora, têm de nos ajudar a ter a nossa voz e a construir a nossa sociedade.(Beatriz)

Mas, “se não fosse obrigatório... andariam na escola?!” A resposta é um unânime sim, “apesar de a escola precisar de reformas internas colossais” (Matilde) . A discussão encerra-se agradecendo aos participantes “podemos pensar que há mundos de possíveis alternativas que não apenas aquele em que vivemos”. O moderador lembra “a famosa frase de Nelson Mandela, faz as tuas escolhas de acordo com os teus sonhos e esperanças e não de acordo com os teus medos (...) não estamos a perder tempo, estamos a ganhar futuro!”. Entre entusiásticos aplausos, os representantes institucionais sobem ao palco. A imagem fixa-se na retina: de pé, João Costa lê em voz alta uma declaração conjunta, rodeado dos seus autores; na penumbra, os alunos permanecem sentados, observando atentamente. Por fim, um ritualizado cumprimento une organizações e alunos enquanto a assistência sai, cansada, do auditório.

O segundo dia, já sem alunos, dedica-se a operacionalizar os consensos firmados no primeiro. Pascal Gaillard¹⁷⁸ apela a “uma grande mudança nas nossas mentalidades globais”, afirmando que “a escola democrática não acontece fazendo o discurso politicamente correcto, é um processo contínuo que nem sempre é suave, envolve conflitos e desacordo, tem que ser um resultado do esforço de todos”. Se “a criação de um *ethos* para a democracia é o que todos procuramos na escola”, a maior parte dos “obstáculos estão dentro de nós”. Os *workshops*¹⁷⁹ procuram descer dos discursos às práticas. Num dos intervalos, um senhor pergunta-me, curioso, porque participo, interrogando o meu olhar sobre as discussões. Falo-lhe de complexidade e opacidade, ele diz-me, com um sorriso cúmplice que representa Portugal no Conselho Europeu, na área da educação, que é um dos organizadores da conferência. Entre ironia e amargura, garante-me que os produtores dos discursos sabem que estes diálogos centrípetos ignoram o real – é um trabalho vazio, a escola permanecerá só com os seus alunos. As suas palavras ecoam ainda, ferindo, na conclusão dos trabalhos: “a necessidade de tornar estes princípios em acções quotidianas”; “enraizar práticas, torná-las estruturadas e estruturantes”; “os professores são os agentes privilegiados destas transformações que queremos operar”; “a vontade política é indispensável, mas não chega”, sem agentes capazes de as executar no terreno “as políticas não tem caminho para fazer”. O Secretário de Estado da Juventude e Desporto¹⁸⁰, reitera: “Os jovens participam sempre, absolutamente sempre que percebem que a sua participação conta (...) este país, qualquer país, e sobretudo o mundo, é mais pobre sem a participação dos jovens. Eu sei que parece uma frase muito *miss* mundo, mas no fundo o que nós queremos sempre é a construção de um mundo melhor”. Mas se esse é o desejo que a todos nos une, porque se assemelha impossível de concretizar?

¹⁷⁸Keynote da Conferência, professora e investigadora nas áreas da educação e pedagogia.

¹⁷⁹Competências transversais: um trabalho nunca acabado (WS1, conduzido por Pascal Gaillard); Direitos Humanos e Cidadania Global (WS2 conduzido por membros da OEI e um representante do Centro Norte Sul do Conselho da Europa) e por fim ENEC e a formação de docentes (WS3 - conduzido por dois investigadores que estiveram envolvidos no desenvolvimento do documento).

¹⁸⁰ João Paulo Rebelo

Capítulo V: A escola e os futuros

Education unfolds temporally on different scales and planes. Institutional time, daily time, curricular time, historical time—student futures emerge on multiple horizons (...) But through what logics, pace, or rates of change do these horizons unfold? How do student futures intersect at various points, in relation to one another? And how do people who are sometimes left carrying the political football in the form of being “responsible for themselves” navigate the multiple unfolding horizons of opportunity as well as the obstacles that arise regardless of education? (...) By focusing on navigation or change within change, education can be conceptualized as a social realm or sphere composed of multiple possibilities, containing or promising an unspecified range of futures yet constrained by the limits of resources, information, and opportunities for participation (Lave & Wenger, 1991, p. 43). (Stambach & Hall, 2017, pp.9-10)

Dia vinte e cinco de Maio de 2018

A minha presença desperta curiosidade a um professor que termina os preparativos do Dia da Escola: falamos da sua formação em arquitectura, da frequência de um mestrado em História, da longa carreira como professor de educação visual. Guia-me pelas salas de desenho mostrando, orgulhoso, os melhores trabalhos, quase todos datados dos anos 80 e 90. A nossa conversa vai definindo um antes e depois – mas e a relação entre a escola e o futuro? A resposta é contundente: “É distópica, é uma distopia! Não acha?!” Contraponho, sorrindo, a utopia – mas o passado, essa “outra coisa” que se escusa detalhar, fá-lo repetir mediunicamente, enquanto se afasta: “É uma distopia... é uma distopia...”.

Dia quinze de Junho de 2018

*Os noticiários televisivos anunciam, à hora de jantar*¹⁸¹: “Uma família pobre precisa, em Portugal, de 125 anos para um descendente entrar na classe média. São dados de um relatório da OCDE onde se prova que a condição económica e as qualificações dos pais determinam em muito o futuro dos filhos”. Os sons de uma guitarra portuguesa sobrepõem-se a imagens de crianças que brincam num bairro social, sublinhando “o que pouco muda no fado português” - “Mas não é fado nem sina, segundo a OCDE as soluções passam pela educação e pelo emprego”.

Os poucos dias que separam estes dois momentos ligam, sob o olhar etnográfico, a distopia ao vicioso e inquebrável círculo entre condições socioeconómicas, escolaridade e futuros. As percepções que o país nos devolve confrontam a pungente memória de mobilidade social ascendente através da educação com um desesperançado e estagnado presente. Se só a educação pode contrariar o fado e a sina de um país enredado no atraso, a classe média está ainda à distância de 125 anos. De que futuro, então, falamos agora quando olhamos a escola? De que futuro falam os meus interlocutores? Que perguntas formulamos quando exigimos ao sistema educativo respostas que contrariem o “destino”? Que aspirações investimos na escolaridade?

O relatório da OCDE¹⁸² ocupou o espaço mediático durante alguns dias, ecoando ansiedades nacionais – também ele preocupado com a alteração das percepções e

¹⁸¹Consultado em: <https://www.rtp.pt/play/p4226/e351885/telejornal>, minuto 13:50.

¹⁸²OECD. (2018c). *A Broken Social Elevator? How To Promote Social Mobility*. Paris: OECD Publishing.

expectativas sobre mobilidade social em contextos onde as desigualdades se acentuam: “these perceptions matter in themselves, as they have economic, social but also political consequences”(OECD, 2018c, p.21). Estas consequências determinam os futuros por vir. Ainda que não trate apenas de educação, o relatório confere-lhe lugar de destaque. Afinal, a mobilidade social é um dos principais mandatos dos sistemas educativos.

Socio-economic status heavily influences employment prospects, job quality, health outcomes, education, and the other opportunities (including access to relevant networks) that matter to people’s well-being. Children whose parents did not complete secondary school have only a 15% chance of making it to university compared to a 60% chance for their peers with at least one parent who achieved tertiary-level education. Disadvantage at the outset can follow children throughout their lives. Educational disadvantage typically means not only smaller salaries but, most worryingly of all, shorter lives. A 25-year-old university-educated man can expect to live almost eight years longer than his lower-educated peer in average across OECD countries; the difference is 4.6 years for women. (*ibid.*, p.3)

A educação não determina só futuros económicos, políticos, sociais – dela depende a própria duração e configuração da vida. As heranças de cada um enredam-se nas possibilidades de agencialidade individual, na capacidade de aspirar a uma vida melhor para si, mas também para o colectivo. Expectativas e identidades são concebidas numa estreita correlação:

In fact, much of the effect of social mobility on happiness is due to changes in the perception of financial security, which affects subjective well-being through pathways such as stress (and the related unhealthy behaviours); prosperity concerns (with people’s expectations on future outcomes influencing the current behaviours); and identity (through comparison with a reference group). (*ibid.*, p.24)

Ao contrário do verificado no caso português, os dados da OCDE sobre o conjunto dos seus países membros apontam o declínio da mobilidade social, em termos latos, a partir de 1975, bem como a decorrente rigidificação das posições relativas no espectro socioeconómico (*sticky ceilings* e *sticky floors*¹⁸³) e a rarefacção gradual das classes médias. A intensificação destas dinâmicas pela crise financeira de 2008 sublinha a interdependência entre mobilidade e coesão social – o decréscimo da primeira colocou em risco os sistemas democráticos. É perante este perigo iminente que o relatório discute a origem e reprodução das desigualdades em termos educativos: das condições de partida de cada aluno (“parental background” e “individual characteristics”); ao que a estas é oferecido pelas políticas educativas nacionais e pelas escolas (“school effects”). Se em

¹⁸³As expressões indicam a ausência de mobilidade social nos dois pólos do espectro de remuneração e distribuição de riqueza em períodos extensos – “sticky floors” dizem respeito a “persistence in the bottom quintile” (em Portugal, cerca de 65% num período de quatro anos); “sticky ceilings” refere-se à “persistence in the top quintile” (onde o país permanece junto à média da OCDE). (OECD, 2018c, pp. 73-80)

geral esta última dimensão é a que mais impacta a *performance* escolar, Portugal é excepção à regra. No país são sobretudo os contextos de origem e as características individuais a funcionar como preditores do desempenho escolar. No entanto, com 37% de “resilient students”¹⁸⁴ Portugal está acima da média da OCDE (29,2%): o número de estudantes que vence os preditores determinados pela classe social e contexto familiar é substancial. Esta particular “resiliência” caracteriza-se por “atitudes positivas em relação à aprendizagem”, “envolvimento e motivação”, “forte crença nas próprias competências e capacidades”, enfim, trata-se da superação das expectativas estatísticas a partir de atributos da subjectividade individual. Mas o que conduz a resiliência dos estudantes portugueses? Que *imaginação* vem vencer as fortes resistências à mobilidade social? Convém determo-nos nos resultados-chave sobre o contexto nacional:

Em Portugal 33% das pessoas concordam que a educação dos pais é importante para progredir na vida, uma percentagem ligeiramente inferior à média da OCDE (37%) (...) Há uma preocupação com as perspectivas futuras da prole. De acordo com uma pesquisa recente da OCDE, em 2018, 58% dos pais portugueses listam como risco de longo prazo que os seus filhos não atinjam o mesmo nível de status e conforto. Com efeito, a situação económica das pessoas em Portugal transmite-se fortemente entre gerações: tendo em conta a mobilidade de rendimentos, em Portugal pode levar aproximadamente 5 gerações para que crianças nascidas na parte baixa da distribuição de rendimento alcancem o rendimento médio, ligeiramente acima da média da OCDE.¹⁸⁵

A preocupação dos pais portugueses não é infundada – os dados comparativos da mobilidade em termos educativos e ocupacionais são bastante baixos¹⁸⁶. Ainda que a mobilidade intergeracional em termos de rendimentos situe o país na média, a afirmação que encerra a breve nota sobre o contexto português é desoladora: “A mobilidade medida em termos de educação é a mais baixa entre os países da OCDE”.

¹⁸⁴ “These results are testimony to how widely the performance of students of similar socio-economic status can vary across school systems (...) a student is classified as resilient if he or she is the bottom quarter of PISA index of economic, social and cultural status (ESCS) in the country/ economy of assessment and performs in the top quarter of students among all countries/economies after accounting for socio- economic status (OECD PISA 2015)” (OCDE, 2018c, p.267)

¹⁸⁵ A OCDE disponibiliza os resultados chave de um conjunto de países, a partir da mesma análise que sustentou o relatório geral. Referimo-nos aqui à nota *Um elevador social quebrado? Como promover a mobilidade social? Como PORTUGAL compara?* Consultado em <https://www.oecd.org/portugal/social-mobility-2018-PRT-EN.pdf>

¹⁸⁶ **Rendimentos:** Em Portugal 24% dos filhos de pais com baixos rendimentos acabam por ter baixos rendimentos e apenas 21% chegam ao grupo dos melhores rendimentos. Estes números sugerem uma mobilidade ligeiramente maior entre gerações na base do que a média da OCDE. No extremo oposto, 39% das crianças cujos pais têm rendimentos elevados crescem para terem rendimentos elevados, valor semelhante à média da OCDE.

Tipo de ocupação: 55% dos filhos de trabalhadores manuais tornam-se trabalhadores manuais – a média da OCDE é de 37%. Ao mesmo tempo, filhos de gerentes tem 5 vezes mais possibilidades de se tornarem gerentes que os filhos de trabalhadores manuais, uma proporção muito maior do que a média da OCDE. (Do relatório referido na nota anterior)

Qualquer coisa parece habitar entre o desesperançado retrato que os dados estatísticos compõem e as variantes que determinam a agencialidade dos sujeitos. É neste hiato que nos parece fecundo procurar a imaginação como engenho que, procurando futuros, constitui um presente que a estatística desconhece.

Ainda em Setembro do mesmo ano um outro relatório da OCDE¹⁸⁷ avisa que a desigualdade social em Portugal é consequência directa das baixas qualificações da população: o quarto país da OCDE com o menor número de pessoas com o ensino secundário é também o 14º com maior diferença de rendimento entre *ricos e pobres*. O relatório destaca o preocupante envelhecimento da classe docente nacional; afirma, polemicamente, que entre as congéneres, é a que apresenta melhores salários e menor carga de trabalho. Estas notícias são acompanhadas pelas do recrudescimento da luta dos professores por melhores condições laborais; pela divulgação de um estudo que afirma que mais de 60% dos professores portugueses revelam “níveis preocupantes de exaustão emocional”, de síndrome de *burnout*¹⁸⁸.

Um complexo mosaico, composto de olhares internos e externos, preenche o espaço mediático. A *permanente crise da escola em Portugal*, avolumada pelas consequências da crise económica e financeira, aponta culpas à educação no mesmo gesto em que a elege como única solução para os problemas identificados. A escola emerge como espaço onde se cruzam e procuram, como nos diz Hall (2017), problemas, soluções, mas sobretudo razões e sentidos para os caminhos em direcção ao futuro:

Schools as social fields are contexts in which vital conjunctures emerge. They emerge, moreover, in relation to a temporal frame that Guyer has referred to as the “near future,” a temporality in which the reach of thought and imagination, of planning and hoping, of tracing out mutual influences, of engaging in struggles for specific goals, in short, of the process of implicating oneself in the ongoing life of the social and material world that used to be encompassed under an expansively inclusive concept of “reasoning.” (2007, p. 409) Schools, historically, have been sites in which reasoning within this temporal frame has engaged “wider ethical and metaphysical ideas” as well as pragmatic and rational ideals to inform educational purposes and notions of desired ends. Within the temporality of schooling, educators seek to prepare the next generation for a future that socially embodies what is valued as “the good life” in what is imagined to be “the good society.” Schools exist, in part, to instill in youth the desire and capacity to aspire, to acquire the knowledge, skills, and dispositions that will enable them to contribute to achieving “the good life” and contribute to “the good society” within an imagined future. Yet schools are also contested terrains, social contexts in which heterogeneous horizons of futurity often coexist, signifying what can be quite varied imaginings of “the good life” and “the good society” as well as the “ethically,” morally or socially “valued person.” (p. 165)

¹⁸⁷ *Education at a Glance 2018: OECD Indicators* (OECD, 2018)

¹⁸⁸ Consultado em: <https://www.dn.pt/vida-e-futuro/mais-de-60-dos-professores-sofre-de-exaustao-emocional---estudo-9558111.html>.

As notícias sucedem-se à medida que a etnografia procura os seus limites, propondo sempre novas interrogações: na abertura do ano lectivo de 2020/2021 é atingido o número recorde de vagas e candidatos ao ensino superior (superado ainda no ano seguinte):

Há 26 anos que não havia tantos candidatos ao ensino superior como este ano: 63878. A expectativa do Ministério é que, entre todos os ciclos de estudos, públicos e privados, cerca de 90 mil novos estudantes estejam matriculados no próximo ano letivo. Será um novo recorde, tendo em conta que, no ano letivo passado, também houve um recorde de candidatos, de vagas e de colocados.(...)O maior número de vagas de sempre destina-se a acelerar a qualificação dos estudantes portugueses, de maneira a atingir a meta de 60% de jovens com 20 anos no ensino superior, em 2030 (hoje são 51%) e 50% dos que estão na faixa etária dos 30 aos 34 anos com curso superior (atualmente, a percentagem é de 45%).¹⁸⁹

A estatística, a opinião pública, os exaustivos relatórios e o senso comum confirmaram tanto quanto desafiaram o que o campo me dava a conhecer, sublinhando que nada é linear ou evidente quando falamos de educação – nela e dela o futuro de todos. As questões multiplicam-se: o que guia estes movimentos aparentemente contraditórios? Que verdade há nestes desenhos, como são sentidos? Que realidade descrevem? Que realidade criam? Sobretudo, como se manifestam nos quotidianos, nos projectos de vida, na relação com a educação e com os futuros aí investidos por todos e cada um? As aspirações não se formam apenas nos diálogos com os discursos que preenchem o espaço público: são processos complexos de conhecimento e reconhecimento nutridos em múltiplos recursos articulando desejos, imaginações e imaginários, na indeterminação e na potência que guarda o desconhecimento do futuro (Zipin *et al*, 2015, pp. 230-231; Vieira, 2015).

É com tudo isto em mente que nos dirigimos, enfim, aos futuros imaginados pelos nossos interlocutores: aos seus contornos e imagens, às ferramentas com que são operados, mas também ao que aí expande ou contrai, enraíza, faz regressar ou transforma o presente e o passado. Olhamos *de perto e devagar*, que futuros se imaginam e como nesta imaginação se constitui e transforma o real; que *expectativas, aspirações, projectos* modelam, a partir da escolaridade, as subjectividades nos futuros por vir – considerando que, em qualquer terreno etnográfico, se articulam diferentes tecnologias capazes de produzir imaginações ora coerentes ora em desvio, que não constituem necessariamente um todo legível, racional ou mesmo útil. (Sneath, Holbraad e Pedersen, 2009, p.26).

¹⁸⁹Consultado em: <https://www.jn.pt/nacional/recorde-de-candidatos-tera-maximo-de-vagas-14051533.html>

Escolhemos começar pelos futuros engendrados no passado – acompanhamos as memórias e narrativas de seis ex-alunos. A partir de um mesmo solo, procuramos como se produziram e se transformaram, transformando o tempo, os futuros imaginados na escola secundária António Gedeão ao longo de cerca de 35 anos. Concentramo-nos, depois, no presente, aproximando o futuro em construção. Neste capítulo interrogamos como se reúnem no futuro os processos que ao longo dos capítulos fomos descobrindo a operar no e sobre o escolar.

“O futuro existia, mas era diferente”: 1983 – 2018

Trinta e cinco anos de experiências, afectos, memórias e imaginações compõem espaço-temporalidades intrincadas – cruzando o *tempo de cada um*, o *tempo da escola*, e o *tempo do mundo*. Estas *heterocronias* negoceiam escolhas, contingências, expectativas, texturando a temporalidade, compondo ao escolar um lugar nas narrativas que a produzem. Entre *ser aluno* e *agora* aferem-se as relações entre a *escola* e a *vida*. Se interrogamos os futuros que se imaginaram no passado, como as suas formas, possibilidades e impossibilidades significam o presente, descobrimos a escola como referente privilegiado na produção simultânea de si e do tempo. Na plasticidade destes movimentos emergem regularidades inesperadas – as décadas aproximam as narrativas, os seus sentidos e significados, desenhando uma inesperada cronologia às questões que perseguimos.

Anos 80/90 – Comunidade e Identidade

Os anos oitenta trazem-nos três alunas - hoje uma professora, uma funcionária administrativa e uma bancária. A experiência repensou longamente o aluno que se foi. O *imaginado* é secundarizado perante o *vivido*, num delicado diálogo: a experiência escolar toma a forma de um presente perene, distinguindo o que aí se pôde imaginar das formas causais engendradas pela “vida” – há coisas que não vale já a pena interrogar. Os silêncios problematizam as relações entre escolha e acaso. A escola afirma-se numa dimensão relacional, afectiva: professores, colegas, auxiliares, representam metonimicamente uma comunidade. A aprendizagem fundamental foi “viver com os outros” – é a essa que ainda hoje recorrem.

O futuro estava longe, trava-se de “viver o tempo certo”, “tempo para ser criança e adolescente”. O *tempo de cada um* e o *tempo do mundo* eram experimentados sincronicamente, permitiam a cada um hibridizar a escola noutros espaços experienciais: a

cidade, os “grupos”, a participação política, o teatro, a música, etc. Sem “medo”, “ansiedade” ou “pressão do futuro”, o presente espessava-se alargando as possibilidades e a potência da experiência:

O futuro existia, mas era diferente. Era mais os nossos pais a dizer: “tens que estudar porque senão não vais ter um bom emprego“. Hoje em dia existe mais e eu acho que tem muito a ver com o conceito que se vai formando na cabeça das pessoas desde muito novas, não é? Eles tem 15 e 16 anos e já estão a pensar nisso. Nós aos 16 anos íamos para a discoteca e bebíamos uma coca-cola, fomos crianças na altura em que devíamos ter sido crianças! (...) Para mim foi bom. Se podia ter aproveitado mais, obviamente que podia. Hoje é muito mais complicado, os tempos mudaram muito, antigamente fazia-se o 5º e o 6º ano, nos tempos se calhar dos meus pais e dos seus avós, ia-se trabalhar para uma empresa do estado e conseguia-se subir mesmo sem estudos (...) Na altura as notas não eram uma preocupação, penso que era sem dúvida o conhecimento... sem dúvida. E foi isso que ficou para a vida, sim, ficou para a vida. (Maria Teresa, Almada, 2018)

Eu acho que na altura, se bem que já devia haver desemprego e isso, não era uma coisa que nos preocupasse, nem tema de conversa. Eu acho que só me preocupei mesmo quando acabei a faculdade, bem, agora tenho que fazer alguma coisa, porque antes não. E ainda havia muito mercado de trabalho na altura. (...)_Acho que eles hoje em dia se preocupam mais com o que é que vão fazer, ou o que lhes vai fazer ganhar dinheiro, nós não tínhamos esse conceito de será que haverá emprego ou não (...)Nós sabíamos que tínhamos que ir para uma coisa, mas não havia o problema de “será que vou fazer uma coisa que ganhe dinheiro, que tem saída, que não tem saída?” (...) Eu acho que lhes é dito aqueles medos de não conseguirem arranjar trabalho e isso tudo que na altura não nos diziam, como havia trabalho para todos isso não se reflectia. Estava-se preocupado com a idade certa e com o que é que se tinha de estudar na altura, não já num futuro que poderia não dar. Por exemplo, os meus filhos, quer um quer outro, dizem “eu quero alguma coisa que me dê muito dinheiro que é para comprar uma casa grande e não sei quê”, nós não tínhamos essa coisa, claro que toda a gente quer isso, mas não com aquele afincado de lutar por isso, não é? Não propriamente por aquilo que se gosta, mas pelo que dá mais dinheiro. Eles têm mais isso de conjugar uma coisa com a outra, nós não, íamos mais pelo que gostávamos porque sabíamos que à partida não havia problemas de depois arranjar emprego... (Elsa, Almada, 2018)

Era sobretudo a facilidade de acesso ao mercado de trabalho que alocava o futuro “lá, mas longe do pensamento.” O presente era explorado com a segurança do conhecimento das suas “saídas”. A *escola*, a *vida*, o *mundo* confluíam sob a pele do aluno, numa experiência frequentemente descrita como *liberdade*.

As escolhas foram feitas à flor dos dias, junto aos quotidianos: a “fuga à matemática”, o “gosto por ciências”, um mau ou bom professor, a sugestão de um colega. A progressiva maturidade e emancipação que exigiram são vistas como proventos de uma escolaridade que forneceu bases, “ferramentas” - a transição para a faculdade é, em todos os casos, “suave”. Como alunas sentiam-se preparadas academicamente, mas sobretudo “socialmente”, definem a entrada no mercado laboral como a linha de corte que confinou as aspirações juvenis a um tempo e espaços próprios, retirando protagonismo ao sucesso ou insucesso escolar. O desempenho escolar e as escolhas no *mundo* não são interdependentes, a não ser de forma abstracta – estudar para garantir o melhor futuro possível. Mas a garantia é o fundamento desta relação. É importante sublinhar que, ao

momento do ensino secundário, todas as alunas ultrapassavam a escolaridade dos pais, fazendo parte da então minoria de jovens em idade correspondente que frequentavam o ensino secundário.¹⁹⁰

As aspirações que então nutriram foram, nos três casos, incumpridas. Quando reflectem sobre as mesmas, é entre risos que apontam a transformação dos seus projectos de vida ou expectativas. O confronto entre a imaginação nutrida na escolaridade e o que a experiência veio a concretizar não tem o peso que eu esperava: os desfasamentos e desencontros são atribuídos ao acaso, às contingências, a si mesmas, nunca à escola. É na progressão naturalizada da experiência académica à laboral que situam vicissitudes e mudanças de direcção.

Sim, recordo-me que matemática nunca foi o meu forte, embora agora trabalhe em contabilidade! E sempre tive gosto por línguas, principalmente pelo inglês (...) foi por isso que fui para humanidades. Eu tinha pensado em Direito. E fui para a Moderna e estive lá um ano, mas não ia às aulas, aquilo não era mesmo a minha área. Não sei porque é que eu pensei em Direito, não faço ideia porque é que foi isso que me veio a ideia, se calhar achei que era uma boa área para mim e não era. Na altura em que andei na Moderna até pensei que havia um curso muito melhor, ainda hoje penso nisso, nunca é tarde, é a vida. Depois fui trabalhar. Pensei: vou parar um bocadinho, vou trabalhar, e depois nunca regressei aos estudos nesse sentido. (Maria Teresa, Almada, 2018)

Antigamente no 9º já se escolhia uma opção. Fui para Bioquímica, depois no 10º optei pela vertente de saúde. Eu sempre quis ser psicóloga, não sou, nem foi esse o curso que tirei. Mas depois não tive média de entrada assim por umas décimas, com muita pena minha. Ainda tentei equivalência na faculdade, entretanto também tive a sorte que assim que acabei o curso arranjei logo trabalho e esqueci-me! Eu gostava mesmo dessas áreas, da parte da saúde e de ciências. Na altura concorri a Biologia, a Psicologia e fiquei na quarta opção ou terceira, que era Ergonomia, e sou licenciada em Ergonomia. Fui sem muita noção, mas até foi uma boa escolha. Pronto, também gostei e fui ficando por lá... também podia ter trocado de curso, mas... (Elsa, Almada, 2018)

As visões de futuro que as memórias recuperam são mais vívidas, mais pungentes, quando se dirigem ao colectivo: “A escola era para ser melhor, para fazer coisas grandes, para mudar o mundo, não é? Até aos 18 anos temos sempre essa ideia, depois quando conhecemos o mundo às vezes percebemos que é difícil. Porque podemos mudar o próximo de nós, um bocadinho aqui, um bocadinho ali...” (Maria Teresa). A esperança e a vontade de mudar o mundo, que as três identificam com a escolaridade, é confrontada não só pela constatação de que a mudança não seguiu as direcções da imaginação, mas também pelo que o mundo roubou à escola. Estas reflexões tornam os semblantes sombrios. A imaginação dos “alunos de hoje” é cerceada pelo crescimento exponencial de informação – a liberdade com que então imaginavam nutria-se num certo

¹⁹⁰ Em 1989, apenas 24% dos alunos em idade correspondente frequentavam o ensino secundário (a escolaridade era obrigatória até ao 9º ano). Esta percentagem conheceu um crescimento exponencial nos anos seguintes: em 1995 era já 51.5%. Consultado em: <https://www.pordata.pt/portugal/taxa+real+de+escolarizacao-987-7864>

“desconhecimento”. A escola tornou-se incapaz de contrapor a influência do mundo, os alunos experimentam-na guiados pelas aspirações profissionais e já não, como elas, pelas relações com o conhecimento e com os outros. *O tempo de cada um e o tempo do mundo* estão agora em conflito.

A narrativa da Dina, aluna entre 1995 e 2001, oferece uma inflexão subtil – a *escola-comunidade* convive de forma íntima com a dimensão individual, com a consciência dos processos de construção identitária implicados na escolaridade. A aprendizagem de “uma forma de estar”, da “importância de defender uma causa, uma instituição”, de “saber estar numa comunidade e saber estar num grupo” encontra as difíceis negociações de uma “boa-aluna”, entre expectativas individuais e sociais. A escolha firma-se no centro da escolaridade, o futuro aproxima-se:

Não foi nada fácil a decisão no 9º ano. Foi um período de alguma crise porque eu era uma boa aluna, nunca me considerei uma marrona, era uma pessoa que tinha até alguma facilidade sem estudar muito, tinha algum gosto em estudar, mas não era obcecada e tinha boas notas a quase tudo. (...) Na altura, quando fiz a orientação escolar, aquilo deu-me uma forte tendência para as ciências, mas também para a parte da comunicação e para as ciências sociais e humanas. Eu depois tive que fazer a escolha, o que eu gostava mesmo era de português, não é? Mas depois eu gostava muito de matemática, gostava muito de biologia, de química, de física! (...) O ideal era não ter escolhido e continuar! Houve assim um certo amparo nas escolhas com algumas opiniões, tens que ver aquilo que tem mais saída e aquilo que não tem, mas tens que escolher aquilo que gostas, sobretudo. Eu acabei por escolher ciências e adorei, não me arrependi nada, era mesmo aquilo e depois acabei por ir para enfermagem quando saí. (...) A ideia de enfermagem foi mais no fim. A minha mãe é enfermeira também. Eu nunca ponderei ir para enfermagem, mas também nunca ponderei ir para medicina, eu acho que nunca ponderei ir para lado nenhum, acho que nunca pensei naquilo que ia fazer! Eu acho que queria escrever. A determinada altura achei que ia para jornalismo ou uma coisa assim desse género. (...) Foi uma escolha um bocadinho por acaso, mas foi uma escolha muito, muito feliz. Eu vi alguns colegas com essa pressão das médias, havia pessoas com ideias muito fixas de que queriam entrar em determinada coisa e estavam a batalhar a batalhar para um média já desde muito cedo. Eu estava a batalhar por algum brio naquilo que fazia, porque queria fazer o melhor possível naquele percurso. O que acontece é que eu tinha uma média relativamente alta e as pessoas começaram a achar que eu iria para medicina, na altura associava-se determinadas médias a determinadas coisas, mas estive sempre fora de questão (...) na altura nós temos determinadas representações que são um bocado aquilo que temos em casa, um bocado aquilo que se ouve e que se vai construindo e que se partilha uns com os outros...(Dina, Almada, 2018)

As suas aspirações discutiram-se na escola e cumpriram-se. As continuidades entre o ensino secundário e a frequência universitária permitiram-lhe “lidar com qualquer desafio pessoal que me fosse colocado”, algo que sente que “os miúdos não têm hoje”. Reflectindo sobre estes contrastes, afirma que “havia alguns momentos de ansiedade, mas depois éramos nós, adolescentes a ser adolescentes, havia um mundo de coisas para fazer e tínhamos espaço para aproveitar.” Mas, então, o que falta aos alunos hoje?

Os alunos? Deviam saber a importância de ser feliz. Deviam saber a importância do que é ser livre (...) que são seres humanos livres, **que têm um projecto que pode e deve ser concretizado**. No respeito pela liberdade do outro. Isso dá a base para uma série de coisas, é o mote para o civismo

que pretendemos nas pessoas. Uma das coisas que eu trabalhei muito nesse percurso. Saí da escola a saber isso. Sim, a família que tive, mas sem dúvida a escola que tive deu-me isso (...) E depois é saber que, isso é difícil ser-se nessa altura, mas eu acho que saí com as bases para mais tarde tomar consciência disso, saber que cada um de nós tem o nosso tempo. Eu nunca me senti muito pressionada por me comparar com os outros em termos de tempo. Aliás eu tenho exemplos de amigos que saíram da escola e não quiseram ir estudar, foram trabalhar, e que hoje continuam a estudar. Há um tempo para tudo e todas as experiências são válidas. (...) É muito importante tudo aquilo que se faz para além da escola. E é importante que a escola permita. (...) A experiência escolar é fundamental na construção da identidade, seja qual for. Mas a experiência da escola como comunidade eu acho que é fundamental para a construção da identidade (...) do que se contribui para uma determinada comunidade, saber qual é o nosso papel. Tudo isso que vai muito para além do currículo. Aquilo que se aprende nas entrelinhas, fora da rigidez dos currículos é o mais importante, é determinante. É uma fase tão sensível a adolescência, em que nós somos tipo esponjas, aquilo que se aprende nessa altura retém-se durante muito tempo e eu acho que de alguma forma determina a forma como as pessoas vão seguir os seus percursos. (...) Acho que a escola tem que dar experiências, as escolas têm que ensinar as pessoas a ser pessoas (...) Vive-se a escola nos recreios e vive-se a escola nos projectos que se faz com a escola... E vive-se muito a escola quando se sai da escola! (*id.*)

Para a Dina, a escola permanece profundamente arreigada em quem é – revivida nas experiências profissionais, pessoais. Mas entre *liberdade e necessidade, erro e consequência*, a experiência escolar ganha novas configurações. Nas palavras da Dina, descobrimos a produção e legitimação do tempo como labor do aluno. O futuro e o presente aproximam-se, instalando no horizonte as imagens que as suas fricções produzem.

Anos 2000 – Escolha e Urgência

A Ana e o Tiago, alunos da primeira década dos anos 2000, trazem ao léxico que todos partilham significativas transformações semânticas. São os primeiros a começar as conversas definindo a posição ocupada na escolaridade: a Ana caracteriza-se como uma aluna “média”, o Tiago como “mau aluno, academicamente falando”. Este distinto ponto de partida confere protagonismo às escolhas que aí os conduziram. A escola, ainda tangível nas memórias, narra-se através dos conflitos que a significaram.

No nono ano, os gostos foram secundarizados perante as redes afectivas que os fizeram seguir os amigos ou a turma. O ensino secundário da Ana, na curso de Línguas e Humanidades, não foi feliz. A aprendizagem foi prejudicada pelo desinteresse dos colegas que escolheram a área por ser a mais fácil; sentia-se perdida perante os percursos que os colegas orientavam de acordo com razões “económicas” (“queriam Direito, Psicologia...”). Imersa num ambiente determinado pela pressão dos exames, conta-me como a procura de significados para a escolaridade foi, muitas vezes, infrutífera:

Nessa altura acabou por não haver muito mundo fora da sala de aula, o mundo era a escola e mais nada. Até no sentido de que não nos deram muitas perspectivas de futuro, ninguém nos falou das faculdades, como é que era. Eu não sabia muito do que havia lá fora e depois é que fui pesquisar e quando fui para a faculdade foi um choque porque não conhecia nada daquilo. Isso acho que foi uma

coisa que falhou muito, não nos falarem de nada. Não estava bem preparada nem em termos de conteúdos, nem em como iria ser. (...) O que sabíamos era só os manuais. Depois os professores na universidade queixavam-se que só liamos o obrigatório, não nos ensinaram a pesquisar, a procurar. Quando eu entrei para o secundário coincidiu com o Ministro Nuno Crato e não sei se foi disso também, passou muito daquele foco nas competências que eu senti no básico para um foco nos conteúdos, nos currículos, nas metas, ficou tudo muito mais fechado. (Ana, Almada, 2018)

No final do 12º ano, foi a “média muito baixa” que ditou a escolha do curso superior. Apenas na faculdade percebeu “o que era estudar a sério e aprender a sério” – o que a leva a interrogar o que a trouxe até ao mestrado em ensino de História que hoje frequenta:

Quando fui para História ainda não pensava em ser professora. Eu lembro-me que vi as saídas profissionais e dizia coisas como rádio, conteúdos *web*, e isso também me atraiu. Quando acabei o curso concorri ao mestrado de museologia na Nova, mas eles pediam experiência profissional então acabei por não entrar e como tive de parar esse ano, tive de me desenrascar. Tentei arranjar trabalho em imensas coisas, mas isso também é curioso. Hoje há muito aquela coisa de continuar a estudar porque como a escolaridade obrigatória aumentou, o 12º já não dá acesso a nada, então há mais gente a querer continuar os estudos porque sem isso há poucas oportunidades. Mas depois também há o outro lado que é teres qualificações a mais, eu não posso ir trabalhar para a caixa do *Pingo Doce* porque sou licenciada. Ouvi imenso isso de ter qualificações a mais, eu só queria um trabalho qualquer. Então tive de me desenrascar por mim e comecei a dar explicações particulares e também estou ali a trabalhar na universidade sénior, e foi assim que acabei por pensar em seguir o mestrado em ensino, pensei que se calhar até gostava disso de ensinar, afinal. Deve-se muito aos professores que tive, perceber que esse lado dos professores com os alunos é muito importante, essas relações que se criam, que há muito mais para além da sala de aula e que isso é fundamental na experiência da escola, um lado humano. (*id.*)

A relação tensa com a escolaridade encontra novos significados – os futuros sucessivamente negociados entre necessidade, vontade e possibilidade fecharam o presente numa urgência que apenas anos depois, ao procurar a pele do professor, se abriu a repensar a experiência de aluna¹⁹¹.

O percurso do Tiago, no curso de Ciências e Tecnologias, dialoga com o da Ana: a intensidade da experiência relacional contrasta com a pouca importância que atribui à sala de aula. Também ele sobrepõe necessidade e urgência à imaginação do futuro:

Eu agora voltei a estudar, o ano passado fui para Direito, mas a minha área de formação, a primeira que completei foi Artes do Espetáculo. Eu tive assim um percurso muito eclético, porque eu acabei o 12º e não fazia a mais pequena ideia do que havia de fazer. Sabia que tinha ali duas abordagens que não me importaria de seguir, que era a Enfermagem e Educação Básica, e resolveu-se literalmente com uma moeda ao ar. E acabei por ir para Educação Básica. Não gostei mesmo nada, estive lá um ano, não completei um terço das cadeiras. Depois inscrevi-me em orientação profissional e os resultados daquilo davam assim mais para as artes, acabei por descobrir o curso de Artes do Espetáculo. Desse gostei muito. (...) Depois foi a procura por um trabalho, que não encontrei. Nunca encontrei assim nada de particularmente estável até que um ex- colega meu me convidou para fazer parte de uma companhia de teatro que queria revitalizar (...) Agora esta ideia do Direito surgiu também, voltando aos 18 anos, porque quando acabei a escola foi uma das minhas

¹⁹¹ Cf. Vieira, Ana (2021). No relatório da prática de ensino supervisionada, entretanto apresentado, a Ana reflecte não só sobre as possibilidades e limites do *Perfil dos Alunos* em relação às práticas pedagógicas como sobre as do próprio território de Almada.

opções só que na altura acabei por descartá-la muito rapidamente por dois motivos. Primeiro porque não tinha os exames certos para entrar, era de ciências e aquilo precisava do exame de História ou de Filosofia, não me apetecia fazer outro exame, de todo. Depois também porque eu tinha a certeza absoluta que com a maturidade que tinha na altura ia chegar lá e ia chumbar a tudo logo no primeiro ano e então pensei: isto fica mais para a frente, para uma altura em que eu tenha oportunidade. Estou a gostar muito, agora. (Tiago, Almada, 2018)

O seu olhar é particularmente crítico: o facilitismo do ensino secundário permitiu-lhe “ir fazendo”: “os únicos momentos em que realmente estudei foram os exames nacionais”. Tal como a Ana, afirma que só na faculdade descobriu os significados de aprender. Se ambos culpam a orientação do ensino secundário para os exames, ambos procuraram evitar “a pressão” construindo *desvios ao futuro* – o não saber, o “deixa andar”, o investimento noutras dimensões, o serem surpreendidos quando a decisão se tornou premente, constituíram-se como formas de acção sobre o tempo. Afirmam que as aspirações não foram determinantes nos seus percursos escolares, nem no ensino superior - é a sua ausência que define os seus percursos.

Eu passei o secundário completamente perdido. Não pensei de todo. Sabia que a parte científica me iria abrir as portas a praticamente tudo, não sabia era ao quê. E depois, para aí a meio do 12º ano, foram tardes inteiras passadas em frente ao computador no site da Direcção Geral do Ensino Superior a ver os planos de estudo dos cursos, a ver médias, a ir aos sites das faculdades, para escolher qualquer coisa. Vi os dois cursos, o de Educação Básica e o de Enfermagem, aliciaram-me. Enfermagem porque eu sabia que não queria ir para medicina, também não tinha média para isso provavelmente. Educação básica porque ser professor não era nada que eu não quisesse e pensei, porque não? (...) É um bocadinho complicado, como eu estive sempre assim um bocadinho perdido sobre o que é que haveria de fazer nunca imaginei o futuro. Quer dizer, ao longo do secundário inteiro tive uma data de profissões que eu pensava, é mesmo isto! E depois na semana a seguir já era outra completamente diferente! Passei de cozinheiro, para educador de infância, para programador informático, uma série de coisas que depois cada vez que eu ia ver os planos de estudos era mais uma que eu riscava da lista. Mas nunca fui, como alguns colegas meus que estavam na escola e diziam eu vou ser isto, eu vou ser isto, e hoje são isso! Nunca me aconteceu isso. Sempre tive, para bem e para mal se calhar, mas sempre tive uma mentalidade muito aberta em relação ao futuro, o que vier virá, acho que deu resultado, pelo menos até agora... (*id.*)

As trajectórias de “tentativa-erro” conferiram-lhes a liberdade que sentiam faltar aos seus colegas. O Tiago reflecte sobre os que encontra no curso de Direito que frequenta actualmente: “os alunos vão porque é uma coisa que dá dinheiro e nota-se que são pessoas que estão naquele curso e são altamente infelizes”. A grande marca que a escola deixou foi enquanto “motor para o desenvolvimento social” – o “futuro veio depois”, mas não sem custos:

Os alunos que saem da escolaridade obrigatória deviam saber que as escolhas que eles fazem, na escola não há grande hipótese disso, mas que as escolhas que fazem para o seu futuro não vão ser assim tão determinantes quanto isso. Há sempre a hipótese de voltar atrás, de rectificar, com calma e com tempo é que tudo se faz. Aqui estou a pôr um bocadinho da minha experiência pessoal porque apesar de ter mudado de curso não foi propriamente uma decisão fácil. Encarei na altura, actualmente já não, de todo, como um falhanço, como um insucesso, devia ter pesquisado melhor. Gostava de ter tido alguém durante o processo escolar que me dissesse: “não, calma, não é assim

tão determinante, tu podes voltar atrás, tu podes corrigir, tens a tua vida toda pela frente”. Acho que essa ideia de teres a tua vida toda pela frente é uma coisa muito importante para os alunos que saem da escolaridade obrigatória, muitos deles não percebem isso. Pensam que vão para aquela área e depois vão sair do curso, independentemente de terem gostado ou não, mas o que importa é ter o diploma, depois o que importa é arranjar o trabalho o mais depressa possível para ver se aos 40 estão no topo da carreira e não sei quê. Calma. Com muita calma. Acho que era importante isso ser dito e eu acho que não é. A minha experiência na Gedeão foi extraordinária, mas nunca tive ninguém, muito pelo contrário, até tive imensos professores que diziam: “vejam lá não percam o ano, vejam lá se passam agora a tudo para depois não terem que ficar cá a fazer a disciplina que vos falta!” E depois, na faculdade: “vejam lá se passam a tudo à primeira, vai ser muito mais difícil do que aquilo a que estão habituados” - sempre a remoer essa ideia e eu acho que isso é muito negativo. Ao fim e ao cabo, uma criança, um jovem adulto que está ali em formação, que não sabe o que é que é isso de não estar na escola, de ter mais responsabilidades. É muito mau fazer sofrer por antecipação e inculcar essa ideia de que está tudo determinado na cruzinha que põem na ficha de inscrição. O que é preciso é precisamente o oposto. E depois também, talvez relacionado com isso, as taxas de depressão entre os adolescentes, entre os jovens adultos que iniciam a faculdade, etc., a ir aumentando. Haverá certamente outros factores, mas acredito que se tivessem menos esse peso em cima, as coisas poderiam melhorar. (*id.*)

É na recusa, na fuga à sobredeterminação da escolha que encontramos a escola profundamente imbricada na construção de uma subjectividade individual – algo que estava ausente das narrativas anteriores. Em torno da escolaridade reequacionam-se sistemas de valores, entre liberdade e responsabilidade, dos quais dependem as possibilidades de imaginação. A Ana e o Tiago guiam-nos ao cerne de um paradoxo: a distância que interpõe entre si mesmos e o escolar atribui-lhe uma centralidade determinante. No reverso das críticas estão exigências mais abrangentes: a forma e função da escola são desnaturalizadas, o seu principal papel devém a produção do futuro. Se ambos consideram professor como hipótese de carreira profissional, é por acreditarem que na transformação da educação reside a transformação do mundo:

É engraçado porque eu acabo por conviver com muita gente das mais diferentes idades e há uns anos atrás eu não notava isso, mas actualmente já noto a ideia, que eu partilho a cem por cento, de que a maioria dos problemas sociais, dos problemas que existem, podiam ser resolvidos através da educação. A ideia de que se as pessoas fossem formadas, em vez de serem formatadas, por um ensino que ensinasse as pessoas a estarem em sociedade, a conviver com o outro, a par naturalmente com as disciplinas que tem que haver, mas se houvesse uma educação eficiente a maioria dos problemas que o país tem desapareciam. Acho que a educação é cada vez mais uma coisa absolutamente fundamental e que tem que ser repensada. (...) se calhar era importante olhar para a investigação que é feita na área, pensar que se calhar há formas diferentes de melhorar a sociedade e que a principal é mudar a educação como nós a temos actualmente. Eu acredito nisto. Não sei porquê, não te sei dizer. (...) e lá está, voltando um bocadinho atrás, eu acho que falta a grande ferramenta a dar aos alunos que é a possibilidade de escolherem e de errarem. Na escola não é admitido o erro e isso é um erro em si. É com os erros que se fazem avanços científicos, é com os erros que se fazem obras imensas, porque não na escola também? Porque é que na escola é preciso fazer tudo certinho? Deixem os miúdos errar à vontade, deixem-nos aprender pelo erro, deixem-nos falhar e é isso, acho que é fundamental. (Tiago, Almada, 2018)

Das suas experiências escolares à da Filipa corre sensivelmente uma década. A nossa conversa encontra-a numa charneira: concluído o 12º ano, aguarda a segunda fase de exames nacionais e as candidaturas ao ensino superior. As suas palavras estabelecem

ligações férteis entre o percurso no tempo que tentámos acompanhar e os processos de imaginação no presente, tornando-a uma interlocutora privilegiada na sua proximidade a ambos os grupos, *ex-alunos* e *alunos*.

O mau resultado no exame nacional de matemática confrontou-a com as suas opções – a escolha foi desestruturada sob a incisão dos resultados. Desalentada, procurou o orientador escolar:

Fiz o exame, desesperei e liguei-lhe. Vim cá duas vezes ter com ele já com os resultados, com a média, com a ficha ENES. É o choque da realidade, eu podia dizer como opção Medicina, pronto, fazíamos tudo para Medicina e depois nem sequer tinha notas. Agora já tenho uma ideia, tenho duas opções: ir para Higiene Oral e depois tentar mudar para Medicina Dentária (...) Porque quando o professor me deu essa opção eu pensava que era um curso assim um bocado para o rasca, tipo quem não conseguia entrar em Medicina, mas depois fui pesquisar e falei mesmo com pessoas de lá, disseram-me que até têm aulas em conjunto com medicina e se conseguir bons créditos podemos mudar. Eu tinha que pôr alguma coisa, tinha posto Engenharia Biomédica, mas também não tinha média (...) Antes dos exames e antes dos resultados, eu estava, se calhar, a ser um bocado dondoca com as escolhas porque dizia não quero ir para aqui, não quero ir para ali, e depois quando recebemos as notas as coisas mudam um bocado e até acabas por aceitar coisas mais tipo politécnicos e isso...(Filipa, Almada, 2018)

Nenhuma das opções lhe desperta entusiasmo. Ao momento, todos os esforços se dirigem ao acesso ao ensino superior, independentemente do curso, do gosto pessoal ou do que imagina que o futuro será – por ora está suspenso. Foi aconselhada a repetir o exame, mas diz não querer correr o risco de perder mais um ano. O que a move é vencer o tempo. Depois “logo se vê”. A instabilidade do mercado de trabalho avisa-a a não alimentar expectativas:

Agora nem quero pensar na faculdade, já! Só quero aproveitar. E quando estive a ver os planos de estudos e isso também vi as saídas profissionais. Acho que vai depender muito também de como for o meu percurso na faculdade, depois aí logo decido e vejo. Mas eu aí tenho o exemplo da minha prima que saiu há pouco tempo da faculdade, e é um bocado complicado, não sei se ela está a ser valorizada o suficiente. Mas acho que isso é normal, nem a minha mãe nem o meu pai são. Ela tirou design no IADE, uma boa faculdade, conseguiu trabalho, foi um bocado explorada no estágio antes, mas, sim, está a receber o seu ordenado, está a fazer uma vida já com o namorado... mas ali na corda bamba porque nunca sabe como é que aquilo vai correr... (*id.*)

Se a sua escolaridade foi marcada pela má relação e desadequação com a dimensão académica, não deixa de afirmar que a escolha de uma área de estudos condicionou todas as dimensões da vida:

Até há duas semanas eu estava bastante arrependida, durante o secundário quase todo, de ter ido para ciências porque eu sempre fui boa aluna e este curso é bastante exigente mesmo, cada vez pior com o passar dos anos. Em termos de matéria não, mas é um peso diferente, não se tem tempo para respirar e para fazer outras coisas sem ser na escola. No 11º eu não tinha tempo para nada mesmo, para nenhuma actividade fora da escola... para dormir! Foi horrível, e mesmo assim os resultados não foram bem aqueles que eu queria. Não estou a dizer que para toda a gente tem que ser assim, mas para pessoas que têm de estudar como eu para conseguirem é um bocado sufocante. E eu via amigos meus e amigas minhas noutros cursos a fazerem coisas que eu gostava mais. Vim para aqui

por causa daquilo que ouvi, de dizerem que depois chegava ao 12º e havia mais opções, e é verdade. (...) Porque também se tivesse ido para economia a minha vida tinha sido completamente diferente. Em tudo mesmo, em amizades, provavelmente não namorava com quem namoro e por pequenas coisas, mesmo a maneira de ser e isso (...) não estaria a conviver diariamente ou tão directamente com as pessoas de ciências e com esses amigos que eu tenho em ciências, e isso no fim também molda uma pessoa, a personalidade. Não me arrependo, nem que seja só por isso. (*id.*)

A Filipa caracteriza-se como alguém que não tem as capacidades suficientes para ser bem-sucedida na área que escolheu, mas capaz de compensar através de um “sentido de dever e obrigação” – pelos outros, por uma imagem de si, diz-nos, não pelo futuro, uma vez que este depende só e apenas dos resultados:

Eu tinha 5 a físico-química, tinha 100 e 90% nos testes e no primeiro teste tive 10... o que é isto? Tive amigos meus que depois desse teste pegaram no telemóvel e disseram à mãe que iam para economia! Ou que iam para humanidades, estavam dentro daquele período que podiam mudar e mudaram. Estudei sempre, tentei sempre ser melhor e se eu já estudava muito, a partir do 10º eram os meus pais que me diziam para não estudar tanto, em vez de ser ao contrário. Sempre estudei muito, sempre me dediquei muito. Era mais por um sentido de obrigação, não do futuro. Não aprecio particularmente, mas era aquilo que tinha de fazer. Eu até há duas semanas não sabia, tinha as ideias mas não sabia na prática, não tinha qualquer ideia para o que é que iria. Eu estudava para ter hipótese. Que qualquer coisa haveria de ir.. mais ou menos... Mas eu via que isso era geral nas minhas amigas, nós eramos todos assim um bocado, depois o que vier vem e acho que estamos todos assim, a decidir um bocado em cima da hora. Sim, chega ao final do 12º e não temos assim ideia...(*id.*)

Em geral, todos os seus colegas querem seguir para o ensino universitário, mas partilham a sensação de “estar perdidos”. Os futuros seguem de perto os resultados, sempre fragilizados perante a possibilidade de disrupção, teste a teste, exame a exame. Todas estas inflexões parecem conferir a quem através delas procura imaginar uma sensação de impotência fundamental – só agindo sobre os ínfimos do presente se poderá salvar o porvir. O “escolher por escolher” é justificado pela urgência de não mais fazer esperar o futuro, de não correr riscos desnecessários. Mas qual o papel da escola nestas dinâmicas?

Acho que prepara para o futuro em termos escolares, vá. De faculdade, acho que sim. Para o futuro em si, não sei. Acho que há situações reais em que depois a gente se vê que não, embora já haja mais essas disciplinas, essa consciencialização, e tentem até ao 9º fazer disciplinas para dar mais uma noção, não é suficiente. Mas isso também é uma coisa que vem de cada um. Acho que a preparação também vem de cada um.(...) E mesmo aquilo que ouvimos dos professores, isso também depende da sorte, se tivermos professores que nos dêem alguns conselhos pelo menos (...) acho que a experiência que me foi transmitida pelos professores foi muito importante. Porque se não tivesse tido essa relação se calhar tinha desistido do curso. No início ainda era uma criança, ainda não tinha 16 anos, no início do 10º é mesmo mau. Não sei se me vai custar tanto para a faculdade (...) O pior acho que é o tempo, não só no secundário mas também antes, no 8º ano por exemplo eu tinha aulas até às 6 da tarde, o que fecha muito os horizontes para além da escola porque a vida torna-se aquilo. E acho que é muito desesperante para uma criança que está supostamente nos seus melhores anos, que quer fazer outras coisas, estar com os amigos fora da escola, queremos ter tempo para nós! Vi amigas minhas ter que desistir de carreiras de ginástica rítmica porque não conseguiam conciliar e isso para mim é um bocado triste. Porque são coisas que as pessoas gostam, que deviam ser. (...)ou as pessoas dedicam-se mesmo e querem mesmo, ou

as que querem mesmo ter um futuro melhor acabam por desistir. E eu acho que isso é muito mau. Porque a escola não devia ser um impedimento para termos vida. Por exemplo este menino que eu estava a cumprimentar agora é uma pessoa com capacidades, mas não é uma pessoa com visão do futuro. Ele vê-se a acabar o secundário e a não fazer mais nada. Acho que as pessoas acabam por pensar “se não dou para isto, não dou para nada”, e nesse aspecto a escola não apoia muito e baixa muito a moral a alguns alunos. É um choque muito grande e é o que os professores dizem, é para ver quem aguenta. Mas isso depois não é bem assim, porque destrói logo as esperanças das pessoas, vêem que não conseguem, que vão estar ali a lutar contra a maré, que não vai valer a pena. Tenho vários amigos meus, quando os alunos não têm aquela força de vontade a escola não ajuda porque é só quase para aqueles que se matam a estudar. Os professores ajudam, mas em termos gerais acho que a escola não está preparada para isso. Quem conseguir conseguiu, quem não conseguiu acaba por escolher áreas mais fáceis de estudar e que seja mais fácil de copiar. Se eles não têm uma perspectiva e não querem ir para a faculdade, precisam de acabar e pronto! A maneira como acabam não é importante se isso não conta para eles! A faculdade não é um objectivo, e depois tenho outros que não é porque não é. Sabe-se lá porquê. (*id.*)

Nas palavras da Filipa emerge um novo conflito – entre a *escola*, a *vida* e o *futuro* cada aluno procura produzir o tempo além do tempo da experiência. A *vida* está para lá do horizonte da *escola*, mas só a *escola* permite aceder-lhe.

Um Pretérito Imperfeito

Esta viagem no tempo conduziu-nos através de paisagens complexas – dos traços largos das transformações sociais, históricas, educativas, económicas à intimidade com que cada interlocutor regressou ao aluno que foi:

We take context—landscape—as containment and lose sense of its dynamic and reciprocal engagement with what we do and say. Our sense of horizon—of imaginative possibility—is delimited, despite all the “freedom” we attribute to the imagination, by this, or any, containment. (Crapanzano, 2004, p. 45).

Muito ao perto, permanecemos no coração do que a escola invocou em cada voz. As categorias da imaginação foram sendo calibradas perante as transformações das *paisagens* e dos contextos: *comunidade, identidade, escolha, urgência, sucesso, insucesso, trabalho, vida*, etc. A escola conjugou-se no pretérito imperfeito: as negociações entre o aluno que se foi e quem se é prolongam-se além dela, independentemente do tempo decorrido; a escola devém um presente eterno, inacabado, recurso essencial às identidades desafiadas pelos contextos.

O primeiro traço a evidenciar-se foi a transformação do lugar ocupado pelo futuro na experiência escolar, das ferramentas com que cada um o definiu e significou – responsivas, sobretudo, às mudanças dos discursos e práticas do e sobre o trabalho. A relação entre o aluno e o trabalhador imaginado afirmou-se é como centro nevrálgico da imaginação *escolarizada*. A expressão “ter saída” confrontou-a com possibilidades e impossibilidades. Dos anos 80 aos anos 00 as “saídas diminuem”, mas a escolha aumenta.

Não só o ensino superior se expande e se democratiza, como os alunos ganham novas formas de o olhar. As alunas mais antigas elegem o seu desconhecimento como factor que, aliado à certeza de uma estabilidade laboral futura, constitui razão da liberdade da experiência escolar. O futuro longe, tão desconhecido como certo, permite à escola ocupar um presente intenso, ser uma parte, claramente delimitada, da experiência da juventude. Há desta forma uma particular flexibilidade na manipulação dos seus sentidos. A escola é disposta entre muitas outras dimensões no *eu* que perseguiu, falhou e refez os futuros-passados. As subjectividades *usam* a escola de acordo com as adequações que a experiência exige ao seu papel, através *do tempo*.

À medida que caminhamos para o presente, a estabilidade e a segurança que retraem o futuro, transformam-se em instabilidade e insegurança, fazendo operar novas estratégias. As reflexões do Tiago e da Ana contrastam significativamente com as que as antecedem. No abandono voluntário do futuro como condutor do percurso escolar encontramos um gesto pleno de significado. Na anuência ou rejeição dos significados disponibilizados pela escola reconhecem-lhe um papel fundamental: da parte em jogo que havíamos descoberto, a escola torna-se em si mesma o jogo da imaginação e construção de futuros. Os futuros sucessivamente reorganizados na ponderação entre necessidade e vontade, corporizam a urgência no presente do aluno. As escolhas transformam todas as temporalidades, em ecos cuja origem é difícil de localizar.

Se todos os interlocutores afirmam as fragilidades da imaginação ao tempo da frequência escolar, a sua caracterização muda - primeiro porque o futuro está longe, virá certo, a imaginação pode alimentar-se em abstractos; depois, porque o futuro está em perigo e depende em absoluto do agora, o medo toma os processos imaginativos. É ao medo que a Ana e o Tiago oferecem resistência, procurando formas de valorização de si que possam reaver no tempo por vir. O futuro que a escolaridade engendra ganha imagens mais fixas – os percursos naturalizam o ensino superior, dentro deste a escolha de cursos “rentáveis”. O sucesso e o insucesso tornam-se descritores calculáveis, o erro e a falha identificam-se progressivamente com indecisão, hesitação, indefinição. Se não há saídas, nem a escolaridade é uma garantia, o tempo corre lesto à procura do ponto onde se possa avistar, a que serviu, afinal, o labor do aluno. A domesticação da instabilidade e da imprevisibilidade depende dos resultados objectivos – são estes que determinam o acesso ao mundo. O futuro rebate-se sobre a experiência escolar e perdendo características de temporalidade partilhada, passa a depender da capacidade de cada um em construir as suas próprias “saídas”.

O medo, a urgência, a ansiedade, o desconhecimento, sustentados na percepção de excesso de conhecimento e opções, são simultaneamente processos cognitivos e afectivos que vão engendrando a diferença como categoria determinante dos percursos educativos. A significativa sobreposição entre os discursos do Tiago e da Dina, aponta a aprendizagem do erro, da falha, do não-determinismo das escolhas, como a lacuna fundamental dos sistemas de ensino. Entre certo e errado os alunos avaliam-se não só a si mesmos, mas aos processos que se ocupam em produzi-los. Os objectivos de cada um passam a ser avaliados na adequação ou desadequação aos futuros institucionalmente legitimados, as aspirações tornam-se no principal produtor de sentidos à experiência escolar.

Pareceu-nos que faria sentido que a Filipa encerrasse estes diálogos, dando conta de novas respostas a questões persistentes. Para ela, a escola não oferece nenhuma garantia – cada um deve produzir a sua. Neste esforço, nem sempre feliz, reúnem-se competição, frustração, desesperança – a sorte e o azar preenchem as estruturas do escolar. Ao aluno resta procurar estratégias de aceleração de um futuro que tanto faz, desde que o seja. É também ela que afirma, explicitamente, que a escola serve apenas à imaginação do futuro profissional. O “bom futuro” da escola é material, monetário, passo necessário para explorar sem culpa os espaços de experiência que a escola coartou.

A aproximação do futuro ao presente escolar, motivada pela instabilização do mundo, foi comprimindo os espaços da escolaridade, recentrando-a sobre si própria, nos desejos – colectivos e individuais – de que fosse este o terreno sólido sobre o qual reverter essa mesma instabilidade. A escola é tensionada por forças aparentemente contraditórias: a contração por fricção com o futuro; a expansão sobre o tempo de vida dos sujeitos – nestes processos muda-se a imaginação e com ela quem imagina. Porém, resta-nos olhar os futuros que estão ainda em construção. Esperamos, depois deste olhar sobre *o que foi* encontrar no que *se torna* as chaves finais da nossa leitura.

O futuro em construção

“A escola é uma passagem nem eles sabem bem para onde.”

Como vimos no terceiro capítulo, os discursos e práticas dos professores habitam espaço-temporalidades do passado-presente. O futuro, individual ou colectivo, torna-se assim esquivo nas nossas conversas – avolumam-se os incumpridos futuros-passados

sobre a superfície de um presente onde não vislumbram horizontes. Trata-se de ‘fazer o possível, esperar o melhor’.

Nas breves respostas evita-se imaginar, o depois da escola é um espaço interdito. As palavras preenchem-se da incerteza e da indefinição que a distância interposta entre o professor e o aluno intensifica. Mas o futuro acrescenta novos desencontros aos que fomos conhecendo ao longo do terceiro capítulo. Os professores distinguem “preparar para a vida” e “preparar academicamente” – convergindo na desalentada afirmação de que a escolaridade deixou de conduzir a uma vida melhor. Multiplicam-se dificuldades e problemas:

Eu acho que aquilo onde a escola falha é preparar os miúdos em aspectos onde a vida deles também é importante. A questão financeira, a questão da legislação, a questão dos direitos e deveres, a questão dos impostos. Nesse aspecto o miúdo faz aquilo, e não faz a menor ideia do que é uma declaração de impostos, não faz a menor ideia de como gerir o dinheiro, não faz a menor ideia do que são as relações laborais (...) se nunca ouvirem falar disto os miúdos perdem-se. Não, não prepara para o mundo, a escola prepara academicamente. Se devia ser a família a preparar isso? Devia. Não consegue. (...) (Carlos, Almada, 2018)

O tempo por vir impõe nas vozes dos professores uma distinção *escola/mundo* semelhante à conceptualizada pelos seus alunos . A forma como a aproximam confere-lhes uma posição exterior e isenta: os professores retiram-se voluntariamente das relações entre escola e futuro, construindo juízos que não os incluem. Cativos de um eterno e irresolvido presente, projectam sobre os futuros dos alunos os que foram roubados à sua prática profissional.

Este ponto de vista estreita as imagens possíveis - da escola em diante os trilhos reúnem-se numa única direcção – os esforços dos professores não vencem a sua opacidade, mas compreendem que apenas os mais “bem-preparados” poderão seguir caminho. A *preparação* substitui a *educação*; a fronteira *escola/mundo* conquista outra, entre a *escola e a vida* – mas as questões que se levantam ficam por responder. A mais pungente é a que problematiza o futuro do aluno enquanto trabalhador – uma continuidade quebrada pelas insuficiências da aprendizagem objectiva, mas também relacional, moral, de sociabilidades. A incerteza dos professores intensifica-se quando cruzam todas estas questões com a desigualdade e precaridade social:

A escola dá uma ajuda, naturalmente. Se eu imaginar que estes miúdos, por hipótese, ficavam no 4º ano, não faziam mais nada... O relacionamento com os outros, alguma coisa, alguma coisa fica. Agora se prepara? Isso só depois. Eu vejo que alguns dos alunos que passam aqui estão a ter muito sucesso na sua vida, alguns, não é? Os que continuaram a estudar, agora as condições, isto depois é caso a caso. As condições que têm em casa, as possibilidades, as variantes são tantas, não sei... (Ana, Almada, 2018)

Eu acho que globalmente os alunos que estão a sair daqui com o 12º ano completo, os que conseguem efectivamente levar isto a bom porto, não diria que estão excelentemente preparados, mas acho que estão preparados para desafios. (...) Eu temo que haja aqui uma evolução muito negativa. (...) E eu temo que as famílias com recursos, há um número cada vez mais significativo que está na escola privada (...) Mas nós há coisa de cinco, nem sei bem quantos anos, mandamos os licenciados que formamos trabalhar lá para fora! Nós investimos, eu paguei com os meus descontos a formação de uma série de pessoas que resolvemos mandar para o estrangeiro. Enfermeiros, engenheiros, médicos, o que calhou... O que é que estamos à espera do país, como é que o país pode evoluir? Quem é que pode ter os filhos nas escolas privadas? Quem já está num determinado patamar, não são pessoas que recebem o ordenado mínimo nacional. Porque a escola é o salário mínimo nacional. (Inácia, Almada, 2018)

Interior e exterior voltam a contaminar-se – mas o futuro propõe-lhe novas relações. O conflito com a família pacifica-se, partilham-se responsabilidades que o presente não consentia: a relação entre a origem socioeconómica dos alunos e os seus futuros, da capacidade de imaginação às oportunidades reais, é posta sobre a mesa. Quando discutimos o futuro a mobilidade social afirma-se como principal mandato do escolar - a incapacidade colectiva de o fazer cumprir deixa à escola um papel tangencial.

Eu acho que os alunos que se formam, que adquirem a sua profissão com o ensino superior não têm qualquer problema, são reconhecidos, as nossas instituições de ensino superior são reconhecidas e eles arranjam emprego, não é aqui. Portanto, eu percebo que as escolas, agora não só a secundária, mas todo o sistema, que a educação não esteja a funcionar pois eles não ficam cá, os meus dois filhos estão fora. Eu disse que se eles estudassem, aquela piada, “se estudares vais longe!” - pois, um está em Madrid e o outro em Amsterdão, já chegaram lá! Porque aqui não há reconhecimento, isso é um problema do tecido social português (...) o mérito não é uma tradição nossa. As pessoas que são formadas e que saem daqui, mesmo que venham de ambientes socialmente muito debilitados, mas que consigam chegar a este percurso, se no caminho ganharem a vontade de ter asas, porque quando se vem desses meios muito debilitados não se têm os horizontes muito abertos, não é? E a educação aí tem que abrir esses horizontes, e aí eles vão para fora. (...) É claro que a expectativa de um meio mais pobre não pode ser tão alta como a de um meio com mais condições, pela própria vivência e a exposição a que os miúdos estiveram sujeitos. A escola tem que aumentar essa perspectiva, mas não pode ignorá-la. E as novas pedagogias tendem a ignorar, não interessa de onde é que vens. A escola é bipolar. Ou ignora completamente de onde é que eles vêm ou foca-se tanto nisso, não pode ser, tem que haver ali um meio termo. O miúdo não pode ter 5 valores e achar que vai ter 12. Se ele vem de uma família muito pobre em que o pai bate na mãe, a mãe tem três empregos, o pai gasta o dinheiro da mãe em bebida e não sei quê, pois não tem grandes esperanças que a vida dele vá ser diferente. Então a gente tem que lhe dar uma ferramenta para ele sair daquele meio. E a ferramenta não é necessariamente ele ser engenheiro. Claro que se ele puder ser engenheiro, óptimo... (Paula, Almada, 2018)

Os professores depositam as ferramentas da imaginação na “sociedade”, o futuro é um trabalho colectivo onde a escola tem um papel cada vez menos determinante – foi-lhe gradualmente “roubado”. Nas formas como vão significando esta afirmação descobrimos diferentes posições políticas. Todos convocam contingências sociais, económicas, históricas, sob a forma de um conjunto interligado de crises – financeiras, escolares, educativas, de valores. O passado intima o futuro com uma força que retira aos professores poder de intervenção. A escola não consegue estabilizar as coordenadas que

recebe – para alguns não pode, para outros não deve, para todos não consegue - “porque o futuro não é fácil”.

Mas, que possibilidades de imaginação restam ao aluno? Para os professores, as aspirações e expectativas dos seus alunos germinam numa amálgama composta nas imaginações de diversos agentes - a sociedade, a família, eles mesmos – impedindo a clareza que o futuro exige, reforçando a incerteza e a instabilidade. Os alunos respondem ou recusando o futuro, ou conferindo-lhe imagens tão definidas que se dispõem a sacrificar tudo para lhes corresponder. Mais uma vez, os professores reflectem sobre a mudança:

Isto mudou. Porque é mais difícil entrar na faculdade, que seja por isso, ficam mais preocupados com o que vão fazer no futuro, não é? Por aquilo que vêem, os pais nos últimos anos, com a quantidade de gente que foi para o estrangeiro, a quantidade de gente que ficou sem emprego e, portanto, preocupam-se mais com o futuro (...) talvez pela mesma razão há mais alunos a querer estudar na universidade e há mais miúdos preocupados com isso, também mais com profissões mais definidas, sabem mais o que é que querem e o que querem fazer no futuro. Antes era mais ... logo se via e agora começam muito cedo a saber exactamente o que é que querem. (Ana, Almada, 2018)

Quando eles não estudam faz-me confusão, mas no fundo é reflexo disto, eles têm a percepção de que não conseguem ascender e como tal não vale a pena o aborrecimento de terem de estudar. É mais fácil não estudar. Eu acho que pode não ser uma percepção consciente, mas para quê? Para ir trabalhar para o supermercado? E depois é assim, se uma pessoa tem uns pais capazes de nos aguentar ali um bocado dá para procurar mais, para ficar pendurado durante mais tempo. Agora se os pais não podem ajudar, a gente tem que se agarrar à primeira coisa que surge porque é preciso comer! E isto depois também torna... os pobres continuam sempre pobres... e os ricos mais ricos ficarão!... é a verdade... (Inácia, Almada, 2018)

O futuro introduz uma disrupção entre a imaginação e as práticas que o procuram: por um lado os alunos aspiram mais alto, mas trabalham menos; têm expectativas irrealistas, mas de cunho pragmático e material - o imediatismo convive com uma forma extremada de imaginação; no outro, os alunos recusam o futuro que a escolaridade propõe, quebrando a relação entre a escola e o seu depois, o que põe em causa o próprio futuro da escola. Descobrimos nesta “bipolaridade” um novo jogo de reflexos entre o sistema educativo e os seus objectos – mas desta vez os riscos são mais altos, é o futuro que se joga. Lembramos a traição da escola – aos alunos, aos pais, ao social - de que os professores nos falaram. Era, afinal, ao futuro que ela se dirigia, na imaginação onde se instalava.

Se eles não têm aspirações a escola é uma passagem nem eles sabem bem para onde. Portanto se a coisa falha na base alguns conseguem no percurso escolar, porque têm sorte com a turma, ou têm um conjunto de professores que apontam todos no mesmo sentido, eles acabam por compreender o papel da escola vivendo na escola. Outros já vêm com essa expectativa, outros aprendem lá, outros nem lá conseguem aprender para que é que aquilo serve, é tudo uma maçada, é tudo uma chatice, etc. Passaram por lá e é como se nunca por lá tivessem passado (...) Mas eu

noto mudanças. Por exemplo, os meus filhos olham para o futuro deles de uma maneira que não tem nada a ver com a minha. Têm outro tipo de consciência social que eu não tinha com a idade deles. E isso é trabalho da escola (...) (Paula, Almada, 2018, destaques meus)

Na *passagem* pela escola os perigos são conhecidos – debelados entre sorte e azar, por mais bem preparada que tenha sido a viagem. As aspirações tornam-se nos únicos instrumentos capazes de minimizar as perdas entre passado, presente e futuro. Mas o medo assoma também nas palavras dos professores – a potência das aspirações debate-se com as promessas do sistema educativo, em que não acreditam, que sabem não poder fazer cumprir. O *futuro é*, tantas vezes literalmente, *um país estrangeiro*: o dos seus alunos não lhes pertence; os que eles imaginaram não compreendem os que agora se disputam. Se o próprio futuro da escola está em risco, emergem distopias. Entre antes e depois, o presente é o único refúgio - resta-lhes lutar para multiplicar as possibilidades do agora. O depois ausenta-se das nossas conversas: o que está em jogo é demasiado sério para exercícios de imaginação.

“Antes disso ainda tenho muito que falar...”

Também os representantes da Associação de Pais fazem o futuro esperar na nossa conversa, alongando-se nos problemáticos quotidianos. Relutantes, apenas no fim da entrevista acedem a dialogar com um futuro a que, dizem, a escola não conduz.

É que se entramos neste jogo... neste momento a escola não prepara os alunos para aquilo que vai ser o futuro por uma razão muito simples. A autonomia que é exigida aos alunos, os padrões de autonomia que são exigidos, não são os padrões para os quais a escola os prepara. A escola prepara-os para ter capacidade de retenção de conhecimento temporário. Eventualmente, para alguma aplicação do conhecimento, mas isso actualmente é algo que os miúdos fazem sem...têm tudo ao seu dispor, vários meios para o fazerem. Agora fazer isso de uma forma criteriosa, de uma forma selectiva, crítica! A análise crítica do conhecimento, isso não existe. E a escola só os prepara para entrar na universidade, não os prepara para mais nada. (Representante da Associação de Pais 1, Almada, 2018)

O presente oferece paradoxos irresolúveis: a exigência e avaliação de atitudes e comportamentos que não são “trabalhados na escola” que dependem apenas de “casa”; a pressão dos exames, das metas e resultados não deixa espaço à imaginação. Se nada mais existe além do acesso ao ensino superior, até com esse horizonte as famílias se debatem: “Se há uns anos nós sentíamos que a grande preocupação dos pais eram as notas, parecemos que agora a preocupação é cada vez mais que eles consigam, que eles sejam felizes, que eles sejam autónomos e consigam progredir”. Perante “escolhas infinitas”, preocupamo-nos a forma como a escola define a escolha como um absoluto. Os alunos, desinformados, desapoitados, não conseguem equilibrar o “conhecimento geral” que adquirem com a

especificidade que o mundo exige. Depois “muda-se de curso...” – a indefinição encerra também a nossa conversa, o futuro suspenso num silêncio aflito.

A conversa com Fernanda, auxiliar educativa e mãe de um dos alunos que a etnografia acompanhou, fez-nos descobrir outras linhas:

A escola prepara para o futuro, hoje. E eles só não aproveitam se não quiserem. As parcerias (...) os professores estão muito disponíveis... dantes, se calhar no seu tempo, só tinham apoios os meninos que precisavam, certo? Tinha que se ter negativa para ter apoio. Hoje em dia os meninos podem ter vinte e os professores estão sempre disponíveis para toda a gente.

As falhas que aponta são responsabilidade das famílias que carecem de tempo para acompanhar e estimular o percurso dos filhos – não da escola. Mesmo assim, as diferenças são significativas:

[Os alunos] sonham muito mais alto. E estão muito preocupados em terem uma vida melhor, porque também tem noção do que é gerir porque, de certeza que não sou só eu, eu em casa sempre ensinei aos meus filhos que a vida não é fácil, que os nossos ordenados são muito baixos porque a gente não estudou muito, nem eu nem o pai, porque eu nem sequer tive quem me mandasse estudar. E desde pequeninos que eles também têm noção que se tiverem ordenados baixos não vão ter o que querem. O meu filho hoje em dia compara muito a minha vida com a da irmã porque a minha filha é enfermeira, não ganha muito bem (...) mas tem uma vida muito melhor do que ele viu eu e o pai ter. E ele compara muito isso. O facto de querer estudar: “que seja igual à minha irmã já é bom”, diz ele muitas vezes (...). Lá está, acho que todos os pais deviam ensinar que a vida custa. Eles também são muito competitivos nalgumas turmas (...) metas muito definidas. Eu no meu tenho inculido muito esse espírito, tudo bem pensando desde pequenino e começar a trabalhar no 10º porque as médias não se fazem no 12º, na véspera de ir para a faculdade, é tudo um todo (...) (Fernanda, Almada, 2018)

Entre professores e pais, o futuro é constituído como reacção – não propositivo, transformador, mas responsivo à contingência do presente. Todos apontam as dificuldades de uma preparação para o desconhecido, inferindo um mundo que o seu capital experiencial não serve a antever ou compreender. Perante a impossibilidade da previsão, os agentes educativos responsabilizam-se no ofício da provisão. Recusando exercícios de adivinhação, entre a sua experiência e a daqueles que educam, ocupam-se em prover recursos que nem a velocidade e incoerência do tempo que sobre eles corre consiga esgotar. Acorrem a enumerar ferramentas, porém sem certeza da sua utilidade: o que podem oferecer à imaginação dos alunos é um conjunto de técnicas que se esperam flexíveis e adaptáveis a par de uma correspondente estrutura de valores. Se os discursos vão convergindo para a afirmação de que a escola apenas contribui para um futuro profissional, é precisamente na imperscrutabilidade deste que os seus significados se expandem e preenchem outras dimensões da vida. A “profissão aluno” intensifica o que é exigido aos educadores. Representando os jovens como dilacerados por um conjunto heterogéneo de expectativas, remetem-se ao papel de cuidadores da possibilidade,

mediando expectativas, nutrindo a esperança de que esses cuidados não configurem obstáculos. O excesso de estímulos - de informação, de escolhas - origina uma complexidade na qual apenas se pode agir cumprindo, e não imaginando, os papéis que cabem a cada um.

Se a escola é o “salário mínimo nacional” nela apenas se pode ancorar uma imaginação mínima nacional – o movimento do futuro não encontra expansão nos mapas da escola. A mobilidade é confrontada com narrativas de estagnação ou recuo, e perante a dúvida e a possibilidade de erro, os pais e professores retiram-se dos processos imaginativos como que procurando evitar aos filhos e alunos o peso da desadequação das suas próprias expectativas. A frase que nos serviu de título afirma a escola como passagem, mas os pontos que une permanecem por caracterizar. Se as aspirações são também condicionadas pelos contextos socioeconómicos, converter a escolaridade em futuro depende da capacidade de cada indivíduo. O acaso, a sorte e o azar preenchem as estruturas da instituição escolar nas palavras de quem dependeu da escola para vencer o seu próprio contexto e resignificar o colectivo de que partiu – professores e pais a quem a escola proporcionou uma marcada mobilidade social. Ao tempo em que reflectem sobre os seus alunos e filhos, é sobre uma ideia de autonomia que constroem os discursos sobre aspirações, atribuindo à imaginação um carácter de individualidade radical. Sobre o aluno, debatem-se os sentidos de uma experiência temporal partilhada que parece dissipar-se e o futuro, nas forças que o constituem como incognoscível, tende a tornar-se unívoco.

Os alunos e o futuro

Veterinário, Piloto, Neurocientista, Militar da Marinha, Psicólogo, Astrónomo, Futebolista – estas são as primeiras palavras que escrevo, no diário de campo, junto ao nome de cada aluno. As profissões imaginadas identificam os horizontes da escolaridade, são signos do complexo labor que os move. A linha que une os seus nomes ao que imaginam *vir a ser* torna-se menos nítida à medida que as conversas a interrogam – o futuro imaginado é permanentemente desafiado pela escolaridade. Mais do que o ponto de chegada, é a força dessa linha sobre o tempo que se constitui como salvaguarda da continuidade entre as práticas e valores do aluno e as do profissional que se deseja vir a ser – garantia da integridade que vimos que procuravam. Cada aluno avalia as qualidades do seu traço sobre o presente: dedicação, trabalho e esforço concorrem à exploração do

futuro. Estas dinâmicas vão definir o legítimo e o ilegítimo, o dizível e o indizível que delimitam a imaginação. Quanto mais definido é o lugar do aluno mais concretos os diálogos com o porvir, maior o detalhe, o investimento na sua construção.

O futuro está presente – instala-se sob a acção, os movimentos, os percursos; num terreno instável e incerto dispõem-se imagens cada vez mais nítidas das chegadas desejadas. A cisão operada entre a escola e o mundo, distingue o tempo da escolaridade, *presente* à espera de um *futuro*, do tempo de encontro com o mundo e com a plenitude de *si-mesmo*. Aprender e agir, conhecer e experimentar são termos cuja relação só ganha sentido se integrados no devir-futuro de cada um.

A imersão dos interlocutores nestes processos dificulta uma leitura linear. Como imaginam? O que dizem as suas escolhas? Que papel desempenha a escola? O que é, a que serve, o futuro? Às interrogações que nos guiam respondem fragmentos, num compósito que contraria a limpidez das primeiras respostas. A linha que perseguimos ganha texturas, numa estrutura rizomática que liga todas as dimensões que constituem o desejo à teleologia que a escola compõe – sobre ela os alunos ocupam-se de construir alinhamentos, direcções, possibilidades de intervenção sobre o tempo: agencialidade.

As primeiras respostas definem o eixo escola-trabalho como orientador – em torno deste as aspirações transubstanciam o aluno no trabalhador imaginado, concretizando neste o devir pessoa e cidadão. Nos processos de construção das aspirações definem-se as condições de produção da imaginação.

Mas onde começa o futuro? Todos os alunos afirmam, sem hesitação, que as suas aspirações e desejos tem origem na “vida”, “fora da escola” – convocam memórias, gostos, família, sem encontrar, muitas vezes, razões claras. Nesta opacidade germina uma ideia de destino ou predestinação: “não sei... nasceu comigo.” A escola vem conferir uma direcção, ferramentas e técnicas de depuração que permitem às aspirações adequar a verdade de si às contingências do mundo. Esse trabalho é determinante, entre os sobressaltos e desafios do crescimento, à afirmação de um lugar na escolaridade e, portanto, de uma subjectividade individual:

Este interesse é só meu. Eu desde pequenino sempre gostei de números, fui sempre bom a matemática, melhor do que a letras, é por isso que eu me destaquei mais nessa área, e quando era pequeno eu queria ser matemático. Eu gostava mesmo, ainda gosto de números. Mas depois quando foi passando o tempo, para além de ter melhorado, ou mudado a minha personalidade, eu fui descobrindo coisas novas e no 5/6º ano quando descobri as ciências naturais comecei-me a interessar mais e fui mais por essa área. Mas depois no 7º ano quando comecei a ter físico-química, a primeira matéria foram os astros, a astronomia, e foi onde nasceu o meu grande amor. Mas eu desde pequeno sempre fui interessado pelas estrelas, o meu quarto é tipo um céu, pintaram de céu e tem estrelas. E desde pequeno gostei do espaço, do que é que há para além daqui e fez com que

eu gostasse até agora de astronomia. (David, Almada, 2018)

Assim quando somos pequeninos é sempre aqueles empregos que são mais comuns e nós vamos buscar: quero ser veterinário, quero ser polícia. Eu quando era pequenina já queria ser veterinária, já me estava a levar para a área das ciências e das biológicas, não estava muito longe. Apesar de ter começado de uma profissão comum a todas as crianças, há uma data delas que querem ser veterinárias, foi-se desenvolvendo sempre naquele ramo e, por exemplo, actualmente a área específica que eu quero tem a ver com a escola, com o que aprendi na escola e com o que vi na escola. (...) Se não tivesse uma aspiração de ir para uma área destas eu nunca teria ido, não saberia que tinha de escolher ciências, portanto foi um guia do meu caminho na escola. Às vezes anda ali um bocadinho... improvisa ali, improvisa ali, mas lá vai, tem aquela direcção. (Maria, Almada, 2018)

Entre o ponto de partida e o ponto de chegada há uma curiosa elipse – a escola é feita esperar nas nossas conversas. A diligência do cumprimento célere do papel de aluno deixa também de fora as expectativas sobre o ensino superior e a sua experiência – que a maior parte dos alunos aproxima como continuidade natural. É com espanto e alguma indignação que me confrontam quando lhes pergunto se essa sempre foi uma opção.

É preciso esclarecer o que cada um procura na direcção que traçou ao seu percurso, porque é nesse gesto que tomam posse do futuro que me descrevem. Primeiro, um *bom trabalho*, um *bom emprego*, onde “ser feliz”, “ter paixão” e “ganhar dinheiro” são exigências inseparáveis.

Eu acho que seria feliz porque receberia bem, não é? Sim, mas se eu não gostasse do emprego talvez não fosse tão feliz, é um bocado confuso, porque o emprego supostamente é a nossa vida, sem ele não digo que não somos ninguém, mas não conseguimos ter uma saúde tão boa. Porque hoje em dia é preciso pagar tudo e é preciso ter um bom emprego. Se eu tivesse um emprego que recebesse bem, mas não estivesse feliz eu acho que não estaria saudável, porque eu acho que uma pessoa que não esteja feliz não é saudável. Não digo que precisa de medicamentos nem de nada disso, mas ... (David, Almada, 2018)

A imaginação da prática profissional converge nas características fundamentais: *dinamismo, diversidade, flexibilidade, liberdade*. Procuram contextos e desafios que lhes permitam explorar e manifestar quem são: “não sou um rato de laboratório”, “gostava muito de ter contacto com pessoas”; “não estar parado atrás de uma secretária”; “gostava muito de estar no terreno”; “Estar sempre a movimentar-se e a procurar coisas porque uma coisa que eu odeio é estar parado”; etc. Exigem ainda um encontro pleno com *os outros*, com *o mundo*: *partilha, colaboração, devolução*. O trabalho deve ser “útil”, “ajudar as pessoas”. Deve ainda permitir “inovar” - condição para que cada um cumpra o dever de “contribuir”. Na imaginação da actividade profissional o reconhecimento social garante simultaneamente oportunidades de desenvolvimento pessoal e social. Os mundos profissionais que descrevem são ainda abstractos – mas neles descobrem o dever de preencher as lacunas do mundo a partir da sua própria acção. O sucesso profissional não

é tanto uma forma de distinção, mas da conformação necessária às expectativas individuais e sociais que a escola lhes deu a conhecer. Debatem-se as complexas componentes que determinam as aspirações:

Research (Wigfield & Eccles, 2000) has shown that aspirations are composed of two components - the expectation of success and the subjective value of that success. Any given outcome might have a low expectation of success but a sufficiently high value to pursue. Alternatively, an outcome may be achievable but have little value. The balance of expectation of success and value of success affects 'achievement-related choices' (p. 69) made by the individual. Following from this, looking at the aspirations of young people requires considering both what they hope might be in their future and their more informed predictions (Andres, Anisef, Krahn, Looker, & Thiessen, 1999). (Clair, Kintrea & Houston, 2013, p.724)

É em torno das negociações entre as *expectativas* e o *valor subjectivo do sucesso*, que o Manuel pondera entre uma carreira militar, que lhe permite corresponder a expectativas familiares e emancipar-se economicamente, e a recém descoberta paixão por psicologia:

A ciência da psicologia e a ciência do cérebro é ainda uma coisa que está muito, muito pouco desenvolvida e ainda não há tanta descoberta. É uma coisa que me começou a fascinar bastante, como é que o cérebro reage ou deixa de reagir, eu poder estudar isso. Foi só nesse sentido que eu tentei ir para psicologia, ou que me fascinou bastante psicologia. Só que depois começo a perceber, é complicado, passa-se muito tempo a estudar, muito tempo no laboratório e eu não sou daquelas pessoas de estar muito... preciso de ter mais liberdade. E depois recebe-se mal como o caneco, ninguém dá valor aquilo. Por isso mesmo, porque é uma ciência que ainda não esta desenvolvida e as pessoas como não conhecem ficam naquela. E depois ia virar um rato de laboratório, que é coisa que eu não sou. Por isso descartei um bocado essa possibilidade. Se descobrirem uma grande cena na psicologia e começarem a receber bem quem diz que não vale a pena estudar aquilo... mas até agora...(Manuel, Almada, 2018)

A realização pessoal é investida na imaginação de um trabalho que reúna as dimensões objectivas e subjectivas que no presente aprendem a distinguir e operar. O futuro é entusiasticamente pontuado por desafios e competição que permitem à imaginação transubstanciar quaisquer dificuldades em possibilidades de superação. A ansiedade, as dúvidas e os medos estão contidos no presente – depois serão “capazes”, “custe o que custar”. Porém, o futuro também obstáculos – nenhum tem tanta relevância como o desfazamento entre o tamanho das suas ambições e o dos espaços disponíveis para a sua realização. A emigração surge em todas as conversas, ora recurso, ora fatalidade, sempre ponderada nos movimentos com que procuram otimizar os seus percursos:

Na NASA, gostaria de trabalhar lá. Porque Portugal não é um país muito adequado para seguir essa área. Primeiro pelos dados, não é um país que tenha muito envolvimento nesses projectos, têm lá alguns portugueses, mas não têm muitos. Eu gostaria de fazer a minha formação aqui. Já pensei e durante um tempo eu até ponderei mesmo seguir esse caminho, ir estudar fora. (...) Mas eu também pensei quando fui a visitar a universidade e vi que aquilo era uma coisa que não

esperava, pensava que ia ser muito pior. (...) também pensei em termos nacionais. Porque Portugal tem muitas pessoas a sair do país, chega ao 12º ano e vão arranjar cursos fora do país, acho que Portugal está a perder muito nesse aspecto. E por isso eu também quis ser um bocado nacionalista e tirar um curso aqui, tentar desenvolver mais o meu país, para além de que eu sei que não vou ter o meu futuro aqui. Então eu pensei em ir para fora e depois voltar para Portugal para tentar não construir só uma família, mas melhorar também o país e dar mais nome no estrangeiro. É importante, ao pensar no futuro eu gostaria de contribuir. Pensar mais em Portugal do que propriamente só em mim. Porque eu podia ir para o exterior e não digo que vou ser, mas ser uma pessoa muito importante, muito falada, ter muito sucesso, acho que seria muito vantajoso não são para mim, mas também para Portugal ter mais um nome português a trabalhar numa grande empresa. Portugal ficaria visto como um país de onde saem pessoas boas e também para que olhassem mais para os portugueses. Assim a economia de Portugal poderia crescer mais. (David, Almada, 2018)

Sei que em Portugal não há muito aquilo que eu quero, tanto a nível de futebol como na astronomia. Porque Portugal não tem assim uma agência europeia, em Portugal não se dá muito valor a isso e se calhar gostaria mesmo de ir para outro país. Porque não há dinheiro. Não vale a pena estar a investir em coisas do espaço quando não se controla o que acontece aqui em Portugal. Claro que eu preferia ficar aqui onde eu nasci, onde cresci, onde passei a minha vida toda, só que se não houvesse oportunidades não tinha problema nenhum em ir para outro país. (Francisco, Almada, 2018)

Eu tenho a sorte de conhecer muita gente que dá valor a educação. Mas também conheço muita gente que está na escola porque tem que estar. Acho que neste caso são pessoas que acham que o futuro está definido, que o futuro já está. É aquilo e pronto, não precisam de trabalhar para ele. Ou aquelas pessoas, que acham que o que vier vem e pronto. E depois há aqueles que lutam porque precisam de ter um futuro melhor e isso também é uma grande diferença. Eu já não me lembro que professor é que disse, mas disse, que há dois tipos de aluno: aqueles que trabalham porque têm um objectivo e há aqueles que ok, venha o que vier. E acho que isso realmente também tem muito a ver, porque venha o que vier não ajuda num futuro melhor. Venha o emprego que vier então olha, fico com este emprego, e está bom, ou um objectivo quero ser aquilo que vai me ajudar a viver bem na vida, não preciso de ser rico basta viver bem na vida e trabalham para isso, acho que é importante isso também não é? Acho que a educação também tem muito a ver com essa parte (...) Eu não acho que seja só o secundário, mas também as oportunidades que Portugal dá. Então muitos dos nossos alunos, nós temos alunos excelentes que vão para fora, não ficam cá, porque Portugal não dá as oportunidades que é necessário para manter essa gente cá e se essa gente estivesse cá com as oportunidades talvez Portugal estivesse muito melhor neste momento. Temos alunos tão inteligentes! E vão todos lá para fora! (Maria, Almada, 2018)

As aspirações são operadas como máquinas do tempo capazes de intervir sobre as distâncias ao futuro. Os melhores alunos debatem-se com a responsabilidade de escolhas mais diversificadas – o sucesso escolar impele-os a definir rigidamente os horizontes, flexibilizando estratégias e ferramentas. Os alunos para quem a escolha tem menos amplitude desenham movimentos inversos. Mas se todos se sabem capazes, todos estão disponíveis a essa viagem de confirmação, legitimação e desafio que as aspirações representam. O futuro reverbera os movimentos do eu no espaço escolar, mantendo constante a velocidade que imprime à busca aspiracional. Essa, concordam, é fundamental para depois de ser aluno na escola, “se ser alguém na vida”.

Considerações Finais: A aspiração comanda a vida

O tempo de cada um, o tempo da escola, o tempo do mundo: estes são os termos que determinam as relações entre a escola e os futuros. Depois de nos debruçarmos, nos capítulos III e IV, sobre a transformação da criança em aluno e a transformação do aluno em futuro atentámos, neste capítulo, às imagens que os sujeitos operam, procurando alinhar as três dimensões. Os diálogos com os imaginários sociais que as conformam vão sendo transformados pelos contextos, os equilíbrios mudam-se, desafiando os lugares da escola. Acompanhar os futuros imaginados numa mesma escola ao longo de três décadas permitiu-nos complexificar as dinâmicas entre processos e produtos, entre avaliação e construção, certeza e incerteza, conhecimento e desconhecimento. Descobrimos a progressiva reificação do futuro, motivada pelas inquietações com que abrimos este capítulo: poderá a escola atalhar as distâncias que se instalam entre o *tempo de cada um, o tempo da escola e o tempo do mundo* ou, pelo contrário, será responsável pelo seu crescimento? Poderá a escola - *esta escola?* - contrariar a incerteza, a desesperança, a instabilidade com que o presente representa, espera, o porvir?

Os agentes educativos estão certos que não. Os mandatos escolares que os constituíram – mobilidade social, progresso, prosperidade, etc. – sofrem o atrito provocado pela acumulação de futuros incumpridos, de desejos e investimentos, das promessas que a escola não foi capaz de cumprir. A magnitude deste arquivo de imaginação lança uma densa sombra sobre os horizontes a que os professores dirigem as suas práticas; o presente saturado de passados, instala dinâmicas de afastamento, abandono, desistência. Mas os alunos que os educadores recebem estão em devir – são eles mesmos o futuro. A exigência ética que se formula a quem os deve *ensinar* gera uma angústia particular: como produzir um futuro que não lhes pertence, a que não pertencem? Entregues à inexorabilidade do tempo os professores debatem-se com a magnitude da sua tarefa.

Os alunos recebem as imagens do futuro que o mundo engendra, as cronotopias que o narram, como matéria curricular – naturalizadas, dóxicas, distantes da experiência vivida. Por sobre o seu presente as imagens debatem-se, gerando os pontos de fuga através dos quais procuram equacionar as possibilidades e potência de uma identidade escolarmente negociada no tempo por vir.

The agentic dimension of social action should be seen as a temporally embedded process (see Emirbayer and Mische 1998: 963; Mische 2009). We act on the present while acting on the future, and vice versa, at times even to change the past (see Mattingly 1998). When everything runs

smoothly, we may dream and imagine a splendid future for ourselves, but only when this imagined self, with its innate promises of agency and rationality, is contested and threatened by the present do we act deliberately (Dewey 1957: 194). But if our experience of time reflects both desires and circumstances (or agency and structure), then how, asks Michael Flaherty (2011: 3), do people try to alter or customize various dimensions of their temporal experience and resist external sources of temporal constraint or structure? How do people themselves make time more concrete? In his work on what he calls “the textures of time,” Flaherty describes different forms of “time work”—that is, “the intrapersonal and interpersonal effort directed toward producing or preventing various temporal experiences (11)”. (Dalsgard & Frederiksen, 2014, p.9)

O “trabalho temporal” de que nos falamos Dalsgard & Frederiksen descobre na subjectividade a síntese destas negociações. Como vimos diferentes contextos estimulam diferentes estratégias e técnicas, mas os métodos que o escolar *ensina* permanecem apesar dos desafios que lhe são colocados. As antinomias que estas paisagens vão tecendo são funcionais. Os encontros e desencontros entre a *promessa e realidade da escola* e as *do mundo* garantem a continuidade do movimento, do trabalho, do aluno: produzir simultaneamente o seu futuro e o do mundo, tornando imanente o colectivo em que aprende a tornar-se indivíduo. Os processos disponibilizados à imaginação do futuro estatuem uma “realidade”.

Our images, dreams, projections, calculations, and prophecies may give form and substance to the beyond, but, as they do, they destroy it; for, as they construct it, they assure its displacement. And that displacement rattles our assumptions about the reality from which our constructions are made. However foundational, it is not immune to our images of the beyond. **I am then particularly concerned with the paradoxical ways in which the irreality of the imaginary impresses the real on reality and the real of reality compels the irreality of the imaginary. These ways cannot be separated. They are in dialectical tension.** They are like lovers so entangled in each other that any determination of a singular body—or soul—is almost arbitrary. (Crapanzano, 2004, pp. 14-15, destaques meus)

Foi com alguma surpresa que encontrei na voz dos alunos *de hoje* uma imaginação conscientemente fundada no revés das contingências que a determinam. O pragmatismo com que analisam a matéria disponibilizada alimenta o idealismo que conduz as suas aspirações relacionando, como nos diz Crapanzano (2004), na espera do futuro esperança e desejo: “However real, however pragmatic, that realism, that pragmatism, became a sort of magic. It enabled them, if not to overcome what they saw as inevitable—the loss of life, wealth, and well-being—then to remain in the waiting for something, anything to happen. Hope, I wrote at the time, ‘is the field of desire in waiting’ (1985, 45)” (Crapanzano, 2004). As aspirações, fundadas no aperfeiçoamento das capacidades e competências de cada um, estatuem os mundos por vir: amplos, globais, mudados pela mudança que cada um é capaz de operar sobre si mesmo. Assim, as condições do presente - escolares, socioeconómicas, territoriais, experienciais, etc. - distanciam-se da constituição do desejo. As aspirações impõem-se sobre as contingências da imaginação,

libertando-a, conferindo-lhe imagens claras – confrontando cada um com as suas limitações e potencialidades. A conformidade entre as aspirações individuais e o mundo no futuro pressupõem um real mudado nos processos que evitam o seu poder sobre a imaginação – aspirar torna-se num dever :

Insinuated into perception itself, mixed with the operations of memory, opening up around us a horizon of the possible, escorting the project, the hope, the fear, speculations—the imagination is much more than a faculty for evoking images which double the world of our direct perceptions: it is a distancing power thanks to which we represent to ourselves distant objects and we distance ourselves from present realities. Hence, the ambiguity that we discover everywhere: the imagination, because it anticipates and previews, serves action, draws before us the configuration of the realizable before it can be realized” (1970, 173–74). Not only does the imaginative consciousness allow us to transcend (*dépasser*) the immediacy of the present instant in order to grasp a future that is at first indistinct, Starobinski argues, but it enables us to project our “fables” in a direction that does not have to reckon with the “evident universe.” (Crapanzano, 2004, p. 174)

Serão as qualidades da imaginação que Crapanzano aponta – a sua capacidade de transcender o real - o núcleo que gera a resiliência de que nos falam os relatórios da OCDE? A capacidade de esperar o futuro não interroga o presente, e os passados que o habitam, mas os sujeitos que imaginam. Esperar torna-se sinónimo de devir alguém (“waiting as becoming”) (Masquelier & Durham, 2023, pp. 13-16) – intensificando a urgência de transformação, da busca de espaço-temporalidades enfim sem conflito. Se nada deve interromper este movimento, a escola oferece os recursos que o alimentam. A instabilidade, a incerteza, os paradoxos que os alunos descobrem confirmam, enfim, o que haviam intuído: contra as distopias do presente, a *utopia de si-mesmo* é a matéria do futuro.

É este pensamento utópico que confronta uma instituição - os seus profissionais, as práticas e os discursos que a compõem – com sujeitos que imaginam para lá das suas fronteiras, dos seus mandatos, das suas formas. O que descobrimos é que, afinal, nesta negociação a escola cumpre o seu principal desígnio – produzir futuro produzindo os seus produtores: “As Cooper and Pratten elaborate, the future is always rife with possibility: “Uncertainty is productive,” it “produces new social landscapes and horizons (2015, p. 2)” (Stambach & Hall, 2017, p. 8).

Devir mundo e devir alguém são um mesmo movimento – que une trabalho, cidadania, valores éticos e morais, imaginários sociais e desejo numa integridade identitária. Mas com que consequências? O que trará o futuro no confronto entre a força das aspirações e os desafios que necessariamente encontrarão, depois da saída da escolaridade obrigatória? E se o *Perfil* não se acomodar ao rosto? As mundividências que emergem desta relação – *escola, aspirações, futuro* – são as que configuram *a vida*: do

aluno, à pessoa, ao cidadão, ao trabalhador. Imanência do colectivo, transcendência de si: neste devir os processos de subjetivação política vão objectificando as possibilidades e impossibilidades, de uma agencialidade legítima, *normal*, o alinhamento dos espaços e tempos de cada indivíduo com os do mundo. Se o risco fundamental é o de se tornar num *temporal misfit* (Dalsgard *et al*, 2014, p. 15), os desalinhamentos sentidos, vividos, são resolvidos na forma como as aspirações procuram instrumentalizar a tarefa escolar:

The process of acculturating ourselves to particular expectations is a matter of socialization, maturation, and habit – in other words, making the world go on. However, we could say that the ready-to-hand, the process of making the unfamiliar familiar and masking the potential for the unexpected, disguises the ultimate alterity of objects. Indeed, what is most familiar to us always harbors the uncanny, argues Dylan Trigg (2012), because it masks what he calls the “dark entity” beneath it, namely, the fundamental indifference of the world to us. (Bryant & Knigh, 2019, p. 85)

A escola não é o sítio onde os imaginários sociais são depositados e reproduzidos, mas onde se encontram com os processos de construção identitária de cada um – e nesses embates são contestados, reformulados. É nestas fricções, que as aspirações nos contam, que habita o desconhecido futuro – pleno de perigos e maravilha.

[Sexto Interlúdio]

(...) social structure may be analysed as a functioning unit, in a temporary equilibrium. (...) The shifting membership of groups in different situations is the functioning of the structure, for an individual's membership of a particular group in a particular situation is determined by the motives and values influencing him in that situation. Individuals can thus live coherent lives by situational selection from a medley of contradictory values, ill-assorted beliefs, interests, and techniques? The contradictions become conflicts as the relative frequency and importance of different situations increase in the functioning of the organisations. (Gluckman, 1940, p.28-29)

Entre Janeiro de 2018 e Maio de 2019, oito datas marcaram indelevelmente a minha observação e imersão nos pontos de intensidade do *drama social do educativo*. Traçando linhas entre esses pontos procurei uma “limitada área de transparência” sobre a opacidade dos quotidianos (Turner, 1996, p.xx) que decorriam aparentemente alheios à força com que se debatia educação e futuro. Mas nas delicadas bainhas entre *transparência e opacidade* medravam contágios; sombras e luzes davam profundidade à etnografia. Multiplicaram-se *lugares, vozes e perfis; rostos, palcos e cenários; comunidades, representantes e coros*. Sob a coerência e coesão dos lugares de fala, sob as performances de experimentados actores, ritualizavam-se encontros e desencontros entre a utopia e a distopia do escolar, intimando cada um dos que respondiam às chamadas a entalhar o seu lugar na marcha dos tempos aí definidos. O *leitmotiv* deste drama social foi sendo sucessivamente calibrado: a *mudança* substanciou-se pela sua permanência, abrindo espaços e tempos aos conflitos que, necessariamente, a constituem. Sem fosso entre actores e assistência soube-me parte do *drama* que convocava todos a serem autores e protagonistas da catarse do futuro.

O silêncio com que permaneci nos auditórios – de fundações, escolas, centros culturais e associativos – enquanto tomava notas e me ocupava de dialogar com as comunicações era o mesmo silêncio com que aprendi a escutar conversas de café, nos transportes, à porta de serviços - a relação entre a escola e o futuro despontava em toda a parte com a mesma intensidade, dando conta de intricados movimentos - *anda-se, vai-se, regressa-se, sai-se, põe-se e tira-se* – em direcção ao futuro. O silêncio preenchia-se de *fala*. Nesse silêncio passei a reconhecer grupos de alunos ou professores em qualquer espaço público, a aguçar a minha atenção ao que diziam. Depois, a minha voz modulou o que este silêncio guardava trazendo o escolar, tantas vezes inconscientemente, às mais insuspeitas conversas. As respostas construíam-se entre uma cautelosa indiferença e um impetuoso interesse. O desconforto que até muito tarde senti em relação aos objectos da investigação deparava-se, e quiçá nutria, os silêncios que muitas vezes recebiam o meu entusiasmo – a relação entre escola e futuro seria demasiado óbvia? As críticas demasiado evidentes? As questões pouco antropológicas? Quando apresentava a minha investigação nunca me parecia que despertasse o mesmo interesse que outros temas – não sabia se por falta de mestria ou pelos objectos e questões que trazia. Mas, depois, no interesse entusiástico de muitos, compreendi que falar sobre educação e futuro destapava as cicatrizes de cada um, mais ou menos abertas, com o sistema escolar; que estas eram tão mais agudas quanto mais aí cada um investira. Entre os que o defendiam apaixonadamente e os que violentamente o invectivavam, todos procuravam, enfim, respostas sobre si-mesmos, os seus mundos e contextos – sobre os passados, os presentes, os futuros. “Qual é, afinal, o segredo da escola?” O consenso sobre os seus problemas descerrava planos afectivos, familiares, históricos; a ansiedade pelas soluções ia gerando

mal-entendidos cada vez mais imperscrutáveis: entre o que eu via e o que as pessoas conheciam e me interpelavam a resolver, abriam-se distâncias que nem sempre fui capaz de interpretar. Da minha vida à vida dos que me rodeavam, dos interlocutores da investigação às mais altas instâncias de governo – a escola e a educação diziam-se em toda a parte, a toda a hora de todas as maneiras. Como escutar, interpretar, pensar por entre a cacofonia? Como dar respostas que sejam mais do que condenação ou salvação?

Este desassossego não amainou na solidão da escrita. Ponderando o futuro da tese e o meu futuro como investigadora, as cicatrizes doíam mais; a pandemia desafiou a escola e o educativo a territórios nunca antes explorados, multiplicando os seus insondáveis caminhos. Vi-me, de novo em silêncio, surpreendida à medida que regressávamos ao mundo e recrudescia a luta dos professores por melhores condições de trabalho. O futuro, tão frágil que demonstrara ser, vinha à boca de cada entrevista nas manifestações, greves e reivindicações de alunos e professores comprometidos com a escola pública, com o futuro do planeta e do país. Eu escrevia e as notícias multiplicavam-se; houve eleições, mudanças de governo – João Costa tornou-se Ministro da educação, os alunos que acompanhei chegaram ao fim da escolaridade obrigatória. Nunca mais voltei à escola, mas a escola não cessava de me visitar levando-me a suspeitar que a escola se tinha tornado destino; que a investigação respondera às profecias de que desde tão cedo me desejara libertar. À espera do futuro, eu esperava uma revelação: mas o *drama social do educativo* seguiu os seus caminhos, os quotidianos mergulharam nos seus insondáveis mecanismos, a escola continuou tão maravilhosa e terrível para todos nós como sempre fora. Hoje, enquanto me ocupo de escrever as linhas finais desta tese, regresso aos eventos que participei, imaginando de uma forma muito distinta o passado, o presente e o futuro; imaginando que será sempre imperfeita e incompleta a tarefa de aprender e ensinar. É nessa imperfeição que teremos de procurar as respostas.

Conclusão: um ponto de situação enquanto esperamos o futuro.

Este é o ponto de chegada do caminho desta tese, o tempo de apresentar o *devir* do seu argumento. Procurei, ao longo dos capítulos, analisar e problematizar as configurações de uma imaginação de futuro negociada nas relações entre os agentes e a escolaridade; defendi que as *orientações de futuro* aí produzidas determinam os processos de subjectivação e, decorrentemente, as formas emergentes da cidadania contemporânea; considerei a identidade de *aluno* como operador central de todos estes processos: da sua produção nos *percursos* da escolaridade à sua transubstanciação em futuros lugares sociais – a *pessoa, o cidadão, o trabalhador, alguém*. Os processos que determinam as relações entre *futuro, cidadania, subjectividade e escola* são aporéticos, mais do que dialéticos, instigando a “potência migratória do pensamento” (Ramos do Ó, 2019) a não cessar de explorar o inacabado e o indeterminado; intimam-nos a permanecer junto ao seu *movimento perpétuo*. Importa reflectir sobre as imagens que aí descobrimos: elas permitem-nos identificar e problematizar os futuros de que o presente *se faz*; como se articulam, se confrontam, se discutem; como nas suas fricções se consubstancia e significa a *mudança*. *Começando pelo futuro*, olhando as imagens que os diferentes agentes instalam sobre os horizontes da escolaridade, atentando ao incessante *trabalho temporal* (Flaherty, Meinert & Dalsgard, 2020) que as constitui, proponho o *futuro* e a *imaginação* como dimensões constitutivas da experiência vivida e das possibilidades de significação e transformação do real.

Neste ponto de situação, e à laia de conclusão, proponho que aproximemos em primeiro lugar as diferentes visões de futuro que encontramos no terreno, depois as suas articulações, então o que tudo isto nos permite propor e as reflexões que emergem das possibilidades e limites desta investigação. Ao longo desta tese fomos guiados pelo *Perfil dos Alunos*, pelas práticas e discursos que fazem uma escola secundária na cidade de Almada, pelas técnicas e tecnologias do escolar, pelas aspirações e expectativas de um conjunto diverso de agentes. Os futuros que discutimos convocaram, situaram e significaram passados e presentes contingentes – é a partir deste *labor no e do tempo* (Bear, 2014) que as visões de futuro dos meus interlocutores ganham espessura, que se traçam e pensam os caminhos que cada um pode, deve, ou deseja empreender em direção ao que ainda não é.

Se as *visões do presente e do passado* determinam as *visões do futuro* que esta tese procurou problematizar, importa elencar a partir de que referentes comuns se constituem. Em primeiro lugar, os meus interlocutores partem de um entendimento consensual da posição relativa de Portugal no mundo: identificam o seu subdesenvolvimento económico, tecnológico e científico; apontam-se as consequências da crise de 2008: a crescente precarização dos mercados e relações laborais, a interrupção ou inversão dos processos de mobilidade social ascendente, a crescente desigualdade social, a falta de oportunidades para os mais jovens. Depois, apontam a fragilidade da democracia e das suas instituições, reflectindo sobre as insuficiências da resposta política e governativa às expectativas e aspirações sociais. Entre causas e consequências estas coordenadas apontam ainda a crescente radicalização política, as crises sociais de valores que instabilizam os enquadramentos morais do presente: o crescente individualismo, solidão, ganância, violência. Sob tudo isto, descobrimos a insustentabilidade da vida humana perante a crise ecológica, as ameaças do desenvolvimento tecnológico e o recrudescimento das guerras e conflitos à escala global. O presente que os interlocutores constroem cruza múltiplas escalas espaciais e temporais, do país ao mundo e do mundo ao país, constituindo um conjunto de crises e excepções que a cada passo instabilizam os sentidos do passado e do futuro. A experiência vivida é intrinsecamente incerta e instável, paradoxalmente determinada por retrocesso e inovação, mudança e permanência, esquecimento e memória. É de tudo isto que falamos quando discutimos o futuro imaginado através da escola, estes são os nossos pontos de partida. Mas como é que cada conjunto de interlocutores, a partir dos lugares que ocupa nestas paisagens, imagina os pontos de chegada?

Por entre os paradoxos do presente, foi muitas vezes difícil compreender e interpretar as imagens de futuro que a etnografia ia reunido. Nesta imagens formulam-se *outros e novos espaços*, desafiando as relações entre realidade e imaginação. Servimo-nos, neste ponto, das reflexões de Michel Foucault no seu breve texto *Of Other Spaces* (1986). A caracterização do contemporâneo de que partem dialoga com o que a etnografia descobriu no campo: perante a destruturação da linearidade temporal construída pela modernidade, os sujeitos experimentam uma época de simultaneidade, de justaposição e sobreposição entre perto e longe, concentração e dispersão. A experiência vivida do contemporâneo configura-se numa rede de relações que conecta pontos e intersecta a sua própria *meada*, formulando espaço-temporalidades heterógenas, muitas vezes conflituantes (p.22). Neste sentido, Foucault propõe-nos que pensemos os espaços que,

em relação com todos os outros, contradizem o real invertendo, neutralizando ou instabilizando as relações que procuram designar, reflectir ou espelhar: as utopias e as heterotopias (Foucault, 1986, p.24). Se as utopias constituem uma analogia directa ou indirecta com a sociedade que as constrói, elas servem a imaginar a sua perfectibilidade, denunciando a fundamental imperfeição do real (que ganha, assim, um carácter distópico). As heterotopias são, pelo contrário, espaços cuja existência se funda na justaposição de *real e imaginado*:

(...) **a kind of effectively enacted utopia in which the real sites, all the other real sites that can be found within the culture, are simultaneously represented, contested, and inverted.** Places of this kind are outside of all places, even though it may be possible to indicate their location in reality. Because these places are absolutely different from all the sites that they reflect and speak about, I shall call them, by way of contrast to utopias, heterotopias. (...) From the standpoint of the mirror I discover my absence from the place where I am since I see myself over there. Starting from this gaze that is, as it were, directed toward me, from the ground of this virtual space that is on the other side of the glass, I come back toward myself; I begin again to direct my eyes toward myself and to reconstitute myself there where I am. **The mirror functions as a heterotopia in this respect: it makes this place that I occupy at the moment when I look at myself in the glass at once absolutely real, connected with all the space that surrounds it, and absolutely unreal, since in order to be perceived it has to pass through this virtual point which is over there.** (*ibid.*, p.24, destaque meus)

Uma das principais características das heterotopias, e das heterocronias que necessariamente as determinam, é como nelas espaços e tempos incompatíveis, distantes, antagónicos se justapõem. A partir do que este texto nos permite pensar, entre utopia/distopia e heterotopia/heterocronia, podemos aproximar de forma mais sustentada as imagens de futuro que os nossos interlocutores nos devolveram.

O futuro que o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* imagina configura uma **utopia**. Nas suas imagens descobrimos uma espacialidade global, habitada por uma “comunidade planetária” cuja diversidade incorpora a radicalidade da igualdade e liberdade de cada um dos seus membros. Regida por valores e princípios humanos e democráticos, esta comunidade é politicamente conformada por cidadãos competentes, capacitados a articular as diferentes escalas da sua acção: local, nacional, regional, global. Esta articulação integra todas as dimensões da vida - económicas, políticas, sociais, individuais, públicas e privadas, morais e éticas, etc. – e da imaginação, alinhando os desejos e aspirações de cada sujeito e os desejos e aspirações de um colectivo cada vez mais amplo. Todos os sujeitos-cidadãos, todas as comunidades e grupos sociais, existem no cumprimento da sua máxima potência; a convergência dos seus interesses vai eliminando a disputa, o dissenso, o conflito: o social torna-se imanente à subjectividade individual. Formula-se uma totalização sem exterior, sem espaços para o desvio, sem

centros ou margens, sem alteridade. Os lugares sociais são aqui *naturalmente* distribuídos numa horizontalidade determinada pelo desejo e capacidade de cada indivíduo em intervir e agir; o estado e as instituições mandatadas a gerir as relações sociais são progressivamente tornadas obsoletas. Os meios de produção desta utopia encontram nas técnicas e tecnologias da escolaridade, ponto nodal do *projecto utópico da modernidade*, um fértil dispositivo de aceleração e legitimação dos seus desígnios.

A *coordenadas do devir* que o *Perfil* nos revelou e a *genealogia* que lhe esboçámos no primeiro capítulo desta tese permitiram-nos observar como esta utopia depende da definição do real como insuficiente, instável, preenchido de perigos e ameaças. Neste sentido, a utopia global que o *Perfil* enuncia, as práticas e discursos que convoca, funcionam como um dispositivo político de determinação da possibilidade. Como nos diz Ssorin Chaikov (2006), dialogando com a proposta de Foucault, a utopia faz-se realidade: “I argue that these sites are ‘real places’ if we consider utopia as a practice of imagination that constitutes its own relationships, and if we approach time itself as a location”.(p.356-357). A utopia do *Perfil* serve a determinar os *lugares e a habitabilidade do futuro*: a configuração ideológica desta visão entretece a liberdade, as dinâmicas concorrenciais dos mercados e os sistemas produtivos, o bem comum e a iniciativa privada, procurando um novo fôlego às articulações entre sistemas democráticos e regimes de produção capitalistas. Esta tessitura aproxima-a do pensamento utópico do liberalismo, problematizado por autores como Polanyi ([1944] 2001) ou Žižek (2008), das dimensões políticas e morais dos regimes económicos neoliberais, questão que discutiremos mais aprofundadamente adiante. Mas esta dimensão ideológica é invisibilizada na criação de um sentido de urgência e perigo à experiência do presente: a utopia é construída como único e indisputável ponto de chegada do desenvolvimento e do progresso.

Esta visão acomoda-se sem atrito nas cronotopias de atraso e desenvolvimento que elaboraram *historicamente* a necessidade de um encontro pleno entre Portugal e o Mundo e instituíram a escola como sua mediadora. Se o país partilha com o mundo um presente dilacerado por antinomias, se as ameaças representam, mais do que estagnação, o perigo de regressão sobre a unívoca linearidade do tempo, pensar, em Portugal, os caminhos do futuro é confrontar o que ainda nos distancia *da modernidade*. O hiato entre promessa e potência exige ao país um salto mais longo, mais ambicioso: começar pelo futuro é, no contexto nacional, uma condição de sobrevivência. Esta emergência confere às imagens do *Perfil dos alunos* um carácter necessário, incontestável: qualquer outro

caminho nos deixará, de novo, atrás e aquém; refêns de um eterno retorno. O que não deixa de ser curioso é como a visão de futuro definida para o país, sustentada nos seus jovens alunos e cidadãos em devir, se justapõe sem qualquer atrito às produzidas pelas organizações internacionais que o *Perfil* convoca – que ambas procurem a identidade de aluno como meio privilegiado de produção do futuro. Nos diálogos entre um país que pondera o seu atraso e um mundo que pondera a falibilidade e fragilidade das *expectativas e promessas da modernidade* (Ferguson, 1999), não se discutem tanto os pontos de chegada, os *telos* do progresso e do desenvolvimento, mas sobretudo os caminhos que os procuram. Os erros do passado – homogeneização, controlo, disciplina, fechamento, impedimentos à iniciativa individual, etc. – trouxeram o país e o mundo a uma mesma encruzilhada. Daqui em diante a necessária convergência depende da responsabilização de cada sujeito. Para isso os poderes oferecem mapas, ensinam artes cartográficas, dotam os sujeitos-cidadãos de autonomia e flexibilidade. É através destas técnicas e tecnologias que o futuro é universalizado e despolitizado: o progresso e o desenvolvimento sublimam-se para lá das limitações espaço-temporais do passado-presente. Os *desafios do futuro* são, afinal, a condição de um *tempo novo*: a tudo isto serve a transformação da escola. Mas a escola existe na realidade que esta utopia procura *transcender*.

Os agentes educativos que habitam, fazem e constituem a realidade escolar – professores, auxiliares, encarregados de educação – configuram, pelo contrário, o futuro e a mudança por sobre um **horizonte distópico**. As imagens que nos devolvem são difusas e fragmentárias, retratam a dissociação entre as diferentes dimensões da vida, o deslaçamento das relações sociais. O que as define é a radicalidade da incerteza. Os professores permanecem arreigados aos caminhos que os trouxeram até ao presente, hesitando em enunciar os que caminharão daqui em diante. O passado torna-se tangível, espessa a experiência vivida e preenche a imaginação. A memória dos *futuros passados* é o principal significante das relações entre o presente e o futuro. Para os agentes educativos as promessas e expectativas da democracia e da modernidade, identificadas com a instauração do regime democrático em Abril de 1974, as *utopias de encontro* construídas através da escolaridade, foram em parte cumpridas. A escola possibilitou uma mobilidade social ascendente; multiplicou os espaços de experiência e os horizontes de expectativa de uma comunidade, de um país e dos seus cidadãos; o investimento no educativo constituiu uma sociedade mais próspera, mais capaz, mais desenvolvida. As cronotopias destas narrativas dão conta de um processo de aceleração histórica cujo motor foi a escola: a aproximação entre *imaginação* e *realidade* expandiu as formas de

agencialidade e participação política, elevou as condições de vida, imbuíu de esperança a acção pedagógica. Mas, com o tempo, as tecnologias da imaginação investidas nestes processos tornaram-se incapazes de produzir realidade. Os professores, mandatados a ser produtores de mudança viram a mudança que conduziam interrompida, descobriram-na em desvio das suas expectativas e aspirações. As razões e a responsabilidade desta interrupção nem sempre são claras. Os professores reflectem sobre transformações sociais, económicas, históricas e políticas – das insuficiências da democracia portuguesa, aos desafios tecnológicos, laborais, de sociabilidade que atravessam o mundo; das famílias aos governos, etc. O que é certo é que entendem que os meios de produção do futuro foram retirados à escola, desapossando os agentes educativos das suas próprias teleologias, tornando anacrónicas as técnicas e tecnologias do escolar, opondo de forma pungente um antes e um depois. Aqui e agora, realidade e imaginação não dialogam. Como podem continuar a ensinar sem compreender ou acreditar na mudança que através do encontro com os seus alunos produzem? Tudo isto leva os professores a enunciar um porvir politicamente atomizado, incoerente, moral e eticamente ininteligível. Do seu ponto de vista, os caminhos da escola e os do futuro não se cruzam, levando-os a interrogar os seus próprios futuros e a eximir-se de imaginar. Mas estes processos geram um significativo conflito: ser professor exige que continuem a encontrar-se com os alunos a quem devem ensinar a *ser futuro*. Se o desapossamento e conflitos que experimentam não lhes permitem começar pelo que há-de vir, os agentes educativos fazem o passado permanecer no presente. Esta estratégia permite-lhes defender os lugares da educação a partir dos quais se constituíram como professores, esperar que o passado possa instigar os caminhos dos seus alunos através de um desolado presente. À utopia do encontro que o *Perfil* enuncia, os professores opõem a distopia do desencontro que experimentam.

Os futuros imaginados pelos alunos configuram complexas **heterotopias e heterocronias** (Foucault, 1986; Ssorin-Chaikov, 2006, 2017). As imagens que compõem justapõem, cruzam e intersectam imaginários e espaço-temporalidades conflituantes. Para dar apenas alguns exemplos, dos muitos que foram preenchendo esta tese, observamos como recuperam e transformam as narrativas do passado, seja a partir dos recursos da memória colectiva, seja a partir das suas interpretações sobre as experiências familiares; como, capazes de reconhecer discontinuidades entre as promessas do desenvolvimento tecnológico e científico e as suas consequências, recuperam e reactualizam narrativas sobre progresso e retrocesso; como operam valores e significados oriundos de espaços muito distintos – da história do país, da história do *mundo*, das

relações com os professores, com a escola, com a família, etc. – para produzir os espaços do seu próprio futuro. Os alunos utilizam as tecnologias da imaginação, os meios materiais e sociais através dos quais formulam imaginações particulares (Sneath, Holbraad & Pedersen, 2009), para fixar as instáveis conexões que a escola lhes permite traçar entre as contradições do presente, procurando conferir à experiência vivida *orientações de futuro*. Entre a *utopia do encontro* e a *distopia do desencontro*, as imagens dos alunos sintetizam outros e novos espaços, *lugares* cuja habitabilidade está em construção, cuja realidade depende da força da imaginação – do encontro dos alunos consigo mesmos através da contemporização e harmonização dos processos de crescimento com os da escolarização.

No horizonte da escolaridade obrigatória, o futuro faz-se de imagens tão concretas como abstractas, tão imanentes como transcendentas, tão pragmáticas como arquetípicas. Esta qualidade do futuro é particularmente evidente, como vimos no V capítulo, na construção das suas aspirações profissionais. Os alunos definem, primeiro, o patamar mais elevado da profissão a que aspiram, recorrendo a um conjunto heterogéneo de imaginários que não dialogam necessariamente com as condições materiais e concretas dos exercícios profissionais que descrevem. Fundando as aspirações na expectativa da perfectibilidade das suas capacidades e competências, orientam depois a aprendizagem à persecução desses objectivos a partir de categorias morais e éticas: *utilidade, responsabilidade, superação, resiliência, trabalho, esforço, etc.* Ocupados neste incessante labor, são cautelosos quanto ao devir do mundo. Este depende fundamentalmente dos rumos que forem capazes de dar ao seu: “tudo depende de nós”. Através destes processos, compreendemos que o principal medo dos alunos é ficar *à margem do tempo*, incapazes de se integrarem, adaptarem e adequarem à realidade que a sua imaginação produz. Os desafios, obstáculos e atritos da experiência vivida são transformados em oportunidades, estímulos e recursos à possibilidade de corresponder, no futuro, à *utopia de si-mesmo*. É no trabalho sobre si mesmos, nas *orientações de futuro* que o definem, que as ambiguidades e ambivalências do *mundo* podem, enfim, ser resolvidas: os futuros de que falamos são, no seu devir mundo, radicalmente individuais. Se a imaginação se torna o principal instrumento de significação do real, a subjectividade individual é identificada como o principal *locus* de produção da realidade por vir. *Tornar-se aluno* e *tornar-se alguém*, como observamos nos capítulos III e IV, são, nestas dinâmicas, processos indissociáveis: eles permitem que aprender a *lidar com o mundo* seja também *mudar o mundo*.

Utopia, distopia, heterotopia: estas diferentes perspectivas constituem-se como resposta à *estranheza* do presente (Bryant, 2016), à crise e à cesura entre os diferentes regimes temporais que o determinam – políticos, económicos, sociais - bem como à desadequação entre os espaços de experiência e os horizontes de expectativa que os constituem. Mas se o *Perfil* e os agentes educativos discutem o futuro por relação ao que existe – ora propondo uma utopia ao futuro, ora regressando às utopias do passado – os alunos procuram significados nas contradições e antinomias que o real oferece, conexões entre os múltiplos regimes temporais que determinam as suas experiências. Os caminhos que os meus interlocutores – as políticas públicas de educação, os agentes educativos, os alunos - traçam em direcção ao futuro que imaginam não se cruzam. Paralelos, lado a lado, definem uma incomunicabilidade própria aos que neles caminham, estatuem distâncias através das quais os seus desejos e visões de futuro se tornam intraduzíveis, ainda que fundadas sobre as mesmas percepções e linguagens.

A principal razão desta divergência prende-se com as relações que cada conjunto de agentes identifica entre realidade e imaginação de futuro. No primeiro capítulo pudemos observar como o poder, através do desenho de políticas públicas de educação, lhes estatui uma alteridade radical. É a partir da caracterização e definição exaustiva da realidade que os poderes enunciam o futuro como utopia, que propõem e legitimam os encontros entre espaços e tempos capazes de a produzir. Os agentes educativos identificam também esta alteridade – mas nas suas práticas e discursos a distância entre realidade e imaginação produz desencontros, constrói distopias. Para os alunos, realidade e imaginação de futuro são indissociáveis. Quando lhes descobrem desacordos, ocupam-se de multiplicar as estratégias capazes de as harmonizar.

A urgência do futuro, permanentemente ameaçado pelo passado e pelo presente, impede as necessárias negociações entre as diferentes visões: o medo, o risco e o perigo fazem os horizontes de expectativa recuar sobre os espaços de experiência. A sobrevivência de cada um e do comum está em jogo; a ansiedade de controlar o tempo, de domesticar a mudança, de experimentar o futuro, multiplica num mesmo gesto as estratégias com que cada um procura produzir encontros e diálogos e a fundamental divergência dos caminhos que a eles conduzem. Os agentes ocupam-se das mesmas tarefas, mas desafiados por experiências fundamentalmente contraditórias e precárias eximem-se de dialogar: não há tempo para negociar o presente. Assim, a divergência dos caminhos dos meus interlocutores não representa tanto um conflito entre as suas visões – mas entre os recursos e estratégias que cada um descobre, as possibilidades e

impossibilidades de imaginar, agir e ser a partir dos lugares que o presente os faz habitar. Nas relações entre os sujeitos e o poder, esta característica torna-se operativa: as impossibilidades de diálogo reforçam a necessidade de mudança. Mas os encontros e desencontros necessários à sua negociação têm necessariamente de acontecer sobre o real – se este é posto em causa, resta a cada sujeito naturalizar a experiência como desencontro. Nestas dinâmicas, os professores retiram-se da produção da mudança; os alunos procuram-na através do seu devir *peçoas, cidadãos, trabalhadores*.

É nestas articulações que a escola emerge como espaço vital. As relações de poder/saber que a constituem e constitui, a fronteira que a separa do *mundo, da vida, as representações* que a significam num país, numa cidade, nas experiências de cada um, permitem aos meus interlocutores elegê-la como mediadora e produtora de encontros e significados: “espaço das múltiplas heterotopias, é certo, mas das heterotopias socialmente compatíveis” (Ramos do Ó, 2003, p.112). Nela se discutem as formas de agencialidade e as táticas de governamentalidade capazes de dar rumos à mudança; nela é possível ensaiar novos significados às oposições entre *dentro e fora, indivíduo e colectivo, opressão e liberdade, identidade e diferença, objectos e sujeitos*; nela é possível hibridizar realidade e imaginação, em busca de *outros e novos* espaços e tempos, para *outros e novos* sujeitos e cidadãos – enfim, negociar no presente as categorias e configurações de um futuro *normal e partilhado*, distribuir em torno dessa nova norma os futuros lugares de cada um. A magnitude e a complexidade desta tarefa torna a escola fundamentalmente incapaz de fazer convergir os diferentes caminhos que a cruzam: a sua *permanente crise* agudiza-se, proliferam as práticas e discursos que problematizam a sua transformação.

Os futuros-passados que discutimos com os nossos interlocutores – agentes educativos, ex-alunos, políticas públicas de educação - deram-nos conta da alteração das dinâmicas que temos vindo a observar, das relações entre escola e futuro. Os conflitos dos futuros-passados emergiam sobretudo nas articulações entre as teleologias escolares e as teleologias sociais: a transformação da escola discutia-se procurando a síntese entre expectativas individuais e colectivas, pressupondo um presente e um futuro partilhados. Os futuros que observamos hoje respondem à ameaça de uma solidão fundamental: a de que nem no presente, nem no futuro, seja possível imaginar uma comunidade política estável, coesa e funcional; um conjunto de valores socialmente negociados. A instabilização e falência destes pressupostos constitui a escola como último reduto à produção e negociação de *telos* capazes de salvaguardar simultaneamente o individual e

o *comum*. É neste sentido que, tal como afirmamos no início desta conclusão, as relações entre a escola e o futuro deixam de ser experimentadas dialeticamente, passando a funcionar aporeticamente, isto é, a partir de contradições e paradoxos que nunca permitem conclusão, fixação ou síntese. Os conflitos entre as visões de futuro que estas aporias geram debatem os *lugares* que a escola pode, a determinado momento, ocupar entre real e imaginado, a adequação ou desadequação das suas técnicas e tecnologias à produção e substanciação do futuro. Pensar e discutir as relações entre a escola e o futuro, os *lugares* da educação, é negociar e transformar as configurações de um mundo partilhado, aqui e agora; o destino de um mundo, de um país, de uma cidade, dos seus cidadãos, de cada pessoa. Afinal, o que está em jogo na escola é a vida, em toda a sua insondável complexidade e na sua aparentemente insustentável contemporaneidade.

Os caminhos que a etnografia acompanhou traçam-se num país que se representa na periferia do mundo, nas margens da modernidade; numa cidade na periferia, na *outra margem* de uma capital; numa escola situada na periferia dessa mesma cidade, com professores que se situam à margem do tempo. O devir da imaginação enfrenta, no nosso terreno, uma *marginalidade temporal* própria. Os *lugares* da escola que pudemos discutir respondem a esta *crono-geografia* (Gell, [1992]1996). As imaginações de futuro são determinadas pela liminaridade destes contextos. É na sua fundamental indeterminação que os processos de subjectivação e as emergentes cidadanias que problematizei abrem espaços situados de contestação, dúvida e desvio – o futuro, mesmo que urgente e absoluto, permanece sensível aos quotidianos, à experiência vivida. Os professores e os alunos da escola secundária António Gedeão, em Almada, esperam que ele possa ainda ser *outro*. Os seus desejos, as suas aspirações, procuram estabilizar a mudança, produzir sínteses e pontos de chegada.

Estas reflexões propõem novos pontos de fuga aos cruzamentos entre os caminhos desta tese e os dos seus interlocutores. Parece-me útil trazer ao diálogo as intrincadas discussões que têm problematizado as tácticas de governamentalidade e os processos de subjectivação contemporâneos à luz do *neoliberalismo* e da *biopolítica* (Foucault, 1982, [1976]1994, 2010, 2013a, 2013b; Bourdieu, 1998b; Comaroff & Comaroff, 2001; Ferguson 2007, 2009; Gledhill, 2007; Ganti, 2014; Fassin, 2010; Harvey, 2005; Hardt & Negri 2000; Campbell & Sitze, 2013; Arendt, 2006; Sloterdijk, [2009]2018). Partindo de diferentes disciplinas e pensando objectos muito distintos, as questões que propõem abrem caminhos aos argumentos e às valências desta investigação. Se é verdade que estas questões a desafiaram desde os seus primeiros passos, as dúvidas sobre as suas

articulações com os contextos de análise levaram-me a colocá-las a jusante do exercício etnográfico. Se considerarmos, com Ong (2006), o neoliberalismo como um novo modo de optimização política que reconfigura as relações entre governantes e governados, poder e saber, soberania e territorialidade; não como estrutura ou cultura, mas antes como um conjunto flexível e adaptável de técnicas e tecnologias despolitizadas e *desideologizadas* que procuram aproximar as dinâmicas da vida das dinâmicas da produção e da lógica dos mercados, os encontros e desencontros que esta investigação descobriu e experimentou apontam as relações entre *futuro, cidadania, subjectividade e escola* como iminentemente *neoliberalizadas* (cf. Stahl, 2015, 2018; Davies & Bansel, 2007; Bourassa, 2019).

As técnicas e tecnologias escolares respondem, nos contextos que analisamos, ao principal objectivo do exercício biopolítico: a produção de sujeitos capazes de se produzirem a si mesmos por referência às necessidades do sistema de produção. As relações entre a escola e o futuro podem, assim, ser interpretadas como biopolíticas – é nelas que se intensificam as dinâmicas que procuram regular a vida naturalizando, normativizando, taxonomizando e hierarquizando as múltiplas categorias que a definem: sucesso, trabalho, realização pessoal, intervenção e participação social e política, etc.; é nelas que se produzem sujeitos-cidadãos investidos na perfectibilidade dos seus desejos e portanto, dos seus modos de existir e viver. Nesta perspectiva, a investigação propõe o futuro como um dos principais mecanismos regulatórios das “sociedades de controlo” que as formas de governo biopolíticas configuram. Mas a sua imanência, a sua “distribuição através dos corpos e dos cérebros dos sujeitos” (Hardt & Negri, 2013, p.216), é confrontada com a complexidade e a indeterminação da experiência vivida, com os seus múltiplos espaços e tempos. A análise antropológica da imaginação de futuro através da escola permitiu-nos descobrir as intrincadas redes e conexões que este confronto gera, as deslocamentos de sentidos e significados que cada interlocutor produz, abrindo novas possibilidades de *imaginar, agir e ser* no centro das relações entre os sujeitos e os poderes (Hardt & Negri, 2000). Neste sentido, é significativa a oposição que os alunos oferecem ao seu *Perfil*. Durante muito tempo este dado confundiu a etnografia. Se, por um lado, as práticas e discursos dos alunos conformam e corporizam os desejos do documento, é precisamente a autonomia e flexibilidade que o poder os instiga a operar que lhes permite trazer outros elementos à imaginação. As constantes contradições com que as imaginações dos alunos se constroem, são, afinal, o cerne da indeterminação dos seus

futuros; a matéria-prima que lhes permite tanto *ser* como contestar o sujeito, o *aluno perfeito* como nos dizia o Francisco, que o *Perfil* exige que sejam.

A injunção das técnicas e tecnologias escolares a determinados modos de vida, o entretecer do poder e da subjectividade individual no exercício da liberdade e da escolha, a articulação entre o *governo do futuro* e o *governo de si-mesmo*, multiplicam a ambiguidade e complexidade das tessituras políticas que constituem o nosso campo. A sua contingente *marginalidade* problematiza as formas de governamentalidade neoliberais/biopolíticas como fundamentalmente heterógenas, plásticas e sensíveis aos territórios e às experiências que procura governar – a resistência é tanto a fuga e demissão que encontramos nos professores como a multiplicação de sentidos e significados nem sempre coerentes em que os alunos se ocupam.

O poder usa o futuro como mecanismo de identificação negativa dos sujeitos e dos cidadãos – apontando o que lhes falta, o que devem transformar em si mesmos, aquilo em que devem tornar-se e tornar a sua vida (Cruikshank, 1999; Rose, 1989, 1999) – legitimando as suas utopias na definição de uma alteridade radical entre real e imaginado, definindo a inevitabilidade e inexorabilidade da sua proposta. O exercício antropológico, permitiu-nos desinstalar esta relação: na vida de todos os dias a imaginação é uma dimensão integral da realidade; a realidade é feita de múltiplos espaços e tempos. (Dalsgaard & Nielsen, 2013, p.10). A etnografia permitiu-nos descobrir, nas intersecções e distâncias entre as visões de futuro dos seus interlocutores, as conexões que formulam agencialidade, subjectividade e cidadania através da escola; que definem, a um dado momento e num dado contexto, a potência e limitações da mudança (Greenhouse, 1996). É neste sentido que apesar de identificarmos a força ideológica que toma as discussões sobre o educativo e os processos hegemónicos que determinam as relações entre *futuro*, *escola*, *subjectividade* e *cidadania*, não podemos deixar de afirmar a sua fragilidade. Quanto mais o poder se ramifica e procura todas as dimensões da experiência, quanto mais classifica, categoriza e normaliza, mais se expõem as fragilidades das utopias que opera e das categorias com que as constrói: os sujeitos intuem uma fundamental incoerência entre práticas e discursos, uma fundamental distância entre intenção e acção, rasgando, como podem, os seus caminhos através destas.

As tecnologias da imaginação, os processos de escolarização e as imagens de futuro que cada interlocutor discutiu connosco permitiram-nos analisar mas também imaginar um futuro para lá das utopias ou das distopias construídas sobre as *epistemes* da modernidade: as heterotopias que o devir dos alunos produz permanecem,

fundamentalmente, espaços de liberdade e experimentação. Enquanto houver margens, haverá possibilidades de imaginar outros centros e encontros:

Time is not a general framework but a provisional result of the connection among entities. Modern discipline has reassembled, hooked together, systematized the cohort of contemporary elements to hold it together and thus to eliminate those that do not belong to the system. This attempt has failed; it has always failed. There are no longer - there have never been - anything but elements that elude the system, objects whose date and duration are uncertain(...) **We have never moved either forward or backward. We have always actively sorted out elements belonging to different times. We can still sort. It is the sorting that makes the times, not the times that make the sorting. (...) If there are more of us who regain the capacity to do our own sorting of the elements that belong to our time, we will rediscover the freedom of movement that modernism denied us - a freedom that, in fact, we have never really lost.** (...) Modernization has never occurred. There is no tide, long in rising, that would be flowing again today. There has never been such a tide. We can go on to other things - that is, return to the multiple entities that have always passed in a different way. (Latour, 1993, p. 75 – 76, destaques meus)

Abrindo o argumento e as discussões desta tese a possíveis linhas de continuidade, penso o seu contributo para a reflexão acerca das reconfigurações políticas e sociais do presente – defendendo a centralidade da antropologia do futuro neste empreendimento.

Por outro lado, a análise etnográfica da produção da *normalidade* em contextos escolares, em torno da qual se definem as espaço-temporalidades da exclusão e da inclusão, forneceu importantes dados. É sobre esta *normalidade* que desaguam todas as crises do contemporâneo – económicas, políticas, morais, sociais, éticas – pondo em causa não só a existência de diferentes espaços e tempos sociais, mas também as hierarquias, categorias e relações de poder que os constituem. O presente ameaça sobretudo a norma em torno da qual a modernidade erigiu os seus regimes de governo: o sujeito liberal, democrático, o cidadão de deveres e direitos, o contrato social sobre o qual se ergue o estado-nação democrático e as suas instituições. O *Perfil* é um de entre tantos instrumentos que visam garantir a continuidade desta normalidade, dirigindo a sua necessária transformação. Mas etnografar as práticas e discursos que produzem através da escolaridade lugares normais e, portanto, lugares marginais, permitiu-nos atravessar a superfície da dicotomia entre *realidade e imaginação*; descobrir por sobre o encerramento dos debates no par *liberdade/opressão* como aprendemos a imaginar, a agir e a ser alguém num mundo que é também, e sempre, inalienavelmente *nosso*.

Se imaginar é governar, é também resistir. À espera do futuro, aprendemos a viver e a habitar o intenso agora. É por este direito a habitar e a fazer o presente que devemos continuar a interrogar os futuros que a escola produz.

Referências Bibliográficas

- Abram, S., & Weszkalnys, G. (2011). Introduction: Anthropologies of planning - Temporality, Imagination, and Ethnography. *Focaal - Journal of Global and Historical Anthropology*, 61, pp. 3-18.
- Abrantes, P. (Ed.). (2010). *Tendências e controvérsias em Sociologia da Educação*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Adam, B., & Groves, C. (2007). *Future Matters. Action, Knowledge, Ethics*. Boston: Brill.
- Afonso, A. J. (2001). A redefinição do papel do estado e as políticas educativas. Elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*.(37), pp. 33-48.
- Afonso, A. J. (2007). Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, 7(1), pp. 11-22.
- Almeida, A. N., & Vieira, M. M. (2006). *A escola em Portugal: novos olhares, outros cenários*. Lisboa: ICS Imprensa de Ciências Sociais.
- Althusser, L. (2006). Ideology and Ideological State Apparatuses [Notes towards an Investigation]. Em A. Sharma, & A. Gupta, *The Anthropology of the State. A reader* (pp. 86-111). Oxford: Blackwell Publishing.
- Alves, M. P., & Tomé, I. M. (2006). Os rankings das escolas secundárias em Portugal: da(s) intencionalidade(s) política(s) à sua representação nos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), pp. 237-252.
- Alves, N. A., Cantante, F., Baptista, I., & Carmo, R. M. (2011). *Jovens em transições precárias. Trabalho, quotidiano e futuro*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Anderson, B. ([1991]2012). *Comunidades Imaginadas. Reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo*. Lisboa: Edições 70.
- Anderson-Levitt, K. M. (2003). *Local Meanings, Global Schooling. Anthropology and World Culture Theory*. New York: Palgrave Macmillan.

- Anderson-Levitt, K. M. (2011). World Anthropologies of Education. Em B. A. Levinson, & M. Pollock, *A companion to the anthropology of education* (pp. 11-25). Oxford: Wiley Blackwell.
- Anderson-Levitt, K. M. (Ed.). (2012). *Anthropologies of Education. A global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. Oxford: Berghahn Books.
- Antunes, F. (2004). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: a estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*(70), pp. 101-125.
- Antunes, F. (2015). Políticas, processos e atores de privatização em Portugal: apontamentos. Em V. Peroni (Ed.), *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. (pp. 129-143). São Leopoldo: Oikos.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Appadurai, A. (2013). *The Future as a Cultural Fact. Essays on the global condition*. London: Verso.
- Appell-Warren, L. (2014). *"Personhood": An examination of the history and use of an anthropological concept*. New York: Edwin Meller.
- Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro. Oito Exercícios sobre o Pensamento Político*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: The University of Texas Press.
- Barbio, L. (2016). *A construção social de um subúrbio: sentidos públicos e dinâmicas provadas, entre a produção e a apropriação*. Tese de Doutoramento em Sociologia: FCSH/UNL.
- Barroso, J. (2003). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal: Sentidos de uma evolução. *Educa. Soc.*, 24(82), pp. 63-92.
- Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ.Soc.*, 26(92), pp. 725-751.

- Barroso, J. (Ed.). (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação - Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa - Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Barroso, J. (2018). A Transversalidade das Regulações em Educação: Modelos de Análise para o Estudo das Políticas Educativas em Portugal. *Educ. Soc., Campinas*, v.39, n°145, pp. 1075-1097.
- Barroso, J., & Viseu, S. (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educ.Soc.*, 24(84), pp. 879-921.
- Bear, L. (2014). *Doubt, Conflict, Mediation. The Anthropology of Modern Time*. Oxford: Royal Anthropological Institute.
- Bear, L. (2016a). Afterword: For a new materialist analytics of time. *The Cambridge Journal of Anthropology*, 34(1), pp. 125-129.
- Bear, L. (2016b). Time as Technique. *Annual Review of Anthropology*, 45(29), pp. 29.1-29.16.
- Benavente, A. (2001). Portugal 1995/2001: Reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Iberoamericana de Educación*(27), pp. 99-123.
- Benavente, A. (2004). O Pacto Educativo para o Futuro: um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*(34), pp. 69-108.
- Benavente, A., Costa, A. F., Machado, F. L., & Neves, M. C. (1992). *Do Outro Lado da Escola*. Lisboa: Teorema.
- Bezerra, R. G. (2015). Identificação e reutilização do património no processo de reivenção das cidades: uma reflexão a partir da cidade de Almada. *Revista de Ciências Sociais*, 46, pp. 69-92.
- Biehl, J., & Locke, P. (2017). *Unfinished. The Anthropology of Becoming*. London: Duke University Press.
- Biehl, J., Good, B., & Kleinman, A. (Edits.). (2007). *Subjectivity: ethnographic investigations*. Berkeley: University of California Press.

- Blackman, L., Cromby, J., Hook, D., Papadopoulos, D., & Walkerdine, V. (2008). Creating Subjectivities. *Subjectivity*, 22, pp. 1-27.
- Blasco, C. M., & Vargas, C. A. (2011). Educational Policy, Anthropology and the State. Em B. A. Levinson, & M. Pollock, *A companion to the anthropology of education* (pp. 368-388). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Bloch, E. ([1959]1986). *The Principle of Hope*. Cambridge: The MIT Press.
- Bourassa, G. (2019). Educational Biopolitics, Innovation and Social Reproduction. Em M. Peters, & R. Heraud (Edits.), *Encyclopedia of Educational Innovation*. Springer Singapore.
- Bourdieu, P. ([1972] 2013). *Outline of a Theory of Practice*. (E. Gellner, J. Goody, S. Gudeman, M. Herzfeld, & J. Parry, Edits.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. ([1982] 1998). *O que falar quer dizer*. Algés: Difel.
- Bourdieu, P. ([1997]2007). *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (1998a). *Escritos de Educação*. (M. A. Nogueira, & A. Catani, Edits.) Petrópolis: Editora Vozes.
- Bourdieu, P. (1998b). The essence of neoliberalism. *Monde Dipl*. Obtido de <https://mondediplo.com/1998/12/08bourdieu>
- Bourdieu, P. (2010). *A distinção. Uma crítica social da faculdade do juízo* . Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (2014). *O poder simbólico*. Lisboa : Edições 70.
- Bourdieu, P. (2018). *Sobre o Estado. Curso no Collège de France (1989-1992)*. Lisboa: Edições 70 .
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. ([1964]1979). *The Inheritors. French students and their relation to culture*. Chicago: Chicago university Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. ([1977]1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.

- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bryant, R. (2016). On Critical Times: Return, Repetition and the Uncanny Present. *History and Anthropology*, 27(1), pp. 19-31.
- Bryant, R., & Knigh, D. (2019). *The anthropology of the future*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burchell, G., Gordon, C., & Miller, P. (Edits.). (1991). *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Campbell, T., & Sitze, A. (Edits.). (2013). *Biopolitics: a reader*. Durham: Duke University Press.
- Caria, T. (2000). *A cultura profissional dos professores. O uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Gulbenkian.
- Caria, T. (2002). O uso do conhecimento: os professores e os outros. *Análise Social*(164), pp. 805-831.
- Carrithers, M., Collins, S., & Lukes, S. (Edits.). (1985). *The category of the person. Anthropology, Philosophy, History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castagno, A. E., & McCarty, T. L. (Edits.). (2018). *The Anthropology of Education Policy. Ethnographic Inquiries into Policy as Sociocultural Process*. . New York: Taylor & Francis.
- Christiansen, C., Utas, M., & Vigh, H. E. (Edits.). (2006). *Navigating Youth, Generating Adulthood. Social Becoming in an African Context*. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.
- Clair, R. S., Kintrea, K., & Houston, M. (2013). Silver Bullet or Red Herring? New evidence on the place of aspirations on education. *Oxford Review of Education*, 39(6), pp. 719-738.
- Cole, J., & Durham, D. (Edits.). (2008). *Figuring the Future: Globalization and Temporalities of Children and Youth*. Santa Fe: SAR Press.

- Collins, S. G. ([2008]2021). *All Tomorrow's Cultures: anthropological engagements with the future*. Oxford: Berghahn Books.
- Comaroff, J., & Comaroff, J. L. (Edits.). (2001). *Millennial Capitalism and the Culture of Neoliberalism*. London: Duke University Press.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2017). *Reformas e bases da educação - legado e renovação (1835-2009)*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Correia, J. A., Stoleroff, A. D., & Stoer, S. R. (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais* n° 12/13, pp. 25-51.
- Corte-Real, M., Monte, M., Gomes, M. J., & Silva, L. M. (2021). Tourism in a peripheral territory in the Lisbon Metropolitan Area. The case of Almada. Em S. F. Claudia Ba, C. Muller, A. L. Raschke, & A. Z. Kristin Wellner (Edits.), *The Power of New Urban Tourism. Spaces, Representations and Contestations*. London: Routledge.
- Crapanzano, V. (1985). *Waiting: the Whites of South Africa*. New York: Random House.
- Crapanzano, V. (2004). *Imaginative Horizons. An essay in literary-philosophical anthropology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cruikshank, B. (1999). *The will to empower. Democratic citizens and other subjects*. Ithaca: Cornell University Press .
- Cruz, M. A. (1973). *A margem sul do Estuário Tejo: factores e formas de organização do espaço*. Montijo: Gazeta do Sul.
- Csordas, T. J. (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology. *Ethos*, 18(1), pp. 5-47.
- Dalsgaard, S., & Nielsen, M. (2013). Time and the Field. *Social Analysis*, 57(1), pp. 1-19.
- Dalsgard, A. L., & Frederiksen, M. D. (2014). Introduction: Time Objectified. Em A. L. Dalsgard, M. D. Frederiksen, S. Hojlund, & L. Meinert (Edits.), *Ethnographies of Youth and Temporality: Time Objectified* (pp. 1-22). Philadelphia: Temple University Press.

- Dalsgard, A. L., Frederiksen, M. D., Hojlund, S., & Meinert, L. (Edits.). (2014). *Ethnographies of Youth and Temporality. Time Objectified*. Philadelphia: Temple University Press.
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), pp. 247-259.
- Delamont, S. (2014). *Key Themes in the Ethnography of Education. Achievements and Agendas*. Londres: Sage Publications.
- Deleuze, G., & Guattari, F. ([1972]2007). *Mil Planaltos - Capitalismo e Esquizofrenia 2*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Dionísio, B., Torres, L. L., & Alves, M. G. (2018). A sociologia da educação em Portugal: perspetivas de futuro. *Forum Sociológico*(32), pp. 59-69.
- Domingues, Á., Baptista, L. S., & Melâneo, P. (2020). *Almada: um território em seis ecologias*. Almada: Câmara Municipal de Almada.
- Durham, D. (2021). Adulthood and Waiting: doing, feeling and being late in capitalism. *Sosyoloji Dergisi*, 41-42, pp. 1-23.
- Durham, D., & Solway, J. (Edits.). (2017). *Elusive adulthoods: the Anthropology of New Maturities*. Indiana University Press.
- Durkheim, E. ([1912]1995). *The elementary forms of religious life*. New York: Free Press.
- Durkheim, E. (1986). *Durkheim on Politics and the State*. (A. Giddens, Ed.) California: Stanford University Press.
- Erickson, F. (1984). What makes school ethnography "ethnographic"? *Anthropology & Education Quarterly*, 15(1), pp. 51-66.
- Evans, G. (2006). *Educational Failure and Working Class White Children in Britain*. London: Palgrave-MacMillan.
- Evens, T., & Handelman, D. (Edits.). (2006). *The Manchester School. Practice and Ethnographic Praxis in Anthropology*. Oxford: Berghahn.
- Fabian, J. (1983). *Time and the Other. How anthropology makes its object*. New York: Columbia University Press.

- Faria, E., Rodrigues, I. P., Perdigão, R., & Ferreira, S. (2017). *Perfil do Aluno - competências para o século XXI [Relatório Técnico]*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Faria, M. F. (Ed.). (2001). *Lisnave. Contributos para a História da Indústria Naval em Portugal*. Lisboa: Edições Inapa.
- Fassin, D. (2010). Coming Back to Life: An Anthropological Reassessment of Biopolitics and Governmentality. Em U. Brockling, S. Krasmann, & T. Lemke (Edits.), *Governmentality. Current Issues and Future Challenges* (pp. 185-200). New York: Routledge.
- Ferguson, J. (1999). *Expectations of Modernity: myths and meanings of urban life on the Zambian copperbelt*. Berkley: University of California Press.
- Ferguson, J. (2006). *Global Shadows: Africa in the neoliberal world order*. Duke University Press.
- Ferguson, J. (2009). The Uses of Neoliberalism. *Antipode*, 41(1), pp. 166-184.
- Fernandes, A., Sousa, J. F., & Salvador, R. (2017). The cultural heritage in the Postindustrial Waterfront: A Case Study of the South Bank of the Tagus Estuary, Portugal. *Space and Culture*, 21(2), pp. 1-22.
- Fernandes, M.J. (2017). *As nossas escolas têm muros. Uma etnografia da fronteira escola/mundo em Almada*. Dissertação de Mestrado em Antropologia: FCSH/UNL.
- Flaherty, M. G., Meinert, L., & Dalsgard, A. L. (Edits.). (2020). *Time Work. Studies of Temporal Agency*. Oxford: Berghahn Books.
- Flores, A. (1985-1990). *Almada Antiga e Moderna. Roteiro Iconográfico [I. Freguesia de Almada; II. Freguesia de Cacilhas; III. Freguesia da Cova da Piedade]*. Almada: Câmara Municipal de Almada.
- Flores, A. (2003). *Almada na História da Indústria Corticeira e do Movimento Operário (1860-1930)*. Almada: Câmara Municipal de Almada.

- Fogelson, R. D. (1982). Person, Self and Identity: Some anthropological retrospects, circumspects, and prospects. Em B. Lee (Ed.), *Psychosocial theories of the self*. (pp. 67-109). New York: Plenum.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Democratic Governance of Public Mass Schools in Portugal. Em J. M. Paraskeva, & J. T. Santomé (Edits.), *Globalisms and Power. Iberian Education and Curriculum Policies* (pp. 25-41). New York: Peter Lang.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). A regulação da Educação em Portugal - do Estado Novo à Democracia. *Educação - Temas e Problemas*, 12 e 13, pp. 27-40.
- Foucault, M. ([1975]2013). *Vigiar e punir. Nascimento da Prisão*. Lisboa: Edições 70.
- Foucault, M. ([1976]1994). *História da Sexualidade I: A vontade de Saber*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. (C. Gordon, Ed.) New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), pp. 777-795.
- Foucault, M. (1984). Nietzsche, Genealogy, Power. Em P. Rabinow (Ed.), *The Foucault Reader* (pp. 76-100). New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1986). Of other spaces. *Diacritics*, 16, pp. 22-27.
- Foucault, M. (1988). *Technologies of the Self. A seminar with Michel Foucault*. (L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton, Edits.) London: Tavistock Publications.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. Em G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (Edits.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (pp. 87-104). Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2010). *Nascimento da Biopolítica*. Lisboa: Edições 70.
- Foucault, M. (2013a). "Society must be defended" Lecture at the Collège de France. Em T. Campbell, & A. Site (Edits.), *Biopolitics: a reader* (pp. 61-81). Duke University Press.
- Foucault, M. (2013b). Right of Death and Power over Life. Em *Biopolitics: a reader* (pp. 41-60). Duke University Press.

- Frederiksen, M. D., & Dalsgard, A. L. (2013). Out of Conclusion. On Recurrence and Open-Endedness in Life and Analysis. *Social Analysis*, 57(1), pp. 50-63.
- Freire, C. C. (2022). *Comércio e Consumo em Almada: Dinâmicas comerciais no início do século XXI*. Dissertação de Mestrado em Gestão do Território: FCSH/UNL.
- Friedrich, D., Jaastad, B., & Popkewitz, T. S. (2010). Democratic Education: An (im)possibility that yet remains to come. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), pp. 571-587.
- Frye, M. (2012). Bright Futures in Malawi's New Dawn: educational aspirations as assertions of identity. *American Journal of Sociology*, 117(6), pp. 1565-1624.
- Ganti, T. (2014). Neoliberalism. *Annu. Rev. Anthropol.*(43), pp. 89-104.
- Gaonkar, D. (2002). Toward New Imaginaries: An Introduction. *Public Culture*, 14(1), pp. 1-19.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Gell, A. ([1992]1996). *The anthropology of time. Cultural constructions of temporal maps and images*. Oxford: Berg.
- Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gledhill, J. (2007). Neoliberalism. Em D. Nugent, & J. Vincent (Edits.), *A Companion to the Anthropology of Politics* (pp. 332-348). Oxford: Blackwell Publishing.
- Gluckman, M. (1940). Analysis of a Social Situation in Modern Zululand. *Bantu Studies*(14), pp. 1-40.
- Godinho, P. (2017). *O futuro é para sempre: experiência, expectativa e práticas possíveis*. Lisboa: Letra Livre.
- Godinho, P., & Louçã, J. C. (Edits.). (2021). *Quando a História Acelera: Resistência, Movimentos Sociais e o Lugar do Futuro*. Lisboa: Instituto de História Contemporânea.
- Godinho, P., Samara, M. A., & Simões, D. (2020). Memória, Cultura e Porvir. Algumas pistas para pensar o mundo. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, 60, pp. 99-116.

- Goffman, E. ([1956]1993). *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Gonçalves, J., & Cunha, I. V. (2012). Processos de elaboração de criatividade, inovação e capital social: O caso de Almada. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, pp. 73-98.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. (Q. Hoare, & G. N. Smith, Edits.) New York: International Publishers.
- Greenhouse, C. J. (1996). *A moment's notice. Time politics across cultures*. London: Cornell University Press.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), pp. 23-37.
- Gupta, A., & Ferguson, J. (Edits.). (1997). *Anthropological Location. Boundaries and Grounds of a Field Science*. Los Angeles: University of California Press.
- Gusmão, N. (2004). *Os filhos de África em Portugal. Antropologia, multiculturalidade e educação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Guyer, J. I. (2007). Prophecy and the near future: thoughts on macroeconomic, evangelical, and punctuated time. *American Ethnologist*, 34(3), pp. 409-421.
- Hacking, I. (1986). Making Up People. Em Heller, Sosna, & Wellbery (Edits.), *Reconstructing Individualism: Autonomy, Individuality, and the Self in Western Thought* (pp. 222-236). Stanford: Stanford University Press.
- Hage, G. (Ed.). (2009). *Waiting*. Victoria: Melbourne University Press.
- Hall, K. D. (2002). *Lives in Translation. Sikh Youth as British Citizens*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hall, K. D. (2017). Reflections on Student Futures and Political Possibilities: An Afterword. Em A. Stambach, & K.D.Hall (Edits.), *Anthropological Perspectives on Student Futures: Youth and the Politics of Possibility* (pp. 159-173). New York: Palgrave Macmillan.
- Hamann, E. T., & Rosen, L. (2011). What makes the anthropology of educational policy implementation "anthropological"?. Em B. A. Levinson, & M. Pollock, *A*

- companion to the anthropology of education* (pp. 461-478). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hamilton, D. (1989). *Towards a Theory of Schooling*. London: The Falmer Press.
- Hardt, M., & Negri, A. (2000). *Empire*. London: Harvard University Press.
- Hardt, M., & Negri, A. (2013). Biopolitical Production. Em T. Campbell, & A. Sitze (Edits.), *Biopolitics: a reader* (pp. 215-236). Duke University Press.
- Hardt, M., & Negri, A. (2013). Biopolitics as Event. Em T. Campbell, & A. Sitze (Edits.), *Biopolitics: a reader* (pp. 237-244). Duke University Press.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Herzfeld, M. (1993). *The Social Production of Indifference. Exploring the symbolic roots of western bureaucracy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Herzfeld, M. (2008). *Intimidade Cultural - Poética Social no Estado-Nação*. Lisboa: Edições 70.
- Hirsch, E., & Stewart, C. (2005). Introduction: Ethnographies of Historicity. *History and Anthropology*, 16(3), pp. 261-274.
- Hodges, M. (2008). Rethinking time's arrow: Bergson, Deleuze and the anthropology of time. *Anthropological Theory*(8), pp. 399-429.
- Hodges, M. (2010). The time of the interval: historicity, modernity, and epoch in rural France. *American Ethnologist*, 37(1), pp. 115-131.
- Holbraad, M., & Pedersen, M. A. (2013). *Times of Security. Ethnographies of fear, protest and the future*. London: Routledge.
- Huijsmans, R., Ansell, N., & Froerer, P. (2021). Introduction: Development, Young People, and the Social Production of Aspirations. *The European Journal of Development Research*, 33, pp. 1-15.
- Hunter, I. (1994). *Rethinking the School. Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*. Oxford: Routledge.
- Hurting, J. (2008). *Coming of Age in Times of Crisis. Youth, Schooling and Patriarchy in a Venezuelan Town*. New York: Palgrave Mcmillan.

- Ingold, T. (1995). Work, Time and Industry. *Time and Society*, 4(5), pp. 5-28.
- Ingold, T. (2000). *The Perception of the Environment. Essays on livelihood, dwelling and skill*. New York: Routledge.
- Ingold, T. (2013). *Making. Anthropology, Archeology, Art and Architecture*. New York: Routledge.
- Isin, E. F., & Nielsen, G. M. (Edits.). (2008). *Acts of Citizenship*. New York: Zed Books.
- Iturra, R. (1990a). *A Construção do Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher.
- Iturra, R. (1990b). *Fugirás à Escola para trabalhar a Terra: Ensaio de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher.
- Iturra, R. (Ed.). (1996). *O Saber das Crianças*. Setúbal: ICE.
- Iturra, R. (1997). *O imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim de Século.
- Iturra, R. (2001). *O caos da criança: Ensaio de Antropologia da Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jackson, M. (1989). *Paths toward a Clearing. Radical Empiricism and Ethnographic Inquiry*. Indiana University Press.
- Jackson, M. (2005). *Existential Anthropology: events, exigencies and effects*. Oxford: Berghahn Books.
- Janeja, M. K., & Bandak, A. (Edits.). (2018). *Ethnographies of Waiting. Doubt, Hope and Uncertainty*. London: Bloomsbury Academic.
- Kleist, N., & Jansen, S. (2016). Introduction: Hope over Time - Crisis, Immobility and Future-Making. *History and Anthropology*, pp. 1-20.
- Knight, D. (2016). Temporal Vertigo and Time Vortices on Greece's Central Plain. *The Cambridge Journal of Anthropology*, 34(1), pp. 22-44.
- Knight, D. (2021). *Vertiginous Life. An Anthropology of Time and the Unforeseen*. Oxford: Berghahn Books.
- Knight, D. M., & Stewart, C. (2016). Ethnographies of Austerity: Temporality, Crisis and Affect in Southern Europe. *History and Anthropology*, 27(1), pp. 1-18.

- Koselleck, R. ([1985]2004). *Futures Past: on the semantics of historical time*. New York: Columbia University Press.
- Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An introduction to Actor-Network-Theory*. New York: Oxford University Press.
- Lazar, S. (2010). Schooling and Critical Citizenship: Pedagogies of Political Agency in El Alto, Bolivia. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(2), pp. 181-205.
- Lazar, S., & Nuijten, M. (2013). Citizenship, the self and political agency. *Critique of Anthropology*, 33(1), pp. 3-7.
- Lemos, V. V. (2014). *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*. Tese de Doutoramento em Políticas públicas: ISCTE/IUL
- Levinson, B. A. (2001). *We are all equal. Student Culture and Identity at a Mexican Secondary School, 1988-1998*. Durham and London: Duke University Press.
- Levinson, B. A. (2011). Toward an anthropology of (democratic) citizenship education. Em B. A. Levinson, & M. Pollock, *A companion to the anthropology of education* (pp. 279-299). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Levinson, B. A., & Pollock, M. (2011). *A companion to the anthropology of education*. Oxford: Wiley-Blackwell .
- Levinson, B. A., & Pollock, M. (2011). Introduction. Em B. A. Levinson, & M. Pollock, *A companion to the anthropology of education* (pp. 1-9). Oxford: Wiley Blackwell.
- Levinson, B. A., Foley, D. E., & Holland, D. C. (Edits.). (1996). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. New York: State University of New York Press.
- Levinson, B. A., Sutton, M., & Winstead, T. (2009). Education Policy as a Practice of Power. Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. *Educational Policy*, 23(6), pp. 767-795.
- Lima, A. P., & Sarró, R. (Edits.). (2006). *Terrenos Metropolitanos: ensaios sobre produção etnográfica*. Lisboa: ICS Imprensa de Ciências Sociais.

- Lima, L. C., & Afonso, A. J. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L., Pacheco, J. A., Esteves, M., & Canário, R. (2007). *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Lourenço, R. (2020). *A Margem Sul no jornal Público - representação de um espaço social que não existe no mapa geográfico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação: FCSH/UNL.
- Luhmann, N. (1998). *Observations on Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Luzia, A., Esteves, J., & Santos, M. J. (2012). *A indústria naval em Almada: na rota do progresso*. Almada: Câmara Municipal de Almada.
- Machado Gomes, R. (2001a). A globalização da escola de massas: perspectivas institucionalistas e genealógicas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*(61), pp. 135-167.
- Machado Gomes, R. (2001b). As Tecnologias de Governo do Eu e a Escola (1974-1991). *Sociologia, Problemas e Práticas*(37), pp. 49-75.
- Machado Gomes, R. (2005). *O Governo da Educação em Portugal. Legitimação e Contigência na Escola Secundária, 1974-1991*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Machado, F. L. (2008). Processos de integração social e simbólica dos filhos de imigrantes africanos em Portugal. Em R. Vieira, C. Margarido, & M. Mendes (Edits.), *Diferenças, Desigualdades, Exclusões e Inclusões* (pp. 43-60). Porto: Afrontamento.
- Machado, F. L., Costa, A. F., & Almeida, J. F. (2007). Classes Sociais e Recursos Educativos: uma análise transnacional. Em A. F. Costa, F. L. Machado, & P. Àvila (Edits.), *Portugal no Contexto Europeu, vol. II - Sociedade e Conhecimento* (pp. 5-20). Lisboa: Celta Editora.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, pp. 95-117.

- Marcus, G. E., & Fischer, M. M. (Edits.). (1999). *Anthropology as cultural critique. An experimental moment in the human sciences*. Chicago: Chicago University Press.
- Martins, M. F. (2009). *Gerencialismo e Quase-Mercado Educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição*. Tese de Doutoramento em Educação: Universidade do Minho.
- Martins, M. F. (2011). Os Rankings das escolas em Portugal: explorando alguns dos seus efeitos. *Revista Eletrônica de Educação*, 5(1), pp. 91-109.
- Martins, S. C. (2012). *Escolas e Estudantes da Europa. Estruturas, Recursos e Políticas de Educação*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Masquelier, A., & Durham, D. (2023). *In the meantime. Toward an anthropology of the possible*. Oxford: Berghahn .
- McDermott, R., & Raley, J. D. (2011). The ethnography of schooling writ large, 1955-2010. Em B. A. Levinson, & M. Pollock, *A companion to the anthropology of education* (pp. 34-50). Oxford: Wiley Blackwell.
- McLeod, J., & Yates, L. (2006). *Making Modern Lives. Subjectivity, Schooling and Social Change*. New York: State University of New York Press.
- Miyazaki, H. (2003). The Temporalities of the Market. *American Anthropologist*, 105(2), pp. 255-265.
- Miyazaki, H. (2004). *The Method of Hope. Anthropology, Philosophy, and Fijian Knowledge*. Stanford: Stanford University Press.
- Monte, M., Corte-Real, M., Gomes, M. J., & Silva, L. M. (2021). Leitura da Identidade Territorial: uma metodologia de análise a partir do estudo de caso de Almada na Área Metropolitana de Lisboa. Em S. T. Guimarães (Ed.), *Espaço Aberto: reflexões ibero-americanas sobre a cidade e a sociedade* (pp. 114-135). Brasília: CEUB.
- Morosanu, R., & Ringel, F. (2016). Time-Tricking. A General Introduction. *The Cambridge Journal of Anthropology*, 34(1), pp. 17-21.
- Munn, N. D. (1992). The Cultural Anthropology of Time: A Critical Essay. *Annu.Rev.Anthropol.*, 21, pp. 93-123.

- Nielsen, M. (2011). Futures within: reversible time and house-building in Maputo, Mozambique. *Anthropological Theory*, 11(4), pp. 397-423.
- Nóvoa, A. (1989). Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. *Análise Psicológica*, VII(1-2-3), pp. 435-456.
- Nóvoa, A. S. (2005). *Evidentemente: Histórias da Educação*. Porto: ASA.
- Nóvoa, A., & Lawn, M. (2002). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Ogbu, J. U. (1981). School Ethnography: A Multilevel Approach. *Anthropology & Education Quarterly*, 12(1), pp. 3-29.
- Ong, A. (1996). Cultural Citizenship as Subject Making. Immigrants Negotiate Racial and Cultural Boundaries in the United States. *Current Anthropology*, 37(5), pp. 737-762.
- Ong, A. (1999). *Flexible Citizenship. The cultural logics of transnationality*. London: Duke University Press.
- Ong, A. (2005). (Re)Articulations of Citizenship. *PS: Political Science and Politics*, 38(4), pp. 697-699.
- Ong, A. (2006). *Neoliberalism as exception: mutations in citizenship and sovereignty*. London: Duke University Press.
- Ong, A., & Collier, S. J. (Edits.). (2005). *Global Assemblages. Technology, Politics and Ethics as Anthropological Problems*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ortner, S. B. (2005). Subjectivity and Cultural Critique. *Anthropological Theory* 5 (1), pp. 31-52.
- Ortner, S. B. (2003). *New Jersey Dreaming. Capital, Culture and the Class of '58*. Durham and London: Duke University Press.
- Ortner, S. B. (2006). *Anthropology and Social Theory. Culture, power and the acting subject*. Durham: Duke University Press.
- Pandian, A. (2012). The Time of Anthropology: Notes from a Field of Contemporary Experience. *Cultural anthropology*, 27(4), pp. 547-571.

- Patacho, P. M. (2013). Mercantilização da Educação: tendências internacionais e as políticas educativas em Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), pp. 561-587.
- Patriarca, M. (2012). Como nos tornamos antropólogos? Imprevisto e mutualidade na constituição do terreno etnográfico da saúde mental em Lisboa. *Etnográfica*, 16(3), pp. 589-618.
- Pels, P. (2015). Modern Times. Seven Steps toward an Anthropology of the Future. *Current Anthropology*, 56(6), pp. 779-796.
- Pereira, J. D. (2012). Afirmação da classe operária portuguesa e o caso de estudo almadense 1890-1930. *Anais de Almada Revista Cultural*(13-14), pp. 143-191.
- Persoon, G., & van Est, D. (2000). The study of the future in anthropology in relation to the sustainability debate. *Focaal*(35), pp. 7-28.
- Pettersson, K., Olsson, U., & Popkewitz, T. S. (2007). Nostalgia, the Future, and the Past as Pedagogical Technologies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(1), pp. 49-67.
- Pina-Cabral, J. (2017). *World. An Anthropolological Examination*. Chicago: Hau Books.
- Piot, C. (2010). *Nostalgia for the Future: West Africa After the Cold War*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polanyi, K. ([1944]2001). *The Great Transformation. The Political and Economic Origins of Our Time*. Boston: Beacon Press.
- Policarpo, A. (2013). *Memórias da nossa terra e da nossa gente*. Almada: Junta de Freguesia de Almada.
- Popkewitz, T. S. (1988). Educational Reform: Rethoric, Ritual, and Social Interest. *Educational Research*, 38(1), pp. 77-93.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform. Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Popkewitz, T. S. (1997). A changing terrain of knowledge and power: a social epistemology of educational research. *Educational Researcher*, 26(9), pp. 18-29.

- Popkewitz, T. S. (2007). Alchemies and Governing: or questions about the questions we ask. *Educational Philosophy and Theory*, pp. 64-83.
- Popkewitz, T. S. (2008). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform. Science, Education, and Making Society by Making the Child*. London: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (Ed.). (2015). *The "Reason" of Schooling. Historicizing Curriculum Studies, Pedagogy, and Teacher Education*. New York: Routledge.
- Popkewitz, T. S., & Brennan, M. (1997). Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices. *Educational Theory*, 47(3), pp. 287-313.
- Popkewitz, T.S., & Brennan, M. (1998). *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge and Power in Education*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S., & Lindblad, S. (2004). Historicizing the Future: national reform, systems of reason, and the making of children who are the future citizens. *Journal of Educational Change*, 5, pp. 229-247.
- Popkewitz, T. S., Feng, J., & Zheng, L. (2018). Calculating the Future: The historical assemblage of empirical evidence, benchmarks & PISA. *ECNU Review of Education*, 1(1), pp. 107-118.
- Popkewitz, T. S., Olsson, U., & Petersson, K. (2006). The Learning Society, The Unfinished Cosmopolitan, and Governing Education, Public Health and Crime Prevention at the Beginning of the Twenty-First Century. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), pp. 431-449.
- Rabinow, P. (2008). *Marking Time. On the Anthropology of the Contemporary*. Princeton: Princeton University Press.
- Ramos do Ó, J. (2003). *O governo de si mesmo - modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX)*. Lisboa: Educa.
- Ramos do Ó, J. (2019). *Fazer a Mão - por uma escrita inventiva na universidade*. Edições do Saguão.

- Reis, F. (1995). A domesticação escolar do pensamento infantil: perspectivas teóricas para a análise das práticas escolares. *Educação, Sociedade e Culturas* (3).
- Reis, F. (1996). Da antropologia da escrita à literacia. Algumas reflexões sobre o estudo nacional da literacia. *Educação, Sociedade e Cultura* (8).
- Resende, C. T. (2006). *Rankings das escolas em Portugal e Inglaterra: um estudo comparado*. Tese de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação: Universidade de Aveiro.
- Resende, J. M., & Dionísio, B. M. (2005). Escola Pública como 'arena' política: contexto e ambivalências da socialização política escolar. *Análise Social*, xi(176), pp. 661-680.
- Ringel, F. (2014). Post-Industrial times and the unexpected: endurance and sustainability in Germany's fastest-shrinking city. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, pp. 52-70.
- Ringel, F. (2016). Can Time Be Tricked? A theoretical introduction. *The Cambridge Journal of Anthropology*, 34(1), pp. 22-31.
- Ringel, F. (2018). *Back to the Postindustrial Future. An Ethnography of Germany's Fastest-Shrinking City*. Oxford: Berghahn Books.
- Ringel, F. (2020). Ruins of pre-gentrification: Schrotthausen and urban standstill in a postindustrial city. *Time & Society*, 29(2), pp. 563-580.
- Rodrigues, J. S. (1999). *Expansão programada de Lisboa para a Margem Sul: Almada, 1938-1950*. Tese de Mestrado: ISCTE.
- Rodrigues, J. S. (2000). Infra-estruturas e urbanização da margem-sul: Almada, séculos XIX e XX. *Análise Social*, xxxv(156), pp. 547-581.
- Roldão, C. (2015). *Fatores e Perfis de Sucesso Escolar "Inesperado". Trajectos de Contratendência de jovens das classes populares e de origem Africana*. Tese de Doutoramento em Sociologia: ISCTE/IUL
- Roldão, M. C., Nunes, L., & Silveira, T. (1997). *Relatório do projecto "Reflexão Participada sobre os currículos do Ensino Básico"*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

- Rose, N. ([1989]1999). *Governing the Soul. The shaping of the private Self*. London: Free Association Books.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (2006). Governing "Advanced" Liberal Democracies. Em A. Sharma, & A. Gupta, *The Anthropology of the State. A reader* (pp. 144-161). Oxford: Blackwell Publishing.
- Rose, N., & Miller, P. (2008). *Governing the Present - Administering Economic, Social and Personal Life*. Cambridge: Polity Press.
- Rundell, J. (2009). Temporal Horizons of Modernity and Modalities of Waiting. Em G. Hage (Ed.), *Waiting* (pp. 39-51). Victoria: Melbourne University Press.
- Salazar, J. F., Pink, S., Irving, A., & Sjoberg, J. (Edits.). (2017). *Anthropologies and Futures. Researching emerging and uncertain worlds*. Oxford: Bloomsbury.
- Samara, M. A. (2021). Memória e ausência nas paredes das cidades. Em H. J. Fraga, C. Cardoso, É. Quevedo, & V. Barroso (Edits.), *Experimentações do Patrimônio: Diversidades e Resistências* (pp. 140-157). Porto Alegre: Fi.org.
- Schiffauer, W., Baumann, G., Kastoryano, R., & Vertovec, S. (2004). *Civil Enculturation: nation-state, schools and ethnic difference in four European countries*. Oxford: Berghahn Books.
- Sharma, A., & Gupta, A. (Edits.). (2006). *The Anthropology of the State*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Shields, R. (1991). *Places on the margin: alternative geographies of modernity*. New York: Routledge.
- Shore, C., & Wright, S. (2011). Introduction. Conceptualising Policy: Technologies of Governance and the Politics of Visibility. Em C. Shore, S. Wright, & D. Però (Edits.), *Policy Worlds. Anthropology and the Analysis of Contemporary Power* (pp. 1-26). Oxford: Berghahn Books.
- Shore, C., Wright, S., & Però, D. (Edits.). (2011). *Policy Worlds. Anthropology and the Analysis of Contemporary Power*. Oxford: Berghahn Books.

- Silva, P. R. (2022). *Gentrificação na Periferia: Desalojamentos residenciais e formas simbólicas de perda de espaço em Almada*. Dissertação de Mestrado em Sociologia: FCSH/UNL.
- Sloterdijk, P. ([2009]2018). *Tens de Mudar de Vida - Sobre Antropotécnica*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Sneath, D., Holbraad, M., & Pedersen, M. A. (2009). Technologies of the Imagination: An Introduction. *Ethnos: Journal of Anthropology*, 74(1), pp. 5-30.
- Souta, L. (1992). Educação Multicultural - um imperativo dos nossos dias. *Educação e Ensino*(4).
- Ssorin-Chaikov, N. (2006). On heterochrony: birthday gifts to Stalin, 1949. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 12, pp. 355-375.
- Ssorin-Chaikov, N. (2017). *Two Lenins. A Brief Anthropology of Time*. Chicago: Hau Books.
- Stahl, G. (2015). *Identity, Neoliberalism and Aspiration. Educating white working-class boys*. New York: Routledge.
- Stahl, G. (2018). *Ethnography of a Neoliberal School*. New York: Routledge.
- Stambach, A. (2004). Faith in Schools. Toward an Ethnography of Education, Religion and the State. *Social Analysis*, 48(3), pp. 90-107.
- Stambach, A., & Hall, K. D. (Edits.). (2017). *Anthropological Perspectives on Students Futures. Youth and the Politics of Possibility*. New York: Palgrave Macmillan.
- Stoer, S. R. (2002). Educação e Globalização: entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, pp. 33-45.
- Stoer, S. R., Stoleroff, A. D., & Correia, J. A. (1990). O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais n°29*, pp. 11-53.
- Stoer, S., & Araújo, H. C. (1989). Educação e Democracia num país semiperiférico (no contexto Europeu). *Educação e Realidade* 14 (1), pp. 41-54.
- Strathern, M. (Ed.). (1995). *Shifting Contexts. Transformations in Anthropological Knowledge*. New York: Routledge.

- Strathern, M. (Ed.). (2000). *Audit Cultures. Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. London: Routledge.
- Tavares, M. V. (1998). *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal: uma abordagem antropológica da educação*. Lisboa: Piaget.
- Taylor, C. (2004). *Modern Social Imaginaries*. London: Duke University Press.
- Teodoro, A. (Ed.). (1996). *Pacto Educativo: Aspirações e Controvérsias*. Porto: Texto Editora.
- Teodoro, A. (1999). *A construção social das políticas educativas. Estado, Educação e Mudança Social no Portugal Contemporâneo*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação: Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa.
- Teodoro, A. (2002). As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. *EccoS Rev.Cient.*, 4(1), pp. 61-77.
- Teodoro, A., & Aníbal, G. (2007). A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 13-26.
- Thompson, E. (1967). Time, Work-Discipline, and Industrial Capitalism. *Past & Present*(38), pp. 56-97.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (Edits.). (2014). *Entre mais e melhor escola em democracia. Inclusão e Excelência no sistema educativo português*. Editora Mundos Sociais.
- Tsing, A. L. (2005). *Friction. An ethnography of global connection*. Princeton: Princeton University Press.
- Turner, V. ([1957] 1996). *Schism and Continuity in an African Society*. Oxford: Berg.
- Turner, V. (1969). *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Turner, V. (1974). *Dramas, Fields and Metaphors: Symbolic action in Human Society*. London: Cornell University Press.

- Turner, V., & Bruner, E. (1986). *The Anthropology of Experience*. University of Illinois Press.
- Vaccaro, I., Harper, K., & Murray, S. (2016). *The Anthropology of Postindustrialism. Ethnographies of Disconnection*. New York: Routledge.
- Valentine, D., & Hassoun, A. (2019). Uncommon Futures. *Annual Review of Anthropology*, 48, pp. 243-260.
- Varenne, H., & Koyama, J. (2011). Education, cultural production, and figuring out what to do next. Em B. A. Levinson, & M. Pollock, *A companion to the anthropology of education* (pp. 50-65). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Veloso, L., & Abrantes, P. (Edits.). (2013). *Sucesso Escolar. Da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Viegas, J. M., & Costa, A. F. (Edits.). (1998). *Portugal, que modernidade?* Oeiras: Celta Editora.
- Viegas, S. M., & Mapril, J. (2012). Mutualidade e conhecimento etnográfico. *Etnográfica*, 16(3), pp. 513-524.
- Vieira, A. (2021). *As potencialidades da História local e do Património para o ensino da História A e da História da Cultura e das Artes*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Mestrado em Ensino de História : FCSH/UNL.
- Vieira, M. M. (Ed.). (2015). *O Futuro em Aberto*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Vieira, R. (1992). *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Escher.
- Vieira, R. (1995). Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural. *Educação, Sociedade e Culturas*(4).
- Vieira, R. (1998). Histórias de vida e etnografia na análise das representações e práticas dos professores. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, 38.
- Vieira, R. (1999a). *Histórias de Vida e Identidades: Professores e Interculturalidades*. Porto: Afrontamento.
- Vieira, R. (1999b). *Ser Igual, ser Diferente, Encruzilhadas da Identidade*. Porto: Afrontamento.

- Vigh, H. (2008). Crisis and Chronicity: Anthropological Perspectives on Continuous Conflict and Decline. *Ethnos: Journal of Anthropology*, 73(1), pp. 5-24.
- Vigh, H. (2009). Motion squared. A second look at the concept of social navigation. *Anthropological Theory*, 9(4), pp. 419-439.
- Wagner, P. (1994). *A Sociology of Modernity - Liberty and Discipline*. New York: Routledge.
- Wallman, S. (Ed.). (1992). *Contemporary Futures. Perspectives from Social Anthropology*. London: Routledge.
- Weber, M. (2006). Bureaucracy. Em A. Sharma, & A. Gupta, *The Anthropology of the State. A reader* (pp. 49-70). Oxford: Blackwell Publishing.
- Weis, L. (1990). *Working Class Without Work. High school students in a de-industrializing economy*. London: Routledge.
- Wexler, P. (1992). *Becoming Somebody: Toward a Social Psychology of School*. London: The Falmer Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor. How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Woods, P. (1986). *Inside Schools. Ethnography in educational research*. Londres: Routledge.
- Zeitlyn, D. (2015). Looking Forward, Looking Back. *History and Anthropology*, 26(4), pp. 381-407.
- Zipin, L., Sellar, S., Brennan, M., & Gale, T. (2015). Educating for Futures in Marginalized Regions: a sociological framework for rethinking and researching aspirations. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), pp. 227-246.
- Zizek, S. (2008). The Violence of the Liberal Utopia. *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, 9(2), pp. 9-25.