

A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”

Licínio C. Lima*

Os discursos apologéticos acerca das todopoderosas aprendizagem e educação ao longo da vida são reproduzidos em vários documentos de política da União Europeia e de outras agências internacionais. O seu foco é a adaptação funcional dos aprendentes individuais à empregabilidade, flexibilidade e competitividade económica, no quadro da “sociedade da aprendizagem” e da “economia do conhecimento”. Depois de analisar o racional da aprendizagem ao longo da vida, orientada para a aquisição de *qualificações* e *habilidades*, o autor conclui que os seus principais argumentos e as suas críticas contra a pedagogia moderna são frequentemente baseados em assunções pedagogistas, de carácter economicista, e em crenças exageradas no poder da educação e da aprendizagem.

Palavras-chave

Aprendizagem ao longo da vida; sociedade da aprendizagem; qualificações para a competitividade económica; pedagogismo.

*Instituto de Educação
e Centro de Investigação
em Educação da
Universidade do Minho
llima@ie.uminho.pt

I. A apologia da aprendizagem útil, para a empregabilidade

Optei por começar este texto¹ com uma interrogação pouco canónica, mas que me parece inteiramente justificada pela nossa relação, historicamente contraditória e hiperbólica, com a educação. Num passado não muito remoto, a educação do povo português não servia para nada e arriscava-se a contaminá-lo pela cultura letrada, com prejuízo para a sua celebrada rusticidade e autenticidade. No presente, pelo contrário, parece que a educação tudo pode e tudo deve realizar, sobretudo quando funcionalmente adaptada aos imperativos da economia, reconvertida em aprendizagem de “habilidades economicamente valorizáveis” ou em “qualificações para o crescimento económico”, segundo as categorias dominantes, à escala europeia, nos discursos de política educativa.

Em tal contexto, a pergunta parece-me incontornável: a educação faz tudo?

Convoco, a este propósito, a história da pintura para equacionar o poder da educação e da aprendizagem, nunca antes celebrado com semelhante vigor. Tomo como ponto de partida aquilo que poderia ser metaforicamente designado como *A Educação Segundo Fragonard*.

Nascido em 1732, na Provença, Jean-Honoré Fragonard é um pintor muito conhecido. Talvez a sua obra mais célebre seja *O Baloço*, cuja fama a tem remetido para o contexto adocicado de inúmeras caixas de chocolates, mas que também balouçou *pelos ares no espaço*, em poema de Jorge de Sena. Outros trabalhos seus podem, curiosamente, ser integrados num universo de tipo educacional, como acontece com *A Lição de Música*, *O Estudo* e *A Leitora*, este último também objecto de muitas reproduções. Mas nenhum outro vem mais a propósito do que aquele que se encontra no Museu de Arte de São Paulo, no Brasil. No início de 2007, o museu exibiu um pequeno óleo sobre tela, que faz parte do seu acervo, intitulado exactamente *A Educação Faz Tudo*. Nesta pintura, um pequeno grupo de crianças observa atentamente a execução de difíceis *habilidades*, desempenhadas pelas duas personagens principais do quadro, as únicas, de resto, que são apresentadas em posição frontal face ao observador. É interessante notar que o papel de “mestre” é desempenhado pela criança mais velha do grupo, a qual dirige a acção, alegadamente a partir do poder da “educação”, empiricamente confirmado pela *performance* excelente de dois simpáticos cães amestrados.

A propósito desta obra, parece difícil deixar de pensar na situação de confusão terminológica e de sincretismo conceptual que é hoje observável em torno das políticas e das práticas de educação, formação e aprendizagem ao longo da vida, ou na certeza inabalável da afirmação contida no título atribuído à pintura. Mesmo quando se afirma que os debates teóricos sobre princípios e concepções de educação estão hoje ultrapassados, em função dos grandes consensos estabelecidos, como sentenciou, em 1995, o Livro Branco sobre Educação e Formação, da Comissão das Comunidades Europeias, intitulado *Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva* (CCE, 1995); ou ainda que reconheça que a solução não reside na busca

de definições essencialistas ou primordiais, pretensamente puras, para lidar com construções históricas e culturais. Estas dificuldades, contudo, não justificam o relativismo, a despolitização e a recusa da historicidade daqueles conceitos, cujo estudo e discussão fazem parte do nosso trabalho de ensino e de investigação.

Como na obra de Fragonard, embora agora à margem de objectivos estéticos e de recursos imagéticos, a celebração quase épica da educação todo-poderosa e das suas propriedades salvíficas, face aos problemas sociais e económicos no novo capitalismo, parece por vezes resvalar para os universos do simples adestramento, ou até mesmo do amestramento.

Ao contrário do que insinua a pintura de Fragonard, a *educação não faz tudo*, e nem tudo pode ser reconhecido como educação. A educação, enquanto direito humano, comporta limites normativos, ético-políticos e morais, que são incompatíveis com fenómenos de amestramento, endoutrinação ou condicionamento dos seres humanos. É por esta razão que as pedagogias críticas e as abordagens pedagógicas humanistas-radicais criticaram as lógicas de “extensão”, o vanguardismo e o *slogan* em práticas educativas democráticas. Paulo Freire destacou-se, desde a década de 1960, no movimento de crítica ao que designou por “educação bancária”, até ao último livro que escreveu, intitulado *Pedagogia da Autonomia*, onde voltou a insistir em que a educação, “não é a acção pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso ou acomodado” (Freire, 1997: 25). E, no entanto, vários discursos de política educativa continuam a apelar a lógicas vanguardistas, a programas e a campanhas de índole *extensionista*. Recorde-se que, segundo Freire (1975: 25), a “extensão educativa” assume um carácter de salvação que é típico da educação como prática de “domesticação”. Pelo contrário, para ele “Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a *sede do saber*, até a *sede da ignorância para salvar*, com este saber, os que habitam nesta”. Aqui reside o carácter antidialógico da extensão, baseado na “necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até *outra parte do mundo*, considerada inferior, para, à sua maneira, *normalizá-la*. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo” (Freire, 1975: 22). Trata-se, para o autor, de uma clara associação entre extensão e “transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc.” (Freire, 1975: 22), e agora, convém notar, através de novos recursos comunicativos à escala global. Como conclui Stephen Ball (2007: 141), “Novos tipos de aprendizagem são prometidos (...) a aprendizagem está no centro do processo de melhoria social e é referida em novos termos”, frequentemente integrando o discurso educativo oficial, que promete “novas oportunidades” para os jovens e para os activos desempregados (como actualmente no caso português), capazes de vencer, de acordo com os exactos termos que utiliza, as suas “debilidades”, os seus “défices” e as suas “lacunas” em termos de “qualificações para o crescimento económico”. A aprendizagem ao longo da vida chega a assemelhar-se a um medicamento administrado para tratar dos males de que tantos pacientes sofrem; se convenientemente cumprida a posologia, maiores serão as possibilidades de

cura do indivíduo (do “paciente”, como diria Freire criticamente), situação em que a própria investigação em educação não teria por vocação primeira a compreensão dos fenómenos educativos, mas antes aspiraria ao estatuto de tecnociência e a vir a ser adoptada como uma espécie de *literatura inclusa* das medidas de política educativa (Lima, 1995). O problema é que o ambiente, ou melhor dizendo, as estruturas sociais, não são alteráveis por este método, e que no caso da chamada formação para a “empregabilidade”, como em muitos outros, a solução está longe de ser apenas individual. Para além disso, a terapia está também longe de poder, ou sequer de ter a intenção de, incluir toda a gente. Em muitos casos é limitada a processos de gestão da crise, amortecendo as taxas de desemprego através da inclusão de certos grupos em cursos ou acções, e através de bolsas de formação, na busca de efeitos paliativos. Nessas circunstâncias, o discurso da aprendizagem ao longo da vida chega mesmo a abandonar a sua conhecida teoria dos “défices de aprendizagem” e de “qualificações”, dado que abaixo de certos níveis de “qualificação”, especialmente em sectores sujeitos a fortes movimentos de reestruturação económica e de mudança organizacional, deixa de haver “necessidades de formação e de aprendizagem”, subsistindo apenas o excesso de mão-de-obra. Trata-se de uma parte dos “redundantes”, do “refugio humano da modernização” ou dos “dispensáveis”, a que se refere Zygmunt Bauman (2005) em *Vidas Desperdiçadas*. Agora confrontados com o “fantasma da inutilidade” apontado por Richard Sennett (2006: 83), e com uma “economia das capacitações humanas portáteis”, que continua a deixar a maioria para trás.

O conceito de “empregabilidade” revela-se, frequentemente, uma mistificação político-pedagógica, um dos símbolos da “exaltação conservadora da responsabilidade individual”, transformando cada actor individual num “empresário dele mesmo”, para usar as palavras de Pierre Bourdieu (2001: 28).

Há tempos, os comboios do metro de Londres apresentavam publicidade a um instituto de formação, prometendo uma “formação prática, tal como ela deve ser”, “tempo de prática individual” e “formadores industrialmente qualificados”. Trata-se de uma empresa multinacional de formação (“international franchise”), com 45 *campi* no estrangeiro, apresentada como “um investimento de longo prazo” e como “a instituição tecnológica de formação de maior dimensão à escala mundial e, provavelmente, a de maior sucesso”. Como muitas outras, é uma empresa de formação, integrada num complexo e competitivo “mercado de aprendizagem”, procurando vender os seus produtos à escala global (Jarvis, 2000: 40). Como outras, rejeitará, provavelmente, o estatuto de instância educativa e, de acordo com a minha experiência de trabalho de campo realizado através de visitas e entrevistas em empresas congéneres, em vários países europeus, cobrará preços elevados e submeterá os formandos a testes e exames contínuos, considerando-os indicadores da excelência da sua formação; terá uma “carteira de formadores” que considera altamente qualificados, exactamente porque não são professores ou profissionais da educação, mas antes gestores e técnicos empresariais, de

resto permanentemente em trânsito, razão pela qual as reuniões de coordenação pedagógica se revelam impossíveis de realizar; para além disso, rejeitará a formação de desempregados, não apenas por motivos económicos, mas especialmente para evitar baixar o *status* da organização, utilizará recursos didácticos estandardizados e *kits* de formação, eventualmente em regime de franquia, e os seus responsáveis afirmarão desconhecer os mais importantes pedagogos da segunda metade do século XX, bem como estranharão qualquer pergunta acerca do conteúdo do seu “projecto” ou “ideário” educativo.

Entretanto, a ideia de escolha das oportunidades de aprendizagem passou a ser central, fruto de estratégias e racionalidades individuais, típicas de clientes e de consumidores de uma “indústria de prestação de serviços” (Ball, 2007) cuja emergência se baseia, segundo Stephen Ball (2007: 24-28), em três “tecnologias políticas”: mercados, novo gerencialismo, performatividade. O autor conclui que a “Educação não é mais uma realidade extra-económica” (Ball, 2007: 32). Por sua vez, a aprendizagem é cada vez mais um assunto privado, e cada vez mais dependente da prestação de serviços segundo os estilos de vida, as culturas de aprendizagem, os interesses e as capacidades aquisitivas de cada indivíduo.

Com efeito, a apologia da aprendizagem individual parece correlativa das tendências para a individualização das relações de trabalho e, no limite, aponta para o modelo do “eu” empresarial, a realização mais radical e conseguida do ideal de “empresa flexível”, capaz de substituir o trabalho assalariado pelo trabalho independente e o trabalhador pelo prestador de serviços, empresário e gestor da sua própria carreira. Como se os “ambientes de aprendizagem”, as “oportunidades de aprendizagem”, e de vida, fossem iguais para todos e não fossem influenciadas por relações de poder, de classe, de género, etc.

Sendo verdade que estamos a observar uma mudança de paradigma nas políticas educativas, baseada na transição do conceito de *educação* para o conceito de *aprendizagem*, não creio, porém, que daí se possa concluir que isso seja imediatamente equivalente a uma mudança de uma educação e de uma aprendizagem que eram tradicionalmente providas e controladas sistemicamente, para formas de controlo individualizadas, apenas levadas a cabo por cada *aprendente* (Alheit, 1999:80). Em primeiro lugar porque o sistema económico e o sistema educativo continuam a revelar-se os principais agentes indutores da transição paradigmática, a qual não ocorre espontaneamente ou à margem de agendas políticas e objectivos de controlo, mesmo se esse controlo se apresenta, por vezes, difuso ou remoto. E isto, mesmo aceitando que o Estado-nação perdeu protagonismo e que novas formas de regulação e meta-regulação de tipo supranacional têm emergido. Em segundo lugar porque um *sistema controlado individualmente pelos aprendentes* pressupõe não só sujeitos autónomos, mas também dotados de racionalidade estratégica, talvez mesmo *olímpica*, como criticaria Herbert Simon (1957), para desenhar rotas individuais óptimas de aprendizagem, detendo os recursos indispensáveis à construção dos agora denominados “portefólios de competências”. Até mesmo uma visão limitada,

apenas em torno dos países centrais do sistema mundial, não deixaria de revelar quão assimétricos e selectivamente distribuídos são os recursos mencionados e, por definição, hierarquizados os estatutos dos diferentes *aprendentes* ou, mesmo, o acesso à simples categoria sócio-educativa de *aprendente* ou de *formando*. Parece, portanto, mais aceitável admitir uma situação híbrida e complexa, tipicamente de transição. Uma combinação de formas de controlo centralizado e sistémico com formas de controlo descentralizado e individual, de que resulta uma paisagem de feição tendencialmente policêntrica e protagonismos variados do Estado, do mercado e da comunidade. Mas mesmo as segundas pressupõem, a vários títulos, a acção do Estado nacional, ou de instâncias supranacionais, e algum grau de controlo sobre os sistemas e as diferentes formas de organização e provisão de educação e formação; indispensáveis até mesmo para adoptar e legitimar novos processos de regulação e desregulação e suas respectivas articulações.

Recorde-se que mesmo nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências dos adultos, realizados em larga escala, existem formas de controlo central, *a priori* e *a posteriori*, com regras universalmente estabelecidas; já para não desenvolver aqui a questão do “Quadro Europeu de Qualificações” e respectivas recepções por parte dos estados-membros, em busca de “conhecimento válido” para o mercado de trabalho, ou ainda o “Processo de Copenhaga”, correlativo do “Processo de Bolonha” para a Educação e Formação Profissional, em execução através do chamado “método aberto de coordenação”. Um método que se define como aberto mas que, na prática, evidencia poderosos instrumentos de convergência e de isomorfismo, baseados em múltiplos instrumentos, entre os quais a emulação e a competição, induzidas pela definição de *benchmarks*, por variados processos de monitorização, pilotagem e avaliação. Sem esquecer o efeito político dos *rankings*, formais ou informais, que comparam países, destacam “boas práticas” ou, ao invés, disponibilizam dados que podem ser explorados pelas forças políticas e sociais de oposição aos governos dos estados-membros da União.

O poder da educação e da aprendizagem, qualquer que ele seja, não é compreensível no esquecimento dos fenómenos de poder e de controlo institucionalizado que sobre a educação e a aprendizagem, de há muito, vêm conhecendo distintas formas de expressão. A chamada “Agenda de Lisboa” é, a este propósito, outro exemplo pertinente da indução da competitividade entre as auto-designadas “sociedades do conhecimento”.

2. Será que a educação e a aprendizagem fazem tudo?

Como vimos, o pedagogismo hoje dominante, ou seja, a crença de que através da educação e da aprendizagem ao longo da vida é possível operar as mudanças sociais e económicas consideradas imprescindíveis, tende a fornecer não só uma resposta positiva, mas também entusiástica, àquela pergunta. Mesmo se corre os

riscos de adoptar concepções atomizadas e reificadas de aprendizagem.

Também no que concerne a este problema parece que tendemos a menosprezar o capital de reflexões e debates que ocorreram no âmbito do pensamento filosófico e educacional, particularmente desde os tempos de Fragonard e do contexto mais geral da Ilustração.

Segundo Helvétius (1773, Vol. I: 332), na sua obra intitulada *Do Homem, das suas Faculdades Intelectuais e da sua Educação*, publicada em 1773, a educação pode tudo: “L’education peut tout”. O autor atribuiu as diferenças entre os indivíduos inteiramente à educação e ao acaso. Mas, para ele, é a educação a principal responsável por tornar estúpido o ser humano ou, pelo contrário, por transformá-lo num ser perfeito e genial: “A educação faz de nós aquilo que nós somos”, afirma (Helvétius, 1773, Vol. II: 334). Defensor da educação pública e da educação moral dos cidadãos, pretendeu demonstrar que os seres humanos não são senão o produto da educação que lhes é dada. Esta interessante valorização da educação, face aos talentos e às virtudes inatas, antes responsabilizando os governos das nações e os mestres pela sua promoção, provém contudo de uma perspectiva positivista que concebe os seres humanos de modo mecanicista, como se fossem uma espécie de autómatos inteiramente moldáveis, de forma maleável, pela onipotente educação. Contudo, podemos encontrar nesta obra uma definição *avant-la-lettre* de educação ao longo da vida, ou educação permanente: “Eu continuo a aprender: a minha instrução não está concluída. Quando estará ela concluída? Quando eu não for mais susceptível: com a morte. O curso da minha vida não é mais do que um longo processo de educação” Helvétius, 1773, Vol. I : 12).

A concepção de educação de Helvétius foi muito influente, nomeadamente entre os filósofos utilitaristas. James Mill, que, como observou Bertrand Russell (1977: 230), se guiou pelo francês na educação do seu filho John Stuart, escreveu: “Talvez nenhum outro homem tenha feito tanto para aperfeiçoar a teoria da educação como o Sr. Helvétius” (Mill, 1823: 18). Para Mill, o fim último da educação é a felicidade. Tal como o filósofo francês, elogiou “o poder da educação”, declarando que “se a educação não pode tudo, dificilmente existe alguma coisa que a educação não possa realizar” (Mill, 1823: 19). Contudo, Mill referia-se à educação *lato sensu* considerada, não à educação formal, enquanto “escolarização”, situação em que reconheceu que “a educação está realmente longe de ser todo-poderosa”. O mesmo sucederia com a “educação técnica”, relativamente à qual James Mill entendia que “a palavra Educação tem sido usada num sentido infelizmente restrito” (Mill, 1823: 37). A aprendizagem técnica deveria, segundo o autor, estar compreendida numa concepção mais geral de educação, coisa que não sucederia e que, por essa razão, mereceria crítica. As aprendizagens que os jovens realizavam no contexto das artes práticas deviam ser vistas, segundo ele, como parte integrante da sua educação. Porém, já então questionava, criticamente: “até que ponto essas aprendizagens, tal como têm sido geridas até agora, têm sido bons instrumentos de educação, é uma questão de importância, acerca da qual dificilmente existe agora, entre homens

ilustrados, alguma diferença de opinião” Mill, 1823: 41-42).

O pedagogismo generoso de Helvétius e de Mill, entre outros, resultava de uma visão do mundo marcada pelo despotismo esclarecido, concebendo a educação como um instrumento todo-poderoso, e talvez infalível, para a promoção da transformação social e da felicidade humana; à semelhança de outros programas posteriores, de divergente inspiração, mas igualmente orientados pela demanda positivista de um “Homem Novo”.

A educação, com efeito, está longe de ser desprovida de poder e de capacidade de transformação, embora, por outro lado, seja condicionada por elementos estruturais e também de ordem individual. Na sua “Refutação de Helvétius” (1773/1775), Diderot reconheceu as “muito belas páginas” do seu livro, mas não deixou de criticá-lo, uma vez que não será apenas a educação que fará dos seres humanos aquilo que eles são, mas também outros elementos, tais como o trabalho, o clima, a alimentação, o governo (Diderot, 1998: 575). Para Diderot, Helvétius revela-se uma espécie de “anti-Rousseau”, acreditando que o ser humano é por natureza mau e que só a educação o pode tornar bom. Diderot afirma: “Rousseau crê que o homem é por natureza bom e vós acreditais que ele é mau” (Diderot, 1998: 576) e, mais adiante, corrige a posição defendida por Helvétius: “Ele diz : A Educação faz tudo. Dizei antes : a Educação faz muito”. A educação, portanto, pode fazer muito, não pode fazer tudo.

Mas, como escreveu Paulo Freire, “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (Freire, 1997: 47). Foi também por admitir as tensões resultantes das potencialidades e dos limites da educação que Freire pôde escrever sobre a *Pedagogia da Esperança*, um livro que publicou em 1992 e que, logo nas “primeiras palavras”, critica os “discursos pragmáticos” e a simples “adaptação aos factos”. Freire (1992) defendeu a “aventura” de uma educação *desveladora*, não limitada à adaptação aos imperativos da economia e ao perfil do trabalhador flexível, mesmo quando a adaptação ao mundo não possa ser desprezada. A tensão entre ajustamento e transformação integra o âmago do projecto de uma educação democrática e fora já equacionada por Theodor Adorno, para quem “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objectivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior” (Adorno, 2000: 143).

É também neste sentido que István Mészáros (2005: 75) reconhece que a educação *não pode ser vocacional*, dado que em nossas sociedades isso implicaria confinar as pessoas a “funções utilitaristas, estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório”. Uma educação para a heteronomia e a alienação, portanto, exactamente o oposto da educação como “transcendência

positiva da auto-alienação do trabalho” (Mészáros, 2005: 59). Razão pela qual alguns autores defendem, especialmente no contexto da educação básica, que é necessário *parar de preparar para o trabalho* (Paro, 1999) a fim de dar lugar a uma educação constitutiva de sujeitos, tanto mais que em muitas regiões do planeta – do “terceiro” ao “primeiro” mundo –, até mesmo o acesso ao trabalho alienado é hoje recusado a largos sectores da população.

No limite, a formação técnica e vocacional, e a celebração da ideia, neste momento dominante no discurso político em vários países europeus (por exemplo em Portugal), das “qualificações ao longo da vida”, ou das “qualificações para o crescimento económico”, arriscam-se não apenas à ineficácia face aos seus objectivos de criação de empregos, de aumento da competitividade e da produtividade, mas também à condição de uma acção orientada para a subordinação e para a alienação dos cidadãos.

Congruentemente, o conceito de educação vai sendo progressivamente substituído pelo conceito de aprendizagem ao longo da vida e pelos seus derivados - qualificações, competências, habilidades -, definidos estrategicamente em termos funcionais e adaptativos (Alheit & Dausien, 2003: 3), revelando-se mais herdeiros da “educação recorrente”, outrora proposta pela OCDE, do que do ideal de “educação permanente” então defendido pela UNESCO e pelo *Relatório Faure*, de 1972, com o título *Aprender a Ser* (Faure, 1977). Significativamente, “aprender a ter” representa hoje uma das ideias nucleares da produção normativa da União Europeia, não se hesitando na valorização de todas (e sublinho todas) as formas de aprendizagem com vista à aquisição de vantagens competitivas. Na verdade, a aprendizagem ao longo da vida reentrou com grande vigor nos discursos políticos, a partir sobretudo de meados da década de 1990 e, especialmente, no contexto da União Europeia. Mas, como advertiu Barry Hake (2006: 35), a aprendizagem ao longo da vida conta agora uma história bem diferente, centrada em estratégias para a competitividade económica, para a criação de emprego, para a flexibilidade e a coesão social: “aprender a ganhar (*learning for earning*) é o nome do jogo da aprendizagem ao longo da vida no século XXI” (Hake, 2005: 35). Da proposta de criação de uma “área europeia de aprendizagem ao longo da vida”, de 2001, passando pela recomendação do Parlamento Europeu sobre “competências-chave”, até ao estabelecimento de um “Programa de Acção de Aprendizagem ao Longo da Vida”, ambos de 2006, a orientação é clara. O conceito de “formação vocacional” é agora o grande protagonista no processo de *uropeização* das políticas de educação e formação. A tal ponto que em vários documentos da União Europeia, quando não se pretende fazer referência à educação e formação vocacional (Vocational Education and Training – VET), mas antes à educação popular, liberal, sócio-cultural, de adultos, ou à *educação geral*, sem contornos de tipo profissionalizante, se opta por uma definição pela negativa, já fora do núcleo considerado prioritário, recorrendo-se à expressão inglesa “Non-VET” (Non Vocational Educational and Training). Também o governo inglês, por exemplo, que já há bastante tempo retirara

a palavra “educação” da designação oficial do respectivo ministério, aprovou em 2007 um plano para se tornar “líder mundial de competências” até 2020, através do que designou de “revolução das habilidades funcionais”.

3. Da crítica pedagógica ao pedagogismo

Não por acaso, os conceitos de *educação permanente* e de *sociedade da aprendizagem* remetiam, originalmente, para uma sociedade marcada pela existência de tempos livres, evoluindo para uma sociedade caracterizada pelo excesso de mão-de-obra. Não se tratava, portanto, da defesa de uma formação perpétua e de uma aprendizagem incessante, orientadas para a aquisição de qualificações técnicas ou de competências com vista à constituição do trabalhador flexível, como é hoje assumido pela “escola técnico-profissional” da educação para o trabalho (Salt, 2000).

Em 1968, no seu *The Learning Society, (A Sociedade da Aprendizagem*, um conceito que não foi criado recentemente pela União Europeia, ao contrário do que alguns sectores supõem), Robert Hutchins declarava que o objecto da educação não pode ser a mão-de-obra quando o problema da sociedade reside no seu excesso (Hutchins, 1970: 124). A “sociedade da aprendizagem” que propõe baseia-se em dois factos incontornáveis para Hutchins: a proporção crescente de tempo livre e a rapidez das mudanças sociais (Hutchins, 1970: 130). Deixando o trabalho de representar o principal objectivo da vida, a educação e a aprendizagem deixariam, conseqüentemente, de ser consideradas como uma preparação para o trabalho, assumindo antes como propósito central “aprender a ser civilizado, aprender a ser humano” Hutchins, 1970: 134). Em ensaio escrito para a UNESCO, sobre os sete saberes para a educação do futuro, Edgar Morin (2002) assumiu, há poucos anos, objectivos idênticos ao defender a necessidade de “educar para a compreensão humana” e de “ensinar a condição humana”, embora aparentemente incapaz de persuadir as instituições e os governos da Europa.

Também Paul Lengrand, no seu clássico *Introdução à Educação Permanente*, publicado em 1970 pela UNESCO, partia de um diagnóstico semelhante, chamando a atenção para a aceleração das transformações sociais e para a importância dos tempos livres, o que permitiria, através do desenvolvimento da *educação permanente*, pensar na constituição de uma “sociedade educativa” (Lengrand, 1981: 107-108), isto é, nas suas palavras, “fazer da educação um instrumento de vida, alimentado pela contribuição da vida, que preparasse os homens para enfrentarem com êxito as tarefas e responsabilidades da sua existência” (Lengrand, 1981: 82).

As últimas décadas têm revelado um complexo processo de mudança, tanto conceptual quanto de orientação política, fazendo esbater a origem mais democrática e emancipatória do ideal de educação ao longo da vida e preferindo realçar as capacidades adaptativas e funcionais traduzidas pelo elogio da aprendizagem ao longo da vida. Mas agora, como criticamente escreveu Boshier (1998: 8), “A

aprendizagem serve para adquirir habilidades que permitirão ao aprendente trabalhar mais, mais rapidamente e mais inteligentemente, e como tal, permitir ao seu empregador competir melhor na economia global”. Na feliz expressão de Mário Murteira, o novo trabalhador “Seria como uma espécie de *lonely cowboy*, o herói típico do *Western* norte-americano, agora cavalgando a sua aprendizagem num espaço amplo de conhecimento onde se encontra mais desprotegido, e também mais liberto e entregue à sua iniciativa” (Murteira, 2007: 58).

O problema, pelo menos para aqueles que insistem em não aceitar a desarticulação total entre educação e democracia, é que “a emancipação depende da transformação do mundo social e não apenas do *self* íntimo” (Wright, 2006: 94). Uma concepção de educação permanente, ou educação *ao longo*, e *ao largo*, de toda a vida, capaz de preservar os seus atributos de diagnóstico crítico do mundo social, de compreensão dos obstáculos à sua transformação, de imaginação de possibilidades para a sua mudança e de consequente acção educativa e cultural, dificilmente poderá deixar de reconhecer, humildemente, a desproporção entre a grandeza dos seus objectivos e a limitação dos seus meios e capacidades. O que não significa que, ao aceitar que a educação não faz tudo e que a aprendizagem não pode tudo, se aceite, consequentemente, a sua subordinação mecânica perante a sobredeterminação económica, hoje simbolizada pelo novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida. Até porque a referida subordinação, como vimos, tem sido justificada a partir de um novo tipo de pedagogismo, de extracção económica e gerencial, baseado nas vantagens de uma aprendizagem adaptativa e funcional a que, em muitos casos, nos vemos normativamente forçados a recusar o epíteto de educativa.

Por isso se revela indispensável a crítica à “pedagogização” quase totalitária da esfera individual e colectiva, assente na crença de que os nossos maiores problemas se devem à crise da educação e da escola, e de que só pela via de um novo paradigma de aprendizagem, que em primeiro lugar responsabiliza o indivíduo e o atomiza, poderemos finalmente responder aos chamados “desafios” da globalização e da “sociedade da informação e do conhecimento”.

Conforme tenho sustentado (Lima, 2007), as perspectivas mais pragmatistas e tecnocráticas de formação e aprendizagem ao longo da vida vêm, de facto, subordinando a vida a uma longa sucessão de aprendizagens úteis e eficazes, instrumentalizando-a e amputando-a das suas dimensões menos mercadorizáveis, esquecendo, ou recusando, a substantividade da vida ao longo das aprendizagens. Esquecendo, ainda, que a principal força da educação reside, paradoxalmente, na sua aparente fragilidade, nos seus ritmos próprios e geralmente lentos, nos ensaios de tentativa-erro, na incerteza e na falta de resultados imediatos e espectaculares, nos seus continuados processos de diálogo e convivialidade, os quais partem do princípio de que ninguém educa, forma ou muda alguém rapidamente e à força, seja através de instrumentos legislativos, seja por meio de programas vocacionalistas, de reeducação, ressocialização ou reconversão. Simplesmente porque a educação

exige sempre a participação activa dos sujeitos, ou educandos, no processo educativo (cf., entre outros, Mészáros, 1975: 189), razão pela qual Paulo Freire escreveu, na sua *Pedagogia do Oprimido*, algo que continua a ser repetido inúmeras vezes, mas que muitos revelam crescentes dificuldades em compreender: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1999: 68).

São, contudo, ideias hoje consideradas perturbantes por parte de quem, ao mesmo tempo que, em termos políticos, atribuiu grande, e frequentemente exagerada, centralidade à educação, formação ou aprendizagem, lhes conferiu, porém, um estatuto técnico-instrumental, à luz de uma concepção funcionalista que, inversamente, lhes retira centralidade e substância educativas. O regresso às virtudes da educação e da aprendizagem no novo capitalismo, aparentemente através de novos argumentos, revela-se, frequentemente, uma reactualização das perspectivas do “capital humano”: relações deterministas entre educação, produtividade e modernização económica; racional estruturo-funcionalista, centrado no combate à anomia, aos desequilíbrios e aos conflitos sociais; subserviência da educação e das aprendizagens individuais perante a economia; subordinação das aprendizagens a objectivos totalmente, ou quase totalmente, definidos *a priori*, e a “resultados de aprendizagem” mensuráveis e hierarquizáveis; imposição, por vezes à escala transnacional, de quadros de referência e de listas minuciosas de competências e habilidades que deverão ser adquiridas. Como observou Lúcio Craveiro da Silva, “Quando se busca resolver o destino do homem na e para a economia sofre-se o risco de fazer dela um fim dominante e absorvente” (Silva, 1994: 10).

Concluo que, em toda a sua diversidade, considerada a sua natureza multiforme, a educação ao longo da vida não tem por vocação ignorar, irresponsavelmente, os problemas da economia e da sociedade, do trabalho e do emprego. Mas o seu projecto humanista dificilmente resistiria à adopção de uma posição de subordinação, vergado pela força da competitividade económica, sendo transformado em programas mais ou menos restritos de “treinamento” dos recursos humanos e de “qualificação” da força-de-trabalho.

A educação é, certamente, também uma questão de economia, como, entre outros, esclarece Michael Porter, e um “factor adiantado” na vantagem competitiva das nações, segunda afirma. É porém muito mais do que isso, e também uma questão de política social e cultural. E é, ainda, uma questão de pedagogia bem mais complexa do que o simples lema, reconhecidamente liberal, proposto por Porter (1993: 703): “competir para progredir”. Até porque, no limite, como observou Adorno, a competição nos nossos sistemas educativos é uma “mitologia” que urge analisar, para além de constituir um “princípio no fundo contrário a uma educação humana” (Adorno, 2000: 161-162). Uma educação democrática e não unidimensional, entendida como direito humano de todos, mais ainda do que como igualdade de oportunidades, que procure garantir a mobilização dos sujeitos pedagógicos para o exercício do pensamento crítico, será certamente consciente

das suas forças e dos seus limites. Como tal, dificilmente poderá deixar de recusar os apelos mágicos e anacrónicos, por parte de sectores contrapedagógicos, ou que denegam a pedagogia, a uma autoridade idealizada (Meirieu & Frackowiak, 2008: 55-60), que teria existido no passado, mas que, entretanto, teria sido corroída pelas pedagogias modernas, agora incapazes de disciplinar os alunos e de preparar os formandos para o trabalho e a performatividade competitiva. Algumas das posições mais críticas face ao pensamento pedagógico contemporâneo caracterizam-se por acusações genéricas à pedagogia, quase sempre tomando-a como um campo unitário e homogéneo, sem controvérsias internas, sem correntes e sem autores distintos, não distinguindo entre abordagens analíticas e interpretativas, por um lado, e perspectivas doutrinárias e normativas, por outro. Em qualquer dos casos, tais expressões contrapedagógicas não só revelam sempre, implicitamente pelo menos, o racional e os princípios pedagógicos em que se fundamentam como, paradoxalmente, manifestam amiúde as suas crenças ingénuas no poder das aprendizagens, das qualificações, das competências, ou das habilidades, para alcançar o estatuto de “sociedade da aprendizagem” e de “economia do conhecimento”. Em tais casos, essa crítica pedagógica tem revelado, com clareza, a sua feição pragmática e utilitarista; prescreve a submissão da educação, representada como todo-poderosa, aos imperativos da competitividade económica e da sua respectiva ordem social; propõe o “empreendedorismo”, a rivalidade, a mensuração dos resultados e uma relação funcional entre formação e trabalho como alguns dos seus princípios estruturantes. Parte, afinal, da crítica pedagógica para a defesa de um pedagogismo de extracção económica e gerencial.

Este texto retoma, com algumas alterações, a Oração De Sapiaentia proferida a 17 de Fevereiro de 2009 no Dia da Universidade do Minho.

Referências bibliográficas

- Adorno, T. W. (2000). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Alheit, P. (1999). On a contradictory way to the “Learning Society”: a critical approach. *Studies in the Education of Adults*, 31 (1), 66-82.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2002). The “double face” of lifelong learning: two analytical perspectives on a “silent revolution”. *Studies in the Education of Adults*, 34 (1), 3-22.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bernstein, B. (2001). Das pedagogias aos conhecimentos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 9-17.
- Boshier, R. (1998). Edgar Faure after 25 years: down but not out. In J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (Eds.). *International perspectives on lifelong learning* (3-20). London: Kogan Page.
- Bourdieu, P. (2001). *Contre-feux 2. Pour un mouvement social européen*. Paris: Raisons d'Agir.
- Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro branco sobre a educação e a formação. Ensinar a aprender. Rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas: CCE.
- Diderot, D. (1998). *Oeuvres philosophiques*. Paris: Classiques Garnier (edição de Paul Vernière).
- Faure, E. (1977). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand (1ª ed. 1972).
- Freire, P. (1975). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra (1ª ed. 1969).
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança. Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e

Terra.

- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (1ª ed. 1970).
- Hake, B. J. (2006). Late modernity and learning society: problematic articulations between social arenas, organizations and individuals. In R.V.Castro, A.V.Sancho & P.Guimarães (Eds). *Adult education. New routes in a new landscape* (31-56). Braga: Unit for Adult Education of the University of Minho.
- Helvetius, C. A. (1773). De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation. Londres: Chez la Société Typographique, 2 vols. (1ª ed.).
- Hutchins, R. H. (1970). *The learning society*. Harmondsworth: Penguin Books (1ª ed. 1968).
- Jarvis, P. (2000). Globalização e o mercado da aprendizagem. In Licínio C. Lima (Org.). *Educação de adultos. Forum II* (29-41). Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Lengrand, P. (1981). *Introdução à educação permanente*. Lisboa: Livros Horizonte (1ª ed. 1970).
- Lima, L. C. (1995). Crítica da racionalidade técnico-burocrática em educação: das articulações e desarticulações entre investigação e acção. In Sociedade Portuguesa de Ciências da educação (Ed.). *Ciências da Educação: Investigação e Acção. Actas do II Congresso, Vol. I* (25-37). Porto: SPCE.
- Lima, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cor- tez.
- Meirieu, Ph. & Frackowiak, P. (2008). *L'éducation peut-elle être encore au coeur d'un projet de société?* La Tour d'Aigues: Éditions de L'Aube.
- Mészáros, I. (1975). *Marx's theory of alienation*. Londres: Merlin Press.
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Mill, J. (1823). Education (reprinted from the supplement to the Encyclopaedia Britannica). In *Essays*. London: J. Innes, I-46 (1ª ed.).
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Murteira, M. (2007). *A nova economia do trabalho*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Paro, V. (1999). Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In C. J. Ferretti, J. Reis Silva Jr. & M. R. N. S. Oliveira (Orgs). *Trabalho, formação e currículo. Para onde vai a escola?* (101-120). São Paulo: Xamã.
- Porter, M. E. (1993). *A vantagem competitiva das nações*. Rio de Janeiro: Campus.
- Russell, B. (1977). *História da filosofia ocidental*, Vol II. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Salt, B. (2000). Factors enabling and constraining worker education programs' responses to neo-liberal globalisation. *Studies in Continuing Education*, 22 (1), 115-144.
- Sennett, R. (2006). *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Silva, L. C. (1994). Marxismo, filosofia da libertação. In L. C. da Silva. *Ensaio de filosofia e cultura* (365-378). Braga: Faculdade de Filosofia.
- Wright, E. O. (2006). Compass points. Towards a socialist alternative. *New Left Review*, 41, 93-124.