

# A EDUCAÇÃO NUM CONTEXTO DE HEGEMONIA IDEOLÓGICA NEOLIBERAL

---

Manuel António Ferreira da Silva

Universidade do Minho  
Portugal

## Resumo

Uma das características da modernidade, sobretudo aquela que temos oportunidade de testemunhar, se Bauman (1999) estiver certo, é a “ambivalência”. No campo educativo, à imagem do campo social de que faz parte, essa característica ainda se faz sentir com maior acuidade, dada a natureza familiar de que se reveste e que a sociologia desde cedo constatou. Quando a “ambivalência” se transforma em cacofonia, deixamos de ter capacidade de comunicar. Por outro lado, quando comunicamos apenas ao nível das ‘estruturas de superfície’, corremos sérios riscos de estabelecer falsos consensos, induzindo práticas diferentes com base em *teorias* semelhantes. O primeiro objectivo do presente texto é contribuir para a explicitação de alguns dos principais tópicos em uso no campo educativo ou que com ele se relacionam, para que não continuem a ter uma utilização indiscriminada e até selvagem. Discutir se a formação constitui a “questão social” do tempo presente é a primeira questão que nos ocupa, concluindo que talvez seja a educação a usufruir desse estatuto. De seguida, tentamos discutir as relações entre educação e formação, no sentido de contribuir para a formalização conceptual dos dois tópicos. Por último, tentamos contribuir para o que designámos por articulação entre os sistemas de formação e de educação, procurando evidenciar alguns dos princípios que devem orientar esse trabalho.

**Palavras-chave:** formação; educação; questão social; sociedade da aprendizagem; aprendizagem;

## Abstract

One of the characteristics of Modernity, especially the one we are experiencing, if Bauman (1999) is right, is "ambivalence". In the educational field, as well as in the social field in which it takes part, this characteristic can be perceived even more accurately, due to the familiar nature it has, one that Sociology has pointed out from early on. When "ambivalence" becomes cacophony, we lose the ability of communicating. On the other hand, when we communicate only at the level of "surface structures, we run the risk of establishing false consensus, leading to different practices based on similar theories. The first goal of this paper is to contribute to highlight some of the main topics in use in the educational field or how they relate to each other, so they are not indiscriminately or even savagely used. Discussing whether constitutes the "social issue" of present time is the first question to which we direct our attention and we conclude that perhaps education plays this role. In the second part, we discuss the relation between education and formation, with the aim of contributing to the conceptual formalization of both topics. Finally, we contribute to something we call articulation between the systems of education and formation, highlighting some of the principles that should guide this work.

**Key-words:** formation; education; social issue; learning society.

## Introdução

“O mito é o nada que é tudo”

(F. Pessoa)

A formação, como facilmente se deduz através da opinião publicada, dos discursos oficiais e oficiosos (nacionais e europeus) e do modo como a população em geral se tem vindo a posicionar face a esse objecto (recepção e adopção, aparentemente sem qualquer tipo de questionamento<sup>1</sup>), adquiriu uma visibilidade notável na época em que vivemos. Se bem que em alguns países<sup>2</sup>, nomeadamente os considerados como mais desenvolvidos, a formação possui já uma história passível de ser analisada de um ponto de vista sociológico, pois confunde-se com o período conhecido como a “Era de Ouro” do pós-guerra, a centralidade que tem vindo a revelar, particularmente a partir da década de 90, não deixa de constituir um marco fundamental em toda a UE. Vatin (2002, pp. 223 e ss.) eleva-a mesmo ao estatuto de “questão social”<sup>3</sup> da época em que vivemos. É do modo que se segue que o autor em questão nos sugere o estatuto que as sociedades actuais<sup>4</sup> atribuem à formação:

“Em todas as épocas, os objectos que figuram como “questão social” possuem, a nosso ver, esta característica de ser simultaneamente uma questão discutida pelo público em geral e um ponto nodal das teorias económicas e sociais. Estas questões exprimem importantes interrogações sobre os sistemas de representações actualmente adoptados face a mudanças profundas da organização social. Neste sentido, elas desempenham uma função essencial na inversão dos paradigmas económicos e sociológicos”(Vatin, 2002, p. 224).

Para entendermos melhor o significado da expressão “questão social”, talvez seja importante identificar que outros tópicos adquiriram, na opinião do autor em análise (Vatin, 2002, pp. 228-231), esse estatuto durante a modernidade. São eles: os *pobres*, no séc. XVIII (que implicou a publicação de uma lei com essa designação na Inglaterra), a *organização do trabalho* no séc. XIX e parte do séc. XX e o *emprego* (leia-se: *pleno emprego*) em grande parte do séc. XX, tendo dado origem às seguintes gerações de direitos constitucionalmente consagrados pelos países onde primeiro ocorreram as transformações em questão – *direito à propriedade* (como solução para a enorme massa de pobres que emergiu com o fim das sociedades tradicionais e agrárias, muito provavelmente influenciado pelos liberalismos político e económico então emergentes – primeira experiência de *laissez-faire* concretizada no mundo, legitimada nomeadamente pelos contributos de Kant<sup>5</sup> sobre a questão da propriedade privada e a importância que o autor lhe atribuía para o aumento das liberdades), *direito ao trabalho* (associado aos problemas do salário, da produtividade, dos custos de produção e da justiça remuneratória) e *direito ao emprego* (emergente, sobretudo, após a II Guerra Mundial e com o contributo decisivo de

Keynes e Beveridge, devendo-se a este último o conceito de sociedade do pleno emprego). Agora, no dealbar do sec. XXI e a crer na hipótese de Vatin, teríamos a questão da *formação* a ocupar o centro dos debates e das práticas sociais e a adquirir o estatuto em discussão. Com efeito, o direito à formação (muito depois de consagrado o direito à educação na maior parte dos países que integram a sociedade das nações), tem vindo, ao longo das duas últimas décadas a ser objecto de consagração jurídica em todos os países desenvolvidos. Entre nós (estamos a referir-nos ao espaço da UE), a década de 90 (em alguns sectores profissionais) e os primeiros anos do novo século (de um modo generalizado) foi o tempo de consagração da formação como um direito<sup>6</sup> de todos, parecendo dar razão à perspectiva que Vatin nos apresenta. Independentemente de possuir ou não o estatuto de *questão social* que temos vindo a expor, o que é certo é que a formação ocupa, hoje, um lugar central nos discursos políticos oficiais em todo o espaço europeu, o que pode ser confirmado pelos avultados recursos financeiros que lhe têm sido afectados ao longo das duas últimas décadas (e que continua) e pelo conjunto do edifício legal que tem vindo a ser produzido desde então (cf. Código do Trabalho e o lugar que a formação nele ocupa). Por isso, importa inventariar e questionar as razões dessa visibilidade e os modos como tem vindo a ser concebida e operacionalizada, confrontando o vasto conjunto de discursos produzido ao longo das duas últimas décadas e as práticas que temos sido capazes de produzir. Provavelmente, uma das ilações a retirar deste amplo movimento de procura (promovido e claramente condicionado pela oferta) será a generalização a toda a população adulta daquilo que Bourdieu e Passeron (1978) designaram por *violência simbólica* e que Hanna Arendt (1957) sugeriu como processo de *controlo* dos adultos (agora colocados numa linha de montagem no quadro do que poderíamos designar como *indústria da formação*).

Antes de avançarmos neste processo de evidenciação de algumas das possíveis razões que estarão na base da “descoberta” recente deste objecto, simultaneamente de estudo e de acção social concreta, parece-nos importante situá-lo conceptualmente. Como tentaremos evidenciar mais adiante e tendo em atenção o que ficou dito até aqui (ainda que de um modo meramente indicativo), pensamos que a educação constitui como um campo<sup>7</sup> específico de análise e de práticas sociais concretas, no sentido em que Bourdieu no-lo define. Em relação ao objecto formação, não estamos certos quanto à justeza da sua qualificação como um campo (de pesquisa e de acção concreta), pois o conjunto das relações que nele são passíveis de ser estabelecidas não possui o estatuto de exclusividade, podendo mesmo ser concebido como uma espécie de sub-campo educativo, dada a dependência estrutural e histórica que é possível estabelecer com o campo da educação. L. Tanguy (2003, p. 119), após afirmar que a formação não pode ser confundida com a educação, define a primeira como “uma nova actividade social” fortemente dependente do trabalho e caracterizada por um excessivo tecnicismo. Neste sentido, a formação seria concebida mais como um instrumento de articulação entre aqueles dois campos específicos (educação e trabalho) do que como um campo possuidor de características identitárias próprias. A concepção da formação como um campo, como se pode verificar através de um conjunto bastante amplo de trabalhos realizados e publicados ao longo da década de 90,

tem vindo a ser produzida à custa da educação, sendo mesmo possível observar a substituição nominal pura e simples e sem grandes preocupações de legitimação política e teórica. Como veremos mais adiante, tudo parece depender mais da justificação teórica (talvez fosse mais apropriado utilizar aqui a expressão ideologia do que teoria...) que cada autor apresenta do que de um efectivo corpus científico claramente formalizado.

Como sabemos e durante muito tempo, a educação foi-nos apresentada como política e axiologicamente neutra. Só a partir dos anos 60<sup>8</sup> é que esta dimensão ideológica da educação começou a ser questionada e combatida, não havendo hoje quem a defenda explicitamente. Contudo, aquilo a que assistimos actualmente no campo da formação (como acima salientámos), para além do endeusamento das suas potencialidades, é a sua forte articulação (dependência?) de outros campos, tais como o do trabalho e o da economia, facto que pode ser comprovado, nomeadamente, pelas publicações produzidas no âmbito da Comissão Europeia sobre educação e formação durante a década de 90 e pela vastíssima literatura emergente no campo da sociologia do trabalho (em nossa opinião, o campo disciplinar que mais se tem destacado na análise crítica da formação nas últimas décadas).

Tomando como referência algumas das perspectivas mais críticas no campo, parece estarmos perante um conjunto de *mitos* legitimadores das políticas (ou estratégias?) actuais de educação e de formação que, a não serem profundamente interrogados e ultrapassados, conduzirão a um pessimismo (entendido aqui no sentido de descrença nas potencialidades da educação e da formação) ainda maior do que aquele que se instalou a partir dos anos 60 no campo da educação escolar, pessimismo esse que só poderá conduzir à paralisia. De entre esses poderosos *mitos* importa destacar os seguintes, porque mais divulgados: *sociedade de aprendizagem, sociedade da informação e do conhecimento, organizações que aprendem, aprendizagem ao longo da vida* e, mais recentemente, *a abordagem por competências* ou *a abordagem performativa*. Associados directamente a figuras emblemáticas da economia (tais como produtividade, competitividade e flexibilidade) e às da gestão (eficácia, eficiência, optimização e racionalização), sem esquecer o campo do trabalho e do emprego, podemos estar perante uma mistura explosiva que importa problematizar, em primeiro lugar pela preservação da autonomia dos campos (a formação, concebida como uma dimensão importante e constitutiva do processo educativo, antes de preparar para um qualquer emprego ou actividade profissional, tem de se preocupar com a sua dimensão primeira e constitutiva, que é a pessoa e o seu desenvolvimento – a não ser que se queira tornar independente da educação e transformar num objecto meramente instrumental, caracterizada apenas pela dimensão técnica e facilmente apropriada, como treino e adestramento, ao serviço de objectivos que lhe deviam ser exteriores) e, depois, pela invenção de novas formas de conceber e praticar a educação e a formação, formas essas que não sendo inteiramente novas no plano das práticas teóricas continuam a sê-lo no plano da acção educativa concreta. Para entender melhor o que pretendemos afirmar, diremos que as práticas emancipatórias ou, no mínimo, diferenciadas, isto é, aquelas que possuem um valor *instituinte* claro tanto nos contextos como nas pessoas (e, por extensão, nas sociedades), podem ser consideradas como *práticas imaginadas*, pois as *práticas*

*realmente existentes*<sup>9</sup> parecem-nos ainda muito distantes daqueles atributos.

De acordo com C. Griffin (1999a), vivemos numa época em que se assiste a um deslizamento claro do conceito de *educação* para o de *aprendizagem* (*education out e learning in*), ao mesmo tempo que a *política* passa a ser concebida como *estratégia*, ocultando deste modo as reais intenções dos governos e os efeitos das suas acções. Tudo isto ao ritmo do que aquele autor designa por “variações do tema *aprendizagem*”, em torno do qual toda a retórica sobre a educação e a formação tem vindo a ser construída. Esta substituição da *educação* pela *aprendizagem*, de acordo com o autor em questão, não pode deixar de constituir um elemento fundamental de análise, dado que pode traduzir um indicador de mudança conceptual no campo educativo, acompanhando as tendências mais gerais de *individualização* que vêm caracterizando as sociedades actuais (Beck & Beck-Gernsheim, 2003 e Beck, 2002), importando, pois, discutir e analisar algumas das suas prováveis implicações.

Assim, os principais objectivos deste texto, para além do contributo para o necessário debate sobre o lugar da educação e da formação (ou será da *aprendizagem*?) de jovens e de adultos nas sociedades em que vivemos, são:

- *identificar algumas das razões que conduziram à centralidade da formação na actualidade, discutindo o conceito de “questão social” e a problemática do elevado consenso que se gerou à sua volta;*
- *Contribuir para o que se pode definir como (re)politização da educação e da formação,*
  - . *reafirmando a prevalência das dimensões política e axiológica sobre outras dimensões, nomeadamente a tecnocrática, a estratégica e a económica, no processo de concepção da formação;*
  - . *e aprofundar o debate sobre o amplo conjunto de “slogans” que têm vindo a inundar o campo da formação e da educação, identificando alguns dos seus possíveis significados e algumas das suas intencionalidades;*
- *Problematizar alguns dos possíveis significados do que vem sendo designado entre nós por “integração das políticas e sistemas de educação e formação”, o que implica questionar as relações entre trabalho e formação e as suas consequências para ambos os campos.*

Tudo isto sem questionar os significados da efectiva elevação do nível de educação e de qualificação das populações a que temos vindo a assistir nas últimas décadas que, sendo um facto indesmentível, não nos pode deixar sossegados quanto aos modos e ritmos como tal tem vindo a ocorrer, o que só pode ser conseguido através de uma reflexão crítica alargada que envolva todos os participantes nos processos educativo-formativos em curso, a começar por aqueles que se situam em nível dos sistemas encarregados de a promover.

## **1. A formação (ou o campo educativo?) e a “questão social”**

Pensamos que o conceito de “questão social” ficou bastante claro na Introdução. Por isso, estamos agora em condições de nos situarmos perante ele e tentar concluir se nos aproximamos da perspectiva de Vatin ou se, pelo contrário, somos capazes de encontrar outras explicações para a problemática em discussão.

Não temos dúvidas quanto ao modo como este objecto social se tem vindo a impor nas sociedades mais desenvolvidas, particularmente após a emergência da chamada “crise mundial da educação” (Coombs, 1986) e a consequente descoberta da educação não-formal (e até informal) como objecto ao qual foi, de imediato, atribuído um estatuto (valor) “instituinte”<sup>10</sup>. Somos de opinião, cada vez mais fundamentada empiricamente, que poucos objectos possuem um valor intrínseco inquestionável, muito menos um objecto social, que possui o valor que formos capazes de lhe emprestar, pois ele é o resultado de um processo de construção social.

Tomada no seu sentido mais restrito, aquele que lhe advém da sua articulação com o trabalho, a formação deve a sua emergência como objecto social significativo, essencialmente, ao facto da educação escolar apresentar um elevado grau de incumprimento das suas promessas (pelo menos entre nós e até no caso da França, país que regista uma história assinalável no domínio da formação profissional), tornando necessária a procura de formas alternativas de educação por parte de amplos sectores da população. Neste sentido, a formação pode ser considerada como uma educação de segunda oportunidade ou até de (falsa) escolha alternativa.<sup>11</sup> Se tivermos em atenção os elevados índices de insucesso e abandono escolares, que em Portugal atingem números superiores a 30%, em média (aumentando de acordo com os níveis de ensino, isto é, aumentam conforme se vai avançando no grau de escolaridade até atingir cerca de 50% no 12.º ano e 40% no ensino superior), facilmente se perceberá o aumento da procura de qualificações alternativas que permitam o acesso a um qualquer emprego ou ocupação.

A publicação pela Comissão Europeia, em meados dos anos 90 de dois livros brancos – o primeiro, designado como *Crescimento, competitividade, emprego. O desafio e as pistas para entrar no século XXI*, 1994, o qual dedica uma secção à educação e à formação, destinando-lhes um determinado papel para o alcance dos objectivos consagrados no título; o segundo, intitulado *Ensinar e aprender – rumo à sociedade cognitiva*, 1995, consagrado integralmente à educação e à formação, operacionalizava as intenções do primeiro, ou seja, atribuía à educação e à formação um papel instrumental – “último recurso” – para a coesão social, o emprego e o crescimento económico) – contribuiu decisivamente para uma enorme visibilidade do campo educativo em geral e do tópico formação em particular. Estes dois documentos, mesmo quando já decorreu mais de uma década sobre a sua publicação, continuam a constituir uma espécie de guia para a produção, não de políticas educativas ou de formação consistentes, mas de um conjunto de discursos mais ou menos desarticulados mas que não têm passado disso mesmo, ou seja, de meras intenções sem grande correspondência em termos políticos (apesar dos contínuos fluxos financeiros destinados,

sobretudo, à formação profissional, inicial e contínua).

A chamada Estratégia de Lisboa, definida em 2000, continuou a consagrar um amplo espaço ao campo educativo, nomeadamente ao problema da qualificação profissional, concebendo-o como essencial para transformar a UE no espaço económico mais competitivo e desenvolvido do mundo durante a segunda década do século XXI.

Vários documentos foram, então, produzidos no âmbito da Comissão Europeia e consagrados ao que começou a ser designado por educação ao longo da vida ou a sua variável mais apelativa para a época em que vivemos e que dá pela designação de aprendizagem ao longo da vida (mais adiante aprofundaremos esta derivação semântica). Recentemente, já em 2006, o governo português decidiu estabelecer como meta, até 2010, a frequência de acções de formação por parte de 12,5% da população adulta (em 2004, estes números situavam-se, apenas, nos 4,8%).

A Declaração do Milénio, concebida pelas Nações Unidas em 2000, continua a colocar em grande evidência o campo educativo como uma das dimensões estruturantes do desenvolvimento mundial, sendo mesmo neste domínio que nos parece ser possível levar a sério os objectivos definidos.<sup>12</sup>

Estas referências, que não têm qualquer pretensão de exaustividade acerca do conjunto de iniciativas que têm vindo a ser desenvolvidas um pouco por todos os governos europeus, isoladamente ou no quadro da UE, apesar de se situarem a jusante da premonição (ou profecia) de Vatin (produzida em finais da década de 80), parecem indiciar que o autor em questão tinha razão. Mas aqui devemos incluir uma pequena interrogação: é a *formação* que pode ser considerada como a “questão social” da nossa época ou, sendo mais rigorosos, é o *campo educativo*, concebido aqui como um espaço muito mais complexo do que a formação profissional (seja em que dimensão a quisermos considerar, inicial, contínua ou ao longo da vida...), que parece emergir com essa qualidade? A título de ilustração, se bem que possa ser considerada como pouco rigorosa mas que poderá ser indiciadora de uma tendência determinada, podemos referir uma pesquisa no Google em busca de resultados com base em vários tópicos, tanto em português como em inglês. Os tópicos mais referidos em português, foram os seguintes: Estado, Economia, Ambiente Guerra, Paz, Trabalho, *Educação*, Poder, Imprensa e *Formação*; no caso do inglês os resultados foram: Trabalho, *Educação*, Imprensa, Estado, Emprego, e *Formação* (training). No caso da pesquisa em português, se adicionarmos a formação à educação, o campo educativo apenas ultrapassaria os tópicos Paz e Trabalho, continuando bastante longe dos outros quatro tópicos mais referidos. Já no caso de pesquisa em língua inglesa o campo em questão assumiria a liderança de um modo bastante destacado, conferindo-lhe, efectivamente, um estatuto passível de ser considerado como a “questão social” da época em que vivemos.

A confirmar-se esta centralidade do campo educativo no mundo globalizado em que vivemos, a responsabilidade de todos quantos nele exercem a sua actividade profissional adquire uma importância acrescida. O estatuto de subalternidade a que alguns o querem submeter, nomeadamente o objecto *formação* (tomado aqui na sua dimensão mais estrita e também mais comum, ou seja, na sua forma preparatória do e para o trabalho – os usos sociais dominantes deste objecto assim o têm vindo a definir e a conceber), exige um

urgente questionamento, tomando como princípio estruturante a ideia segundo a qual o ser humano sendo um ser económico, individualista, egoísta e utilitário é, sobretudo, um “ser genérico”, característica que lhe confere a sua especificidade mas que necessita de ser construída, ou seja, educada. Daqui, em nossa opinião, a acrescida importância do campo educativo na época caótica em que vivemos e a justeza da sua elevação ao estatuto de “questão social”.

## **2. O campo educativo e os seus objectos: a educação e a formação**

Nesta secção procuramos interrogar a “ambivalência”<sup>13</sup> característica do campo educativo, nomeadamente os significados que são passíveis de ser atribuídos (a maioria das vezes inferidos ou deduzidos) a uma mesma palavra ou expressão. Aceitar discutir esta questão implica reconhecer que nos encontramos numa situação que podemos designar como de pré-formalização conceptual, ou seja, numa situação em que não existem consensos substantivos acerca dos conceitos em questão para além do que, em linguística se designa por estrutura de superfície. Assim sendo, a realidade é constituída por uma pluralidade das significações e de usos, que varia de acordo com os contextos (multirreferencial), com as épocas, com os actores e com os autores e suas crenças, percepções e representações. Numa situação como a descrita, aquilo que se exige a cada um de nós é que procure, sempre (de preferência), explicitar os significados das palavras que usa<sup>14</sup>, permitindo assim a produção de sentido por parte dos actores envolvidos nos processos educativos. Embora a “ambivalência” seja uma característica identitária própria do nosso tempo, isto é, “temos de viver com ela” (Bauman, 1999), somos de opinião que o seu reconhecimento não pode significar um relativismo absoluto que, mesmo sem atingir níveis extremados, impede o entendimento humano e franqueia todo e qualquer tipo de prática – seria o outro lado do *modelo racional-legal* (burocracia) e com o mesmo tipo de consequências.<sup>15</sup> Viver com a ambivalência significa, também, desconstruí-la, como no-lo sugere Melo (2001) num texto que consideramos de particular relevância para a compreensão desta condição a que fomos conduzidos ao longo da modernidade. Sob o título “*Andam palavras à deriva e eu não gosto*”, este autor divagava sobre o deslizamento semântico operado nas palavras *fundamentalismo* e *fanatismo*, passando o primeiro a significar o segundo e este a adquirir uma conotação ingénuo e despolitizada, (mais uma vez) por influência anglo-saxónica e de natureza profundamente ideológica. Dizia-nos ele que existe uma diferença acentuada entre os dois termos, classificando as práticas dos sectores mais extremistas que o mundo conheceu (e conhece) como próprias de *fanáticos* que nada têm em conta, nem ninguém, ao passo que os fundamentalismos, apesar de algumas vezes adquirirem formas e traços totalitários (do ponto de vista simbólico), são orientados por valores e princípios constitutivos da história.

Após esta breve divagação, mas tendo-a em atenção, importa agora aproximarmo-nos da problemática que nos interessa neste texto, ou seja, o modo como concebemos o campo educativo, os diferentes objectos que o integram e as articulações que entre eles se podem

estabelecer.

Uma leitura de todos os documentos oficiais, nacionais e comunitários, que versam sobre o campo educativo, permite evidenciar de um modo claro que, neles, não é efectuada qualquer tentativa de definição conceptual dos tópicos *educação* e *formação*, sendo apenas possível inferir-se que os autores (colectivos (?) anónimos que se apropriam dos diversos contributos emergentes no campo sem se dar ao incómodo de os referenciar!) parecem querer dizer-nos que se trata de dois tópicos distintos, cabendo aos leitores a tarefa de os interpretar e tentar formalizar. A título de exemplo, podemos referir os livros brancos (1994 e 1995), os textos sobre educação ao longo da vida (2000 e 2001) e todos os documentos referentes à educação produzidos no âmbito da chamada Estratégia de Lisboa (2000 e 2004). O extenso trabalho coordenado por Rodrigues, Neves & Godinho (2003), dedicado à problemática da Inovação em Portugal, constitui um outro exemplo elucidativo desta realidade. Um outro texto (Pires, 2005), resultante de um processo de doutoramento centrado no que a autora designou por “Educação e Formação ao Longo da Vida”, logo na *Introdução Geral* reflecte longamente sobre esta questão, embora mantenha, em nossa opinião, as ambiguidades e a ambivalência características no debate em questão. Provavelmente e dadas as características do campo, não poderia ser de outro modo, sendo de assinalar o mérito de tentar justificar o percurso reflexivo realizado, que consistiu em restituir alguns dos principais modos de abordagem conceptual dos principais tópicos constitutivos do campo, descrevendo algumas das suas tendências teóricas mais relevantes. Um dos problemas que encontramos neste trabalho prende-se com a utilização do tópico aprendizagem como uma espécie de “analisador”, dada a centralidade com que surge no trabalho em questão, o que não parece ajudar à diminuição do elevado grau de ambivalência que caracteriza o modo dominante de utilização dos tópicos em questão. Pelo contrario, pode até contribuir para o aumento do ruído no campo, como tentaremos evidenciar mais adiante. A mobilização dos contributos das perspectivas da “formação informal” ou “formação experiencial”, que toma a população adulta como sujeito de análise, nomeadamente autores como P. Dominicé, G. Pineau, M. Finger, B. Honoré e Christine Josso, entre outros, se bem que incontornável num debate deste tipo, surge-nos sobretudo como legitimadora de uma opção conceptual determinada, aquela que adopta o conceito de formação como o mais adequado para dar conta dos processos de aprendizagem alegadamente próprios dos adultos. Formação, nesta perspectiva, é sinónimo de auto-condução dos processos de aprendizagem (o vocábulo auto é essencial para estas correntes), baseada na experiência e na reflexão. A educação, a aceitarmos esta definição, estaria remetida para o domínio do escolar, para processos estruturados de transmissão de informações (currículo) no quadro de uma distribuição assimétrica de poderes. Este contributo, apesar do manifesto esforço argumentativo, parece-nos que não introduz originalidade no debate, até porque não questiona o papel do tópico aprendizagem no processo de formalização conceptual, nem o carácter ideológico que está presente naquele posicionamento face à educação e à formação, concluindo por utilizar, simultaneamente, os dois tópicos, articulando-os com a expressão “ao longo da vida” e com aquele outro da “aprendizagem”.

Arendt (2000, p. 25 e ss.)<sup>16</sup>, embora não tenha como preocupação a distinção conceptual entre os dois tópicos em análise, ao questionar a aplicação do termo educação à população adulta (que, em sua opinião já se encontra educada), abre as portas à conceptualização da educação como um processo que ocorre até à entrada na adultez e à possibilidade (inevitabilidade?) de se encontrarem outros modos de designar o processo de contínuo desenvolvimento que ocorre na população adulta e ao longo da vida. Os qualificativos que esta autora usa para questionar o tópico educação, nomeadamente quando a designa como um processo de *endoutrinação* (em relação às crianças) e *controlo* (quando aplicada aos adultos), mais do que as conclusões a que chega, parecem-nos constituir os principais elementos reflexivos sobre a problemática em questão, que nos podem permitir avançar no processo de esclarecimento sobre o campo.

Rui Canário (1999), apresenta-nos uma proposta no sentido de distinguir entre educação e formação, optando claramente pelo tópico da formação, fundamentando essa opção nas mesmas perspectivas utilizadas Pires (2005) e já referidas acima<sup>17</sup>, embora as opções de cada um dos autores possam ser consideradas como diferenciadas. Mas esta opção, apesar da fundamentação apresentada, parece-nos merecer uma análise questionadora. E isto, porque o autor em questão, após referir a evidente ambiguidade reinante no campo (que o texto em questão mantém, na opinião do próprio autor, apesar da tentativa realizada no sentido de a “esclarecer”), “presente nos títulos das revistas da especialidade, nas designações dos departamentos universitários, no título de congressos e colóquios, na designação de instituições nacionais e internacionais, etc.” (Canário, 1999, p. 32-33), toma como referência autores como Nóvoa, Barbier e G. Bogard, para avançar com a sua proposta de esclarecimento da ambiguidade que refere. Ao situar os dois primeiros autores no domínio da formação profissional e o último no da alfabetização, conduz-nos a uma delimitação da problemática, remetendo o tópico da *educação de adultos* para o domínio da *alfabetização* (de facto, a dimensão mais desenvolvida e com maiores tradições em todo o mundo) e o da *formação* para o da *formação profissional*. De facto, estes têm sido os usos sociais dominantes no campo educativo quando se utilizam os adultos como critério de análise. O seguinte excerto (Canário, 1999, p. 33) permite-nos perceber melhor a situação descrita:

“(…) o conceito de ‘formação’ entrou pela ‘porta do cavalo’ da formação profissional podendo assumir um significado redutor quando utilizado para designar processos adaptativos e instrumentais em relação ao mercado de trabalho, mas também designar um processo abrangente de auto-construção da pessoa, num processo de ‘abertura à existência’ (Honoré, 1992).”

A partir daqui, Canário (p. 33) avança com a seguinte inferência:

“As diferentes combinações possíveis destas maneiras de encarar a significação

destes conceitos, conduzem a oposições e distinções entre ‘educação de adultos’ e ‘formação de adultos’ de sentido contraditório, provocando um acréscimo de ambiguidade.”

Após uma breve incursão no passado recente da educação de adultos e da formação profissional em Portugal, o autor que estamos a seguir apresenta-nos uma imagem do primeiro tópico como possuindo uma tradição rica mas que tem vindo, progressivamente, a sofrer uma evolução que designa como negativa, no que é acompanhado por autores de referência no campo, tais como Melo e Lima, nomeadamente. Por outro lado, apresenta-nos a formação profissional como um espaço empobrecido e sujeito a lógicas adaptativas de preparação para o trabalho, seja lá qual for o significado que esta expressão possa adquirir. Se aliarmos este diagnóstico ao facto de as instituições de ensino superior continuarem a adoptar designações que não prescindem do termo educação e raramente utilizam o termo formação (situação que é claramente referida pelo autor), tudo parecia indicar que a opção pelo termo educação seria o corolário lógico da mensagem do autor em questão. E esta ideia é ainda mais reforçada pelo modo como o capítulo (e a secção dedicada à discussão desta problemática) é concluído, sendo utilizada a definição de educação de adultos proposta pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo e incluída nos chamados Documentos Preparatórios sob o título “Reorganização do sub-sistema de educação de adultos”, cujo relator foi Licínio Lima (1988)<sup>18</sup>. Nessa definição todas as práticas formais ou não formais de educação são integradas no conceito de educação de adultos, o que permite concluir por uma clara opção pela educação em detrimento da formação.

Curiosamente, antes da conclusão referida, Canário (pp. 34-35), fundamentado em B. Honoré (1977) que, partindo da ideia de crise do ensino, prognostica uma mudança para o termo formação, afirma o seguinte: “A palavra formação que, como outras, gravitou em torno da palavra educação tende a impor-se, exprimindo uma síntese mais abrangente.” E conclui este raciocínio afirmando que “a evolução, posterior aos escritos de Honoré, têm vindo a fornecer novos argumentos à sua tese.”

A crítica que se nos oferece produzir após a leitura do trabalho de Canário é que, ao tentar reduzir (esclarecendo) a ambiguidade conceptual existente no campo, no essencial mantém-na, podendo até contribuir para o que podemos designar por esquizofrenia conceptual, pois quando parece inclinar-se numa dada direcção, rapidamente inverte o sentido, acabando o texto com uma definição que contradiz o que antes afirma. Contudo, ao introduzir diferentes autores e perspectivas distintas, permite a qualquer leitor efectuar as sínteses que entender como mais adequadas, optando de um modo fundamentado – é isso que tentaremos fazer no presente texto.

Uma discussão como a que temos vindo a efectuar, como é fácil de imaginar, é susceptível de mobilizar inúmeros autores de referência no campo educativo, mas o espaço disponível impõe uma selecção, pelo que iremos concluir esta breve análise com os contributos de L. Tanguy (2001 e 2003), por entendermos que a autora em questão introduz elementos que consideramos como esclarecedores da problemática em questão. Em

primeiro lugar, a autora em questão afirma, de um modo claro, que os dois tópicos não são sinónimos. Apesar da sua utilização muitas vezes indiferenciada, evidencia a autora em questão, a história dos conceitos em discussão revela-nos que a educação tem vindo a assumir uma dimensão mais completa, no sentido em que lhe está associada uma dimensão normativa (política e axiológica), ao passo que a formação tem vindo a construir-se de um modo instrumental e funcional a outros domínios e campos, tais como o emprego e a economia, como a totalidade dos documentos produzidos pelas diferentes instâncias nacionais e internacionais comprovam à saciedade. A formação nunca conseguiu libertar-se, ainda que tenuemente, das amarras tecnicistas que sempre a caracterizou (daí o termo *training* que os países de expressão anglo-saxónica elegeram para se referirem à formação). De acordo com Tanguy (2001, pp. 111 e ss.),

“Originalmente pensada e implementada en relación con la educación en el marco de la ley de 1971 (referida a la formación profesional continúa en el marco de la educación permantente), la formación profesional continúa, a diferencia de la educación que sigue siendo en Francia un ámbito eminentemente político, se desenvuelve en una negociación entre interlocutores sociales (organizaciones profesionales, patronales y sindicatos de asalariados), aparentemente exenta de conflictos. Su implementación es objeto de gran cantidad de acuerdos, de los que la mayoría se caracteriza por la ausencia de preâmbulos que indiquen los puntos de discordia y los compromisos adoptados.”

Apesar dos discursos legitimadores de muitas das práticas de formação referirem a clássica tipologia do saber [fazer, ser/estar, transformar(-se)], o que parece certo é a elevada dominância do saber-fazer, conferindo-lhe a tal dimensão instrumental e adaptativa que Dubar (1991) consagrou e que Tanguy evidencia para justificar os elevados consensos que se estabeleceram neste domínio de actividade entre todos os actores envolvidos. Raramente se encontra um domínio do social onde tais consensos se verificam – só a formação parece permitir tal situação, o que nos deve incitar ao questionamento da mesma, pois não pode deixar de constituir um facto, no mínimo, estranho. A autora em questão avança com uma explicação que pode ser plausível, dadas as elevadas expectativas de benefícios e de oportunidades com que o objecto formação tem vindo a ser percebido tanto por patrões como por assalariados (pelo menos ao nível das suas estruturas representativas, pois as estatísticas mostram-nos que a maioria das empresas não valorizam a formação no plano das suas práticas):

“El observador parece poder concluir que la definición social de esta actividad se efectua principalmente en términos técnicos, sobre la base de compartir este punto de vista: la formación es antes que nada para las empresas, un instrumento de competencia económica y para los individuos, un instrumento de acceso y de

mantenimiento del empleo” (L. Tanguy, 2001, p. 111).

Outras explicações poderão certamente existir para este elevado grau de consensualidade que se verifica nas sociedades desenvolvidas no mundo actual, nomeadamente o facto da elevada probabilidade de acesso a empregos estáveis e bem remunerados que ainda se verifica em muitas sociedades. Por outro lado, em muitos sectores profissionais desvalorizados, a formação é vista como um meio de promoção social e profissional, como recentemente tivemos oportunidade de comprovar num processo de avaliação da formação dirigida a profissionais não docentes em exercício em escolas públicas portuguesas. No caso dos professores, este elevado grau de consensualidade deve-se ao facto de convergirem diversos factores, tais como a gratuidade, a pouca exigência de que se revestem os processos formativos e a progressão garantida na carreira. Noutros sectores sociais, os sistemas de incentivos existentes (subsídios), a obrigatoriedade de frequência de acções de formação quando em situação de desemprego e a ideia de formação entendida como um investimento que poderá dar frutos no futuro, constituem outros factores que permitem explicar a situação em discussão.

Quando as pessoas, nomeadamente os jovens, começarem a perceber que a formação não permite, por si só, resolver os problemas de emprego com que se defrontam, isto é, que o desemprego e/ou a precariedade laboral, não têm como causa principal a falta de qualificações mas resulta de factores que ultrapassam os sujeitos individualmente considerados; quando perceberem que a formação poderá ser utilizada como forma de controlo e selecção social e não como promotora de bem estar e de mobilidade social e profissional (como tradicionalmente tem vindo a ser perspectivada); quando começarem a emergir processos de avaliação das pessoas e dos processos de formação em que participam (que, presentemente, se encontram em fase que podemos considerar embrionária), os consensos certamente passarão à história. De qualquer dos modos, parece-nos importante evidenciar o elevado risco que todos corremos quando interpretamos os processos formativos em curso através de um ângulo que apenas releva os seus potenciais efeitos positivos, omitindo aquele carácter anestesiante que actualmente a caracteriza.

Em síntese e pelo que ficou escrito, a educação e a formação têm sido objecto das mais variadas tentativas de formalização, operadas sobretudo a partir de sectores particulares colocados no interior do que designamos por campo educativo<sup>19</sup>, sem que, contudo, possamos afirmar que exista uma definição consensual (e muito menos consensualizada) de cada um deles. Variam de acordo com as épocas, com as lógicas de desenvolvimento hegemónicas em cada uma delas e, sobretudo, com as ideologias dominantes.

Educação e formação “realmente existentes” (praticadas) e aquelas que podemos considerar como imaginadas, constituem os dois pólos incontornáveis para percebermos o debate que procurámos desenvolver nesta secção. Procuramos e... não encontramos trabalho educativo e formativo realizado de acordo com os modelos mais democráticos que fomos capazes de identificar e formular no plano teórico! A expressão “excesso dos discursos e pobreza das práticas” (Nóvoa, 1999), parece-nos possuir aquela potencialidade explicativa que nos permite compreender o estado da arte que fomos capazes de produzir. Avaliámos centenas de acções de formação e dezenas de planos de formação, tivemos

oportunidade de orientar dezenas de acções de formação no quadro de diferentes modalidades e contextos, exercemos a profissão docente em diversos níveis de ensino, nomeadamente o 1.º CEB e o ensino superior, e se excluirmos as representações dos actores em presença fixadas nos documentos de avaliação das acções, nunca encontramos adultos (professores que, por definição, possuem uma longa escolarização e um estatuto diferenciado na sociedade, sendo vistos por muitos como intelectuais – embora este epíteto não possa ser generalizado tomando como critério, apenas, a longa escolarização) que tenham transformado a relação pedagógica que normalmente é estabelecida em contextos de formação contínua.

A paradoxalidade parece-nos constituir a principal característica das actividades de formação, situação que pode ser observada através da discrepância acentuada (gritante mesmo) entre as “razões justificativas da realização das acções”, os seus objectivos e as práticas propriamente ditas. Normalmente, são acções concebidas, dizem-nos, para responder a necessidades reais dos professores (e preocupam-se em vincar o termo “reais”, para que não sejamos assaltados por dúvidas de todo impertinentes), necessidades essas, afirmam também, levantadas e analisadas de acordo com os mais rigorosos instrumentos metodológicos (isto seria digno de figurar no livro dos recordes da asneira...); para promover a mudança das práticas pedagógicas; para aumentar os níveis de cidadania dos agentes envolvidos, seja através da promoção do sucesso educativo seja através da melhoria da qualidade de ensino. Só que o insucesso, em vez de diminuir, teima em se manter em níveis bastante elevados; o abandono escolar continua a apresentar índices preocupantes em todos os níveis de ensino (só na formação contínua é que existe um elevado índice de sucesso, próximo dos 100%, e números residuais de abandono que, neste contexto, não possui a mesma conotação e significação social que o abandono por parte dos jovens), os níveis de iliteracia parecem campear, podendo ser considerados como transversais a todos as classes sociais e níveis profissionais, mesmo os que exigem uma longa escolaridade, a justiça e a cidadania constituem palavras com elevado grau de sedução mas que não passam disso mesmo e, por fim, a democracia teima em se manter em níveis primários de afirmação.

O que acabámos de afirmar parece indiciar que a formação e a educação não têm vindo a cumprir adequadamente as suas promessas. Isso é verdade, mas não podemos contentar-nos em atribuir responsabilidades a entidades abstractas. Os processos de formação e de educação são socialmente construídos, sendo importante identificar as razões da alegada insuficiência dos processos educativos e formativos que temos sido capazes de promover, distinguindo claramente os processos realmente existentes daqueles outros que só existem em estado puro nas mentes de muitos de nós e que não poderão continuar a servir como base de comparação no plano da avaliação dos processos. Podem constituir bons modelos de análise, isto é, como analisadores das práticas, mas nunca como modelos de acção que apenas existem no plano teórico. Se atentarmos em muitas das tentativas de formalização da educação e da formação, facilmente verificamos a discrepância existente entre o que pode ser designado por práticas educativas e formativas “realmente existentes” e práticas “imaginadas”<sup>20</sup>, constituindo estas últimas as principais referências conceptuais.

### 3. A necessária (re)políticação do campo (educação, formação e aprendizagem)<sup>21</sup>

Tratando-se de um domínio específico do amplo campo das *políticas sociais*, mais importante do que as questões técnicas ou estratégicas que, como vimos antes, costumam emergir como dominantes, surgem-nos com grande evidência as questões de natureza política e axiológica, questões que parecem relegadas para um plano secundaríssimo nos actuais discursos dominantes no campo. Embora não seja uma novidade a máxima que nos diz que não existem políticas educativas e sociais “neutras”, importa reafirmá-la insistentemente, dado que os referidos discursos, ao naturalizá-la, retiram-lhe todo o seu poder explicativo. Atente-se, por exemplo, na ampla consensualidade existente (pelo menos ao nível da superfície dos discursos) sobre a formação nas sociedades actuais, que leva empregadores, empregados, educadores, políticos, gestores, economistas (entre outros) a parecerem de acordo quanto ao objecto em questão e à sua necessidade. Este mesmo consenso, como sabemos, já não existe em relação à educação escolar (hoje transformado num palco onde ocorrem intensas lutas políticas e ideológicas em busca da sua apropriação, dadas as vantagens competitivas que, por um lado, amplos sectores das classes médias dele esperam retirar e, por outro, a emergência dos interesses privados, que vêem nele uma nova forma de expansão da sua voracidade mercantil), embora já tenha existido num passado próximo, o que nos obriga a repensar o domínio da formação e a procurar as razões desta (aparente? Falsa? Transitória?) consensualidade. E aqui entramos num domínio bastante complexo que é o *ideológico*, ingrediente indispensável no campo político mas que não pode confundir-se com ele e que importa desocultar. Daí a necessidade de reflexão permanente e teoricamente informada no interior do campo educativo, facto que tem vindo a ser descurado por muitos dos actores em presença no mesmo, mais preocupados com o que se pode qualificar como praticismo ou tecnicismo (aliados preciosos do economismo). E esta reflexão deve ser orientada no sentido de se perceberem as razões dos actuais consensos sobre a formação e também sobre as consequências do amplo movimento formativo actualmente em curso sobre as pessoas e as organizações, em ambos os casos de acordo com uma matriz axiológica definida, matriz essa que terá de ser encontrada no interior de um *continuum* constituído por dois pólos: um, de raiz utópica e humanista, o outro, de natureza pragmática, tecnicista, utilitarista e, muitas vezes, eminentemente economicista (cf. Carré & Caspar, 2001).

A época em que vivemos, provavelmente num grau nunca atingido anteriormente na história da humanidade, tem vindo a ser construída numa base eminentemente ideológica, curiosamente quando o *fim das ideologias*<sup>22</sup> é decretado, ou seja, é elevado ao estatuto de norma jurídico-moral com força vinculativa. A razão para que tal ocorra só pode ser encontrada na necessidade de legitimação do ilegítimo por parte dos sectores hegemónicos da sociedade, legitimação essa que, para ser eficaz, tem de ser apresentada como um corpo de proposições naturalizadas, muito próximas ou miscigenadas do/com o *sensu comum* e sem evidente articulação com qualquer fonte doutrinária. A ideologia, neste

sentido, só pode adquirir o significado de *falsa consciência* que Marx evidenciou como seu principal atributo. A seguinte afirmação, a propósito da dicotomia entre *mercado* e *Estado*, retirada de Bourdieu e Wacquant (2004), em nossa opinião, ilustra adequadamente o que temos vindo a afirmar:

“Como todas as mitologias da idade da ciência, a nova vulgata planetária apoia-se numa série de oposições e equivalências que se sustentam e contrapõem, para descrever as transformações contemporâneas das sociedades avançadas: desinvestimento económico do Estado e ênfase nas suas componentes policiais e penais, desregulação dos fluxos financeiros e desorganização do mercado de trabalho, redução das protecções sociais e celebração moralizadora da ‘responsabilidade individual’ ”.

Ideologias e mitos, como sabemos, constituem poderosos instrumentos tanto de ocultação como de legitimação da acção social. Muitas vezes, são mesmo catalisadores dessa acção. Isto, quando actuam isoladamente. Na época em que vivemos, surgem-nos articulados sob um comando unificado, facto que lhes pode conferir um elevado poder de destruição. Daí que seja importante perceber o modo como o campo educativo poderá funcionar como um importante factor de desconstrução dessa unidade potencialmente destrutiva. Ferry (1987, p.11), tomando com referência o domínio da formação dos professores em França, refere o seguinte:

“Parece ser, com efeito, a instituição de formação dos professores o lugar de maior concentração ideológica, lugar onde se efectua a interiorização, por parte dos futuros professores, dos valores e das normas de uma sociedade com o objectivo de uma futura exteriorização dentro da acção educativa, à escala nacional.”

Correndo o risco que todas as generalizações comportam, mas tendo em conta o lugar (central) que a educação e a formação têm vindo a ocupar nas sociedades actuais, parece-nos importante ter presente a contribuição daquele autor para podermos analisar mais adequadamente as práticas de educação e de formação e as consequências individuais e colectivas que comportam nas sociedades actuais. E isto, porque o campo em análise é um palco onde se jogam, hoje mais do que nunca, inúmeros interesses, sejam eles políticos, económicos ou profissionais. Daí que seja um campo susceptível (talvez como nenhum outro) de permitir o pulular de um amplo conjunto de palavras e expressões bastante sedutoras (que designaremos aqui por *slogans*), aparentemente naturais e consensuais mas que adquirem significações diferenciadas e alcances variados consoante as conjunturas e os contextos em que ocorrem – o estado de *ambivalência* ou de *ambiguidade* que, de acordo com Z. Bauman [1991(1999)], será a característica essencial da época em que vivemos.

Tendo em atenção este complexo quadro em que se movem todos quantos participam nos processos educativos – a maioria dos quais encontrando-se remetida para um plano de execução de políticas que lhes são exteriores, mas convencida de que é o protagonista do processo (que efectivamente não domina) e da bondade das suas acções (da qual não duvidamos) –, parece-nos urgente a adopção de uma “perspectiva analítica e crítica” das práticas de formação (concepção e desenvolvimento), tal como a apontada na Agenda para o Futuro, § 31, da V CONFINTEA, 1997. E essa perspectiva analítica pode ser encontrada em vários autores, de entre os quais destacamos Colin Griffin (1999a e 1999b), Michael Young (1997), Christina Hughes & Malcolm Tight (1995). Entre nós podemos encontrar elementos dessas perspectivas, nomeadamente, em Melo, Lima & Almeida (2002), Afonso & Antunes (2001), Canário (1999) e Estêvão (2001).

Os textos de Griffin apresentam-nos uma análise aprofundada de dois modelos até agora hegemónicos, de acordo com o autor em questão, no campo das políticas sociais, a saber: o “*modelo progressivo social-democrata*”, típico dos países que possuem como matriz o Estado-Providência e o “*modelo de reforma social neoliberal*”, de inspiração gerencialista e tecnocrática, defensor do Estado Mínimo e do Mercado Livre. Para além destes modelos podemos evidenciar um outro, presente na análise de Griffin como referência teórica, e que tem vindo a emergir com grande vigor em muitos dos estudos no campo das políticas sociais em geral e no das políticas educativas em particular – estamos a referir-nos ao “*modelo de políticas sociais crítico*”, referido por Melo, Lima & Almeida (2002) como situado próximo do que se pode designar pelo vasto campo das perspectivas radicais, críticas e emancipatórias.

No caso português, assim como em todo o mundo desenvolvido, podemos encontrar manifestações de cada um destes modelos, variando essas manifestações de acordo com a história, a cultura e com o contexto geográfico considerado. Na sua qualidade de “ideal-tipos”, isto é, como referenciais teóricos e analíticos, estes modelos mais do que instrumentos de acção servem-nos como mediadores analíticos das realidades, permitindo uma reflexão aprofundada sobre o modo como as políticas sociais têm vindo a ser pensadas e construídas e respectivas consequências para o todo social. No caso europeu, embora possamos encontrar uma grande diversidade no modo de conceber as políticas sociais, podemos encontrar uma tendência hegemónica emergente no pós II Grande Guerra e que foi designada por *modelo social europeu* e cujas características o aproximam claramente do modelo progressivo social-democrata, de inspiração Keynesiana. Embora esta tendência se tenha sobretudo desenvolvido nos países nórdicos e nos países da UE mais desenvolvidos, pode-se afirmar que constitui uma referência para a totalidade dos membros daquela organização. Nos últimos 20 anos temos vindo a constatar uma crescente afirmação de políticas profundamente influenciadas pelo modelo *de reforma social neoliberal*, afirmação particularmente visível nos países anglo-saxónicos com particular evidência para os EUA e RU (sem esquecer aqui a Austrália e, mais particularmente, a Nova Zelândia). Devido à influência dos EUA, via FMI e Banco Mundial, nas economias de toda a América Latina, os efeitos das políticas neoliberais são aí já bastante visíveis, possibilitando assim uma análise comparativa entre aqueles dois modelos hegemónicos no campo das políticas

sociais<sup>23</sup>. Por outro lado, a própria UE não tem ficado imune às influências das políticas de inspiração neoliberal, podendo observar-se ao longo da década de 90 todo um conjunto de iniciativas orientadas para o questionamento do chamado modelo social europeu e para a necessidade de promover profundas alterações no modo de conceber as políticas sociais, em nome da escassez de recursos e da crença (que não acreditamos estar imbuída de seriedade e sinceridade) na justiça resultante do livre funcionamento do mercado. Nos campos do trabalho e da educação, que são aqueles que nos interessam analisar aqui, podemos encontrar já bastantes indícios da influência dessas políticas, que parecem adquirir uma certa centralidade entre nós e em muitos países da UE: atente-se no processo que conduziu ao chamado Código do Trabalho e às pressões de certa imprensa e de sectores empresariais no sentido da educação se subordinar ao que designam por “necessidades” do mundo do trabalho. Neste último domínio importa analisar o conjunto de publicações produzido pela Comissão Europeia durante a década de 90 para compreendermos as tendências dominantes no campo.

Em resumo, parece poder afirmar-se que estamos perante duas grandes tendências no modo de conceber as políticas sociais e as políticas educativas. Uma é corporizada no *modelo de reforma social neoliberal*, cada vez mais dominante nos discursos e nos textos oficiais, e que podemos caracterizar como predominantemente orientada por valores economicistas e tecnocráticos, pelo individualismo e pela meritocracia, fundamentada na tese do Estado Mínimo, na iniciativa privada, na liberdade de escolha e no livre funcionamento dos mercados. A outra, corporizada no *modelo progressivo social-democrata* e reforçada pelos contributos do *modelo de políticas sociais crítico*, orienta-se pelos valores do aprofundamento da democracia (considerada como seriamente ameaçada), da justiça social, da igualdade, da cidadania e da emancipação, ou seja, os valores dominantes no quadro da modernidade ocidental. É à luz destes modelos, que nos parecem reunir os ingredientes necessários para abordar o dinamismo das realidades sociais com que crescentemente nos confrontamos, que propomos uma análise acerca da problemática da formação e da necessidade da sua politização, dado o carácter tecnicista que caracteriza grande parte da oferta formativa (e que acima referimos apoiados na argumentação de L. Tanguy (2001).

### ***3.1. Princípios estruturantes da (“oferta”<sup>24</sup> de) formação***

A questão que consideramos como central neste processo de (re)politização da educação e, sobretudo, da formação é a que se prende com os referenciais<sup>25</sup> (ou referências políticas e axiológicas), ou seja, os princípios estruturantes das políticas. Sem a sua definição explícita qualquer política corre o risco de se transformar num mero praticismo informado por crenças diversas elevadas a um estatuto teórico no qual emerge a dimensão técnica como substantiva. Cada um dos modelos acima referenciados é constituído por princípios explícitos, permitindo-nos simultaneamente identificar a orientação das políticas e das práticas de formação e até influenciar a sua concepção. De um ponto de vista analítico, embora correndo o risco de simplificação, é possível identificar no campo das

práticas dois tipos de referenciais claramente distintos: *um*, que podemos integrar no vasto campo definido pelos modelos *progressivo social-democrata* e de *políticas sociais crítico*, traduzido pelos seguintes princípios orientadores:

- educação para a democracia, a justiça e os direitos humanos;
- educação para a participação social e a cidadania activa;
- educação para a paz, a igualdade e a solidariedade;
- educação para o desenvolvimento científico, económico e social;
- educação para a promoção da saúde e do bem estar;
- educação para o desenvolvimento sustentável;
- educação ecológica;
- educação para a protecção e valorização da população idosa e da população deficiente;
- (...)

Num outro pólo podemos encontrar um conjunto de referenciais que nos situam claramente numa dimensão muito mais pragmática e gerencialista. Embora a sua emergência possa ser situada cronologicamente na década de 80 e geográfico-culturalmente nos principais países de expressão anglo-saxónica, só na década seguinte os podemos ver plasmados nas principais publicações da Comissão Europeia que se referem à educação. De entre essas publicações permitimo-nos destacar os dois livros brancos: “Crescimento, Competitividade e Emprego – os desafios e as pistas para entrar no século XXI” (1994) e “Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva” (1995) e ainda “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade” (CE, Maio e Novembro, 2001). O conjunto de valores aí expresso pode ser aferido através das seguintes expressões:

- educação e formação para o trabalho (flexibilidade, polivalência, precariedade...);
- educação e formação contra o desemprego, a pobreza e a exclusão social;
- educação e formação para o crescimento económico, a produtividade e a competitividade;
- educação e formação para a coesão social;
- (...).

Como facilmente se verifica, este último pólo é essencialmente constituído por valores que facilmente podemos situar na *via* do mercado, para utilizar uma feliz expressão de Michael Apple (2003). Um observador ingénuo poderia perguntar-se, por um lado, se tais aglomerados de valores serão compatíveis; por outro, parafraseando Henry Levin & Carolyn Kelley (1997, cit. por Afonso & Antunes, 2001, p. 19), “can education do it alone”?

Por tudo isto é que se torna imperioso adoptar um olhar e uma atitude críticos face ao vasto conjunto de desafios que facilmente se deduzem do exposto acima, tendo sobretudo o

cuidado de preservar a necessária autonomia relativa do campo da educação em relação a outros (e poderosos) campos, tais como o do trabalho e emprego e, fundamentalmente, o da economia. Apesar das fortes dúvidas que possuímos quanto à possibilidade de se estabelecer um novo consenso alargado sobre o modo de conceber e praticar a formação no actual contexto político global (sobretudo se a dimensão tecnicista, pragmática e gerencialista ficar subordinada ao que podemos designar como dimensão humana e cidadã), parece-nos que pelo menos devemos preservar a capacidade analítica sobre o trabalho que nos cabe neste domínio, permitindo estabelecer um contínuo entre a “esfera da regulação” e a “emancipação” (Santos, 1994), priorizando e polarizando (n)esta última.

### ***3.2. Projecto de formação ou slogans?***

Os anos 90 foram muito prolixos na invenção de novos e numerosos modos de nos reportarmos à educação, restando saber se nos conseguimos entender sobre eles, pois o carácter sedutor de que muitos se revestem pode impedir a necessária discussão que urge estabelecer e que terá de ir muito para além da estrutura de superfície dos discursos. Assim e para que tenhamos uma ideia sobre a realidade em questão, atente-se na listagem que se segue, a qual se encontra incorporada nos nossos discursos quotidianos e que, aparentemente, não parece necessitar de qualquer justificação ou sequer de explicitação, mínima que seja. A “sociedade” é-nos apresentada nesses discursos e textos oficiais de diversos modos: da “aprendizagem”, da “informação”, do “conhecimento” (ou cognitiva) e da “inovação”; o conceito de “educação” quase desapareceu no horizonte desses discursos, sendo substituído pelo de “formação” e, sobretudo, pelo de “aprendizagem”, constituindo esta última uma das pedras angulares das transformações neoliberais em curso – a substituição da expressão “Educação (ou Formação) ao Longo da Vida” por “Aprendizagem ao Longo da Vida” é um claro indicador da mudança que alguns pretendem operar e que importa analisar de um modo aprofundado, pois é convicção de muitos analistas críticos que essa substituição comporta significados bem mais importantes do que uma visão meramente impressionista e ingénua pode levar a crer; “competitividade”, “produtividade”, “eficiência” e “eficácia”, “optimização” e “racionalização” constituem as palavras-chave indutoras das transformações a que o sistema educativo se terá de submeter, na opinião dos decisores políticos em trânsito por Bruxelas e pelos ministérios dos governos nacionais (sejam eles socialistas, sociais-democratas ou mais à direita), se não formos capazes de opor resistência adequada; o conceito de “organizações qualificantes” (ou aprendentes), muito em voga nos anos 90, e após um conjunto de experiências pouco exitosas, parece ter perdido o seu carácter sedutor e quase desapareceu dos discursos hegemónicos da “nova direita” no seu todo e mesmo de facções mais liberais que constituem aquele heterogéneo “movimento” – apesar disso, parece-nos que continua a ser uma referência analítica no contexto da educação dada a necessidade de confrontar seriamente as organizações onde ocorre o trabalho com as suas responsabilidades no campo da socialização dos indivíduos e também no modo como se relacionam com o meio ambiente (responsabilização social e ambiental); por último, uma referência ao conceito da

“moda” entre nós e que já fez gastar muita tinta em muitos dos países mais desenvolvidos de expressão anglo-saxónica, da América Latina e da UE – estamos a referir-me ao conceito de “competência” na sua versão da “abordagem por competências”, hoje central na educação básica mas que revela ambições hegemónicas no quadro da “aprendizagem ao longo da vida”, com o qual teremos forçosamente de nos relacionar e articular, ainda que seja para o desconstruir, desocultando as pretensões dos seus mais acirrados defensores e colocando-o no lugar em que se encontram hoje termos como *capacidade*, *aptidão*, *objectivo* (desta e daquela natureza), etc.. Esperar que caia na rotina e na vulgarização, isto é, que passe à história com o tempo, numa época como a que vivemos e tendo em conta as intencionalidades ocultas dos seus proponentes, não nos parece sensato.

Para além dos autores já antes referenciados e que nos permitem um olhar crítico e mais avisado acerca desta panóplia de *slogans* (e não *princípios*, que se mantêm teimosamente ocultos), gostaríamos de elencar mais alguns outros que têm vindo a reflectir sobre este complexo campo da educação (e da formação). Esta preocupação em referenciar autores é devida fundamentalmente ao facto de muitos dos documentos oficiais com que muitos de nós têm de se confrontar quotidianamente serem completamente omissos quanto às suas referências teóricas, situação que reputamos, no mínimo, como eticamente condenável. Por outro lado, conduz a que muitos dos técnicos que se encontram envolvidos na construção das “ofertas” de formação não passem de meros tecnocratas ao serviço de políticas que lhes são alheias mas que têm de implementar, muitas vezes acriticamente, mas detendo um poder tal que passam a constituir uma espécie de coluna avançada a disparar em todas as direcções. Assim, gostaríamos de salientar o número temático do *Journal of Education Policy*, de 1997, do qual destacamos o texto de Michael Young *et al.*, intitulado “Unifying academic and vocational learning and the idea of a learning society,” pelas suas implicações para o domínio da formação profissional. No caso português parece-nos importante referir o texto de Rui Canário de 2000, dedicado ao que designa por “leitura do livro branco”, a que acima já fizémos referência, assim como o artigo de F. Antunes publicado na revista “Educação, Sociedade & Culturas”, n.º 6, de 1996, intitulado “Uma leitura do “livro branco” do ponto de vista da educação”. Neste número da revista em questão podemos encontrar um outro artigo que consideramos relevante para a compreensão desta problemática da tentativa neoliberal de hegemonizar o campo da educação. Estamos a referir-nos ao texto de Geoff Whitty (1996) que, embora tomando a escola como contexto de referência, problematiza os significados do conceito de *escolha*, cotejando-o com o que designa por “*direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea*”.

O aprofundamento do estudo destas questões parece-nos uma tarefa central para todos quantos têm por ocupação ou por “profissão” a concepção de políticas educativas mas também para aqueles que ocupam posições intermédias no sistema de formação e que constituem cada vez mais a força decisiva tanto no processo de implementação dessas políticas como no da sua legitimação. Em primeiro lugar, porque a recepção dos referidos *slogans* parece evidenciar um elevado grau de consensualidade no conjunto da sociedade, sendo reproduzidos aparentemente do mesmo modo nos discursos de empregadores,

sindicatos, organizações académicas e científicas, órgãos de comunicação social, políticos, professores, economistas, etc. Poucas vozes dissonantes e críticas têm surgido neste domínio do social, conferindo-lhe um carácter harmonioso quando a complexidade do mesmo poderia induzir a ideia de um universo babeliano. E quando surgem, ou são rapidamente silenciadas ou sentem enorme dificuldade em se fazer entender (muitas vezes, porque esses discursos correspondem a modelos imaginados que, por definição, não fazem parte da experiência sensível e, como tal, não são compreensíveis; outras vezes, porque são muito mais exigentes que os modos de trabalho educativo e formativo tradicionais, exigindo pessoas diferenciadas e disponíveis que, convenhamos, não abundam nos contextos que todos conhecemos). Parece que a sociedade foi subitamente anestesiada por intermédio de um modo de pensar único (simplista) as realidades (necessariamente complexas), estando todos nós sujeitos a um processo de “inculcação simbólica” (Bourdieu) realizado por meios nunca antes vistos (nomeadamente através dos *media*). Em segundo lugar, importa analisar as situações decorrentes da aplicação de políticas neoliberais em larga escala, nomeadamente as que tiveram (e têm) lugar nos Estados Unidos da América, no Reino Unido e em quase todos os países da América Latina<sup>26</sup> ao longo das últimas duas décadas. E esta análise é tanto mais importante e urgente, porque nos permite verificar os reais significados das políticas que se encontram ocultas nos referidos *slogans*. Assim, podemos encontrar nesses países tão diferentes entre si, tanto em termos de história como de desenvolvimento, uma situação de profunda crise do Estado-Providência (mesmo onde ele era precário ou até inexistente...), um elevado protagonismo do mercado concebido como o único modo de promover a regulação e a coesão sociais e o desenvolvimento, a precarização do emprego, o desemprego massivo, o cerceamento de direitos tais como o acesso à educação, à saúde e à justiça, o aumento das desigualdades e consequentemente da pobreza e exclusão social.

Ao mesmo tempo que tudo isto acontece no continente americano, na oceania e em algumas regiões da Ásia, a Europa decide que é tempo de introduzir mudanças significativas naquilo que vem sendo designado após a II Guerra Mundial por modelo social europeu. De entre essas mudanças emerge com muita clareza o campo da educação, objecto de um “apelo” que qualificaríamos como confrangedor (para não dizer cínico) no sentido de responder, na qualidade de “último recurso”, aos graves problemas que afectam a sociedade europeia deste início de século. O “livro branco” “Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva” é um exemplo paradigmático desse apelo: a educação (e a formação – e em nenhum local a diferenciação conceitual entre aqueles dois universos educativos nos é apresentada) é, então, o último recurso face ao desemprego, a pobreza e a exclusão social e o meio privilegiado para a promoção da coesão social, da competitividade e da produtividade. Face a isto, podemos interrogar-nos: onde estão as pessoas e o seu desenvolvimento neste quadro?

O caso português, muito por força da sua história, parece constituir uma situação bastante paradoxal, e que importa caracterizar para que saibamos actuar adequadamente no quadro europeu que, como sabemos, constitui um complexo e heterogéneo caldo de culturas e de histórias. Assim, Portugal é, na actualidade, um dos três países da União

Europeia que atribui à educação a percentagem do PIB mais elevada (cerca de 6,5%)<sup>27</sup>. Contudo, afirmam os sectores mais conservadores, de um ponto de vista estatístico, continua a apresentar um quadro profundamente negativo em relação a vários indicadores: fracos resultados em testes internacionais dos seus estudantes; apenas 20% da população situada entre os 24 e os 65 anos possui o ensino secundário; elevadas taxas de abandono da escolaridade obrigatória, secundária e até superior; uma taxa preocupante de trabalho infantil, cerca de um décimo da população em situação de analfabetismo e um quinto da população abaixo ou muito próximo do limiar de pobreza. Por outro lado, o mundo do trabalho (empresas, administração pública e tecido produtivo em geral) é extremamente heterogéneo, apresentando-nos um quadro que poderíamos definir do seguinte modo: elevada percentagem do que se costuma designar por “economia subterrânea”, o que, por si só, é um potente indicador do modo como nos organizamos e vivemos (estima-se que este modo de viver atinja cerca de 25% do PIB!); a maioria das nossas empresas é de tipo familiar, constituindo a maior fonte de produção de riqueza do país; as empresas que utilizam tecnologias de ponta e a inovação como critério de acção são ainda uma raridade, sendo possível inventariá-las com os dedos de uma mão; a qualificação dos trabalhadores e dos empregadores é extremamente baixa, tanto do ponto de vista escolar como profissional; neste contexto, não é surpreendente a existência de uma política de baixos salários e de fraco investimento em educação e formação, tanto por parte das pessoas como das organizações (em 2006, de acordo com a Comissão Europeia, apenas 8% da população situada na referida faixa etária dos 24/65 anos frequentou pelo menos uma acção de formação no espaço europeu – em Portugal estes números baixam para metade, de acordo com os dados apresentados pelo governo no corrente ano, apesar dos elevados fluxos financeiros que vem recebendo para este efeito desde a adesão à UE – todos afirmam a importância da formação para o desenvolvimento do país mas poucos parecem acreditar nessa afirmação, como se pode comprovar pelo valor do investimento privado no campo, que é residual); a precariedade do emprego constitui já uma dimensão considerável e com tendência a aumentar e até a generalizar-se – os contratos a prazo são disso um exemplo; o desemprego tem tendência a aumentar e de um modo preocupante, sabendo-se que a situação que se viveu ao longo da década de noventa pode ser considerada como artificial, muito centrada na construção civil e em sectores pouco estabilizados estruturalmente e com fraco investimento em novas tecnologias e em inovação; talvez por esta razão, a mão-de-obra desqualificada ou pouco qualificada (maioritariamente empregada naquele sector) não teve, nesse período, problemas de emprego. Agora que o investimento em obras públicas diminuiu drasticamente por via do Pacto de Estabilidade e Crescimento (estranha designação, dado que só tem vindo a promover desestabilização e retracção económica há mais de seis anos consecutivos!), o desemprego disparou; as maiores dificuldades de emprego situavam-se, até há poucos anos, nos níveis intermédios de qualificação académica<sup>28</sup>, tendo vindo a estender-se a todos os outros níveis, incluindo o superior.

É neste quadro profundamente complexo e heterogéneo, caracterizado por um débil sector produtivo, por crescentes desigualdades sociais e por um sistema educativo que se tem vindo a revelar como incapaz para responder adequadamente aos desafios que

continuamente lhe são lançados, que surge este “apelo” à educação e à formação. Seja qual for a opção que vier a ser tomada, esta é a linha de base para qualquer política de educação séria e credível.

Mas, aquilo que nos apresentam em lugar de políticas educativas concretas é um conjunto articulado de *slogans* que, de acordo com Griffin (1999a) apenas parece possuírem uma dimensão estratégica e ideológica. A tarefa que se nos coloca, num primeiro momento, é tentar identificar os significados dominantes desses *slogans* para, de seguida, tentar definir os seus limites e (por que não?) as suas potencialidades, procurando encontrar vias adequadas que permitam restituir a importância da educação e da formação para a superação das desigualdades e para a edificação de sociedades constituídas por cidadãos de corpo inteiro, profundamente implicados no seu desenvolvimento pessoal e profissional, entendido como condição necessária para o desenvolvimento de todos, tal como Marx e Engels o definiram há século e meio. Numa perspectiva conservadora, este conjunto de princípios poderá ser qualificado como “eduquês” (à boa maneira portuguesa) ou, se sentissem necessidade de introduzir alguma profundidade ao debate, qualificá-lo como um fenómeno típico daquilo que foi designado nos EUA por “contra-cultura”<sup>29</sup>.

### **3.3. *Metáforas, mitos e slogans***

No ponto anterior preocupámo-nos em chamar a atenção para a necessidade de explicitação dos princípios estruturantes da acção educativa, situação que consideramos como quase ausente na construção da maioria das ofertas formativas ou, quando presente, cumprindo apenas uma função legitimadora, retórica<sup>30</sup>. A última década foi particularmente rica na invenção de novas figuras destinadas a marcar o campo em que se movem as ofertas de educação, algumas das quais inventariamos na introdução. Importa, pois, compreender os seus modos de emergência e as funções que cumprem no interior do campo em questão e nas relações deste com a sociedade no seu conjunto. Aqui apenas iremos abordar, de um modo particular, embora necessariamente breve, o de *Sociedade da Aprendizagem*, sobretudo pela função federativa de todos os outros que lhe está consignada. No momento pretendemos apenas provocar e inquietar os espíritos de todos quantos se encontram envolvidos directamente na construção das ofertas educativas e formativas de modo que, quando tentados a utilizar essas figuras, o façam com mais parcimónia e sensatez.

Não deve existir, hoje, ninguém relacionado com o campo educativo que não tenha utilizado nos seus discursos e nos seus textos esta expressão. A questão que colocamos é se alguma vez, ainda que por breves instantes, se terão interrogado sobre o(s) seu(s) significado(s). Arriscámo-nos a afirmar que na maioria dos casos a adesão ao potencial conceito terá sido imediata, muito por força da transparência que lhe atribuímos e do carácter sedutor que a caracteriza e que, de acordo com Hughes & Tight (1995), constituem as características essenciais deste tipo de figuras (palavras e expressões). Para muitos a expressão em questão não necessita sequer de explicações adicionais, tal a clareza que a caracteriza, constituindo o seu questionamento uma mania de investigador de tipo criticista, ou seja, um modo de estar ocupado. Assim e antes de proceder à sua problematização,

parece-nos importante transcrever a definição de *Sociedade de Aprendizagem* proposta pelo United Kingdom Economic and Social Research Council (1994), ficando assim na posse de um modo adequado de clarificar o debate:

“A Sociedade da Aprendizagem será uma sociedade na qual todos os cidadãos possuem educação superior de qualidade, uma adequada formação profissional e um emprego (ou vários) digno(s) de um ser humano, enquanto continuam a participar na educação e na formação ao longo das suas vidas. A SA deve combinar a excelência com equidade e deve equipar todos os cidadãos com o conhecimento, o saber e as competências para assegurar a prosperidade económica nacional e muitas outras coisas...

Os cidadãos de uma SA devem, através da sua contínua educação e formação, ser capazes de estabelecer um diálogo crítico e uma acção que desenvolva uma qualidade de vida para toda a comunidade e assegure a integração social assim como o sucesso económico.” (Hughes & Tight, 1995)

Como é óbvio, apenas temos oportunidade, neste espaço, para uma breve problematização do conceito, procurando que todos possamos, a partir daqui, tentar perceber o lugar que ele ocupa nas nossas vidas profissionais e, simultaneamente, nos nossos discursos, verificando também as discrepâncias e as distâncias existentes entre aquelas dimensões. Num primeiro contacto com a definição facilmente percebemos que não existe qualquer nação que possamos considerar como estando próxima de atingir os principais pressupostos de uma sociedade de aprendizagem (exceptuando, talvez, alguns países nórdicos). No caso português, como se pode constatar pela leitura dos indicadores acima referidos, estamos ainda muito longe de atingir níveis satisfatórios de qualificação básica (académica e profissional), constituindo a definição de SA uma espécie de utopia ainda *irrealista*<sup>31</sup>, devendo as nossas preocupações centrarem-se claramente na superação dos atrasos a que fomos votados ao longo de décadas (e mesmo de séculos) e para os quais ainda não fomos capazes de encontrar soluções sólidas (até porque o tempo linear de que dispusemos para superar séculos de atraso corresponde a escassas três complexas décadas). Muito pelo contrário, aquilo a que se assiste é a uma espécie de movimento cíclico muito dependente dos ciclos económicos mais amplos, impossibilitando a definição e construção de políticas consistentes no campo da educação, que continua a ser sobredeterminado pelo campo económico. A própria definição de SA não consegue escapar a essa sobredeterminação, questão que se pode observar na expressão “sucesso económico” e que parece definir a linha de orientação da maioria dos documentos da Comissão Europeia dedicados à educação, onde o crescimento económico, a produtividade e a competitividade nos surgem como tópicos claramente hegemónicos.

Apesar desta situação, não temos qualquer dúvida em subscrever, em linhas gerais, a referida definição de SA acima transcrita. No entanto, importa sublinhar aquilo que nos parece central nela e que poderá implicar os futuros desenvolvimentos tanto no campo

educativo como no societal mais global. E o aspecto que nos surge com particular destaque é o que se prende com o conceito de *aprendizagem*, que adquire uma complexidade diferente da que todos estávamos habituados a atribuir até agora. Aprendizagem era um vocábulo que se encontrava confinado essencialmente ao sistema educativo formal, adquirindo assim uma propriedade exclusiva daqueles que possuíam por função apropriar-se de um determinado currículo num espaço e num tempo determinados. Portanto, era uma actividade realizada no âmbito escolar (ainda que muitas vezes alargada ao que podemos classificar como período de entrada no mundo do trabalho – educação profissional específica realizada formal ou informalmente) e num quadro assimétrico claramente definido. Apesar disso, muitos de nós tinham a certeza de que a tarefa de aprender e o estatuto de “aprendente” não chegava ao fim com a conclusão de um ciclo mais ou menos longo de estudos formais. E esta certeza era tanto mais clara quanto mais longos eram esses ciclos, instalando-se a ideia de que esses ciclos não eram mais que licenças para se iniciar uma vida profissional e assim continuar a aprender, ainda que de modos totalmente diversos.

E aqui chegamos a um ponto que consideramos central neste conceito de SA: as sociedades actuais parecem atribuir à educação formal (escolar) um papel cada vez maior, apesar da crise de legitimidade por que vem passando desde há cerca de três décadas, quando se constatou que aquela forma de educação estava longe de cumprir as promessas que a haviam consagrado, desde o iluminismo, como um dos mais importantes sectores da actividade humana. Apesar das referências à educação continuada ao longo das vidas, não vemos na definição acima apresentada qualquer pista para que esta se possa desenvolver para além do estrito quadro da educação formal, que nos surge como entidade claramente tutelar. A ser assim, parece-nos grave, pois corremos todos sérios riscos de *alunização*, com todas as consequências decorrentes desse estatuto. Por outro lado, como salienta Griffin (1999a), assiste-se hoje a um deslizamento semântico do conceito clássico de educação para o de aprendizagem que, como sabemos, no contexto do pensamento neoliberal possui conotações muito precisas, dada a articulação que nele é efectuada entre competitividade, produtividade e excelência das organizações e a responsabilização, o mérito e as competências de sujeitos individualmente considerados e que competem entre si por posições raras no mercado, ou seja num contexto que lhes é hostil.

De acordo com Hughes & Tight (1995), as sociedades, seja qual for a época que quisermos considerar, parecem necessitar de bandeiras em torno das quais se possam mobilizar as pessoas. E têm de ser bandeiras poderosas que permitam mobilizar amplos segmentos da população, com particular destaque para as classes médias. Para os autores em questão, certas expressões, à força de serem sistematicamente repetidas transformam-se em *mitos* que, pela sua natureza emocional e ideológica, facilmente são apreendidos pelas pessoas sem necessitarem de qualquer tipo de conceptualização.

Se o tópico Sociedade da Aprendizagem parece constituir, por si só, uma poderosa bandeira (basta atentar nos discursos e nas publicações oficiais mais recentes), outras poderosas bandeiras lhe surgem associadas, as quais, ainda de acordo com Hughes & Tight (1995), contribuem para aumentar o poder mobilizador de todo um modo de pensar a

educação na actualidade e que poderia ser designado como mitológico, na velha tradição iluminista<sup>32</sup>. E dão-nos os exemplos de *mitos* tais como o de “produtividade” e “mudança”, que designam como *proactivos*, isto é, como referentes da acção e o de “aprendizagem ao longo da vida” e o de “organizações qualificantes” (ou aprendentes), qualificados como *reactivos*, ou seja, como estratégicos ou instrumentais para a realização dos primeiros. A estes poderosos mitos poderíamos acrescentar um outro que, pelo modo como se tem vindo a impor nos últimos anos, parece revelar esse alegado poder mobilizador – estamos a referir-nos à abordagem por competências, que já ocupa um lugar de destaque nos currículos da educação básica e “ameaça” alargar a sua influência para outros níveis da educação formal, nomeadamente a profissional.

Dada a complexidade de que se reveste a análise da problemática em questão, nomeadamente a que se prende com o *bricolage* que é produzido com os referidos tópicos (mitos), limitámo-nos aqui, apenas, a fazer eco da análise produzida por aqueles dois autores anglo-saxónicos, esperando que produza algum efeito reflexivo entre aqueles que têm por missão conceber políticas de educação e de formação e os correspondentes dispositivos destinados à sua implementação. Não deixaremos, contudo, de realçar que, a par deste *frenesi propagandístico* que quase não nos deixa respirar se encontram as políticas efectivamente construídas. E essas constituem o espelho do que podemos designar por eterna discrepância entre os discursos e as práticas concretas, encontrando-se estas a anos-luz daqueles, apeteendo parafrasear A. Nóvoa (1999) que, a propósito da formação dos professores, encontrou o seguinte (e feliz) título: “o excesso dos discursos e a pobreza das práticas”.

Aprender ao longo da vida, nestas novas condições marcadas por uma espécie de *darwinismo social* hegemónico, não pode ter o significado que lhe atribuíamos no quadro de uma concepção humanista de educação que parece em vias de extinção e que foi consagrada há cerca de 30 anos pela Unesco, nomeadamente através do Relatório Faure. E é aquele significado de aprendizagem que parece emergir na actualidade e que importa desocultar para que a educação possa desempenhar todos os papéis que a modernidade lhe atribuiu e assim cumprir as promessas que a consagraram como um dos seus pilares.

Em última instância a questão que se nos coloca é a que se prende com o modo como nos entendemos, isto é, a base sobre a qual se estabelece a comunicação entre nós. E essa base, no caso em análise, é a linguagem. Mesmo correndo o risco de virmos a ser apelidados de nominalista ou de neopositivista (até porque nenhum de nós é dono das palavras, como no-lo evidencia Saramago em *A Caverna*), somos de opinião que existem demasiadas “palavras no ar” que importa contextualizar ou recontextualizar, sob pena de não conseguirmos comunicar para além da ‘estrutura de superfície’ dos discursos que usamos. Após o amplo uso da metáfora (concebida por Hegel como a origem do conceito) ao longo da modernidade e particularmente no campo educativo, Hughes & Tight (1995) sugerem-nos um retorno aos clássicos com a utilização do conceito de mito para qualificar o modo como o heterogéneo campo neoliberal tem vindo a hegemonzar os discursos na actualidade, sejam eles políticos, económicos, educativos ou outros. Para Fernando Pessoa o “mito é o nada que é tudo”. A aceitar esta afirmação o paradoxo parece evidente: apesar

do aparato discursivo emergente das esferas políticas oficiais (e que um vasto corpo de quadros intermédios reproduzem acriticamente), traduzido pelas inúmeras expressões que usamos no quotidiano para orientar ou legitimar as nossas práticas, no essencial parece que nos encontramos perante o mais completo vazio. Se assim for estaremos mais inclinados a adoptar a proposta de Hughes & Tight, de que estamos no interior de um processo de mitificação da acção legitimada discursivamente, do que a ideia segundo a qual a existência de uma ampla linguagem metafórica seria potencialmente desencadeadora de novas possibilidades comunicativas no campo da educação. Para já preferimos classificar este amplo movimento de ‘inculcação ideológica’ (Bourdieu) como um processo de *sloganização*, reduzindo-o, pois, à sua dimensão propagandística, esperando que não venha a passar disso mesmo. E dizemos isto apesar dos elevados custos que amplos sectores da humanidade já suportaram (e estão a suportar), nomeadamente as populações dos países que não conseguiram impedir a implementação de políticas profundamente influenciadas pela matriz neoliberal de desenvolvimento. E este processo parece começar a fazer o seu caminho entre nós, no seio das sociedades mais desenvolvidas, o que levou Gray (2000) a afirmar que as classes médias nos EUA sofrem de ansiedade crescente, encontrando-se actualmente numa situação muito próxima da experienciada pelo proletariado industrial durante o século XIX.

#### **4. A problemática da integração dos sistemas de educação e de formação: algumas notas**

Sem pretender invadir *os espaços (e os tempos)* formativos e educativos<sup>33</sup> com um qualquer conjunto mais ou menos elaborado de recomendações normativas, gostaríamos, contudo, de deixar aqui expressas algumas ideias sobre o modo como pensamos que o campo educativo se pode estruturar e desenvolver.

Assim, a primeira grande questão que nos parece importante referir prende-se com os princípios orientadores que devem presidir às políticas de educação e de formação. Neste domínio referencial teremos certamente que optar entre uma dimensão humanista, aliás fundadora dos campos em questão, e uma perspectiva que poderíamos designar como pragmática, de natureza utilitarista e economicista.

Como salientámos ao longo deste texto, o campo educativo tem vindo a ser submetido a uma crítica devastadora, sobretudo pelos sectores que integram a chamada “nova direita”, que constitui uma espécie de coligação formada por dois grandes blocos bastante heterogéneos: o neoliberalismo e o neoconservadorismo, uma coligação potencialmente explosiva mas que tem vindo a impor-se de um modo algo surpreendente a nível global<sup>34</sup>. Uma das razões desta hegemonização da “nova direita” talvez se prenda com o modo como o seu discurso se tem vindo a impor junto do senso comum, dado que se revela como muito próximo deste no modo como aborda as principais questões em cada campo que quisermos considerar. Daí, a grande dificuldade da teoria (crítica, nomeadamente) em fazer-se ouvir e em apresentar alternativas a um discurso eminentemente pragmático e perceptível, pelo

menos ao nível de superfície, pelo senso comum nas suas diversas variantes. Um exemplo do que acabamos de afirmar é a referida crítica à educação, centrada essencialmente no excesso de democracia e de igualitarismo que a teria invadido e que, segundo a “nova direita”, constitui o principal factor de ineficácia da mesma (cf. M. Apple, 2003). Como todos os dias podemos constatar nas páginas dos principais jornais portugueses (e não só: Apple refere-nos o mesmo quadro nos Estados Unidos e P. Bourdieu, no seu trabalho sobre a televisão, é esclarecedor quanto ao papel da comunicação social no processo que designa por inculcação ideológica...), as nossas instituições educativas são-nos apresentadas como locais onde nada de útil se aprende; a competitividade e a produtividade da nossa economia são bastante baixas devido ao débil estado da nossa educação; as nossas crianças são as que apresentam piores resultados em testes internacionais; a iliteracia do povo português é das mais altas da união europeia, etc. A lista deste estado de autêntica calamidade pública propagandeado pelos ideólogos de serviço em muita da nossa imprensa pode ser ainda consideravelmente aumentada, mas fiquemo-nos por aqui. A um nível de análise muito superficial pensamos que todos podemos subscrever grande parte das críticas formuladas pela “nova direita”, nomeadamente em relação a algumas das situações referidas (embora algumas delas constituam “factos” construídos ideologicamente), que não em relação às causas e aos responsáveis. E esse é o grande mérito da referida crítica, constituindo simultaneamente, o grande perigo, pois tem tendência a instalar-se nos nossos discursos acriticamente, impedindo assim o necessário debate e esclarecimento sobre o que Nóvoa (2002) designa por pensamento educativo. O que é curioso é, por um lado, imputar à educação a responsabilidade de leão nesta situação, e, por outro, que o tipo de críticas seja o mesmo em todos os países, independentemente do seu grau de desenvolvimento e das respectivas histórias e contextos!<sup>35</sup> O que nos leva a crer que os objectivos da crítica neoliberal e neoconservadora estão muito para além daquilo que é dito e que importa desocultar, nomeadamente: a mercadorização da educação e respectiva abertura ao mercado dito livre; o aumento das desigualdades, dado que já proclamaram alto e a bom som que o princípio da igualdade de oportunidades não é mais do que um mito; a desregulamentação da legislação laboral; a afirmação da meritocracia, esta sim um verdadeiro mito, como mais uma das suas dimensões emblemáticas, entre outros aspectos. Em suma, parece ser o próprio conceito de democracia que parece estar em causa. As propostas para a solução de tais situações problemáticas também são sempre as mesmas: *menos Estado e melhor Estado*, abertura ao mercado, avaliação das pessoas (em função do seu mérito) e das instituições e respectiva responsabilização individual, retorno aos exames e outras provas estandardizadas e cada vez mais rigorosos, adopção dos valores do passado (considerados como perdidos ou em vias disso), entre outros.

Este, em traços muito gerais, é o quadro proposto para a educação pela “nova direita”, que se apresenta aos olhos de todos como imaculada neste processo. Entre nós, convém recordar que a educação, após ter estado submetida a um profundo quadro letárgico e obscurantista durante quase todo o século XX (aliado ao modo como foi tratada durante o século XIX e que empurrou o país para a cauda da Europa e de onde, até à data, não logrou sair)<sup>36</sup>, sempre foi um campo conduzido pela direita: após 1974, apenas num curto período

de seis anos (1995-2001) e actualmente (de 2005 até, provavelmente e se nada de estranho vier a ocorrer, 2009) é que a política educativa foi conduzida por um governo socialista! Portanto, mesmo que o quadro descrito pela crítica neoliberal e conservadora fosse correcto, tal se deve, em grande medida, à sua própria acção! Com ou sem ajuda das governações ditas socialistas, como a que se encontra no poder, actualmente, entre nós.

A ligação cada vez mais estreita que se vem estabelecendo, na actualidade, entre o campo da educação e, sobretudo, o domínio da formação com campos como o do trabalho, o da economia e o do emprego, nomeadamente, parece incontornável. Mas esta relação, que para alguns autores não é assim tão evidente como pode parecer à primeira vista (L. Tanguy, 1986, 2001, 2002), para além de não respeitar a necessária e inevitável autonomia dos campos, procura subordinar os primeiros aos segundos, conferindo a esta relação o estatuto de construção social e não de inevitabilidade histórica ou de qualquer outro tipo de emanção não social. A educação não pode estar, em nossa opinião, subordinada a lógicas que lhe são estranhas, devendo sobretudo promover o desenvolvimento pessoal e profissional de modo a que as pessoas possam enfrentar de forma mais segura, confiante e crítica os fortes desafios que as sociedades actuais crescentemente lhes está a colocar. O imediatismo que ora lhe é exigido, próprio de uma filosofia pragmatista de raiz anglo-saxónica, deve ser questionado e ultrapassado, sob pena de se transformar a educação num mero instrumento ideológico das forças hegemónicas da sociedade. Como sabemos, os efeitos de qualquer processo educativo têm-se revelado pouco transparentes à vista desarmada, sobretudo quando colocados no curto prazo, o que, por si só, deveria inibir as referidas pretensões pragmáticas. Por outro lado, os objectivos desses processos educativos são, por definição, suficientemente ambiciosos, não sendo desejável que se diluam e confundam com os objectivos específicos de outros campos.

Contudo, existem zonas de intersecção que importa identificar e trabalhar. Estamos a referir-me concretamente à já velha questão da aproximação, com vantagens mútuas, entre os espaços e os tempos de educação (e formação) e aqueles do trabalho que, como sabemos, possui uma história de grandes desajustamentos, alheamentos mútuos e até de divórcio. Mas esta aproximação não pode ser feita de um modo selvagem, ou seja, que não tenha em linha de conta a especificidade dos campos em presença e dos contextos em que ocorre. É certo que o modelo escolar terá necessariamente de ser questionado e em grande medida ultrapassado<sup>37</sup> no que à educação de jovens e adultos diz respeito (embora esta questão não seja objecto de qualquer tipo de crítica neoliberal e conservadora, muito pelo contrário!). E para isso só terá a ganhar se aproveitar o potencial de algumas experiências da educação não escolar que, muito embora sejam raras, não deixam de constituir um bom património, cujo conhecimento e difusão permitiria acrescentar valor ao chamado pensamento educativo. A educação não pode alienar uma das suas funções mais nobres e com a qual não tem conseguido estabelecer uma relação adequada: promover o desenvolvimento de todos de acordo com as suas possibilidades, prestando crescente atenção aos que dela mais necessitam. E isto pode ser tudo menos igualitarismo. O futuro da educação e da formação passa necessariamente por aqui, privilegiando assim “a vida, ao longo da educação” (Lima, 2002), da aprendizagem e do trabalho.

Isto pode ser entendido como mais uma utopia. Tomando a nossa própria experiência como referência, podemos afirmar que uma outra educação e novas práticas de formação são possíveis, ainda que permaneçam, para muitos, no plano do imaginário, plano onde muitas das reflexões produzidas ao longo das últimas décadas continuam a situar-se, parecendo dar razão ao que Nóvoa (1999) designou como “excesso dos discursos e pobreza das práticas”. Neste sentido e parafraseando Meszaros (2004, p. 16),

“Não podemos ter medo de defender o que Daniel Singer chama de “utopia realista”. Pois, se toda a tentativa de mudar a sociedade, e não apenas remendá-la, é classificada com raiva e desprezo de utópica, então, transformando o insulto numa medalha de honra, devemos proclamar que somos todos utópicos.”

### Notas

<sup>1</sup> Cf. Tanguy, L. (2001, p. 111-112) que, entre outros comentários, nos diz: “A ausência de debates ou controvérsias sobre os fins e significados da formação, assim como da sua gestão de acordo com instâncias paritárias, levam Mériaux (1994-1995)\* a dizer que a formação profissional contínua representa hoje o exemplo acabado de um “espaço público pacificado”. A propósito desta questão e tomando como referência o campo da formação contínua de professores, parece-nos importante consultar o contributo de Correia, Lopes e Matos (1999).

\*Mériaux, O. (1994-1995). Esquisse du paritarisme: la formation professionnelle. *Travail*, n.º 31/32.

<sup>2</sup> Cf. Palazzeschi, Y. (1998). Introduction à une Sociologie de la Formation. Paris: L’Harmattan.

<sup>3</sup> Num texto posterior ao que estamos a utilizar (Robert Castel, 1995), intitulado *As Metamorfoses da Questão Social*, aprofunda a problemática em apreço, mantendo contudo a perspectiva que Vatin nos sugere. Por outro lado, parece-nos interessante (e até desafiador) apresentar neste espaço uma perspectiva que, não se inscrevendo exactamente no mesmo registo, poderá contribuir para a compreensão da problemática. Estamos a referir-nos a A. Touraine (1996, p.71) que, a propósito da relação capital/trabalho, questão estruturante (como o autor reconhece) dos debates e da acção política ao longo de mais de um século, afirma que já “não há problema central” no actual estágio de desenvolvimento das sociedades em que vivemos. Contudo, não deixa de assinalar, logo a seguir, que a combinação “da diversidade de culturas, dos interesses, dos costumes, dos grupos sociais, com a unidade do governo, da lei e da vontade nacional” será a “questão essencial” da vida política do nosso tempo (1996, p. 71).

<sup>4</sup> É de salientar que este texto foi publicado em 1991, testemunhando assim um elevado estágio de desenvolvimento da questão da formação na sociedade francesa, ganhando actualidade, entre nós, apenas no final década de 90, prolongando-se até ao momento..

<sup>5</sup> Esta hipótese foi-nos sugerida pela leitura do texto de Bárbara P. Jaime e Javier Amadeo (2000), intitulado *El Concepto de Libertad en las Teorías Políticas de Kant, Hegel y Marx*. In *La Filosofía Política Moderna. De Hobbes a Marx*, Atílio Boron (Org.). Buenos Aires: CLACSO.

<sup>6</sup> Na opinião de alguns autores, entre os quais nos incluímos (Silva, 2000 e 2001), este processo tem evoluído no sentido da sua transformação num dever, dado o carácter obrigatório que tem vindo a adquirir. A este propósito, a leitura de Tanguy (2001), de Correia, Lopes e Matos (1999) e Canário (2005) parece-nos esclarecedor desta questão.

<sup>7</sup> P. Bourdieu, como se pode ler em *O Poder Simbólico* (1989), afirma que a noção de campo surgiu, inicialmente, como uma preocupação metodológica no domínio da pesquisa científica, com o intuito de delimitar os contornos do objecto de estudo. Influenciado pelos trabalhos de Weber, nomeadamente *Economia e Sociedade*, mas do qual se distancia, Bourdieu propõe o conceito de campo com base no conjunto de relações sociais (entre as quais avultam as de poder) que um determinado espaço social permite estabelecer de modo a que a análise possa ser exercitada. Diz-nos o autor que “o limite de um campo é o limite dos seus efeitos ou, em outro sentido, um agente ou uma instituição faz parte de um campo na medida em que nele sofre efeitos ou que nele os produz” (1989, p. 31).

<sup>8</sup> Para tal muito terão contribuído os trabalhos de Paulo Freire (1990), Bowles & Gintis (1976), Althusser (1977) e Bourdieu & Passeron (1978), para citar apenas aqueles que, em nossa opinião, marcaram decisivamente o processo de

desocultação do papel da educação escolar nas sociedades modernas. A partir das análises produzidas por aquele conjunto de autores, aos quais também poderíamos acrescentar Illich, a educação passou a ser conceptualizada de um modo completamente novo, entrando num processo de crise permanente do qual nunca mais se libertou e que, na época em que vivemos, está a servir para a sua recuperação pelas forças mais conservadoras da sociedade.

- <sup>9</sup> A utilização das expressões foram tomadas de empréstimo de Samir Amin (1999 e 2005)
- <sup>10</sup> Para aprofundar esta ideia de instituinte, cf. Correia, 1989. A Pedagogia Institucional, com toda a influência que recebeu da Análise Institucional, durante os anos 60, pode ser considerada como pioneira neste domínio, devendo os conceitos de instituído e instituinte ser-lhe tributados, sendo importante referir, entre outros, os nomes de René Lourau e Georges Lapassade, autores que marcaram esta corrente no campo da educação escolar e que, em conjunto com Aida Vasquez e Fernand Oury fundaram o referido movimento da Pedagogia Institucional. Entre nós, o Movimento da Escola Moderna pode ser considerado como herdeiro daquele movimento educacional francês.
- <sup>11</sup> Muitas famílias optam prematuramente por estas vias, até agora consideradas como subalternas, por entenderem que as vias nobres lhes estão vedadas, ou por uma questão de classe ou por considerarem que lhe são naturalmente inacessíveis.
- <sup>12</sup> Uma crítica contundente ao documento em questão pode ser encontrada em S. Amin (2004) na revista *Monthly Revue* ou em [resistir.info/](http://resistir.info/).
- <sup>13</sup> Para uma discussão aprofundada sobre o conceito de ambivalência e sua importância para a compreensão da modernidade (incluindo neste tópico a pós-modernidade), cf. Bauman [1991 (1999)].
- <sup>14</sup> Como nos adverte Saramago, em *A Caverna* (2000), “as palavras não têm dono”, o que significa, em nosso entender, que não as podemos usar com base no livre arbítrio, mas explicitando o que queremos dizer quando as utilizamos. A este propósito, a leitura de Bourdieu (1982) poderá ser um bom contributo para o esclarecimento da problemática em questão, pois as palavras possuem uma história, sendo essencial a sua compreensão para que não estejam sujeitas ao livre arbítrio de quem tem, contingentemente, o poder de configurar os seus significados.
- <sup>15</sup> A este propósito, cf. Bauman (1999), principalmente o último capítulo, onde o autor nos desafia a ultrapassar as clássicas antinomias modernas e a procurar novos modos de entendimento especificamente humanos. Para além disso, desafia-nos a compreender os significados e as consequências dos Iluminismos, nomeadamente o império da razão nas coisas humanas – em sua opinião, o holocausto só pode ser inteligível nesse quadro de questionamento do iluminismo e, sobretudo, o seu maior expoente: o modelo burocrático de organização social. Especificamente sobre esta questão, pensamos ser de extrema importância a leitura de *Modernidade e Holocausto* (Bauman, 1998).
- <sup>16</sup> O texto de Arendt em questão encontra-se perfeitamente datado (1957), isto é, tem de ser enquadrado no contexto dos anos cinquenta nos EUA. Apesar disso, parece-nos possuir potencialidades interessantes no sentido de questionar a educação e os modos como tem vindo a ser construída e conceptualizada.
- <sup>17</sup> Apesar do trabalho de Rui Canário ser objecto de atenção pela autora em questão, encontrando-se no corpo das referências bibliográficas, este não é utilizado para discutir a problemática que aqui nos ocupa. Dado que muitas das referências utilizadas por Canário são as mesmas que Pires utiliza, assim como algumas das principais conclusões, pensamos que se imporia aqui uma análise mais circunstanciada.
- <sup>18</sup> Nessa definição todas as práticas formais ou não formais de educação são integradas no conceito de educação de adultos, sendo de evidenciar a omissão (necessariamente voluntária) da dimensão informal que, pela sua natureza, não pode (nem deve) ser objecto de formalização (mas que parece continuar a ter uma importância decisiva no sentido de legitimar a elevação do conceito de formação a uma dimensão conceptual que nunca teve no plano da acção).
- <sup>19</sup> Somos de opinião que muitos segmentos do campo educativo e a maioria dos outros sectores sociais, por interesses particulares (ideologicamente enformados, nuns casos), por ausência de reflexão ou até por convicção, noutros, não revelam qualquer interesse em formalizar os conceitos em discussão, preferindo mantê-los numa situação de ambivalência que permite sempre uma utilização compatível com os interesses dos grupos e das organizações.
- <sup>20</sup> Fomos buscar esta expressão a Samir Amin (2005), que este autor utiliza a propósito do modo como o capitalismo nos tem vindo a ser apresentado pela “nova direita”, nomeadamente a partir do slogan da globalização e do seu alegado elevado potencial construtivo e promotor de bem estar (capitalismo imaginário), contrapondo a realidade destrutiva que efectivamente transporta no seu seio e que sempre o caracterizou desde a sua génese (capitalismo realmente existente).
- <sup>21</sup> Ou a necessária “Busca da Política” (título de um livro de Z. Bauman, 2000), face ao cenário de desregulamentação acelerada a que o mundo tem vindo a estar sujeito nas duas últimas décadas, por iniciativa dos principais Estados centrais de expressão, sobretudo, anglo-saxónica e que tem vindo a ser designada por mercado livre mundial, uma das maiores falácias pós-*laissez-faire* do período vitoriano na Inglaterra do sec. XIX (para um exemplar esclarecimento sobre estas questões, cf., entre outros e para além de Bauman (2000), Beck, (1998 e 2002), Stiglitz (2002), Gray (2000),

Amin (1999 e 2005), Bourdieu (1998 e 1999), Bourdieu e Wacquant (2004) e Dixon (1999). A esta lista gostaríamos de acrescentar, pela sua importância seminal, K. Polanyi [1944 (1980)] que, em *A Grande Transformação*, nos oferece os argumentos adequados, não só para a compreensão da época em que vivemos, mas sobretudo para a construção de um movimento de resistência face a políticas desastrosas e que, se não forem derrotadas, poderão desembocar em mais uma catástrofe de dimensões incalculáveis.

- <sup>22</sup> O debate acerca do “fim das ideologias” remonta a meados do século XX (não constituindo, portanto, uma inovação discursiva). A sua reintrodução recente na agenda sociológica deve-se à queda do muro de Berlim e à obsolescência do marxismo-leninismo enquanto *weltanschauungen* (ou *doutrina total*, de acordo com Lipset, 1992), por força do colapso do “socialismo realmente existente”. Os defensores da tese em questão, de acordo com aquele autor, afirmam estar apenas interessados em discutir aquilo que tem vindo a ser designado por *grandes narrativas* ou *ideologias universais* que, em sua opinião, têm vindo a perder o potencial que outrora possuíram para produzir mudanças sociais de largo espectro (por força da crescente generalização do Estado-providência nos países centrais e pela referida queda do marxismo-leninismo na Europa de Leste e um pouco por todo o mundo), não pretendendo “significar o fim dos sistemas de conceitos políticos integrados, de pensamento utópico, de conflito de classes e afins nas posições políticas assumidas pelos representantes das diferentes classes ou outros grupos de interesses políticos,” mas sim “que as ligações apaixonadas de um feixe de doutrinas revolucionárias integradas às lutas anti-sistema dos movimentos das classes trabalhadoras – e as conseqüentes doutrinas contra-revolucionárias coerentes de alguns opositores – estavam a declinar” (Lipset, 1992, p. 145). Apesar de considerarmos o trabalho de Seymour Lipset como uma referência no campo da sociologia, confessamos que esta explicação nos parece algo apressada, dada a força da “narrativa neoliberal” que se encontra em curso na actualidade e que assola o mundo inteiro (que, para muitos, constitui uma reedição do *laissez-faire* novecentista na Inglaterra vitoriana). Por outro lado, estamos convictos que, apesar do chamado marxismo-leninismo (marxismo de expressão soviética) ter, de facto, sucumbido, muito do legado de Marx e Engels continua actual, nomeadamente as suas análises ao modo de desenvolvimento do capitalismo e suas conseqüências sociais, políticas, económicas e culturais. Como salienta Boron (1999), se o impacto da investida neoliberal varia de acordo com as respostas que os Estados nacionais são capazes de formular, tal só pode ser explicado pelo grau de robustez das forças que se lhe opõem, e esse varia de país para país, o que coloca a questão no plano da ideologia, ou seja, dos valores que orientam a resistência. E aqui a educação pode ter um papel essencial nesse processo de construção de novas matrizes ideológicas mobilizadoras, que sempre existirão, conforme a experiência da resposta ao *laissez-faire* novecentista amplamente comprova (a este propósito, cf. Gray, 2000).
- <sup>23</sup> A propósito do papel daquelas instituições internacionais pagas com dinheiros públicos na definição das políticas nacionais dos países em desenvolvimento, cf. Stiglitz (2002), Gray (2000) e Boron (1999).
- <sup>24</sup> A expressão “oferta” de formação, em nossa opinião, constitui um pleonasma, dado que todo o edifício educativo e, por extensão, formativo está construído na base da oferta, ainda que legitimado por um tipo particular de “procura”: aquela que é induzida, nalguns casos mesmo obrigatória, pelos diversos centros políticos de decisão. Assim, a frase em questão pode perfeitamente prescindir do termo em questão.
- <sup>25</sup> O termo referencial é aqui usado no sentido que D. Hameline (1998) atribui ao conceito de *finalidade(s)*, ou seja, o conjunto dos designios políticos e axiológicos que orientam os actores e as organizações. É o sentido que, em inglês, é atribuído à palavra *politics* (por oposição a *policy*, que significa linha de conduta, estratégia, modos de agir). Portanto, não se confunde com o modo como Figari (1994) o concebe, muito mais próximo da ideia de *critério* de acção (e até de estratégia) do que do conceito de princípio de orientação.
- <sup>26</sup> Para uma adequada compreensão dos efeitos do neoliberalismo na América Latina, assim como para o processo de resistência e inversão entretanto operados, cf. Atílio A. Boron (2003).
- <sup>27</sup> A falácia deste argumento é facilmente demonstrada, embora o cidadão comum seja facilmente influenciado pela contínua repetição destes dados por parte de governantes e de jornalistas particularmente bem colocados nos órgãos de informação e cuja preocupação é criarem as condições para a privatização (ou liberalização) da educação. Como A. Nóvoa referiu recentemente num programa televisivo, só no último lustro é que Portugal apresenta o nível acima referido de *investimento global* na educação. Andamos mais de um século a evitar inscrever a educação como uma rubrica importante do orçamento de estado e, de repente, “estamos cansados”. É de notar que no campo específico da educação superior, Portugal continua na cauda dos países da OCDE, tendo apenas a Grécia e o México atrás de si, de acordo com o relatório daquela insuspeita organização Education at a Glance de 2003 e seguintes.
- <sup>28</sup> Cf. Sérgio Grácio (1997) e Educação, Formação e Trabalho (1997) para uma melhor compreensão da situação descrita. Quanto ao problema da empregabilidade dos jovens com qualificações académicas intermédias, J. Azevedo (2002) refere-nos que a excepção pode ser encontrada entre os jovens que adquiriram as respectivas qualificações em escolas profissionais. Se esta situação ocorre de um modo generalizado, qual a razão para existirem tão poucas organizações

daquele tipo? Ou a sua escassez constitui um dos factores explicativos para a situação descrita?

- <sup>29</sup> Esta expressão ou a sua equivalente “cultura antagónica” encontrámo-la em Kristol (2003) e pretende traduzir os efeitos da educação universitária e as suas responsabilidades na emergência de uma cultura crítica da sociedade (capitalista) e dos seus valores.
- <sup>30</sup> L. Tanguy (2001, p. 111) confirma esta ideia, quando refere a inexistência, nos acordos de concertação social, de qualquer referencia a pontos de discórdia e a compromissos adoptados. Nesses documentos apenas se faz referencia à necessidade de realizar formação e aos modos operacionais (técnicos) de a fazer,
- <sup>31</sup> Esta expressão, que pode parecer uma espécie de non-sense, surgiu-nos a partir da leitura de Jean-Pierre Boutinet (1996), o qual sugere, a propósito do conceito de projecto e da sua formalização conceptual, a expressão “utopia realista”. Mais tarde, Meszaros (2003), utiliza-a remetendo a sua autoria para Daniel Singer (1999). A obra de Boutinet foi publicada em língua francesa em 1990.
- <sup>32</sup> A leitura de Adorno & Horkheimer (Dialéctica do Iluminismo) é, em nossa opinião, esclarecedora sobre esta relação entre tradição e progresso no quadro da afirmação iluminista e o lugar da mitologia nesse processo. Ao mesmo tempo que se critica a mitologia como factor de resistência à mudança, desencadeia-se um processo de construção de novos mitos destinados a legitimar as novas formas de dominação.
- <sup>33</sup> Esta expressão foi-nos sugerida pelo sugestivo título de uma Conferência realizada em 2001 sob a égide da Fundação Calouste Gulbenkian, cujos textos foram publicados em 2002, que era o seguinte: “Espaços de Educação, Tempos de Formação”. Em nossa opinião, remete-nos para a discussão com que iniciámos este texto, configurando a ideia da formação como a questão social do nosso tempo, relegando a educação para o domínio espacial, isto é, para uma dimensão estrutural, assumindo a formação a dimensão contingencial. Não sabemos se foi essa a intenção dos promotores, pois a explicação que nos fornecem omite esta questão, embora seja visível (e explícito logo na apresentação) que o tópico da formação e todo o campo da educação não escolar foram objecto de uma débil atenção e tratamento, reforçando a ideia de que a educação escolar continua a viver o seu tempo de um modo quase imperial.
- <sup>34</sup> Contudo, os últimos anos do século XX e os primeiros do século XXI, têm-nos vindo a oferecer uma imagem que aponta para uma ruptura clara no que Santos (2001) designa por campo hegemónico. Para além de Stiglitz (citado como exemplo por Santos), podemos citar igualmente John Gray, que em “Falso Amanhecer” (2000) nos oferece uma análise demolidora da nova onda neoliberal em curso desde o início dos anos oitenta e das suas consequências (prováveis para muitos e reais para a maioria da população mundial) políticas, sociais e económicas para a esmagadora maioria da população mundial. Para uma melhor compreensão acerca da problemática da nova direita, ver também Afonso, 1998 e Apple (2003).
- <sup>35</sup> A este propósito, ver o texto de H. Arendt já referido acima e o best-seller do pensamento único de matriz jornalística que dá pelo nome de O Mundo é Plano (T. Friedman, 2005), onde o jornalista do New York Times se mostra muito preocupado com os níveis de educação da população americana na actualidade.
- <sup>36</sup> A este propósito, cf. Candeias, Paz e Rocha (2004), onde os autores descrevem, fundamentados em dados empíricos claros, a evolução do país no campo da educação formal e algumas das razões explicativas da mesma.
- <sup>37</sup> Ultrapassagem tem aqui o sentido que Esteves (1986) lhe atribui, ou seja, o novo não é um produto niilista, mas sim o resultado da interacção de novos contributos com aquilo que é inalienável no existente. Neste sentido, a ultrapassagem do modelo escolar não pode significar a sua substituição pura e simples (mesmo que o desejássemos não seria uma tarefa fácil...), mas sim a sua utilização onde se revelar como o mais adequado e criar as condições para que os públicos adultos, nos processos educativos em que participem, o coloque numa dimensão subalterna, isto é, não hegemónica.

## **Referências**

- AMIN, Samir (1999). *El Capitalismo en la Era de la Globalización*. Barcelona: Paidós.
- AMIN, Samir (2004). *Os Objectivos para o Desenvolvimento do Milénio – Uma Crítica do Sul*. resistir.info.
- AMIN, Samir (2005). *O Vírus Liberal. A Guerra Permanente e a Americanização do Mundo*. Porto: Campo das Letras.
- APPLE, Michael W. (2003). *Educando à Direita*. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire.

- AFONSO, Almerindo J. (1997). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 10, n.º 2, pp. 103-137.
- AFONSO, Almerindo J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- ALTHUSSER, Louis (1977). *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ANTUNES, Fátima (1996). Uma leitura do “livro branco” (sobre crescimento, competitividade e emprego) do ponto de vista da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 6, pp. 93-113.
- ARENDT, Hannah (1957). A Crise na Educação. In Olga Pombo (2000). *Quatro Textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio D’Água.
- BAUMAN, Zygmunt (1998). *Modernidade e Holocausto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BAUMAN, Zygmunt (1999). *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BAUMAN, Zygmunt (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BECK, Ulrich (1998). *Qué es la Globalización?* Paidós Estado y Sociedad
- BECK, Ulrich (2002). *Libertad o Capitalismo. Conversaciones con Johannes Willms*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- BECK, Ulrich, BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (2003). *La Individualización*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- BORON, Atílio, A. (1999). “Pensamiento Único” y Resignación Política: los límites de una falsa coartada. In: *Tiempos Violentos: Neoliberalismo, Globalización y Desigualdad en América Latina*. Buenos Aires: Clacso.
- BORON, Atílio, A. (2003). Prefácio a la segunda edición en lengua castellana de *La Trama del Neoliberalismo*, de Sader, E. & Gentili, P. (Org.). Buenos Aires: Clacso.
- BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce Que Parler Veut Dire*. Paris: Fayard.
- BOURDIEU, Pierre (1998). *Contrafogos1*. Oeiras: Celta.
- BOURDIEU, Pierre (1999). *Contrafogos2*. Oeiras: Celta.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *Poder Simbólico*. Lisboa: Difel
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude (1978). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert (1976). *Schooling in Capitalist América: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- CANÁRIO, Rui (Org.) (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (2005). *O Que é a Escola. Um “Olhar” Sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CANDEIAS, António, PAZ, Ana L., ROCHA, Melânia (2004). *Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARRÉ, Philippe, CASPAR, Pierre (2001). *Tratado das ciências e das técnicas da formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- CASTEL, Robert (1995). *Les Métamorphoses de la Question Social*. Paris: Fayard.
- COMISSÃO EUROPEIA (1994). *Crescimento, competitividade, emprego. O desafio e as pistas para entrar no século XXI* [Livro Branco]. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995). *Ensinar e aprender – rumo à sociedade cognitiva*. [Livro Branco]. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

- COOMBS, Philip H. [1968 (1986)]. *A Crise Mundial da Educação*. São Paulo: Editorial Perspectiva.
- CORREIA, J. Alberto, LOPES, Amélia, MATOS, Manuel (1999). *Formação de Professores. Da Racionalidade Instrumental à Acção Comunicacional*. Porto: Asa.
- CORREIA, J. Alberto (1989). *Formação Pedagógica de Professores*. Porto: Asa.
- DIXON, Keith (1999). *Os Evangelistas do Mercado*. Oeiras: Celta.
- DUBAR, Claude (1991). *La Socialisation. Construction des Identités Sociales et Professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- ESTEVES, António J. (1986). A Investigação-Acção. In: *A Metodologia em Ciências Sociais*, Madureira Pinto e Augusto Santos Silva (Org.). Porto: Afrontamento.
- FREIRE, Paulo (1990). *La Naturaleza Política de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- FRIEDMAN, Thomas L. (2005). *O Mundo é Plano*. Lisboa: Actual Editora.
- FIGARI, Gérard (1994). *Avaliação: Que Referenciais?* Porto: Porto Editora.
- GRAY, John (2000). *Falso Amanhecer*. Lisboa: Gradiva/Universidade de Aveiro.
- GRIFFIN, Colin (1999a). Lifelong Learning and Social Democracy. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 18, n.º 5, pp. 329-342.
- GRIFFIN, Colin (1999b). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 18, n.º 6, pp. 431-452.
- HAMELINE, Daniel (1998). *Les Objectifs Pédagogiques*. Paris: L'Harmattan.
- HUGHES, Christina, TIGHT, Malcolm (1995). The myth of learning society. *British Journal of Educational Studies*, vol. 43, n.º 3, pp. 290-304.
- JAIME, Bárbara P., AMADEO, Javier (2000). El Concepto de Libertad en las Teorías Políticas de Kant, Hegel y Marx. In: *La Filosofía Política Moderna. De Hobbes a Marx*, Atílio Boron (Org.). Buenos Aires: CLACSO.
- LIMA, Licínio C. e outros (1988). *Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos*. Lisboa: ME/Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- LIMA, Licínio C. (2002). Da vida, ao longo da aprendizagem. A vida ao longo da educação e a educação ao longo da vida. *A página da Educação*, n.º 115 (Agosto/Setembro), p. 21.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich (1982). Manifesto do Partido Comunista. In Marx & Engels, *Obras Escolhidas*, Vol. II. Lisboa: Edições Avante!
- MELO, Alberto, LIMA, Licínio C., ALMEIDA, Mariana (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos*. Lisboa: ANEFA/ME.
- MELO, Jorge Silva (2001) Andam palavras à deriva e eu não gosto. *Público*, 17 de Novembro
- MESZAROS, István (2004). *O Poder da Ideologia*. São Paulo: Boitempo.
- NÓVOA, António (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote/III.
- NÓVOA, António (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, vol. 25, n.º 1, pp. 11-20.
- NÓVOA, António (2002). *Espaços de Educação e Tempos de Formação. Nota Introdutória*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PALAZZESCHI, Yves (1998). *Introduction à une Sociologie de la Formation. Vol. I e II*. Paris: L'Harmattan.
- POLANYI, Karl (2000). *A Grande Transformação*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora/Editora Campus.
- PESSOA, Fernando. *Mensagem*. Clássica Editora.
- PIRES, Ana (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Lisboa: Fundação Calouste

- Gulbenkian.
- RODRIGUES, Maria João, NEVES, Arminda, GODINHO, Manuel Mira (2003). *Para uma Política de Inovação em Portugal*. Lisboa: Dom Quixote.
- SARAMAGO, José (2000). *A Caverna*. Lisboa: Editorial Caminho.
- STIGLITZ, Joseph E. (2002). *Globalização. A Grande Desilusão*. Lisboa: Terramar.
- TANGUY, Lucie (1986) (dir.) *L'introuvable relation formation/emploi, un état des recherches en France*. Paris : La Documentation Française.
- TANGUY, Lucie (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias. In: *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo*, pp. 111-128. Enrique de la Garza Toledo e Julio César Neffa (comps.). Buenos Aires: CLACSO
- TANGUY, Lucie (2003). La Formation Permanente en France, Genèse d'une Catégorie (1945-1971). In: *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*, pp. 119-128. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TOURAINÉ, Alain (1996). *Carta aos Socialistas*. Lisboa: Terramar.
- UNESCO, V CONFINTEA documentation (1997). *Adult learning and the challenge of the 21<sup>st</sup> century*. Hamburg/Paris.
- VATIN, François (2002). *Epistemologia e Sociologia do Trabalho*. Lisboa: Instituto Piaget.
- WHITTY, Geoff (1996). Autonomia da escola e escolha parental: direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 6, pp. 115-139.
- YOUNG, Michael, SPOURS, Ken, HOWIESON, Cathy, RAFFE, David (1997). Unifying academic and vocational learning and the idea of a learning society. *Journal Education Policy*, vol. 12, n.º 6, pp. 527-537.

### **Correspondência**

**Manuel António Ferreira da Silva**, professor do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.  
E-mail: [masilva@iep.uminho.pt](mailto:masilva@iep.uminho.pt)

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.

---