

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO COMO FONTE PARA A CRÍTICA AO PEDAGOGISMO OPRESSOR

Licínio C. Lima*

Resumo: Tomando como referência a obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, este artigo parte da hipótese de que o livro, meio século depois de ter sido escrito, se mantém como uma poderosa fonte para a crítica às concepções tecnocráticas e instrumentais de educação e aprendizagem. Com base em alguns dos mais relevantes conceitos que Freire propôs no seu *opus magnum*, várias dimensões das políticas educativas contemporâneas, com destaque para as orientações da União Europeia, são objeto de interpretação. As conclusões deste trabalho apontam para a pertinência crítica de conceitos como «opressão», «objetos», «educação bancária», «invasão cultural», «extensionismo», «desproblematização do futuro» e «slogan», entre outros. Finalmente, com base na análise realizada, é possível admitir a emergência de um pedagogismo opressor que vem sendo produzido por importantes atores políticos e organizações internacionais.

Palavras-chave: Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire, qualificacionismo, pedagogismo

THE PEDAGOGY OF THE OPPRESSED AS A SOURCE FOR THE CRITICISM OF OPPRESSIVE PEDAGOGISM

Abstract: Taking as reference the work *Pedagogy of the Oppressed* by Paulo Freire, this article starts from the hypothesis that the book, half a century after being written, remains as a powerful source for the criticism of the technocratic and instrumental conceptions of education and learning. On the basis of some of the most relevant concepts proposed by Freire in his *opus magnum*, several dimensions of contemporary educational policies, particularly the European Union guidelines, are subject to interpretation. The conclusions of this study point to the critical pertinence of concepts such as «oppression», «objects», «banking education», «cultural invasion», «extensionism», «deproblematization of the future» and «slogan», among others. Finally, based on the analysis made, it is possible to admit the emergence of an oppressive pedagogy that is being produced by important political actors and international organizations.

* Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Keywords: Pedagogy of the Oppressed, Paulo Freire, qualificationism, pedagogism

LA PÉDAGOGIE DES OPPRIMÉS COMME SOURCE POUR LA CRITIQUE DU PÉDAGOGISME OPPRESSIVE

Resumé: Reprenant l'ouvrage *Pédagogie des Opprimés* de Paulo Freire, cet article part de l'hypothèse selon laquelle le livre, un demi-siècle après sa rédaction, reste une source puissante de critiques pour les conceptions technocratiques et instrumentales de l'éducation et de l'apprentissage. Sur la base de certains des concepts les plus pertinents proposés par Freire dans son *opus magnum*, plusieurs dimensions des politiques éducatives contemporaines, en particulier les lignes directrices de l'Union européenne, sont sujettes à interprétation. Les conclusions de ce travail soulignent la pertinence critique de concepts tels que «oppression», «objets», «éducation bancaire», «invasion culturelle», «extensionisme», «déproblématisation du futur» et «slogan», entre autres. Enfin, sur la base de l'analyse effectuée, il est possible d'admettre l'émergence d'un pédagogisme oppressif produite par des acteurs politiques importants et des organisations internationales.

Mots-clés: Pédagogie des Opprimés, Paulo Freire, qualificationisme, pédagogisme

Abertura

A obra maior de Paulo Freire – *Pedagogia do Oprimido* –, seminal relativamente à Pedagogia Crítica, foi escrita no Chile entre 1967 e 1968 e foi publicada pela primeira vez em língua inglesa em 1970, permanecendo, meio século depois, como uma poderosa fonte para a crítica às concepções tecnicistas e instrumentais de educação, formação e aprendizagem, em contraste com a educação como problematização permanente e como exercício da prática da liberdade que o autor havia já começado a propor no seu livro anterior intitulado *Educação como Prática da Liberdade* (Freire, 1967).

Partindo das bases da pedagogia política e da constelação de conceitos que apresentou em *Pedagogia do Oprimido*, retomadas e desenvolvidas nas décadas seguintes, várias orientações de política educativa atualmente dominantes, especialmente no contexto da União Europeia mas também produzidas por outras instâncias como a *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* (OCDE), são passíveis de análise, debatendo as mutações do conceito de educação sob a agenda das competências, do reforço do capital humano, da promoção da empregabilidade e da competitividade.

Sob o que designarei de uma pedagogia empreendedorista – assente na promoção do *espírito empreendedor* que afirma pretender combater as lacunas, os défices e os desfasamentos de competências e de qualificações – necessariamente adaptada à economia no novo capitalismo, à promoção do emprego e da inclusão social, questiona-se aqui o projeto qualificacionista enquanto fenómeno de «invasão cultural», de «acomodação» e de «desproblematização do

futuro» (Freire, 1975a). Em termos mais gerais, o exagero, frequentemente despolitizado e socialmente atomizado, que vem sendo atribuído à oferta das *competências certas* e pretensamente *adaptadas ao mercado de trabalho* corre os riscos inerentes a um pedagogismo potencialmente opressor: declarada a incompetência do outro e a sua falta de ajustamento ao mundo – mesmo ao «mundo da opressão» que, hoje, apresenta novas facetas e múltiplas formas –, torna-se imperiosa a sua *imersão* em programas que, não raras vezes, evidenciam cariz «extensionista» e assistencialista, transformando-o em objeto, em «pura incidência» (Freire, 1975a: 186) de medidas heterónomas e de políticas de enquadramento modernizador. Este condicionamento – embora apresentado como resultante de uma escolha livre e, racionalmente, sem alternativa – parte da reificação dos sujeitos como alvos mais ou menos passivos, objetos de prescrições económicas e gestionárias que afirmam garantir a empregabilidade e a inclusão de todos quantos forem capazes de gerir adequadamente a sua aprendizagem individual e de reforçar as suas competências como «um ativo estratégico fundamental para o crescimento» (União Europeia, 2012: 2). Rompe, por essa via e a vários títulos, com a conceção problematizadora de educação e com a pedagogia da libertação, da participação e da discussão que, para Freire (1975a), não pode resultar de uma doação nem de uma «pseudo-participação», mas antes de uma «organização verdadeira» (p. 78), ou seja, de uma organização não oligárquica «em que os indivíduos são sujeitos do acto de organizar-se» (p. 207) e onde o exercício da liderança é incompatível com atos de dirigismo e vanguardismo.

Cinquenta anos depois, haverá ainda lugar para uma educação como processo de humanização?

Para Freire a educação é, em última análise, um processo permanente de humanização e libertação dos seres humanos. Por isso a pedagogia que propôs foi uma pedagogia *do* oprimido e não uma pedagogia *para* o oprimido. A ideia central deste livro é a de que se, por um lado, os oprimidos hospedam em si o opressor, por outro lado, será através dos contributos do processo de conscientização que se poderão vir a libertar do opressor e, simultaneamente, libertar o opressor da sua condição. Esse processo exige, e ao mesmo tempo contém, uma pedagogia:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (Freire, 1975a: 57)

Algumas das ideias-chave que encontramos neste livro incluem as críticas à «educação bancária», à «invasão cultural» e ao «*slogan*», e os conceitos de «educação problematizadora», «educação dialógica», «conscientização», «temas-geradores», «liberdade» e «autoridade», «imersão/emersão», «desvelamento», «inérito viável», entre outros. As críticas à «educação bancária», às organizações oligárquicas e burocráticas, às lideranças vanguardistas e dirigistas, ao dogmatismo e à propaganda, à «coisificação» das massas, ao «basismo» e ao «elitismo» enquanto formas de sectarismo representam alguns dos mais importantes princípios da sua pedagogia democrática radical. As consequências epistemológicas e pedagógicas dessa radicalidade atravessam grande parte da sua obra, articuladas com determinadas concepções de democracia participativa e radical, participação, cidadania, educação permanente, etc.

Freire não se limita, contudo, à denúncia da opressão e da reprodução das injustiças. Ele enuncia alternativas e um mundo de possibilidades de transformação e anuncia, através de palavras e de atos, a força do sonho e da utopia. Este tópico, presente em tantos momentos da sua obra, aparece também com grande clareza no discurso proferido na Universidade Complutense de Madrid, em 16 de dezembro de 1991, na ocasião em que agradeceu a outorga do título de Doutor *honoris causa* (Freire, 2017: 1):

Os homens e as mulheres somos seres históricos precisamente porque mais, muito mais do que simplesmente ao mundo nos adaptamos, nos tornamos capazes, na própria história, de fazê-la e, assim, nos refazermos. E não é possível fazer história e nela nos refazermos sem sonho e sem utopia. Sem sonho e sem utopia o que uma geração chegada ao mundo teria a fazer seria simplesmente se ajustar ao que encontrasse feito pela anterior.

Freire apresenta uma alternativa às concepções a que chama «humanitaristas», «paternalistas» e «assistencialistas», recusando adotar uma perspectiva de salvação dos oprimidos e, por alongamento, dos desqualificados, dos baixamente escolarizados, dos pouco competentes. Como escreveu (Freire, 1975a: 72), «Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no acto desta libertação é transformá-los em objecto que se devesse salvar de um incêndio». Por esta razão, a *Pedagogia do Oprimido* representa uma fonte com manifesta potência crítica face às concepções atualmente dominantes, de tipo tecnocrático, modernizador e normalizador, à teoria dos défices e à abordagem que vai reduzindo a educação permanente – desde que nascemos até que morremos – a uma lógica de «treinamento» contínuo e de gestão de recursos humanos.

É notável a clareza político-educativa de Freire e o seu racional epistemológico e pedagógico sobre a educação permanente, atualmente esquecido ou desprezado, recusando as concepções vocacionistas e tecnicistas que, ao invés, são hoje dominantes. Como escreveu mais tarde, em *À Sombra Desta Mangueira*:

A visão tecnicista da educação, que a reduz a técnica pura, mais ainda, neutra, trabalha no sentido do *treinamento* instrumental do educando, considera que já não há antagonismo nos interesses, que está tudo mais ou menos igual, para ela o que importa mesmo é o treinamento puramente técnico, a padronização de conteúdos, a transmissão de uma bem-comportada *sabedoria de resultados*. (Freire, 1995: 79)

E no último livro que publicou, *Pedagogia da Autonomia*, foi mais enfático: «reinsisto em que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas» (Freire, 1996: 15).

Porém, a concepção freiriana de educação permanente não é minimamente acolhida pela lógica política da aprendizagem e da aquisição de competências e qualificações ao longo da vida, com a respetiva criação de um espaço europeu de promoção de «competências empresariais», capaz de afrontar o problema da «escassez de competências», da «falta de competências mais adequadas à empregabilidade», tendo em vista o aumento da produtividade e o crescimento económico (União Europeia, 2012: 2, 4, 14, 20).

Sob abordagens típicas da «teoria do capital humano» e da gestão de «recursos humanos», e ainda sob a lógica dos clientes e consumidores de serviços e produtos educacionais comercializados à escala mundial no «mercado de aprendizagem», os sujeitos em contexto de formação são representados como «matéria-prima», objetos de modelagem, de adaptação e acomodação. São frequentemente vistos, usando as palavras de Freire, como «pacientes», em processo de «tratamento» ou «terapia», através da prestação de serviços mercadorizados que lhes serão capazes de oferecer as necessárias soluções formativas (Lima, 2018).

Parte-se, dessa forma, e ao contrário do que há muito aprendemos, especialmente no campo da educação de adultos e da educação popular e comunitária, das negatividades e do que se considera como deficiências e limitações dos «destinatários», ou «grupos-alvo», para a tentativa da sua superação, em vez de partir da cultura, da experiência vivida e da «leitura do mundo» (Freire, 1997: 11) dos participantes, em direção à sua revitalização e problematização críticas. Insiste-se em lógicas vocacionalistas e de modernização funcional, de tipo exógeno e hierárquico, por vezes no quadro da prestação de serviços de formação e da comercialização de experiências de aprendizagem, outras vezes, ainda, no contexto de programas públicos de feição assistencialista, em ambos os casos correndo sérios riscos de vir a recuperar o «extensionismo» e as suas dimensões *antidialógicas*, de «domesticação» e de «normalização», que foram analisadas por Freire, por exemplo na sua obra *Extensão ou Comunicação?* (1975b).

As lógicas referidas são próprias das abordagens tecnocráticas da aprendizagem para o trabalho, desprezando o facto de nem todas as formas de educação técnica e vocacional podem ser consideradas decentes e justas, de qualidade democrática e social para todos, incorporando necessariamente processos de participação na decisão e na discussão dos valores, obje-

tivos, conteúdos e processos, formas de organização e avaliação da formação profissional por parte dos educandos implicados.

De raiz inteiramente distinta é a educação permanente entendida enquanto projeto de humanização e de transformação, justificada por Paulo Freire nos seguintes termos:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse económico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. (Freire, 1993: 20)

Como esclarece o autor, os seres humanos são não apenas seres inacabados, mas são, também, os únicos que têm consciência do seu próprio inacabamento:

Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente da sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação. (Freire, 1993: 18)

Para Freire, mais do que a aquisição de competências sociais e de qualificações e habilidades que preparam para o mercado de trabalho, a educação permanente representa um contributo indispensável à humanização dos seres humanos e à realização da sua vocação intelectual, através da interpretação crítica do mundo e da participação ativa no processo da sua transformação. O inacabamento dos seres humanos, e não a lógica dos défices e das lacunas face ao crescimento e ao emprego, é que é a razão substantiva da educação permanente. E por isso ela não parte nunca das negatividades, mas antes da esperança, sem a qual «não há existência humana, portanto histórica» (Freire, 2017: 1).

Como veremos, é porém muito distinta, e frequentemente antagónica, a orientação político-educativa da União Europeia e de outras instâncias internacionais quanto à substituição da busca ininterrupta, num universo de possibilidades para «fazer história», pelas certezas quanto à «inexorabilidade do futuro», quase sempre «considerado como um pré-dado», para recorrer aos termos que Freire (1992: 92, 101-102) usou na sua *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, razão pela qual a União nos insta constantemente, sob estilo imperativo e um certo dramatismo, à adaptação, sob risco de perecermos. Especialmente se formos classificados como pertencendo ao grupo daqueles a quem faltam «competências essenciais», a um dos «grupos-alvo identificados como prioritários (...) como por exemplo as pessoas que necessitam de actualizar as suas competências» (União Europeia, 2006a: 11) e de reforçar a sua empregabilidade, isto é, a sua «capacidade de assegurar um emprego e de o manter» (União Europeia, 2000: 6).

O qualificacionismo como invasão cultural, acomodação e desproblematização do futuro

Com acentuado vigor, pelo menos desde o *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida* (União Europeia, 2000), vem-se insistindo em que «a aposta na aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem-sucedida para uma economia e uma sociedade do conhecimento» (p. 3). O discurso político coloca o indivíduo no centro e responsabiliza-o pelas suas escolhas, uma vez que a aprendizagem ao longo da vida é definida como «uma questão que afecta o futuro de todos, de forma perfeitamente individualizada» (p. 3). Os «níveis de investimento em recursos humanos» devem aumentar consideravelmente (p. 4), condição indispensável ao aumento da competitividade económica e do emprego no interior da União Europeia. Todo o ensino, e, em particular, o ensino profissional e vocacional, é considerado um dos motores da mudança no contexto da qual os «professores e formadores tornam-se guias, mentores e mediadores», contribuindo para que cada aprendente se torne um gestor da sua própria aprendizagem (p. 16).

Para além da linguagem instrumental, de inspiração empresarial e gestionária, e não obstante as referências genéricas, sempre presentes, quanto ao exercício de uma cidadania ativa que ocorreria a par da empregabilidade, sem tensões a assinalar (União Europeia, 2000: 4), o tom geral deste e, sobretudo, dos documentos europeus posteriores é de um certo vanguardismo e dirigismo, remetendo para um registo fortemente prescritivo. O mundo mudou e mudará, pretensamente, numa certa direção, o que é dado como um facto incontornável: a adaptação à realidade, às necessidades da economia de mercado e das novas tecnologias digitais é imperativa a partir do determinismo tecnológico assumido pela União quanto às qualificações necessárias. E por isso, de acordo com as suas injunções, «a aprendizagem ao longo da vida deve basear-se na estreita colaboração e nas sinergias entre o mundo empresarial, a educação e formação e a aprendizagem. Ao mesmo tempo, os sistemas de educação e formação têm de se adaptar a esta realidade» (União Europeia, 2018: 2). Adaptação é a palavra-chave, tal como a empresa privada é o arquétipo institucional e a fonte legítima de atributos sociais e pessoais na busca de qualificações, «aptidões e atitudes essenciais, incluindo a criatividade, a compreensão dos riscos e o sentido de responsabilidade» (p. 4).

Não obstante os processos de consulta, complexos e sistemáticos, a que as diversas instâncias da União Europeia afirmam recorrer, é visível uma sobredeterminação política e institucional de feição economicista e tecnocrática, intrinsecamente compatível com várias dimensões que Freire associou à teoria da ação anti-dialógica, dividindo, classificando, hierarquizando, insistindo no acúmulo de competências e de qualificações mais ou menos pré-determinadas e que não deixam de remeter para uma conceção bancária da educação e da formação. De resto,

a teoria dos défices, sempre presente, não apenas institui uma lógica unilateral, como parece prescindir dos debates plurais e contraditórios quanto ao «desvelamento» da realidade e quanto à baixa intensidade dos debates democráticos. Os grandes desafios do mundo encontram-se identificados, não constituem um problema sob disputa, mas antes um ponto de partida pretensamente consensual que nos é revelado pelos textos, os quais nos convocam à adesão e à ação em conformidade, nos procuram *conquistar* e, paradoxalmente, nos pretendem mobilizar para a execução, depois de nos terem desmobilizado durante o processo da sua construção. Neste sentido, existe um condicionamento, um estreitamento de possibilidades que promove uma certa acomodação, uma «desproblematização do futuro», uma determinada agenda que invade culturalmente, padronizando e «estendendo» a sua ação modernizadora e normalizadora.

A ideologia qualificacionista impõe uma visão do mundo e uma cultura apresentada como racionalmente superior do ponto de vista técnico e instrumental, a única pretensamente capaz de responder positivamente aos desafios, também pretensamente consensuais, das «cada vez mais inevitáveis mudanças no mercado de trabalho», do «emprego e da inclusão social», da «revolução digital em curso», da «competitividade no mercado global», do «aumento da produtividade» (União Europeia, 2012: 2-21). Como conclui este documento da Comissão Europeia intitulado «Repensar a educação, investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos»,

A Europa só conseguirá retomar a via do crescimento através de uma melhor produtividade e de uma mão-de-obra altamente qualificada, desideratos que dependem obrigatoriamente de uma reforma dos sistemas de educação e formação. (p. 21)

Ao visar «criar um espaço europeu de competências e qualificações» (p. 20) capaz de valorizar «a experiência do mundo real» – leia-se o mundo dos negócios e da competitividade económica –, designando como «domínio prioritário da educação» o estudo da ciência, da tecnologia, da engenharia e da matemática (pp. 4-5), a ideologia qualificacionista não apenas reduz o conceito, o âmbito e o conteúdo da educação e da formação mas, mais do que isso, tende a abandonar o próprio conceito de educação. Adota uma lógica funcional e adaptativa que é servida pela promoção de qualificações, competências, habilidades, resultados de aprendizagem, todos orientados para o combate às «lacunas» e aos «desfasamentos» de competências e respetivos riscos associados às «pessoas pouco qualificadas», com «baixos níveis de competências»: sobretudo o desemprego, a pobreza e a exclusão social (União Europeia, 2016a: 2). Ora, afirma o mesmo documento, intitulado «Uma nova agenda de competências para a Europa», num contexto marcado pelas necessidades de «capital humano» e face à «atual corrida mundial ao talento» (p. 3), é imperioso investir nas competências que «abrem caminho à empregabilidade e à prosperidade» (p. 2), bem como à «mentalidade para criar empresas próprias» por parte dos jovens (p. 4). E, como acrescenta o documento, adotando uma estratégia gerencialista do tipo *just in*

time, «a oferta das competências certas no momento certo é crucial para garantir a competitividade e a inovação» (p. 12), assim buscando «colmatar o fosso entre a educação e formação e o mercado de trabalho» (p. 14). A pedagogia, curiosamente, não deixa de ser referida, assumindo vocação considerada inovadora e flexível, isto é, de tipo empreendedorista:

Será dada especial atenção à inovação na área da pedagogia, o que incluirá o apoio a programas de estudo flexíveis, a promoção de abordagens interdisciplinares e colaborativas dentro das instituições e o apoio ao desenvolvimento profissional para reforçar práticas de ensino inovadoras, incluindo formas de utilizar ferramentas digitais e estimular mentalidades empreendedoras. (p. 17)

A «educação para o empreendedorismo», desde o ensino primário, a «educação empresarial» e a «criação de uma cultura empreendedora» (União Europeia, 2016b: 12-26) representam o âmago do atual projeto europeu para a educação, considerado «essencial não só para moldar a mentalidade dos jovens, mas também para dotá-los das competências, conhecimentos e atitudes que são indispensáveis para o desenvolvimento da cultura empreendedora» (p. 9).

O programa apresentado é sistemático, fortemente prescritivo e dotado de um argumentário que procura o «convencimento», a naturalização das suas propostas, a dominação através de *slogans* e daquilo a que Freire (1993: 63) chamou o «carácter acríptico dos clichês». Faz parte de um processo de «conquista», de socialização – por vezes evidenciando traços de doutrinação –, assente numa ideologia qualificacionista que frequentemente promete o que não tem condições para realizar, assim construindo um mundo assente em mitos que circulam com grande aceitação.

O processo de «mitificar o mundo», a que Freire (1975a) se referiu em *Pedagogia do Oprimido*, compreende um vastíssimo complexo de mitos, sempre em produção e reprodução. Alguns dos quais já identificados por Freire (1975a: 195-197), como o mito «de que todos são livres para trabalhar onde queiram», hoje reforçado pela ideia de mobilidade no interior da União Europeia, ou ainda o mito de que «todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários», hoje mais dependente de atributos de empreendedorismo e do resultado da combinação diligente entre inteligência e esforço, de que resultaria o justo prémio meritocrático. Em ambos os casos, é a impregnação empresarial da educação e da cultura que é promovida e que confere sentido a outros mitos mais poderosos, como o da vinculação entre qualificações e emprego/desemprego, o das *competências certas* como *fator de atração de investimento*, o da associação entre competitividade, prosperidade e aumento da qualidade, o de que o segredo consistirá em ser capaz de *colmatar o fosso entre a educação e formação e o mercado de trabalho*, designadamente através de sistemas duais de formação que produzirão *retornos para as empresas*, e também o do chamamento dos empresários à sala de aula *a fim de melhorar a aprendizagem*.

A incompetência do outro e os riscos de um pedagogismo opressor

Apesar da grande diversidade educacional, histórica e cultural que marca profundamente cada um dos Estados-membros da União Europeia, sobretudo as duas últimas décadas têm-se destacado por crescentes esforços de harmonização e de coordenação, designadamente através das chamadas legislação e regras «*soft*», do «método aberto de coordenação», dos processos de integração e da constituição de «espaços» comuns no interior da União, até mesmo compreendendo países terceiros. Sendo certo que os discursos oficiais da União insistem nas vantagens do «modelo social europeu», nas políticas de inclusão e coesão social, no combate ao desemprego estrutural, atribuindo à aprendizagem permanente ou ao longo da vida um papel nuclear, tais princípios surgem, como vimos, subordinados aos objetivos da competitividade económica no mercado global. São objetivos inscritos num quadro de referência em que a União Europeia declara, repetidamente, os seus receios em poder vir a não conseguir realizar uma transição adequada, e atempada, para uma economia baseada no conhecimento, não apenas por comparação com os Estados Unidos da América e o Japão, mas também com novos atores emergentes, especialmente na Ásia.

Com efeito, é pouco provável que, de entre os principais documentos políticos produzidos ao longo das últimas duas décadas, ainda que com intensidade diferenciada consoante as instâncias e os momentos históricos de produção discursiva, a formação e a aprendizagem se encontrem ausentes e, confirmando-se a sua presença, essa ocorra minimamente fora de um racional económico onde avulte a lógica da formação de capital humano como vantagem competitiva. A educação, agora mais raramente, e sobretudo a aprendizagem são consideradas instrumentos, ferramentas indispensáveis à constituição de uma «força de trabalho habilitada, formada e adaptável» (União Europeia, 2001: 6), um investimento reprodutivo em termos de empregabilidade, produtividade e mobilidade, desta feita configurando aquilo que é anunciado como uma «nova abordagem» à educação e formação ao longo da vida. Isso surge, reiteradamente, justificado por um clima económico incerto e turbulento, o qual conduz a que uma renovada ênfase na importância da aprendizagem permanente seja colocada, uma vez que a obtenção de vantagens competitivas «é crescentemente dependente do investimento em capital humano», transformando o conhecimento e as competências «num poderoso motor para o crescimento económico» (p. 6).

Perante os desafios declarados da competitividade e da performance económicas, a aprendizagem permanente deve passar a ser dirigida à resposta às necessidades e aos problemas da Europa. As competências-chave de que cada indivíduo deverá apropriar-se fornecem valor acrescentado para o mercado de trabalho, flexibilidade e adaptabilidade, resultando de uma combinação de conhecimento, habilidades e atitudes adequadas e funcionalmente adaptadas a cada

contexto: mais flexibilidade, mais adaptação, inovação, produtividade, competitividade e qualidade do trabalho (União Europeia, 2006b).

Na prática, porém, a harmonização e coordenação anunciadas dão frequentemente lugar a processos de uniformização e standardização, designadamente através da criação de dispositivos de convergência, de conceitos e categorias comuns, de padrões e metas partilhados, da disseminação das «melhores práticas», da imposição de modalidades de avaliação e monitorização, da seleção de «*benchmarks*», etc.

De certo modo, alguns dos mais importantes desenvolvimentos nas estratégias europeias de aprendizagem permanente, que cada vez atribuem maior centralidade à aprendizagem como um dever de cada indivíduo tendo em vista o crescimento e a competitividade económicos, relevam seminalmente do já citado *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*, publicado em 2000 pela Comissão das Comunidades Europeias. Aí se iniciou, com maior clareza, o processo de individualização das responsabilidades em educação e formação para a qualificação e o crescimento e se avançou com o conceito de «motivação económica» para uma aprendizagem permanente, convenientemente «ajustada» e adaptada às necessidades dos indivíduos e da economia (União Europeia, 2000). O Memorando é, com efeito, um marco de uma nova perspectiva estratégica para a aprendizagem permanente, orientada segundo uma visão utilitarista que nunca chega a ser interrogada ou debatida, uma vez que a lógica política do desenvolvimento e da gestão de recursos humanos, em direção ao crescimento económico e à competitividade, é tomada como um desígnio societário indiscutível e partilhado – é parte fundamental do projeto europeu.

Recorde-se que a sobredeterminação económica que se regista relativamente às orientações de política educativa da União Europeia tem antigas e múltiplas razões, impossíveis de analisar dentro dos objetivos e dos limites deste texto. Em qualquer caso, registre-se que não se trata apenas da centralidade dos objetivos económicos, desde os seus primórdios, através da assinatura, em 1951, do Tratado que instituiu a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço e, em 1957, do Tratado de Roma, que instituiu a Comunidade Económica Europeia. Embora tendo alargado consideravelmente o seu âmbito político e compreendido múltiplas áreas de integração ao longo das últimas seis décadas, os objetivos de se transformar na *economia mais competitiva e dinâmica do mundo* têm sido claramente afirmados desde a Estratégia de Lisboa, aprovada em 2000. Existe, portanto, uma agenda própria, quer em termos económicos e comerciais, quer relativamente à introdução de novas modalidades de governança e de gestão pública, inspiradas no «espírito empreendedor» proposto por diversas perspectivas que pretendem consagrar uma revolução empreendedora permanente, partindo da empresa no novo capitalismo como arquétipo institucional, incluindo princípios da Reinvenção do Governo, da Nova Gestão Pública e da Nova Governança (ver, entre outros, Osborne & Gaebler, 1992; Salamon, 2000). E existem,

também, formas complexas de mediação com atores económicos, seja através da participação de associações empresariais e da atividade lobista com interesses organizados em incluir a educação e a formação na indústria de prestação de serviços, seja através da assunção de políticas e reformas económicas definidas a partir da influência de atores globais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio (ver, por exemplo, Robertson, Bonal, & Dale, 2002). Tais orientações políticas, porém, vão além dos referidos interesses económicos, para se projetarem na criação de uma mão de obra mais qualificada, inovadora e flexível enquanto política de gestão de recursos humanos, para disseminarem uma cultura empreendedora e meritocrática, para, especialmente, legitimarem a reforma do Estado e da administração pública, incluindo os sistemas de educação e formação.

Como a atividade de produção doutrinária e, em especial, os comunicados, as recomendações e as injunções de diverso tipo por parte das diferentes instâncias da União Europeia são particularmente intensos, de resto evidenciando articulações estreitas com outras organizações e agências (os casos da já referida OCDE e, no interior da União, do CEDEFOP são particularmente evidentes), e, para além disso, como existe forte intertextualidade entre documentos, daí resulta que certos conceitos, ideias-chave e expressões tendem a ser transformados em *slogans*. Em certos casos, a leitura dos documentos da União Europeia revela-se fastidiosa, repleta de repetições e do apelo aos mesmos recursos retóricos, aparentemente apócrifa no que diz respeito a conceitos, tendendo para a superficialidade e a não densificação das expressões mais usadas, cujas fontes primárias são quase sempre omitidas e cujos debates teóricos e políticos são silenciados. Trata-se, na maioria dos casos, de um discurso redondo, aparentemente consensual, assertivo e, por vezes, em estilo imperativo e vanguardista. E mesmo quando o racional é complexo, exigindo do leitor o conhecimento de regras e processos sofisticados de organização da própria União e dos seus modos de funcionamento, raramente os textos são explicitamente informativos, raramente argumentam fora do seu universo de referência ou dedicam esforços orientados para a crítica ou a refutação das orientações e teses concorrentes.

A União, através das suas produções discursivas, parece nunca ter dúvidas, sabe o caminho, conhece os processos, o que, no caso específico da educação e da formação, contrasta fortemente com a tradição do pensamento educacional e dos seus debates. Porém, o corte com o pensamento pedagógico e com a investigação educacional ocorre desde há muito tempo, sendo por vezes possível identificar alguns dados que fornecem evidências especialmente valorizadas pela produção de políticas públicas. Mas, na maioria dos casos, são os universos típicos da formação profissional, das empresas, da economia e da gestão de recursos humanos que marcam os racionais, os conceitos e os objetivos enunciados pela União para a aprendizagem ao longo da vida. Também revalorizando certas pedagogias científicas e racionalizadoras que muitos pen-

savam já ultrapassadas pela crítica, como é o caso da taxonomia dos objetivos educacionais de Benjamin Bloom e colaboradores (1977), passando pelas omnipresentes «qualificações», «habilidades», «competências», até aos atuais «resultados de aprendizagem» (*«learning outcomes»*), numa genealogia, ou evolução, bem expressa em estudo realizado pelo CEDEFOP (2009) que considera o recurso generalizado aos «resultados de aprendizagem» como parte das abordagens inovadoras em educação e formação vocacional.

Dentro da referida lógica de ação político-estratégica, e seguindo de certo modo o próprio processo iterativo tão usado pela União como recurso discursivo, pode-se afirmar que dos seus textos sobressai uma conceção de indivíduo em permanente processo de constituição como recurso humano útil, dotado de grande flexibilidade e mobilidade. Trata-se de mulheres e de homens a quem já não basta «aprender a ser», na esteira das abordagens de feição social-democrata, de pendor humanista e integral, buscando o uso criativo e cultural dos tempos livres e o aperfeiçoamento humano, ainda sob inspiração vagamente iluminista, como propunham alguns adeptos da educação permanente no início da década de 1970 (por exemplo, Lengrand, 1981; Faure et al., 1977). Agora, porém, o lema «aprender a ser» parece demasiado genérico e deficitário, mesmo depois do processo de atualização e de adição empreendido por Jacques Delors e colegas (1996) – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos –, sendo objeto de um alongamento cumulativo e, talvez, interminável: aprender a ser... relevante, atrativo, empregável, empreendedor, adaptado, flexível, competente, competitivo, eficiente, hábil, qualificado, inovador, produtivo..., ou seja, insistindo apenas naquilo a que noutra trabalho chamei a «mão direita» da educação ao longo da vida (Lima, 2007) e que Ettore Gelpi (1998: 134) também havia associado à «educação-adestramento», por oposição ao conceito de «educação-cultura».

A constituição de um novo ser humano aprendente é apresentada não na linha do processo de humanização dos seres humanos, como resultado da sua curiosidade epistemológica, como na perspetiva freiriana, como agente político e cultural com capacidades de interpretação e transformação do mundo social, mas antes como um imperativo de sobrevivência e de adaptação a um novo mundo complexo e fora do nosso controlo. *«Aprende a adaptar-te e talvez sobrevivas»*, poderia ser o lema. Caso contrário, serás vencido por ausência, ou insuficiência, competitiva de competências-chave, sem armas para defrontar um ambiente hostil que acabará por te rejeitar enquanto recurso humano, passando a considerar-te um problema social e a incluir-te, obrigatoriamente, em processos de integração subordinada, de inclusão para as margens, de assistência, de ressocialização, de treinamento ou, em último caso, de uma espécie de aprendizagem paliativa onde se permanece indefinidamente ou por períodos alternados, «em formação». Nalguns casos, «em formação» apenas para preenchimento de um pré-requisito para aceder a certos estatutos ou categorias legais e aos seus correspondentes subsídios pecuniários, pagos pelos serviços de segurança social. Trata-se, metaforicamente, de um dispositivo formativo do

tipo «sala de espera», de onde só dificilmente a maioria conseguirá sair, onde se trabalha sobre a reestruturação do *self* de cada desempregado, desqualificado ou excluído, gerindo a esperança e combatendo a desesperança de quem tende a interiorizar os défices pessoais e a culpa individual, sem compreender as dimensões estruturais que o condenaram à condição de vencido pela vida, de «redundante» ou de «desperdício» (Bauman, 2005), sendo por isso incapaz de se inscrever, de decidir, de agir. Numa perspetiva conservadora, a aprendizagem permanente para a assimilação e a adaptação funcional e aquiescente não é apenas considerada obrigação cívica e moral de cada indivíduo, é também um processo institucional de controlo social e de combate à anomia através da ação de velhas e de novas agências especializadas de enquadramento, de disciplinação e de passividade política.

Dentro da lógica renovada da formação de capital humano, que é central nos textos da União Europeia, destaca-se a importância da busca da melhor combinação entre conhecimento, competências e atitudes, necessária à obtenção de sucesso no mercado de trabalho. Um mercado implicitamente representado como um dado inquestionável, previsível e bem conhecido, como uma realidade homogénea e autónoma, evidenciando regras imanentes e necessidades próprias que são aceites como legítimas e, quase sempre, também como neutras e consensuais. É perante a objetividade e a imperatividade das necessidades do mercado de trabalho que cada indivíduo concreto deve identificar os seus «défices de competências», procurando compensá-los ou vencê-los através do acesso a «produtos de formação» efetivos em termos de empregabilidade, produtividade e crescimento económico, dessa forma garantindo, em simultâneo, maior competitividade e maior coesão social.

Os protagonistas, agora, passam a ser cada indivíduo e suas famílias, bem como as empresas e o mercado de formação, reservando-se para o Estado um papel estratégico de regulação, de estabelecimento de parcerias e de promoção de programas compensatórios. O local de trabalho emerge como o lugar de aprendizagem por excelência, especialmente nos casos em que uma cultura organizacional de formação profissional contínua, de feição empresarial e de tipo integrador, socializa e prepara quem trabalha de acordo com a missão e os objetivos da organização: molda os «colaboradores». Os interesses divergentes, as relações de poder, os conflitos, as lutas por mais e melhor democracia parecem residuais e limitados à condição de disfunções momentâneas, de défices de comunicação e de aprendizagem. Uma participação ativa e regular em ações de formação contínua é um objetivo considerado prioritário mas, paradoxalmente, entendido de uma forma despolitizada, desconectada do exercício da cidadania democrática e do reforço de formas de participação ativa nos processos de tomada das decisões no interior das organizações e das correspondentes tentativas de desalienação do trabalho e da própria formação profissional.

Nota final

Subordinadas aos interesses do mercado e à criação de valor, a aprendizagem ao longo da vida e a formação profissional contínua foram transformadas em mercadorias e submetidas ao princípio da rentabilidade. A formação profissional constituiu-se como uma atividade comercial relevante, integrando hoje um poderoso e crescente mercado de aprendizagem que, em boa parte, resulta da internacionalização da economia, a qual «parece ter cegado os responsáveis da educação, os quais não veem mais do que a dimensão profissional» (Gelpi, 2009: 144).

O novo mercado de formação profissional encontra-se fechado nas suas lógicas empresariais competitivas, no *marketing* e na publicidade, na conquista de novos mercados e de mais aprendentes clientes, perseguindo diligentemente o lucro, disseminando a ideologia dos défices, produzindo pedagogias empreendedoristas, *kits* de formação e sistemas didáticos próprios, ou aderindo a sistemas de *franchising*. Em tais casos, a formação mercadoria adquire vida própria e é elevada à condição de ator principal, relegando quer os sujeitos em formação, quer os formadores assalariados, quer ainda as próprias lideranças organizacionais, para a condição de objetos, primários ou secundários, da formação como prestação de um serviço e da aprendizagem como aquisição de um produto, ambas integradas num ambiente mercantil que produz, e forma, os seres humanos do futuro: recursos técnico-rationais flexíveis, competitivos, úteis.

Só enquanto valor de troca a formação confirma a sua utilidade, a sua capacidade de dar resposta considerada positiva às lacunas ou défices de formação do outro, num quadro global em que é sempre o outro que revela a sua própria incompetência e, conseqüentemente, que deixa claro o seu défice de competências e as suas necessidades de aprendizagem. Neste quadro de referência, quem evidencia um défice de competências tende a ser representado como incompetente e quem é incompetente não é capaz de competir, sendo, conseqüentemente, incapaz de progredir.

Num mundo social em permanente compita, sob uma generalizada e impiedosa rivalidade económica, não existiria alternativa à aquisição das melhores competências para competir e para ganhar (Lima, 2012). A formação seria agora o núcleo estratégico de uma nova «arte da guerra» e a aprendizagem a sua arma mais eficaz, no contexto mais geral de uma pedagogia contra o outro que, ao produzir os vencedores, produziria necessariamente os vencidos e naturalizaria a sua existência. Ou seja, partindo de «um otimismo ingénuo relativo à prática da educação», a que Freire (1994: 30) chamou criticamente «pedagogismo» e que, segundo ele, em diálogo com Ivan Illich, uma vez teoricamente «desconectada do poder» apresenta o risco de ser considerada como «alavanca que transformará a realidade» (Freire, 2013: 41), estaremos, possivelmente, a enfrentar os riscos de um pedagogismo opressor, especialmente dirigido aos considerados «ineptos», às massas consideradas relutantes, medíocres e estáticas, o argumento clássico de todas as

formas de opressão e de elitismo. Como escreveu Freire (1975a), isso seria típico de uma educação opressora, baseada na «absolutização da ignorância» (p. 131), na «inferioridade intrínseca» (p. 150) dos culturalmente *invadidos*, na «incultura do povo», na «decretação» (p. 153) da ignorância das massas. Os termos dominantes, agora associados à excelência e a «um ensino de elevada qualidade», são as qualificações, as competências para o mercado, a competitividade e o empreendedorismo, hiperbolicamente capazes de garantirem «uma carreira profissional bem-sucedida e a melhor proteção contra o desemprego e a pobreza» (União Europeia, 2017: 2).

Em qualquer caso, o utilitarismo de feição vanguardista que sobre a educação e a formação se abateu impede o distanciamento crítico relativamente à emergência de novas «situações de opressão» (Morollón del Rio, 2018: 9), à imposição de modelos de acomodação e à naturalização de soluções pedagogistas. Como observou Gadotti (1998), interpretando Freire, a pedagogia neoliberal «reduz o pedagógico ao estritamente pedagógico» (p. 118). Mas o oprimido é muito mais do que o simplesmente marginalizado ou excluído pelos sistemas de educação e formação. Como concluíram Carnoy e Tarlau (2018), a *Pedagogia do Oprimido* compreende os esforços para libertar os adultos das classes subalternas relativamente às forças económicas e sociais das diversas formas de opressão, forças que, mesmo em contextos considerados democráticos, subordinam a educação ao novo capitalismo e aos seus objetivos de dominação, adaptação e socialização e que, nessa medida, podem instituir uma nova pedagogia da opressão.

Não faltam razões, designadamente na União Europeia, para buscar alternativas de educação e formação de tipo democrático, emancipatório, dialógico. Ensaçando possíveis articulações criativas entre competências – até agora dominantes – de adaptação ao crescimento económico e à sociedade digital e do conhecimento, por um lado, e competências democráticas e de cidadania ativa, de promoção do diálogo entre culturas, religiões, etnias, etc., capazes de convivência em comunidades diversas e de transformação de um mundo social marcado pela emergência de novos fatores de opressão, por outro lado. A democratização da política, da economia, da sociedade e da cultura não pode ser relegada para plano subalterno face à competitividade, à sobredeterminação económica e ao determinismo tecnológico que marcam hoje uma União Europeia em risco. Uma educação libertadora não será, certamente, a chave para a solução de todos os nossos problemas, mas sem o seu contributo em termos de emancipação, de solidariedade e de cooperação tudo será mais difícil na luta contra o racismo e a xenofobia, o desemprego estrutural, a crise ambiental, a democracia iliberal, a apatia política dos cidadãos, o populismo. Contexto em que a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire permanece como um recurso crítico incontornável e como exigência ético-política de uma «educação dialógica e problematizante» (Freire, 1975a: 261).

Agradecimentos: Este trabalho é financiado pelo CIED – Centro de Investigação em Educação, projeto UID/CED/01661/2019, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Correspondência: Instituto de Educação da Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga.
Email: llima@ie.uminho.pt

Referências bibliográficas

- Bauman, Zygmunt (2005). *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bloom, Benjamim S. (Ed.). (1977). *Taxonomía de los objetivos de la educación: La clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Carnoy, Martin, & Tarlau, Rebecca (2018). Paulo Freire continua relevante para a educação nos EUA. In Moacir Gadotti & Martin Carnoy (Eds.), *Reinventando Freire* (pp. 87-100). São Paulo: Instituto Paulo Freire e Lemann Center/Stanford Graduate School of Education.
- CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training (2009). *The shift to learning outcomes: Policies and practices in Europe*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Delors, Jacques (Coord.). (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO Publishing.
- Faure, Edgar, Herrera, Felipe, Kaddoura, Abdul-Razzak, Lopes, Petrovski, Arthur V., Rahnema, Majid, & Ward, Frederik (1977). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Freire, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1975a). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freire, Paulo (1975b). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo (1994). In Miguel Escobar, Alfredo L. Fernández, & Gilberto Guevara-Niebla with Paulo Freire. *Paulo Freire on higher education: A dialogue at the National University of Mexico*. Albany: Suny Press.
- Freire, Paulo (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1997). *A importância do ato de ler, em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, Paulo (2013). Una invitación a la conscientización y a la desescolarización. In Paulo Freire & Ivan Illich, *Diálogo* (pp. 37-89). Xàtiva: Instituto Paulo Freire de España e L'Ullal Edicions.
- Freire, Paulo (2017). Discurso por ocasião do Doutoramento *honoris causa* que lhe foi outorgado pela Universidade Complutense de Madrid em 16 de dezembro de 1991 (manuscrito). *Rizoma Freireano*, 23, 1-4. Retirado de <http://www.rizoma-freireano.org/discurso-paulo-freire-es-siempre-23>
- Gadotti, Moacir (1998). Lições de Freire. *Educação, Sociedade & Culturas*, 10, 111-122.
- Gelpi, Ettore (1998). *Identities, conflicts y educación de adultos*. Palma: Universitat de les Illes Balears y Diálogos.

- Gelpi, Ettore (2009). *Formación de personas adultas: Inclusión y exclusión*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Lengrand, Paul (1981). *Introdução à educação permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, Licínio C. (2007). *Educação ao longo da vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- Lima, Licínio C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: Sobre a subordinação da educação na «Sociedade da Aprendizagem»*. São Paulo: Cortez.
- Lima, Licínio C. (2018). Adult and permanent education in times of crisis: A critical perspective based on Freire and Gelpi. *Studies in the Education of Adults*, 50(2), 1-20. doi:10.1080/02660830.2018.1523087
- Morollón del Río, Diego (2018). *Filosofia latinoamericana en la pedagogía de Paulo Freire: Influencias y relaciones hasta 1970*. Xàtiva: L'Ullal Ediciones/Instituto Paulo Freire de España.
- Osborne, David, & Gaebler, Ted (1992). *Reinventing government: How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. Nova Iorque: Plume.
- Robertson, Susan L., Bonal, Xavier, & Dale, Roger (2002). GATS and the education service industry: The politics of scale and global reterritorialization. *Comparative Education Review*, 46(4), 472-496. doi:10.1086/343122
- Salamon, Lester M. (2000). The New Governance and the tools of public action: An introduction. *Fordham Urban Law Journal*, 28(5), 1611-1674. Retirado de <https://ir.lawnet.fordham.edu/ulj/vol28/iss5/4>
- União Europeia (2000). Commission of the European Communities. *Commission Staff Working Paper. A memorandum on lifelong learning*. Bruxelas: SEC(2000)1832. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu>
- União Europeia (2001). Commission of the European Communities. *Communication from the Commission. Making a European area of lifelong learning a reality*. Bruxelas: COM(2001)678 final, 2001. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ>
- União Europeia (2006a). European Parliament and Council of the European Union. *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key competences for lifelong learning*. Bruxelas: (2006/962/EC). Retirado de <http://eur-lex.europa.eu>
- União Europeia (2006b). European Parliament and Council of the European Union. *Decision N.º 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 Establishing an action programme in the field of lifelong learning*. Bruxelas. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu>
- União Europeia (2012). Comissão Europeia. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. *Repensar a educação, investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos*. Estrasburgo. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu>
- União Europeia (2016a). Comissão Europeia. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. *Uma nova agenda de competências para a Europa: Trabalhar em conjunto para reforçar o capital humano, a empregabilidade e a competitividade*. Bruxelas: COM(2016) 381 final. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu>
- União Europeia (2016b). Comissão Europeia. *Educação para o empreendedorismo nas escolas europeias. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de publicações da União Europeia.
- União Europeia (2017). Comissão Europeia. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. *Desenvolvimento das escolas e um ensino da excelência para um melhor começo de vida*. Bruxelas. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu>

União Europeia (2018). *Proposta de recomendação do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu>