

# Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades

Organização

**Maria João Antunes, Teresa Medina,  
João Caramelo, António Magalhães,  
Manuela Ferreira**

#### TÍTULO

Ciências da Educação em Portugal:  
Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades.

#### ORGANIZAÇÃO

Maria João Antunes, Teresa Medina, João Caramelo,  
António Magalhães, Manuela Ferreira

#### EDIÇÃO

Faculdade de Psicologia e de Ciências  
da Educação da Universidade do Porto

#### DESIGN EDITORIAL

Serviço de Comunicação e Imagem  
– Faculdade de Psicologia e de Ciências  
da Educação da Universidade do Porto

#### ISBN

978-989-54655-0-7

PORTO, 2019



Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma Licença Creative Commons.

Todos os textos publicados são da responsabilidade dos autores que autorizaram a sua publicação. Em todos os textos foram harmonizadas as referências bibliográficas e citações de acordo com o formato utilizado pela Revista Educação, Sociedade & Culturas



# A educação como profissão

**Licínio C. Lima**

Instituto de Educação / Universidade do Minho<sup>1</sup>

## Introdução

Refletir sobre a educação como profissão, a partir dos saberes e da produção de conhecimento, dos objetivos e dos processos de formação, dos contextos de ação e das especificidades das práticas educativas em desenvolvimento em Portugal ao longo das últimas três décadas, é crucial para compreender a situação atual e as perspetivas futuras, as possibilidades de desenvolvimento e os obstáculos enfrentados pelos diplomados em ciências da educação enquanto educadores profissionais.

Admitindo as tensões, mas também as eventuais complementaridades, entre o saber técnico-racional de funcionários profissionais e a paixão militante das causas educativas, ou, mais radicalmente, os conflitos entre a frieza puramente técnica e a *politicidade* da educação, considerarei criticamente alguns dos problemas colocados atualmente por opções políticas que, em distintas escalas e com intensidades variadas, assentam na defesa de uma pedagogia empreendedora, em lógicas qualificacionistas e contábeis, na promoção de competências para a empregabilidade e a competitividade económica, na aprendizagem como estratégia de gestão de recursos humanos e de seleção de uma mão-de-obra mais produtiva.

Ao contrário daquilo que temos feito, na maioria dos casos, no passado, não tomarei a educação como um referencial científico, formativo, intelectual e de intervenção mais ou menos consensual e não problemático – o nosso campo, que temos vindo a construir –, para eventualmente concluir que os nossos problemas principais são, em boa medida, impostos pelo exterior e não oriundos do mundo da educação, devendo-se a uma eventual desarticulação entre a formação e as necessidades sociais, à falta de um estatuto mais preciso e de um maior reconhecimento social dos diplomados em ciências da educação, à sua ausência de tradição

---

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado pelo CIEd – Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

entre nós, aos problemas agora chamados de “empregabilidade”, às dificuldades que relevam de um mercado de trabalho altamente competitivo e cuja crise tem afetado consideravelmente todos os trabalhadores sociais. Estes e outros problemas são relevantes e não podem ser menosprezados. Porém, ignorar a diversidade de perspectivas epistemológicas, educacionais e de políticas de formação e ação educativa por parte das instituições de formação inicial e contínua, bem como as políticas hoje dominantes, produzidas por instâncias transnacionais e supranacionais, com relevo, entre nós, para a União Europeia, seria incorrer numa abordagem atomizada e despolitizada, incapaz, por isso, de nos permitir a compreensão dos problemas que enfrentamos.

A reflexão que partilho, necessariamente breve e incompleta, é devedora, seja no título escolhido seja no método seguido, da sociologia weberiana, em torno da análise da política e da ciência como profissão, nalguns casos traduzida por “vocação”. Com efeito, há cerca de um século, Max Weber proferiu duas conferências, durante o inverno de 1919, a convite da Associação Livre dos Estudantes de Munique, onde tratou de definir a política e a ciência, de as caracterizar por referência ao seu tempo e de refletir sobre os problemas inerentes às carreiras prosseguidas nesses campos, especialmente pelos jovens diplomados de então. Embora a minha contribuição seja muito mais limitada, afastando-se, de resto, do princípio da neutralidade axiológica da ciência e da cisão que Weber estabelece entre política e ciência, incluindo nesta o próprio ensino universitário e o papel do professor, pois que de certo modo argumentarei aqui *a contrario*, insistindo na centralidade das opções políticas e axiológicas para a compreensão da ação educativa em todas as suas dimensões, tanto quanto como para o debate sobre as profissionalidades, partilho as palavras iniciais do sociólogo alemão face à dificuldade, e talvez incomodidade, do tema, rejeitando qualquer propósito celebratório e qualquer tipo de discurso épico ou de natureza panegírica, tão comum em circunstâncias como aquela que aqui nos reúne hoje. Afirmou ele: “A conferência que, de acordo com os vossos desejos, vou hoje pronunciar irá, por diversas razões, desiludi-los” (Weber, 1973, p. 47).

## As ciências da educação e a formação de educadores profissionais

As ciências da educação, na sua pluralidade constitutiva, na sua heterogeneidade de olhares teóricos e de vocações analíticas e pragmáticas, na sua irreduzível miscigenação com saberes outros, de resto não exclusivamente científicos, são o esteio da formação de educadores profissionais. Os próprios saberes profissionais, contruídos através da reflexão e sistematização das ações educativas, das práticas

de inovação e experimentação pedagógica, ou seja, da práxis, representam um capital de conhecimentos incontornável e uma atividade de produção intelectual que não podem deixar de integrar o universo a que genericamente, e não sem controvérsias, chamamos ciências da educação. Os debates em torno da sua designação, das suas áreas constituintes, da sua inscrição epistemológica e da sua vocação, da relevância relativa das diferentes disciplinas no seu interior e, até mesmo, do seu tipo de presença nos planos de estudos da formação inicial de professores e educadores, são típicos das ciências da cultura e da sociedade, da discussão de políticas e de projetos de educação, da advocacia de valores, em suma, daquilo a que Paulo Freire (1996) chamou a *politicidade* da educação. Simplesmente porque uma educação neutra em termos de valores, escolhas, projetos de sociedade, concepções de ser humano, é uma impossibilidade. Trata-se, portanto, de um campo heterogêneo, atravessado por variadas racionalidades científicas e técnicas, por visões do mundo e por valores em disputa, por escalas de observação e de intervenção que oscilam entre os níveis mega e macro e os níveis meso e micro. E por isso uma sólida e plural formação científica em educação não dispensa uma igualmente sólida e plural formação cultural e ético-política. Esta última, contudo, tem-se revelado pouco presente ao longo dos últimos anos e relativamente desvalorizada por concepções de tipo técnico-instrumental e vocacionalista, de acentuado pendor funcionalista. Já John Dewey, no seu clássico *Democracia e Educação*, de 1916, havia criticado a “educação-instrumento”, de tipo restrito, vocacional e utilitário, tendo a propósito afirmado:

(...) existe o perigo de que a educação vocacional seja interpretada, tanto em teoria como na prática, como uma educação profissional: como um meio de assegurar a eficiência técnica em futuras actividades especializadas. A educação tornar-se-ia, desta forma, um instrumento para perpetuar, imutável, a existente ordem industrial da sociedade, em vez de actuar como meio para a sua transformação.  
(Dewey, 2007, pp. 267-268)

Com efeito, não são apenas as abordagens epistemológicas e teóricas, as concepções de educação e formação, as opções metodológicas e didáticas, os perfis profissionais, que marcam, e eventualmente distinguem, os projetos institucionais de formação dos profissionais da educação. Estes são ainda profundamente marcados por opções axiológicas e políticas que têm lugar em diversas escalas e âmbitos, capazes de impregnar os projetos educativos de certos valores e de influenciar o desenho curricular dos cursos, de estabelecer certos objetivos, expectativas e perfis de formação, de contribuir para a construção de um certo *ethos*, de favorecer certas concepções de profissão, determinados contextos prioritários de intervenção, e ainda de legitimar certas ações educativas.

Bastará, a título de exemplo, lembrar o chamado processo de adequação dos cursos de licenciatura em ciências da educação/educação à Declaração de Bolonha para compreender como a adesão a políticas europeias designadas de “harmonização”, visando a criação de um espaço europeu de ensino superior, alterou substancialmente a filosofia dos cursos, seus perfis de formação e a previsão de saídas profissionais, a sua duração e morfologia, os tornou mais comparáveis, mensuráveis e hierarquizáveis, os submeteu à racionalidade *a priori* dos “resultados de aprendizagem” – numa declinação da pedagogia científica e por objetos –, os forçou a novos processos de acreditação e avaliação externa (Lima, Azevedo & Catani, 2008). Tendo insistindo na necessidade de assegurar competências de empregabilidade no final do 1.º Ciclo, este foi, contraditoriamente, reduzido para três anos, tornando o 2.º Ciclo quase uma exigência, seja em termos de formação seja em termos de vantagens comparativas no mercado de trabalho. O enunciado de uma nova conceção pedagógica, de resto antiga em termos de ideais pedagógicos, mas agora politicamente descoberta e afirmada, sem dúvida a dimensão mais positiva do processo de Bolonha, rapidamente se revelou, por muitas razões, de difícil realização, incluindo a razão técnica e modernizadora de uma reforma que entre nós foi acompanhada por uma reconfiguração das funções do Estado, por políticas de subfinanciamento, financiamento competitivo, apelo ao mercado e aos contratos, maior responsabilização dos estudantes e de suas famílias.

Estão ainda por estudar os impactos daquele processo de “harmonização” em termos de possível padronização dos projetos de formação, currículos, etc., embora se conheçam já os efeitos combinados do processo de Bolonha e da forte regulação estatal no caso da formação de professores, com a imposição de um modelo de formação de tipo bietépicico, com a consagração de domínios e percentagens de formação, com a desvalorização de uma vasta gama de saberes filosóficos, históricos, sociológicos e outros, favorecendo a tendência para uma certa didatização. Como observei noutro trabalho (Lima, 2016), tal tendência tecnicista resulta de várias e complexas razões, de entre as quais merecem destaque as políticas orientadas para a produção de resultados escolares em ambiente performativo e competitivo entre escolas, sistemas de ensino, países, etc.; as avaliações em larga escala, nacionais e internacionais, com recurso intensificado a exames e outras formas de avaliação standardizada; o estreitamento do currículo, seja concedendo centralidade aos chamados “saberes essenciais” ou “disciplinas estruturantes”, seja expurgando do currículo prescrito outras áreas e saberes agora considerados supérfluos e, por essa via, hierarquizando e “racionalizando” o currículo; a maior abertura aos quesitos apresentados pelas empresas em termos de formação profissional, de acordo com exigências “vocacionais”, de empregabilidade e de qualificação da força de trabalho, tendo em vista a modernização e a competitividade económicas; as pressões gerencialistas sobre os professores, exercidas por novos estilos de lideranças escolares,

pelo escrutínio realizado através de plataformas eletrónicas, pela introdução de modos de gestão privada na escola pública; as tendências para a intensificação e a individualização do trabalho docente, especialmente dos professores mais jovens e dos precários, acompanhadas de uma perda de capacidade de ação coletiva, designadamente através da crise e da desvalorização política e social dos sindicatos e do associativismo de professores e educadores; a crítica ideológica ao pensamento educacional e a tentativa de descredibilização das teorias pedagógicas e da investigação em educação, especialmente naquelas áreas que chegaram a ser consideradas nefastas (como a sociologia da educação e a política educativa), ou dispensáveis (como, por exemplo, a história e a filosofia da educação), todas ocupando menos tempo e espaço na formação inicial (ou tendo simplesmente desaparecido), no entanto sempre invocadas por prejudicarem a formação científica na disciplina que o futuro professor virá a lecionar; a correspondente atribuição de um estatuto marginal à formação geral, não estritamente curricular e didática, em educação.

Falo, é certo, da formação de professores e não, especificamente, da formação de licenciados e mestres em ciências da educação, para já menos sujeita a padrões restritos. Mas em ambos os casos estamos perante a formação de educadores profissionais, docentes e não docentes, pelo que seria ingénuo desconsiderar as tendências já observadas na formação docente e, noutros países, também em distintas áreas de formação educacional agora sujeitas a padrões, para além de ignorar os impactos que a formação para a docência sempre registou na constituição e no desenvolvimento da maior parte das disciplinas e dos saberes científicos que tomam por objeto primeiro os fenómenos educativos. Estas tendências técnico-instrumentais, como veremos, saem ainda particularmente ampliadas pelas políticas educativas hoje dominantes e, na União Europeia, pela própria crise e desvalorização do conceito de educação, do pensamento e das teorias educacionais.

A este propósito, valerá a pena indagar se os diplomados em ciências da educação, que compreensivelmente sempre se preocuparam com o seu estatuto social e profissional, com a escolha de uma designação partilhada para simbolizar a sua ação educativa e até com o reconhecimento público através da reivindicação de uma classificação específica de profissão, se apresentam e se representam como educadores profissionais. Se educador constitui a sua identidade primeira, uma designação que utilizam e promovem socialmente. Ou se, pelo contrário, associam educador a uma designação a que falta substância e *status* social, ou que é incapaz de recobrir as mais importantes funções profissionais que desempenham efetivamente, ou que diminui as suas oportunidades no mercado de trabalho por comparação com os técnicos da formação e do reconhecimento de adquiridos experienciais, os gestores da formação, os orientadores vocacionais, os especialistas em desenvolvimento profissional e gestão de recursos humanos, os técnicos de garantia da qualidade educacional, etc.

## A erosão política do conceito de educação e o papel dos seus profissionais

O estatuto e o papel dos profissionais diplomados em ciências da educação dependem de múltiplos e complexos fatores e, desde logo, da sua relativa novidade no panorama académico e profissional do país. Três décadas é, por um lado, bastante tempo no que se refere ao capital de experiências científicas e pedagógicas acumuladas pelas instituições de formação. Basta observar os desenvolvimentos ocorridos na investigação e na produção académica de circulação internacional, sem precedentes em Portugal, bem como na realização de importantes reuniões científicas e profissionais, no crescente número de doutorados, na qualidade reconhecida de vários periódicos da área. Mas, por outro lado, o processo de consolidação de um curso, a sua afirmação pública e os seus impactos sociais, o seu reconhecimento e prestígio, a construção de profissionalidades por parte dos próprios diplomados em contextos de desempenho profissional, exigem tempo e perseverança, dependendo ainda de contextos políticos e económicos de mais vasto alcance, do estabelecimento de prioridades no universo da educação e da formação, das intervenções do Estado, das instituições públicas e das organizações da sociedade civil, hoje muito influenciadas por racionais e por lógicas políticas, por discursos e por conceitos de circulação internacional.

Não obstante os discursos políticos em torno da economia do conhecimento e da sociedade da aprendizagem, a omnipresença, por vezes com ressonâncias salvíficas e carácter hiperbólico, da centralidade das qualificações e das competências para a competitividade económica e a promoção de um espírito empreendedor, sem as quais os seres humanos ficariam em riscos de exclusão, desadaptados, excedentários ou redundantes, nos termos criticamente propostos por Zygmunt Bauman (2005), o conceito de educação – incluindo os debates teóricos e as controvérsias entre distintas políticas e concepções –, tem sido objeto de um processo de erosão política em termos substantivos, de resto acompanhado por uma evidente perda de protagonismo no contexto dos grandes textos de política, designadamente no âmbito da União Europeia.

A educação permanente, como princípio orientador que foi especialmente promovido pela UNESCO e pelo Conselho da Europa, a partir das décadas de sessenta e de setenta do século XX, entre abordagens e apropriações típicas do conceito de Estado-providência, de signo social-democrata, por um lado, e, por outro, aberto a articulações privilegiadas com a pedagogia crítica e emancipatória e com a educação popular de adultos, cedeu, de há muito, o seu lugar como referencial político à agora dominante aprendizagem ao longo da vida. Conforme observei num dos vários trabalhos que venho dedicando a esta problemática e que aqui retomo parcialmente (Lima, 2015), embora a educação implique uma dimensão

social importante, verifica-se um processo de individualização da educação e da aprendizagem permanentes, responsabilizando cada indivíduo pela promoção do seu portefólio competitivo de competências e habilidades orientadas para o mercado de trabalho e a competitividade. Aprender a adaptar-se, a ser empregável ou empreendedor, aprender a ser um recurso humano útil, constitui sinónimo de responsabilidade individual, de capacidade de escolha racional, de assertividade e competitividade em termos psicológicos e morais. A subordinação da educação à economia do novo capitalismo, com vista à flexibilidade e mobilidade dos trabalhadores, através de investimentos reprodutivos e bem adaptados aos quesitos da crise e das políticas de austeridade e de ajustamento, representam um elemento estratégico na lógica da constituição de capital humano e de capital imaterial, incluindo o conhecimento e a inovação, as patentes e a propriedade intelectual. Aprender para ganhar e conhecer para competir, segundo o lema pedagógico que justificadamente se pode inferir das atuais políticas públicas (cf. Lima, 2012), é hoje a nova expressão pós-pedagógica da aprendizagem permanente que é hiperbolicamente propagada pela União Europeia. Por isso a transição do uso do conceito de educação para o conceito de aprendizagem, nos grandes textos produzidos por instituições internacionais, está longe de resultar de um renovado interesse pedagógico ou didático, ou de uma nova teoria da aprendizagem, sendo antes um indicador político da indução de novas responsabilidades por parte de cada indivíduo, agora representado como um recurso humano em constante processo de aprendizagem, segundo um padrão económico de utilidade. Razão pela qual se pode afirmar que a educação e a aprendizagem não são mais realidades extraeconómicas, mas instrumentos técnico-rationais e vantagens competitivas no contexto da rivalidade dominante entre continentes, nações, regiões, organizações, grupos e indivíduos, todos vistos como agentes económicos cuja produtividade depende da aplicação efetiva de conhecimento (Sanz Fernández, 2006, p. 94).

A formatividade é agora decisiva, tal como a competência para competir e a aquisição de habilidades economicamente valorizáveis, designadamente através de novos processos vocacionais de formação para o trabalho e de reconhecimento de competências e saberes experienciais com potencial económico. A hegemonia da formação profissional, agora sob a novel designação de educação e formação vocacional, resulta da cisão entre educação geral e educação profissional, como se a segunda pudesse ganhar sentido sem a contribuição da primeira e como se as duas não fossem, afinal, uma só, sob o ideal de uma educação permanente enquanto processo de humanização, rejeitando, nas palavras de Ettore Gelpi (2005, p. 169), “um sistema de formação unidimensional que fracassa na integração dos aspetos culturais e profissionais”.

Alguns dos mais importantes desenvolvimentos nas estratégias europeias de aprendizagem permanente, que cada vez atribuem maior centralidade à aprendizagem como um dever de cada indivíduo tendo em vista o crescimento e a com-

petitividade económicos, relevam seminalmente do “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida”, publicado em 2000 pela Comissão das Comunidades Europeias. Aí se iniciou, com maior clareza, o processo de individualização das responsabilidades em educação e formação para a qualificação e o crescimento e se avançou com o conceito de “motivação económica” para uma aprendizagem permanente, convenientemente “ajustada” e adaptada às necessidades dos indivíduos e da economia (União Europeia, 2000), numa lógica que claramente pode ser interpretada à luz de uma política educativa baseada no “modelo de gestão de recursos humanos” (Lima & Guimarães, 2011). O Memorando é, com efeito, um marco de uma nova perspetiva estratégica para a aprendizagem permanente, orientada segundo uma visão utilitarista que nunca chega a ser interrogada ou debatida, uma vez que a lógica política do desenvolvimento e da gestão de recursos humanos, em direção ao crescimento económico e à competitividade, é tomada como um desígnio societário indiscutível e partilhado – é parte fundamental do projeto europeu. A mudança vocacionalista e técnico-gestionária, racionalmente justificada segundo os termos e os requisitos da economia no novo capitalismo, conduzirá, ainda que com receções distintas de país para país e com traduções variáveis segundo a história e a cultura educacional de cada um, a uma orientação hegemónica e pragmática, em profunda contradição com os modelos de políticas sociais de tipo “modernização e controlo do Estado” e, especialmente, de tipo “democrático-emancipatório” (Lima & Guimarães, 2011).

Mas é a partir de referida perspetiva vocacionalista que prosseguirão as estratégias europeias no domínio da educação e formação até 2020 (EF 2020), segundo as conclusões do Conselho de 12 de maio de 2009 (União Europeia, 2009: pp. 2 e ss): “Investir eficazmente em capital humano através dos sistemas de educação e formação constitui componente essencial da estratégia adotada pela Europa [...]”. Novamente, e de forma mais intensa, surgem os desígnios da empregabilidade e da adaptabilidade das pessoas, a aquisição de competências-chave para a excelência e a atratividade, a necessidade de incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o “espírito empreendedor”, tendo em vista o desenvolvimento das empresas e a competitividade da Europa a nível mundial. E, no entanto, o trabalho rareia para muitos e novos estratos da população, mesmo entre os mais formalmente habilitados, parecendo ser compensado discursivamente pelo apelo à produtividade, à otimização e à performance, critérios legitimadores de novas formas de discriminação dos postos de trabalho, sob o signo da adaptação/desadaptação dos trabalhadores (Gelpi, 2009, p. 121).

Dentro da lógica renovada da formação de capital humano, que é central nos textos da União Europeia, destaca-se a importância da busca da melhor combinação entre conhecimento, competências e atitudes, necessária à obtenção de sucesso no mercado de trabalho. Um mercado implicitamente representado como um dado inquestionável, previsível e bem conhecido, como uma realidade homo-

génea e autónoma, evidenciando necessidades próprias que são aceites como legítimas e, quase sempre, também como neutras e consensuais. É perante a objetividade e a imperatividade das necessidades do mercado de trabalho que cada indivíduo concreto deve identificar os seus “défices de competências”, procurando compensá-los ou vencê-los através do acesso a “produtos de formação” efetivos em termos de empregabilidade, produtividade e crescimento económico, dessa forma garantindo, em simultâneo, maior competitividade e maior coesão social. Mas tal equação não se revela fácil de resolver. Para o indivíduo, a perspectiva, de acordo com Anna Maria Piussi (2015, pp. 24-25),

(...) é a de uma vida composta por intermináveis módulos de aprendizagem, empurrada cada vez mais pela ânsia de prevenir o risco de viver e pela necessidade de investir em si mesmo, qual mercadoria que se pode vender no mercado para participar ao máximo das suas possibilidades na grande competição.

Mas, paradoxalmente, segundo Gelpi (2004, p. 100), o novo mercado de formação profissional chega a revelar-se tão indiferente aos interesses dos trabalhadores quanto aos interesses dos empresários. Encontra-se fechado nas suas lógicas empresariais competitivas, no *marketing* e na publicidade, na conquista de novos mercados e de mais aprendentes-clientes, perseguindo diligentemente o lucro, disseminando a ideologia dos défices, produzindo pedagogias empreendedoristas, *kits* de formação e sistemas didáticos próprios, ou aderindo a sistemas de *franchising*. Em tais casos, a formação-mercadoria adquire vida própria e é elevada à condição de ator principal, relegando quer os sujeitos em formação, quer os formadores assalariados, quer ainda as próprias lideranças organizacionais, para a condição de objetos, primários ou secundários, da formação como prestação de um serviço e da aprendizagem como aquisição de um produto, ambas integradas num ambiente mercantil que produz, e forma, os seres humanos do futuro: recursos técnico-rationais flexíveis, competitivos, úteis. Só enquanto valor de troca a formação confirma a sua utilidade, a sua capacidade de dar resposta considerada positiva às lacunas ou défices de formação do outro, num quadro global em que é sempre o outro que revela a sua própria incompetência e, conseqüentemente, que deixa claro o seu défice de competências e as suas necessidades de aprendizagem.

Neste quadro de referência, quem evidencia um défice de competências tende a ser representado como incompetente e quem é incompetente não é capaz de competir, sendo, conseqüentemente, incapaz de progredir. E é aqui que os educadores profissionais podem mais facilmente, e congruentemente, vir a construir uma nova identidade profissional, certamente mais afastada da

educação enquanto processo democrático e justo de humanização dos seres humanos e de transformação da economia, da sociedade e da cultura, para assumirem o perfil de promotores e gestores de capital humano, de competências individuais flexíveis e ajustáveis, orientadas para a empregabilidade e, sobretudo, para a excelência empreendedora, competitiva e mensurável. No limite serão já novos técnicos da individualização das qualificações, mentores, líderes de processos de aprendizagem altamente eficazes e diferenciadores, treinadores de habilidades avançadas sujeitos a métricas rigorosas e a um mercado de aprendizagem altamente competitivo e seletivo em termos de acesso, testocratas infatigáveis. Recrutados, no futuro, não majoritariamente nas faculdades ou institutos de educação, mas antes de entre profissionais oriundos do mundo empresarial – agora tomado como arquétipo institucional do treinamento de competências competitivas e adaptáveis, de feição adhocráctica –, com formações de base as mais diversas, associadas a experiências de inovação e de empreendedorismo socialmente reconhecidas, a personalidades carismáticas do mundo dos negócios e a exercícios de liderança comprovada, atuarão em sistema de alternância, frequentemente entre a academia e a economia, através de vastas equipas de colaboradores e de sistemas e produtos de aprendizagem patenteados. Tudo, na sua ação, tenderá a ser efémero, sujeito a mudanças constantes ou, como observou Richard Sennett (2001), orientado sob o lema de “nada de longo prazo”. A constante será a competitividade, e já não a solidariedade, o estado de prontidão, um alto grau de assertividade e uma alta performance, uma socialização de tipo meritocrático. Combater lacunas e desfasamentos de competências, descobrir e desenvolver talentos, promover mentalidades empreendedoras, captar investimentos inteligentes e favorecer a inteligência digital, serão prioridades da ação qualificadora.

## Concluindo: algumas questões éticas e políticas na ação educativa dos profissionais

O cenário antes esboçado parecerá, a muitos, exageradamente pessimista e, no entanto, ele resultou da observação das atuais tendências e de uma leitura atenta das orientações dimanadas da União Europeia, de entre outras instituições internacionais. O mercado da aprendizagem individual e competitiva encontra-se em processo de constituição e de disseminação, é apresentado como alternativa eficaz às escolas e aos professores, aos educadores profissionais e à pedagogia, aos objetivos do desenvolvimento e do aperfeiçoamento humanos, à educação popular e comunitária. De uma forma ou de outra, todos estes referenciais surgem, agora, associados a grandes narrativas, a uma modernidade

de tipo sólido, a ideais iluministas, ao Estado-providência e a políticas sociais do passado, elementos considerados genericamente ultrapassados face às exigências do capitalismo financeiro e da revolução digital.

Competir para progredir é a nova máxima pedagógica, tal como a adaptação funcional aos imperativos da competitividade económica tende a ser apresentada como condição para alcançar a inclusão social dos indivíduos excluídos ou considerados em risco de exclusão, assim ignorando relações de poder e desigualdades sociais, a erosão da democracia e da cidadania, abdicando de objetivos mais ambiciosos de transformação social. A referida agenda, já em curso de realização, dotada de importantes instrumentos de legitimação e, nalguns casos, já transformada em doxa, possui amplos recursos para a sua efetivação e emerge como nova hegemonia, confronta os educadores com problemas sérios e com dilemas profissionais, ético-políticos e morais inéditos. No limite, põe à prova a sua necessidade e continuidade.

Com efeito, a promoção de uma pedagogia empreendedora, utilitarista e competitiva não apenas interpela as ciências da educação e o próprio conceito de educação como, talvez, possa vir a passar melhor sem estas. Circunstância em que novas profissionalidades serão exigidas e construídas e uma radicalmente distinta formação inicial e contínua poderá optar por uma cultura empresarialmente impregnada e associada à racionalidade económica, ao talento, à inovação e à meritocracia em ambientes de competição, concedendo protagonismo a abordagens qualificacionistas sujeitas a programas de socialização precisos, a métricas rigorosas de empregabilidade e produtividade, pondo termo a certos debates filosóficos e educacionais. A identificação das “melhores práticas”, uma maior atenção à captação e projeção de talentos passíveis de emulação, mais testes e evidências empíricas, maior competição entre setores públicos e privados, mas desde logo igualmente no interior do domínio público, parcerias e contratos, edificarão uma pedagogia técnico-instrumental centrada em programas eficazes de treinamento, livres dos constrangimentos teóricos, concetuais e ético-políticos que as ciências da educação ainda parecem carregar consigo.

As instituições de formação admitem, levam a sério estas transformações, adotam um programa de investigação e de educação suficientemente realista e crítico? Ou prosseguem indiferentes às mudanças, seja por inércia, seja por falta de capital teórico, por excesso de normativismo e de prescrição metodológica e técnica, ou seja, finalmente, por opção política e ideológica? Por vezes regista-se uma preocupante tendência para a adesão às novas agendas qualificacionistas e instrumentais aqui submetidas a crítica, um certo seguidismo face às orientações e aos discursos da União Europeia, da OCDE, de certos *think tanks*, dessa feita despolitizando a educação, desintelectualizando a formação, submetendo a investigação aos temas da moda e a critérios heterónomos de relevância.

Em qualquer caso, o ideal de formador empreendedor tenderá a coincidir com o empreendedor economicamente bem-sucedido que, através do seu exemplo inspirador, das suas experiências de sucesso e dos seus modos de agir, poderá passar a ser reconhecido como mestre, líder, mentor, ou mesmo como “coach” de habilidades comportamentais e técnicas, dentro e fora dos contextos de trabalho. Situação em que as teorias económicas e de gestão, a par das ciências cognitivas e comportamentais, entre outras, representarão alternativas preferíveis às perspetivas educacionais e às teorias pedagógicas, com os seus debates considerados intermináveis e inconclusivos. As didáticas implícitas aos desempenhos performativos desejados, de tipo digital e a distância, a produção e comercialização de conteúdos de aprendizagem, os jogos e as simulações, os ambientes virtuais, ganharão protagonismo à medida que passarem a adaptar-se mais e melhor aos interesses, estilos e ritmos das aprendizagens individuais, sendo objeto de prescrições e, mais raramente, de elaborações por parte dos profissionais. Em parte, note-se, esta realidade já existe, confrontando os diplomados em ciências da educação, as instituições de formação e a investigação neste campo com problemas nunca antes sentidos.

Como estão os diplomados em ciências da educação a viver estas mudanças? Quais são os sinais visíveis no terreno da ação educativa? Que impactos no mercado de trabalho e em termos de desempenho profissional? Os diplomados em ciências da educação fazem a diferença, ou alguma diferença substantiva, nos distintos lugares e processo educativos em que intervêm ou tendem para uma adaptação mais ou menos isomórfica relativamente ao ambiente técnico-instrumental aqui descrito e, em tal caso, arriscam-se a ser ultrapassados por outros profissionais fora do universo da educação? Ou preferem insistir em que nada de substancial mudou, em excecionalismos nacionais, locais ou institucionais? Assumem, reconstroem e reforçam referências educativas e ético-políticas que representam como suas e como específicas da sua profissionalidade, adotam processos híbridos e situações de compromisso, apropriam saberes e recontextualizam métodos e práticas de outros profissionais com quem trabalham ou com quem disputam o mercado de trabalho, ou, em alternativa, limitam-se a incorporar valores e disposições que lhes são alheios e estranhos, já eventualmente em situação de cooptação e de perda progressiva da sua identidade como educadores? Como se posicionam em face das tensões crescentes entre a racionalidade económica e instrumental em torno das qualificações e das competências como ferramentas de competitividade, por um lado, e as agendas de desenvolvimento humano substantivo, de democracia e de justiça social, de solidariedade e cooperação, por outro lado?

As questões são de enorme relevância investigativa, mas ainda de maior importância e urgência em termos educacionais e profissionais. A menos que já tenhamos optado, de forma obediente e diligente, por um perfil técnico-racional

de diplomado em ciências da educação enquanto especialista em capital humano, engenheiro da formação, indutor ou treinador da excelência competitiva, educometrista, terapeuta de lacunas e défices de qualificações e competências. Ou seja, que tenhamos caído numa “instrumentalidade incontrolada” (Correia, 1998, p. 19). Mas, em tal caso, não haveria como justificar a realização de mais um congresso de ciências da educação, nem sequer a invocação do conceito de educação. Factos que por si só não me tranquilizam, mas que, sem dúvida, reforçam a minha esperança de que seremos capazes de fazer aquilo que é nossa obrigação fazer: uma educação como contribuição incontornável para a leitura crítica do mundo, como contributo para a sua transformação, mais democrática e mais justa, enquanto processo de humanização dos seres humanos, com ciência e com consciência, como lembrou Edgar Morin (1982), sem desânimos nem desistências, com a clareza ético-política de quem sabe quem é, onde está, a favor do que está, e para onde quer ir.

## Referências bibliográficas

- Bauman, Zygmunt (2005). *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Correia, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação: contributos para uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, John (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gelpi, Ettore (2004). *Trabajo futuro. La formación como proyecto político*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Gelpi, Ettore (2005). *Educación Permanente. La Dialéctica entre Opresión y Liberación*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Gelpi, Ettore (2009). *Formación de personas adultas: inclusión y exclusión*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Lima, Licínio C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na "Sociedade da Aprendizagem"*. São Paulo: Cortez.
- Lima, Licínio C. (2015). Aprender a ser un recurso humano útil: crítica desde la perspectiva gelpiana. In Lima, Licínio C., Massot, Inês, Marzo, Ángel, Borox, Paqui, Aparicio Guadas, Pep. *Estrategias europeas de aprendizaje permanente, ciudadanía y perspectiva gelpiana* (9-23). Valência: Laboratori d'iniciatives ciutadanes Ettore Gelpi.
- Lima, Licínio C. (2016). Sobre a educação cultural e ético-política dos professores. *Educar em Revista*, 61, 143-156.
- Lima, Licínio, Azevedo, Mário, Catani, Afrânio (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a *Universidade Nova*. *Avaliação*, 13, (1), 7-36.
- Lima, Licínio C. & Guimarães, Paula (2011). *European strategies in lifelong learning. A critical introduction*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Morin, Edgar (1982). *Ciência com consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Piussi, Anna Maria (2015). Por una nueva civilización de relaciones. Orientaciones para repensar la educación permanente. In Berberán, Marina & Llopis, Iolanda (Orgs.), *Nuevos Contextos y Prácticas en la educación Permanente: mujeres y hombres en el cotidiano educativo* (15-37). Xàtiva. Ediciones del Instituto Paulo Freire.
- Sanz Fernández, Florentino (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Sennett, Richard (2001). *A corrosão do carácter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.

União Europeia (2000) – Commission of the European Communities. *Commission Staff Working Paper. A memorandum on lifelong learning*. Bruxelas: SEC(2000)1832. Retirado de: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>.

União Europeia (2009) – Council of the European Union. *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Bruxelas: (2009/C 119/02). Retirado de: <http://eur-lex.europa.eu>.

Weber, Max (1973). *O político e o cientista*. Lisboa: Presença.