

**PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO EM PORTUGAL**  
Séculos XX e XXI

© Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão/  
Museu Bernardino Machado  
Rua Adriano Pinto Basto, n.º 79  
4760-114 Vila Nova de Famalicão  
Telf.: 252 377 733  
e-mail: [bernardinomachado@vilanovadefamalicao.org](mailto:bernardinomachado@vilanovadefamalicao.org)  
[www.vilanovadefamalicao.org](http://www.vilanovadefamalicao.org)

© 7 Dias 6 Noites – Editores Unipessoal, Lda.  
Rua das Corgas, n.º 98 – 1º andar  
4415-939 Seixezelo – V. N. Gaia  
Tel: 227 457 297/8  
Fax: 227 457 299  
e-mail: [info@7dias6noites.com](mailto:info@7dias6noites.com)  
[www.7dias6noites.com](http://www.7dias6noites.com) | [www.editoraexodus.com](http://www.editoraexodus.com)

Impressão: Graficamares, Lda.  
1ª Edição: Abril de 2008  
Depósito Legal: 275354/08  
ISBN: 978-989-8048-71-4  
Código de Barras: 9789898048714

Colecção:

**C A D E R N O S** – 9  
Museu Bernardino Machado

CÂMARA MUNICIPAL DE VILA NOVA DE FAMALICÃO  
MUSEU BERNARDINO MACHADO

**PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO**  
**EM**  
**PORTUGAL**  
(séculos XX e XXI)

Professor Doutor Norberto Ferreira da Cunha  
(Coordenador Científico)

Actas dos **Encontros de Outono**  
25 e 26 de Novembro de 2005

Vila Nova de Famalicão  
2008

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA:  
SOB O SIGNO DA MODERNIZAÇÃO E DA  
COMPETITIVIDADE <sup>1</sup>

---

*Doutor Licínio Lima \**

---

\*Professor Catedrático do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

<sup>1</sup>Este texto retoma parcialmente e articula publicações anteriores do autor, designadamente Lima, 2005a; 2005b; 2005c. Um desenvolvimento desta temática poderá ser encontrado no livro *Educação ao Longo da Vida. Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró* (São Paulo, Cortez Editora, 2007).

1. A tese que aqui apresento, e em torno da qual argumentarei, pode ser resumida em poucas palavras. As perspectivas mais pragmatistas e tecnocráticas da formação e da aprendizagem ao longo da vida vêm subordinando a vida a uma longa sucessão de aprendizagens úteis e eficazes, instrumentalizando a vida e amputando-a das suas dimensões menos mercadorizáveis, esquecendo ou recusando a substantividade da vida ao longo das aprendizagens permanentes.

2. Evidenciando uma notável centralidade discursiva, as questões relativas à educação e formação de cidadãos nas agora comumente designadas sociedades da aprendizagem e do conhecimento revelam, contraditoriamente, uma grande banalização e desproblematização, transformando-se em tópicos despolitizados e relativamente vazios de significado.

Afirma-se e prescreve-se a partir de grandes generalizações e simplificações, com base em grandes consensos e em diagnósticos pretensamente partilhados, ou a partir daquilo que se considera serem os imperativos do crescimento económico e da competitividade. O diálogo com visões distintas e com teses concorrentes só raramente chega a ocorrer. É o que sucede com o Livro Branco sobre a Educação e a Formação, intitulado *Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva* (Comissão das Comunidades Europeias, 1995, p. 27), onde se declara: “A concepção das missões dos sistemas educativos e de formação, a sua organização, o conteúdo das disciplinas, a própria pedagogia têm sido muitas vezes objecto de debates apaixonados. A maior parte desses debates parece hoje ultrapassada”.

O fim anunciado dos debates de política educativa e das polémicas curriculares configuraria, no limite, a morte da pedagogia;

resultado só alcançável através do triunfo definitivo de uma dada corrente, a partir de dada altura capaz de hegemonicamente silenciar todas as outras. Trata-se, obviamente, de um discurso ideológico que a partir de uma posição de dominação proclama que os debates educacionais devem ser dados por concluídos para, seguidamente, de forma pretensamente neutra e racional, insistir num conjunto de “novas ortodoxias da política educacional”, como lhes chamou Stephen Ball (1999, p. 133). Mas o que verdadeiramente permite a apresentação e imposição de um novo cânone político-educativo não é tanto o estabelecimento de um grande consenso educativo e pedagógico, ou a afirmação de uma determinada corrente do pensamento educacional adoptada pelo poder político e protagonizada pelo Estado, como sucedeu tantas vezes ao longo da história; mas sim aquilo que poderia ser designado como uma espécie de *economicismo* educacional, ou seja, a influência decisiva da ciência económica e da economia capitalista global nas políticas públicas de educação. Neste sentido vêm apontando as críticas de muitos autores, de entre as quais as do já referido Stephen Ball (*Ibid.*, p. 126) que realça “a crescente colonização da política educacional pelos imperativos da economia”, e também as de Peter McLaren (1999, p. 90) que a propósito observa: “Vagarosa, mas seguramente, a educação tem sido reduzida a um subsector da economia [...]”. A economia, portanto, e não a pedagogia, constitui a partir de agora a principal base de legitimação das decisões de política educativa, razão pela qual os valores do mercado competitivo e do privado como política pública passaram a imperar.

No caso da União Europeia, por exemplo, a construção da “Europa dos Cidadãos” é frequentemente apresentada como uma aquisição muito dependente da educação e especialmente da formação e da aprendizagem ao longo da vida. A responsabilidade individual sai reforçada, tal como a importância crescente das “motivações económicas” ou das pressões para a competição.

Assim se pode compreender a transição do lema pedagógico do “Aprender a Ser” para o lema da “Aquisição de Competências para Competir”, bem como a mudança de modelos de políticas sociais e educativas e de concepções de Estado, a que farei seguidamente brevíssima referência.

Mais do que corresponderem a políticas de educação precisas, ou mesmo efectivamente actualizadas em conformidade com as respectivas concepções educacionais, trata-se sobretudo de dois tópicos que são aqui tomados como símbolos, e como possíveis indicadores, da transição de ideais e de políticas de *inspiração social-democrata*, típicos de políticas sociais baseadas no conceito de Estado-Providência, para concepções políticas de *feição neoliberal e neoconservadora*, baseadas na reforma do Estado e no protagonismo do mercado e da iniciativa privada na educação.

3. No que concerne ao primeiro tópico, recua-se às décadas de 60 e 70 para tomar como emblemática uma expressão que, relevando de uma determinada visão do mundo, incorpora já a ideia de “crise da educação” e assume um sentido prospectivo e reformista, a partir de um projecto de educação permanente, ou educação ao longo da vida. A expressão foi objecto de circulação internacional a partir do influente relatório, intitulado exactamente *Aprender a Ser*, elaborado pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, criada pela UNESCO e presidida por Edgar Faure.

Redigido entre 1971 e 1972, data da sua publicação, *Aprender a Ser* assume o ideal de educação permanente como “pedra angular” da criação de uma “cidade educativa” e como “ideia mestra” para as políticas educativas futuras. Não deixando de incorporar preocupações e propostas relativas ao crescimento económico e à modernização dos países e, designadamente, à formação de uma “*mão-de-obra mais competente*” com vista às exigências de uma “*produção mais elaborada*” (Faure, 1977, pp. 20-25), o texto assume um conceito de educação enquanto “domínio político” e objecto de “acção política”, responsabilizando o Estado, os governos e outros poderes públicos pela sua orientação e provisão. A democracia, o desenvolvimento e a transformação são assumidos como valores centrais das políticas propostas, afirmando-se que a educação é um “factor de libertação”, que o “ensino da democracia” é possível e necessário, que a “igualdade de acesso” à educação não é suficiente para garantir a “igualdade de oportunidades”, que a autogestão e a participação são elementos

indispensáveis a uma escola mais democrática e a uma educação para a cidadania democrática.

O bem comum, a solidariedade e a cooperação assumem, explícita e implicitamente, um grande protagonismo nas recomendações apresentadas pela Comissão, as quais insistem no facto de *aprender a ser* significar *aprender a viver* e de a educação representar a chave de uma democracia participativa.

O segundo tópico, seleccionado com propósitos contrastivos, pretende remeter para um vasto conjunto de orientações políticas de circulação global na actualidade, embora a expressão emblematicamente escolhida seja disputada por muitas outras expressões alternativas. Em qualquer caso decidi escolher o lema “Aquisição de Competências para Competir”, que tenho visto usado em Portugal por vários sectores da formação vocacional e profissional e no âmbito de perspectivas mais instrumentais e pragmáticas de formação e aprendizagem ao longo da vida. Independentemente da sua maior ou menor circulação, trata-se de uma expressão particularmente bem conseguida, capaz de simbolicamente agregar um vasto conjunto de princípios político-pedagógicos associados à crise e à reforma do Estado-Providência na educação, ao protagonismo do mercado e às políticas de privatização, ao reforço das perspectivas de individualização, deslocando o foco da educação para a formação e especialmente para a aprendizagem, a partir de referenciais que acentuam o carácter pragmático, instrumental e competitivo da formação e da aprendizagem.

A expressão *competências para competir* é ainda particularmente significativa pelo seu carácter pleonástico, assim reforçando os elementos de competição e de emulação em prejuízo da dimensão de solidariedade e de cooperação. Com efeito, o próprio conceito de *competência*, remetendo para conhecimentos e habilidades em uso, não deixa de reforçar o sentido de competição inerente ao vocábulo utilizado. *Competência* significa também concorrência, disputa, luta e conflito na busca da mesma coisa por parte de dois ou mais sujeitos competidores, que assim rivalizam.

Hostilidade, em vez de cooperação, competitividade em vez de solidariedade, adoptando a lógica do mercado competitivo. A *educação económica*, para a transformação da economia e da sociedade, outrora proposta em *Aprender a Ser* (Faure, 1972), cede lugar à educação como “factor adiantado” e “vantagem competitiva”, na esteira de Michael Porter (1990), ou seja, subordina-se à economia, remetendo a educação para o estatuto de variável económica.

Os influentes “modelos de reforma social neoliberal” deslocam-se, segundo Griffin (1999), das “políticas” de provisão de educação pelo Estado para o estatuto de “estratégias” e do conceito de educação para o conceito de aprendizagem, com incidência mais individualista, fragmentada e instrumental. Conferem relevo a concepções mais funcionais e adaptativas de aprendizagem e parecem ignorar que, em última instância, *não há vida sem aprendizagem*, incorrendo no risco de denegar a substantividade da vida ao longo da aprendizagem e de abandonar os objectivos de transformação da vida, individual e colectiva, em todas as suas dimensões.

4. E em Portugal? Observado a partir da revolução de 1974, o projecto de educação permanente ou ao longo de toda a vida revela-se, no transcurso das últimas três décadas, um campo profundamente marcado por políticas educativas descontínuas. Sem uma tradição para convocar ou actualizar, em face de uma história de que sobressai o desapego das elites políticas e culturais relativamente à educação básica dos seus concidadãos, bem como a ausência de grandes instituições educativas ou de movimentos sociais com impacto na educação, o regime democrático viria a ser confrontado com a necessidade de reinventar as políticas educativas, atribuindo-lhes maior protagonismo no âmbito das políticas públicas e, especialmente, construindo um sector e uma oferta pública capazes de enfrentar uma situação socioeducativa de manifesta gravidade. Recorde-se que em meados da década de 1970 cerca de um quarto da população portuguesa era analfabeta, as taxas de escolarização entre crianças e jovens revelavam-se extremamente baixas, não obstante os incrementos ocorridos a partir da década anterior, a população universitária era diminuta.

Como concluiu recentemente Alberto Melo, tratava-se de uma situação de “obscurantismo programado”. Porém, a magnitude do desafio residia tanto ou mais na mudança de orientação das elites e das políticas públicas quanto das condições materiais e simbólicas, dos factores motivacionais e de mobilização da maioria da população adulta. Os primeiros revelaram-se, de facto, mais resistentes e difíceis de alterar, a tal ponto que Melo afirma: “a classe política portuguesa, os sectores hegemónicos da sociedade de ontem e de hoje, sempre alcançaram um grande sucesso nas suas intenções [...] de impedir aquela maioria dos portugueses adultos de se tornarem verdadeiros cidadãos por forma a participarem, conscientemente e informadamente, na (re)organização e na (re)criação da *res publica*” (Melo, 2004, p. 43). Esta orientação, especialmente no caso da educação de adultos, constituirá uma autêntica *invariante estrutural*, mesmo do regime democrático, certamente com oscilações e características diversas ao longo dos vários períodos políticos, mas em todo o caso permanecendo dominante.

5. Centro a minha atenção no campo da educação de adultos, entendido como um subsistema essencial do projecto de educação ao longo de toda a vida. A própria categoria “educação de adultos” eclipsou-se do discurso político, dando por vezes lugar a um silêncio perturbante, já não meramente episódico ou conjuntural. A tal ponto que, sem tradição, eternamente adiada e em busca de um lugar no sistema educativo, a educação de adultos se transformou no sector mais crítico e problemático de um sistema de educação ao longo da vida em Portugal. Um sector sem lugar no quadro das políticas educativas ou objecto de uma presença apagada e intermitente, em geral marcada por ausências, descontinuidades e abandonos. Nos últimos anos, um sector em boa parte subordinado às lógicas da formação profissional contínua e, como tal, adquirindo uma posição atópica, progressivamente deslocado da educação para a economia e para a gestão dos recursos humanos.

A recusa de uma política de educação de adultos, global e integrada (cf. Melo, Lima & Almeida, 2002), especialmente no

que concerne à educação básica, à educação popular, à educação comunitária e ao desenvolvimento local, representa uma constante e não pode deixar de ser interpretada como uma forma de controlo e de reprodução social (Melo, 2004). Com efeito, as políticas públicas de educação de adultos revelaram-se, em Portugal, um possível analisador do grau de compromisso social e de democratização das próprias políticas educativas globalmente consideradas. E também um possível indicador do grau de coesão social almejado pelas políticas sociais.

O meu argumento central é o seguinte: as orientações políticas de signo democrático, emancipatório e autónomico, que podemos associar ao paradigma da educação popular e aos “modelos de políticas sociais críticos” (Griffin, 1999), só muito transitoriamente tiveram algum impacto, depois do 25 de Abril de 1974, para bem cedo terem sido objecto de uma espécie de esmagamento, ainda que alguns dos seus traços mais características tenham persistido em certas práticas de sectores associativos e comunitários, em situação de resistência activa àquelas políticas. Duas lógicas distintas, mas articuláveis, viriam a adquirir protagonismo: por um lado uma lógica de controlo social, de regresso a orientações escolarizantes, sob controlo centralizado da política e da administração da educação, de que resultou um processo de forte redução do campo da educação de adultos considerado legítimo e passível de apoios públicos, a partir de então crescentemente formalizado em torno de uma educação escolar de segunda oportunidade, conhecida por “ensino recorrente”; por outro lado, a lógica da modernização económica e da produção de mão-de-obra qualificada, comandada por orientações de tipo vocacionalista e de produção de capital humano. Uma e outra se têm revelado pouco compatíveis com a educação básica da população adulta, sobretudo dos sectores sociais mais desmobilizados e em maior risco e, no caso da segunda, ignorando frequentemente que essa educação básica representa uma retaguarda cultural e educativa indispensável a qualquer objectivo de formação profissional de adultos pouco escolarizados. As lógicas de promoção de um direito humano básico, da solidariedade e do bem comum, da justiça social, mais típicas da educação básica de adultos e da educação para a cidadania democrática, são confrontadas

com as lógicas da empregabilidade, da competitividade e da emulação, com as quais muito dificilmente têm podido conviver.

A educação básica e a educação popular, que permanecem com o estatuto de promessas, por cumprir, da Modernidade e, mais recentemente, também da instauração de um regime político democrático, foram sujeitas a uma grande erosão, desvalorizadas pelas orientações modernizadoras e da gestão de recursos humanos, mesmo quando elevadas percentagens da população adulta portuguesa continuam a evidenciar uma manifesta falta de acesso aos mais elementares níveis de educação básica, de alfabetização ou de literacia.

O exame temático da OCDE (2002, p. 69) relativo à aprendizagem dos adultos em Portugal é muito claro, repetindo o que, de há muito, vários estudos vêm afirmando entre nós, quando chama a atenção para a “debilidade da formação de base da maioria da população”. E por isso o país se debate com problemas aparentemente contraditórios, mas de largo alcance, dividindo-se as políticas educativas, quase esquizofrenicamente, entre o objectivo de acorrer prioritariamente às necessidades de formação profissional contínua e aos problemas de “obsolescência” dos conhecimentos profissionais, já típicos dos países centrais, e entre admitir que o problema maior reside na falta de promoção de uma educação básica para os adultos, maioritariamente pouco escolarizados e, mesmo, com uma média nacional de 9% de analfabetismo literal, ou seja, sensivelmente a mesma percentagem de portugueses com o grau de licenciatura, cenário mais congruente com um país em vias de desenvolvimento.

6. Insistir numa lógica de modernização económica sobretudo assente na formação profissional de adolescentes e de jovens activos é, no mínimo, um paradoxo, parecendo uma orientação política talvez compatível com a situação de outros países que não Portugal. A formação profissional, não obstante o seu relevante papel, não evidencia condições para afrontar o problema educativo dos adultos portugueses e nem sequer, por si só, os seus problemas de inserção e de permanência no mundo do trabalho. Tais problemas, no que à educação se refere, não são apenas, nem sobretudo, problemas de

formação vocacional, de qualificação ou de reconversão profissionais. Seja do ponto de vista teórico seja do ponto de vista empírico, não se conhecem dados que permitam concluir que uma estratégia de formação profissional, inicial ou contínua, seria condição suficiente, ou mesmo elemento estratégico, para ultrapassar o chamado “atraso” na “qualificação dos recursos humanos”. Desde logo porque o problema, historicamente persistente, da população adulta está longe de poder ser reduzido a uma questão de “qualificação de recursos humanos”, tal a magnitude da questão educativa e da formação de base com que se debate. Por outro lado, porque a própria formação profissional tem sido objecto de uma clara segmentação, frequentemente subordinada a paradigmas tradicionais de tipo escolarizante e, embora dominante em termos das prioridades definidas pelos discursos políticos, na prática ainda muito longe de uma execução generalizada e da condição de prioridade das políticas empresariais, tal como do “controlo da qualidade” da formação ministrada. Finalmente porque, como se sabe, os sectores mais activos e participativos nas acções de formação profissional contínua tendem a ser, de resto à escala europeia, exactamente aqueles que evidenciam já níveis educativos mais elevados. Seriam estes, também, os que mais facilmente integrariam e suportariam formações mais restritas e de carácter técnico-instrumental mas, paradoxalmente, essas são as que tendem a dominar junto dos públicos com mais baixos níveis de escolarização e de educação de base, tornando-os assim mais dependentes do manejo de técnicas específicas orientadas para o aumento da produtividade, isto é, acentuando os riscos de “obsolescência” entre os trabalhadores que menos preparados estarão para superar os referidos riscos.

A formação técnico-profissional para a competitividade revela-se impotente face à dimensão dos problemas de educação de base dos adultos, e tanto mais quanto se manifesta resistente à articulação com os universos típicos da educação de adultos e da educação popular, a partir de projectos educativos mais amplos que, compreendendo-a no seu interior, lhe confirmam sentido educativo e cívico em termos substantivos e, mesmo, lhe assegurem condições de maior eficácia formativa. Para isso, contudo, seria necessário que as políticas públicas de educação

assumissem que o problema crucial a atacar não é, ao contrário do que afirma o senso comum, o problema da qualificação da mão-de-obra assalariada e da formação dos recursos humanos em geral. O problema é muito mais complexo e difícil de superar: é um problema de muitas décadas de políticas educativas para o controlo social, face a uma população adulta pouco escolarizada, com elevadíssimas taxas de analfabetismo literal, ultrapassando os 20% em vários concelhos do país e, nos últimos trinta anos, tem sido ainda o problema da ausência de uma política de educação de adultos democrática, séria e competente, tão paciente (porque sabe que a mudança exige tempo) quanto esperançosa, sistemática e conseqüente (porque sabe que sem retaguarda educativa e sem desenvolvimento humano não há modernização democrática e sustentável).

A solução, como de há muito se sabe na teoria da educação de adultos, não reside em processos de campanha, ou em estratégias extensionistas conduzidas por vanguardas tecnocráticas. A força das políticas e das práticas de desenvolvimento socioeducativo, em que a estrutura que se transforma é sujeito do seu próprio processo de transformação, como defendia Paulo Freire (1975), reside exactamente na sua aparente fragilidade, nos seus ritmos próprios, na falta de resultados imediatos e espectaculares, nos seus processos dialógicos e convivenciais que partem do princípio clássico de que ninguém educa, forma ou muda ninguém à força, seja a golpes legislativos, seja através de programas vocacionalistas ou de reconversão, ou seja, ainda, por meio de *slogans* e palavras de ordem, mesmo que se trate das conhecidas *buzzwords* das teorias da gestão.

A insistência na lógica da gestão dos recursos humanos e da formação profissional como estratégia de substituição, ou de superação, da educação de adultos, da educação popular e da educação de base (amiúde fortemente desvalorizadas com o estatuto de *utopias progressistas* ou de *antiguidades modernistas*) representará o verdadeiro *facilitismo* de uma política educativa pública que, de forma mágica, inventaria um processo célere e eficaz de fazer em pouco tempo o que se recusou a realizar ao longo de várias décadas. Neste contexto, como poderiam surpreender as “dificuldades de motivação e de mobilização dos adultos com baixa qualificação?” (OCDE, 2002, p. 76).

Sem se poder afirmar, de um ponto de vista teórico, que a lógica que vimos designando de *educação popular* e a lógica da *formação e gestão de recursos humanos* são absolutamente incompatíveis, ou que constituem termos puramente antinómicos, mais do que extremos de um possível *continuum* de políticas de educação e formação, haverá contudo que reconhecer que as políticas das últimas três décadas têm sido marcadas por uma progressiva deslocação da primeira para a segunda, a ponto de se poder questionar a própria identidade e viabilidade da educação de adultos em certos contextos ou, mais radicalmente, o próprio carácter educativo de muitas iniciativas de formação e qualificação.

A recente descoberta político-social da *educação ao longo da vida*, não obstante as suas mais de três décadas como ideal educativo, sobretudo quando reconceptualizada em termos mais restritivos de *formação e de aprendizagem ao longo da vida*, parte do princípio que os cidadãos adultos aprendem permanentemente e naturalmente por sua iniciativa, sem necessidade de políticas educativas públicas de educação de adultos, as quais tenderiam, de resto, a ser transformadas em políticas estatais paternalistas ou em programas de simples endoutrinamento, tolhendo a criatividade e a capacidade de inovação, substituindo-se à livre iniciativa da sociedade civil, do “terceiro sector” e de um “mercado da aprendizagem” (Jarvis, 2000) que se encontra em plena fase de expansão.

7. A lógica político-educativa sob os signos da modernização económica e gerencial, da indução e da gestão de recursos humanos emerge nos últimos anos em Portugal com particular vigor; mesmo quando, no essencial, também reclama a prioridade nos financiamentos públicos, invocando embora os princípios do mercado, da gestão privada e da *escolha pública*, indiferente à maioria de uma população adulta que se encontra culturalmente e economicamente excluída do já ideologicamente celebrado “mercado da aprendizagem”.

Mas a lógica político-educativa da gestão de recursos humanos, subordinada ao objectivo maior da modernização do país, sobretudo de signo económico, está longe de ter emergido apenas a partir de



meados da década de 1980. O que acontece a partir desse período é que a modernização é apresentada como imperativo histórico por forma a responder positivamente aos chamados *desafios* da integração europeia, exigindo do Estado e da administração pública um maior esforço estrutural e políticas activas de integração e convergência. Por isso se compreende que a década de governação social-democrata, após a adesão à CEE, tenha inscrito a modernização económica, a eficácia e a eficiência, a racionalização e a competitividade como tópicos centrais do discurso político e governativo, com implicações também na educação (cf., entre outras, as análises de Correia, Stoleroff & Stoer, 1993; Lima, 1994; Afonso, 1997; Correia, 1999; Antunes, 2004).

A modernização do país pela educação representava já um conhecido *topos* dos discursos de política educativa, com especial incidência a partir da década de 1950, atingindo durante as duas últimas décadas uma intensidade assinalável; a crença em que para cada problema económico e social existe uma solução educativa, configurando uma espécie de *pedagogização* extensiva da sociedade, coincide paradoxalmente com a crítica generalizada aos sistemas educativos e à instituição escolar. O *pedagogismo* socioeconómico, porém, revela-se em toda a sua plenitude, desde as recomendações dos organismos internacionais aos livros brancos da União Europeia, plasmado com frequência nas legislações nacionais. A educação é apresentada numa perspectiva salvífica e redentora, embora em termos de valorização e de prioridades nunca se trate da educação toda e raramente da educação para todos. Em termos nacionais recordem-se os lemas mobilizadores e de conotação bélica como a “batalha sem fim” do ministro Francisco Leite Pinto, a “nova cruzada” do ministro Inocêncio Galvão Telles, e a “grande, urgente e decisiva batalha da educação” de Marcelo Caetano e de seu ministro José Veiga Simão, até à mais recente e menos original “batalha inadiável da educação” dos autores do *Manifesto para a Educação da República*. A retórica da salvação do país pela educação é tão insistente quanto a incosequência dos seus apelos em termos de realizações práticas. Na maior parte dos casos, todavia, os referidos lemas procuravam mobilizar as elites e, de forma cautelosa e politicamente controlada,

assegurar a formação de uma mão-de-obra assalariada, mas não a educação básica e cidadã de todo um povo. É por esta razão que, em Portugal como noutros países, uma educação subordinada a esforços de modernização económica não se revelou incompatível com regimes autoritários, muito pelo contrário. Uma modernização autoritária tende a gerir de forma controlada a educação pública enquanto instrumento de produção de *capital humano*, funcionalmente adaptado às exigências do crescimento económico e da competitividade. Trata-se, com efeito, de uma tentativa de qualificação, geralmente de nível básico ou intermédio, de certos recursos humanos, para certos sectores da economia e da sociedade, e não de uma educação humanista com vista ao desenvolvimento humano e social da generalidade dos cidadãos.

À luz dos seus próprios termos e objectivos, a educação para a modernização não parece ter-se sucedido, o que não tem demovido os actores políticos dominantes de continuar a insistir, agora através de renovados lemas, como a “aprendizagem útil”, a “aquisição de competências para competir”, a “qualificação ao longo da vida”, a “educação para a empregabilidade”, isto é, através de orientações mais imediatistas ou de curto prazo que elegem a “formatividade”, mais do que a educação e a responsabilidade individual, mais do que a responsabilidade social e o destino colectivo, como pilares das políticas propostas.

8. Em Portugal, a deslocação da lógica, aliás efémera em termos de expressão, da educação popular para a lógica da gestão de recursos humanos nas políticas educativas públicas revelou-se até agora incapaz de ter destruído a primeira, não obstante o carácter dominante atribuído à segunda e a condição marginal daí resultante para aquela. O problema advém do facto de, em tais condições, se ter tornado particularmente difícil beneficiar, à escala mais geral da educação dos adultos portugueses, a partir das contribuições da educação popular e de base, ao mesmo tempo em que os contributos resultantes da lógica da “qualificação” e da gestão de recursos humanos não apenas tardam como se revelam incapazes de afrontar a complexidade e a magnitude dos problemas socioeducativos da maioria dos adultos em Portugal.

Porém, concluir que a “solução” para o “atraso” na “qualificação dos recursos humanos” jamais poderá prescindir da educação de base e das formas e dos métodos da educação popular de adultos, que de resto começam logo por recusar a lógica racionalista e tecnocrática das “soluções” e dos “atrasos”, para promoverem processos de desenvolvimento e de mobilização socioeducativa de forma participada e contextualizada em termos locais, exigirá uma verdadeira ruptura, não apenas epistemológica, mas também de tipo político-ideológico.

### Referências Bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela (1997). “O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata”. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 10, n.º 2, pp. 103-137.

ANTUNES, Fátima (2004). *Políticas Educativas e Globalização. Nova Instituições e Processos Educativos*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

BALL, Stephen J. (1999). “Cidadania global, consumo e política educacional”. In Luiz Heron da Silva (Org.). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, pp. 121-137.

Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva*. Bruxelas: CCE.

CORREIA, José Alberto (1999). “As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos”. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 12, n.º 1, pp. 81-110.

CORREIA, José Alberto, STOLEROFF, Alan, STOER, Stephen R. (1993). “A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal”. *Cadernos de Ciências Sociais*, n.ºs 12/13, pp. 25-51.

FAURE, Edgar, et al. (1977). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand (1.ª ed. de 1972).

FREIRE, Paulo (1975). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra (1.ª ed. de 1969).

GRIFFIN, Colin (1999). “Lifelong learning and social welfare reform”. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 18, n.º 6, pp. 431-452.

JARVIS, Peter (2000). “Globalização e o mercado da aprendizagem”, in Licínio C. Lima (Org.). *Educação de Adultos. Forum II*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, pp. 29-41.

LIMA, Licínio C. (1994). “Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação”. *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 14, pp. 119-139.

LIMA, Licínio C. (2005a). “Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?”. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 23, pp. 71-90.

LIMA, Licínio C. (2005b). “Do aprender a ser à aquisição de competências para competir”. *Margem Esquerda*, n.º 5, pp. 176-189.

LIMA, Licínio C. (2005c). “A educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos”. In Rui Canário & Belmiro Cabrito (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 31-60.

McLAREN, Peter (1999). “Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global”. In Luiz Heron da Silva (Org.). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, pp. 81-98.

MELO, Alberto (2004). “The absence of an adult education policy as a form of social control and some processes of resistance”, in Licínio C. Lima & Paula Guimarães (Eds.). *Perspectives on Adult Education in Portugal*. Braga: University of Minho, Unit for Adult Education, pp. 39-63.

MELO, Alberto, LIMA, Licínio C., ALMEIDA, Mariana (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O Contexto Internacional e a Situação Portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

OCDE (2002). *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal. Exame Temático*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

PORTER, Michael E. (1990). *The Competitive Advantage of Nations*. New York: The Free Press.