

Educação de Adultos e Comunidades Ciganas: Políticas e Processos

Maria José Casa-Nova (Coord.)



REPÚBLICA
PORTUGUESA

SECRETARIA DE ESTADO DA
IGUALDADE E MIGRAÇÕES



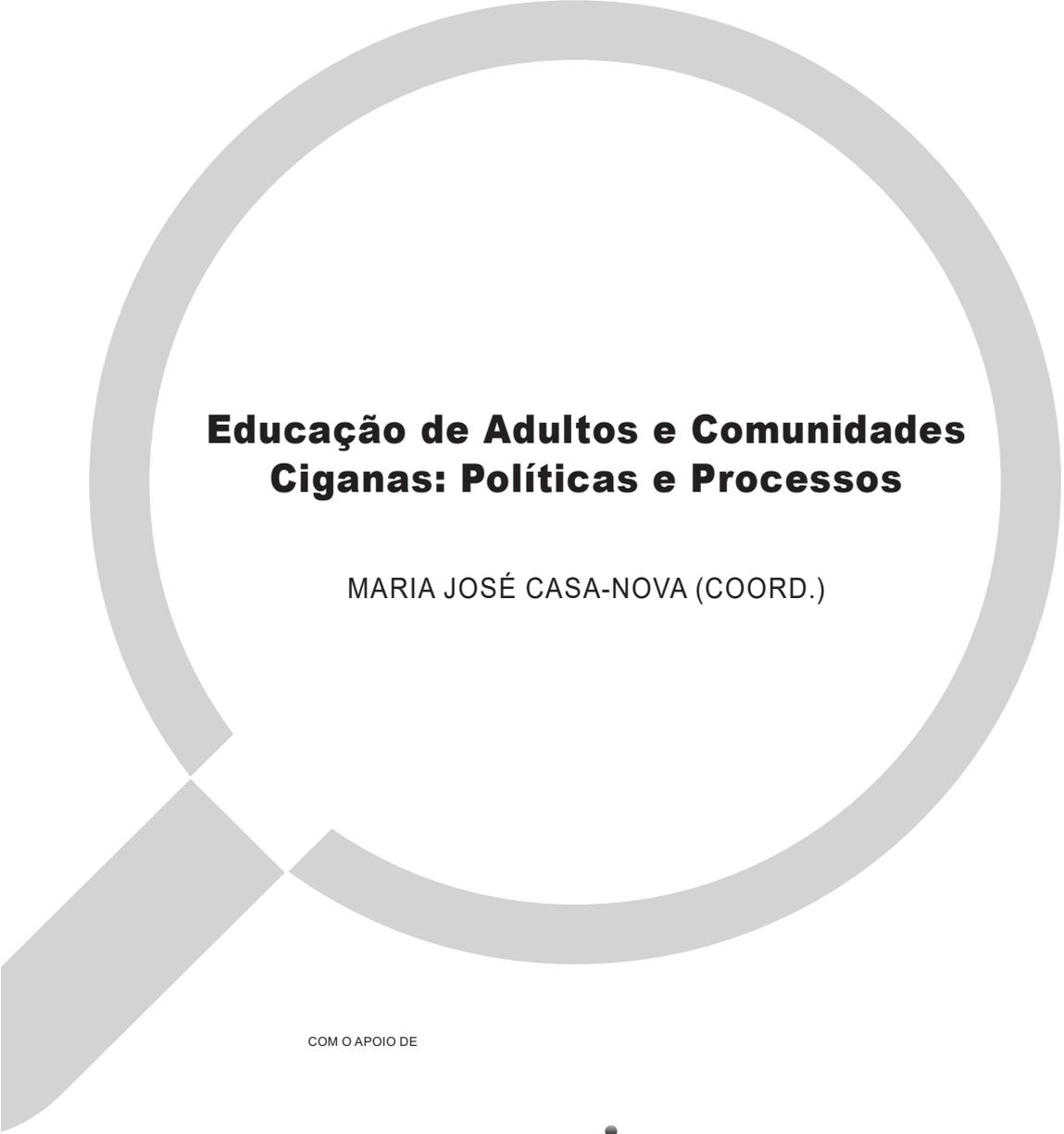
ACM

ALTO COMISSARIADO PARA AS MIGRAÇÕES.I.P.



OBCIG

Observatório
das Comunidades Ciganas



Educação de Adultos e Comunidades Ciganas: Políticas e Processos

MARIA JOSÉ CASA-NOVA (COORD.)

COM O APOIO DE



Biblioteca Nacional de Portugal - Catalogação na Publicação

CASA-NOVA, Maria José
Educação de Adultos e Comunidades Ciganas: Políticas e Processos
Maria José Casa-Nova (Coord.) - 1ª ed. - (Estudos OBCIG, 3)
ISBN 978-989-685-076-0
CDU 316

TÍTULO

EDUCAÇÃO DE ADULTOS E COMUNIDADES CIGANAS: POLÍTICAS E PROCESSOS

AUTORA

MARIA JOSÉ CASA-NOVA (COORD.)

PROMOTOR

OBSERVATÓRIO DAS COMUNIDADES CIGANAS / [HTTP://WWW.OBCIG.ACM.GOV.PT/](http://www.obcig.acm.gov.pt/)

EDIÇÃO

ALTO COMISSARIADO PARA AS MIGRAÇÕES (ACM, I.P.)

R. ÁLVARO COUTINHO, 14 - 1150-025 LISBOA

TELEFONE: (00351) 21 810 61 00 - FAX: (00351) 21 810 61 17 -

E-MAIL: ACM@ACM.GOV.PT

EXECUÇÃO GRÁFICA

CMVA print

PRIMEIRA EDIÇÃO

300 EXEMPLARES

ISBN

978-989-685-076-0

DEPÓSITO LEGAL

509205/22

LISBOA, DEZEMBRO 2022

CAPÍTULO I

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS E COMUNIDADES DIVERSAS

Licínio C. Lima

Introdução

Sendo componente central e incontornável do ideal de uma educação permanente, que desde Condorcet (1792) recusou o projeto de formação de pessoas apenas, ou sobretudo, hábeis, a educação de adultos enfrenta hoje dilemas políticos e institucionais importantes. Talvez o mais elementar, mas simultaneamente o mais crucial, seja o de saber se enquanto complexo de políticas públicas e de práticas sociais ainda continua a reconhecer-se como integrando o campo educativo, em toda a sua latitude e longitude. Ou se, pelo contrário, se define prioritariamente, de forma estreita e predominantemente instrumental, como estratégia de formação de “capital humano”, de aprendizagem de competências para o mercado de trabalho, de qualificações e requalificações da mão de obra assalariada. Dito de outro modo, a educação de adultos assume o projeto de contribuir para que nos tornemos mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis? Visa a liberdade e a autonomia, ou o enquadramento, a assimilação e o ajustamento ao *statu quo*?

Tem sido, com efeito, uma conceção de educação amplamente subordinada ao ajustamento à economia no novo capitalismo, à produtividade e ao crescimento económico, à empregabilidade e à competitividade, aquela que vem dominando nas últimas décadas. A tal ponto que não apenas as ressonâncias democráticas e autonómicas de uma educação de pessoas adultas comprometida com a transformação da economia, da sociedade e da cultura foram sendo esbatidas, mas também o próprio conceito de educação permanente e ao longo da vida foi sujeito a uma forte erosão nas suas dimensões democráticas, críticas e humanistas para passar a ser objeto de profundas mutações. Nos últimos anos, foi já o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” que foi assumido pelos discursos políticos, no contexto de grandes organizações internacionais e de instâncias supranacionais, da União Europeia e dos governos dos respetivos Estados-membros, como categoria dominante. Em contextos marcados pela defesa da reforma neoliberal do Estado de bem-estar social, dando lugar à responsabilização de cada indivíduo pela construção

do seu portefólio competitivo de competências, visando o ajustamento de cada um às necessidades de uma economia e de um mercado de trabalho crescentemente desregulados, o conceito de educação foi sendo apagado dos discursos políticos e pedagógicos, para dar lugar a novas categorias emergentes. Categorias de que se destacam as qualificações, as competências, as habilidades economicamente valorizáveis. Parece, agora, visar-se a constituição de um ser humano útil e só, altamente competitivo, em processo de infindável otimização pessoal, como que em *upgrading* permanente, sob os rigores de uma pedagogia contra o outro. A cultura performativa domina e transforma todas as outras culturas em referências irracionais, conservadoras, deficitárias, inferiores.

Uma pedagogia contra o outro

O adensamento da cultura empresarial e de negócios no mundo da educação, aqui objeto de breves referências quanto a um limitado número de dimensões já com expressão suficientemente visível, revela quanto a competitividade exacerbada tem embebido o universo da pedagogia, a cultura educacional e as práticas pedagógicas. Trata-se de um elemento central a uma espécie de revolução empreendedorista, em busca de novos padrões de governança da educação. Para além disso, a acentuação do carácter instrumental e adaptativo da educação atingiu proporções difíceis de imaginar quando, no início do século XX, John Dewey criticava 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” (Dewey, 2007: 267-268). Como concluiu o autor, “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” (id., ibid.).

A solidariedade tende agora a ser substituída pela rivalidade e o lema pedagógico que emerge é o do “competir para progredir” (Porter, 1993). Os riscos de reelitização da educação, de seleção e de discriminação, de alienação, em suma, de desumanização da educação, tornam-se consideravelmente mais elevados. Theodor Adorno (2000: 161-162) tinha já chamado a atenção para o facto de a competitividade ser,



no fundo, contrária a um projeto humanista de educação, pelo menos quando a educação é entendida, como na perspectiva freiriana, como um processo de humanização dos seres humanos (Freire, 1997). Por isso Stéphane Hessel e Edgar Morin (2011) defenderam a necessidade de uma “*descompetitivização* da sociedade” e de uma educação não “sobreadaptada” aos imperativos da economia mas, pelo contrário, mais solidária e cooperativa.

Mas num mundo social em compita permanente e generalizada, sob uma impiedosa rivalidade económica que se traduz por guerras comerciais e outras, não existiria alternativa à aquisição das melhores competências para competir e para ganhar. A formação seria agora o núcleo estratégico de uma nova “arte da guerra” e a aprendizagem competitiva a sua arma mais eficaz, no contexto mais geral de uma pedagogia contra o outro que, ao produzir os vencedores, produziria necessariamente os vencidos e, mais do que isso, legitimaria a sua existência, pois neste quadro de rivalidade os vencidos são indispensáveis, em condição e em número significativo, para fazer sobressair os vencedores. É sobre esses que agora se edifica uma imagem institucional de excelência educativa e de altos padrões de qualidade escolar. É, exatamente, o que faz o governo pelo mérito, homogeneizando os educandos através de um processo de *alunização* de crianças, jovens e adultos que se manifesta indiferente às diferenças, assim os inscrevendo na grande competição, como se todos partissem da mesma posição e com recursos idênticos.

A competitividade exacerbada, enquanto princípio ético-político, moral e gerencial, tende a degenerar no individualismo, na instrumentalização própria da racionalidade meramente formal, na alienação. Pelo contrário, como observou István Mészáros (1975; 289-290), “transcender positivamente a alienação constitui, em última análise, uma tarefa educativa”, tarefa que, por isso, não coincide apenas com “interiorização”, “adaptação” e “estabilização” visando a produção de “habilidades” economicamente valorizáveis e a formação de quadros, através de métodos orientados para o controlo político e o produtivismo.

Contudo, tal como, há muito, descortinamos elementos neotaylorianos na organização e gestão da educação (Lima, 1994), em busca incessante do meio ótimo, da eficiência e da maior produtividade, através da padronização de regras e processos, de formas de controlo automático, de sistemas de incentivos e da ação dos departamentos que

pensam, também parece possível articular esse taylorismo social com uma cultura integradora baseada numa performatividade mais ou menos estetizada, fortemente socializadora, quando não doutrinadora, capaz de produzir, de publicitar e de celebrar os seus heróis. Ou seja, gestores, professores, alunos, famílias, engajados na produção dos melhores resultados, sob ambiente meritocrático, altamente competitivo e contábil, sempre dispostos a ultrapassar as suas metas e as metas de outros que os venham a suplantar, emulando as práticas consideradas exemplares e procurando atingir patamares cada vez mais inacessíveis de distinção social. As agora chamadas “melhores práticas”, frequentemente descontextualizadas e naturalizadas, impostas segundo referenciais racionais-formais e respetivos “factos” sob medição, constituem o âmago dos processos de “*benchmarking*” em nível político-institucional (ver, entre outros, Bruno & Didier, 2013; Bruno, 2014), servindo simultaneamente como *exemplum* a emular e adotando como processo intrínseco e metodologia a seguir a própria competição, também simultaneamente considerada como meio e fim que não conheceria alternativa racional.

Daqui pode resultar uma espécie de *stakhanovismo* educacional, talvez compatível com a “revolução permanente” anunciada pelas teorias gerencialistas. Não se trata, certamente, dos recordes de produtividade, aliás devidamente remunerados, de Alexey Stakhanov nas minas de carvão de Donetz, na União Soviética de meados de 1930, nem de um taylorismo socialista que produziu os seus heróis da revolução sob a direção política de Stalin e de Molotov (ver, por exemplo, Davies & Khlevnyuk, 2002). Mas tratou-se de uma visão do mundo, de um *front* cultural (Miguel, 2007), de um certo dirigismo e vanguardismo modernizador que nos permite estabelecer algumas semelhanças com a emergente pedagogia empreendedorista e competitiva que, agora, congruente com o novo capitalismo, apresenta múltiplos riscos de instrumentalização e desumanização da educação.

Embora apelando à adesão voluntária e engajada a novos processos de intensificação do trabalho discente e docente, as políticas educacionais e as organizações educativas tendem a exercer processos de liderança fortes, a criar instrumentos de controlo e de disciplinação, a usar processos sofisticados de condicionamento através de uma organização hiper-mecanicista que, assente no mundo digital e em processos de vigilância individualizada, se apresenta, paradoxalmente, sob o dis-



curso da descentralização e da autonomia, da flexibilidade, da participação dos interessados e da pós-burocracia. E vai, entretanto, estetizando as suas experiências e contruindo os seus rituais culturais integradores e os seus processos simbólicos de celebração e socialização (prêmios, quadros de excelência, atribuição de títulos, realização de cerimónias públicas, etc.). Mas a irracionalidade pedagógica, inerente aos excessos deste tipo de racionalidade económica e técnico-instrumental, tal como em termos de produção industrial e de serviços sucedeu historicamente com o movimento stakhanovista na União Soviética de meados da década de 1930, fica cada vez mais clara à medida que os eventuais efeitos de curto prazo se esgotam ou estabilizam em termos de resultados. E à medida em que as crianças e os jovens escolares, tal como os adultos em formação, apresentam certas resistências culturais e sociomorais, mesmo no caso dos chamados alunos de mérito. Entretanto, os professores acusam desgaste, esmorecem ou, mesmo, adoecem; há notícias de famílias que procuram escolas especificamente não competitivas; o ensino doméstico aumenta em vários países; certos movimentos pedagógicos continuam a insistir nas vantagens do trabalho cooperativo; alguns adultos resistem a processos de infantilização através da competição contra os outros, sob referenciais culturais arbitrários, mas apresentados com mais elevado *status* social.

Essa pedagogia empreendedorista, potencialmente contra o outro, é muito mais do que um sistema pedagógico alicerçado em opções didáticas e em rigorosas formas de avaliação externa, padronizada e universal. É, antes de tudo, uma nova concepção utilitarista de educação e aprendizagem, um princípio reformador das escolas e dos professores, dos alunos, da vida nas escolas e noutras organizações educativas, da sua organização e gestão, procurando uma forte articulação subordinada e funcional relativamente à competitividade económica, ao empreendedorismo e a uma cultura de rivalidade que se espera seja emulada e ampliada, produzindo personalidades assertivas e resilientes, seres humanos ajustáveis, dotados de grande mobilidade e capacidade de prontidão. Os correspondentes riscos de desumanização dessa educação e formação serão, eventualmente, considerados meros efeitos colaterais, riscos inerentes a todo o processo de reforma e modernização.

A aprendizagem ao longo da vida e seus derivados pós-pedagógicos (empregabilidade, empreendedorismo, flexibilidade, vocacionalis-

mo, meritocracia, entre outros) fixaram-se pragmaticamente em torno das celebradas virtudes do “aprender para ganhar” e do “conhecer para competir” (Lima, 2012), consideradas centrais nas chamadas “sociedades do conhecimento e da aprendizagem”. A ideologia qualificacionista impõe uma visão do mundo e uma cultura apresentada como racionalmente superior do ponto de vista técnico e instrumental, a única pretensamente capaz de responder positivamente aos desafios, também pretensamente consensuais, da adaptação “às crescentemente inevitáveis mudanças no mercado de trabalho”, do “emprego e da inclusão social”, da “revolução digital em curso”, do “aumento da produtividade” (União Europeia, 2012: 2, 4, 11). A educação permanente e de adultos são subordinadas a padrões restritos de utilidade, sendo frequentemente confundidas com: escolarização permanente, educação escolar de segunda oportunidade, reconhecimento e certificação de competências, formação profissional contínua de tipo adaptativo e funcional, inclusão social para as periferias ou margens de dentro de um sistema cada vez mais baseado numa competitividade desenfreada e numa performatividade seletiva e excludente. As dimensões elitistas e meritocráticas, não a democracia, a justiça social e o bem comum, assumiram protagonismo, frequentemente no quadro de derivas racistas, xenófobas, populistas, ou já apelidadas de iliberais ou de pós-democráticas.

Isso não significa que algumas das dimensões educativas e formativas antes referidas não integrem, necessariamente, um conceito amplo e polifacetado de educação de adultos, mas tão-somente que não é possível admitir que o todo, na sua multidiversidade, seja drasticamente reduzido a uma das partes ou dimensões assinaladas. Conforme Ivan Illich havia já criticado, a superação dos sistemas escolares tradicionais, através de novos sistemas de educação permanente baseados no modo de produção industrial, haveria de resultar em “[...] instrumentos de condicionamento, poderosos e eficazes, que produzirão em série uma mão-de-obra especializada, consumidores dóceis, utentes resignados” (Illich, 1976: 8). E assim, quanto mais estreita, focalista, monocultural, mais instrumental, mais alienante e desumanizada a educação de adultos tenderá a tornar-se. Com efeito, os sistemas de formação foram objeto de um processo de McDonaldisação, segundo a expressão de George Ritzer (1996), dando lugar à produção de sistemas de franquia, a “*kits*” de competências, à standardização e racionalização de quadros



nacionais e supranacionais de qualificações que se impõem olímpicamente como referenciais que, de tão formalmente racionais e pretensamente universais, produzem irracionalidades substantivas importantes e contribuem para a desumanização da educação. Algo que, tal como a teoria do capital humano, já tínhamos visto, na década de 1960, promovido pelas pedagogias científicas e racionalizadoras. A formação contínua passou a ser gerida “*just in time*”, é leve e rápida, ocorre apenas quando é necessária para colmatar défices ou resolver problemas, é de curto prazo, flexível, procurando adaptações localizadas em função de mudanças tecnológicas. Não é pensada para permitir pensar e repensar o sistema, mas antes para assegurar a reprodução incrementada deste, e dificilmente o permitirá, mesmo nos casos em que apela discursivamente à cidadania, à participação, à inclusão social, à criatividade e à inovação. Mas a ideia tradicional de que a educação e a formação são ações que pretendem sempre *incutir* alguma coisa em alguém, e adaptar alguém a alguma coisa, sairá confirmada e reforçada. Ou seja, segundo a crítica clássica de Freire (1975a), a “educação bancária” não foi superada, antes reconvertida e expandida pela lógica do qualificacionismo permanente, mesmo quando já através de meios e processos digitais extensivos e crescentemente heterónomos.

Vocacionalismo

A União Europeia, para quem a educação, agora mais raramente, e sobretudo a aprendizagem, são consideradas instrumentos, ferramentas indispensáveis à constituição de uma “força de trabalho habilitada, formada e adaptável” (União Europeia, 2001, p. 6), insiste nas vantagens de um investimento reprodutivo em termos de empregabilidade, produtividade e mobilidade, desta feita configurando aquilo que é anunciado como uma “nova abordagem” à educação e formação ao longo da vida. Isso surge, reiteradamente, justificado por um clima económico incerto e turbulento, o qual conduz a que uma renovada ênfase na importância da aprendizagem permanente seja colocada, uma vez que a obtenção de vantagens comparativas “é crescentemente dependente do investimento em capital humano”, transformando o conhecimento e as competências “num poderoso motor para o crescimento económico” (União Europeia, 2001: 6).

Perante os desafios declarados da competitividade e da performance económicas, a aprendizagem permanente deve passar a ser dirigida

à resposta às necessidades e aos problemas da Europa, tanto mais que, neste sentido, “nunca é tarde para aprender” (União Europeia, 2006a), ou seja, para promover a adaptabilidade e um “espírito empreendedor” que garanta o desenvolvimento económico, sustentabilidade, melhores empregos e maior coesão social (União Europeia, 2006b: 21). Aqui se procede, concetualmente, à disjunção entre “formação vocacional”, como aquela que é dirigida para o trabalho, e “educação de adultos”, como compreendendo “todas as formas de aprendizagem dos adultos de tipo não vocacional, sejam de natureza formal, não-formal ou informal” (ibid., artigo 2.º). Mas mesmo o conceito de educação de adultos, como concluiu Ettore Gelpi (2009: 161), passou a adquirir conotação redutora, reprodutiva e tecnocrática: “Para nada antecipadora, a educação de adultos é amiúde herdeira de uma organização, de uma linguagem, de uma prática que se destacaram no exército e na fábrica”.

As “competências-chave” de que cada indivíduo deverá apropriar-se fornecem valor acrescentado para o mercado de trabalho, flexibilidade e adaptabilidade, resultando de uma combinação entre conhecimento, habilidades e atitudes adequadas e funcionalmente adaptadas a cada contexto: mais flexibilidade, mais adaptação, inovação, produtividade, competitividade e qualidade do trabalho (União Europeia, 2006c). É a partir desta perspetiva vocacionalista que prosseguiram as estratégias europeias no domínio da educação e formação até 2020, segundo as conclusões do Conselho Europeu de 12 de maio de 2009 (União Europeia, 2009: 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.

O qualificacionismo como “invasão cultural”

Com acentuado vigor, pelo menos desde o *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida* (União Europeia, 2000), vem-se insistindo em que “a aposta na aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem-sucedida para uma economia e uma sociedade



do conhecimento” (ibid.: 3). O discurso político coloca o indivíduo no centro e responsabiliza-o pelas suas escolhas, uma vez que a aprendizagem ao longo da vida é definida como “uma questão que afecta o futuro de todos, de forma perfeitamente individualizada” (ibid.). Os “níveis de investimento em recursos humanos” devem aumentar consideravelmente (ibid.: 4), condição indispensável ao aumento da competitividade económica e do emprego no interior da União Europeia. Todo o ensino, e em particular o ensino profissional e vocacional, é considerado um dos motores da mudança, no contexto da qual os “professores e formadores tornam-se guias, mentores e mediadores”, contribuindo para que cada aprendiz se torne um gestor da sua própria aprendizagem (ibid.: 16).

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

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

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

A ideologia qualificacionista impõe uma determinada visão do mundo e uma cultura apresentada como racionalmente superior do ponto de vista técnico e instrumental, a única pretensamente capaz de responder positivamente aos desafios, também pretensamente consensuais, das “cada vez mais inevitáveis mudanças no mercado de trabalho”, do “emprego e da inclusão social”, da “revolução digital em curso”, da “competitividade no mercado global”, do “aumento da produtividade” (União Europeia, 2012: 2-21). Como conclui este documento da Comissão Europeia, intitulado “Repensar a educação, investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos” (ibid.: 1),

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

Ao visar “criar um espaço europeu de competências e qualificações” (ibid.: 20) capaz de valorizar “a experiência do mundo real” – leia-se o mundo dos negócios e da competitividade económica –, designando como “domínio prioritário da educação” o estudo da ciência, da tecnologia, da engenharia e da matemática, (ibid.: 4 e 5), a ideologia qualificacionista não apenas reduz o conceito, o âmbito e o conteúdo da educação e da formação mas, mais do que isso, tende a abandonar o próprio conceito de educação. Adota uma lógica funcional e adaptativa que é servida pela promoção de qualificações, competências, habilidades,



resultados de aprendizagem, todos orientados para o combate às “lacunas” e aos “desfasamentos” de competências e respetivos riscos associados às “pessoas pouco qualificadas”, com “baixos níveis de competências”: sobretudo o desemprego, a pobreza e a exclusão social (União Europeia, 2016a: 2). Ora, afirma o mesmo documento, intitulado “Uma nova agenda de competências para a Europa”, num contexto marcado pelas necessidades de “capital humano” e face à “atual corrida mundial ao talento” (ibid.: 3), é imperioso investir nas competências que “abrem caminho à empregabilidade e à prosperidade” (ibid.: 2), bem como à “mentalidade para criar empresas próprias” por parte dos jovens (ibid.: 4). E, como acrescenta o documento, “a oferta das competências certas no momento certo é crucial para garantir a competitividade e a inovação” (ibid.: 12), assim buscando “colmatar o fosso entre a educação e formação e o mercado de trabalho” (ibid.: 14). A pedagogia, curiosamente, não deixa de ser referida, assumindo vocação considerada inovadora e flexível, isto é, de tipo empreendedorista:

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

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

O programa apresentado é sistemático, fortemente prescritivo e dotado de um argumentário que procura o “convencimento”, a naturalização das suas propostas, a dominação através de “slogans” e daquilo a que Freire (1997: 63) chamou o “carácter acrítico dos clichês”. Faz parte de um processo de “conquista”, de socialização – por vezes evidenciando traços de doutrinação –, assente numa ideologia qualificacionista que frequentemente promete o que não tem condições para realizar, assim construindo um mundo assente em mitos que circulam com grande aceitação.

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

Concluindo: inacabamento não é défice

Ao invés, de acordo com uma conceção antropológica baseada, simultaneamente, no “inacabamento” do ser humano e no facto de este nascer “programado para aprender”, ou seja, de se encontrar biologicamente e socialmente condicionado, mas não determinado, Paulo Freire (1997) concluiu que os seres humanos apresentam uma “vocação ontológica para ser mais”. Por isso estão em permanente processo de educação e aprendizagem, muito para além dos limites institucionais da educação escolar, sendo dotados de uma “curiosidade epistemológica” para saber mais, para questionar o mundo e indagar acerca da sociedade em que vivem e das culturas que constroem. Para Freire, mais do que a aquisição de competências sociais e de qualificações e habilidades para o trabalho, a educação permanente e a educação de adultos representam um contributo indispensável à humanização dos seres humanos e à realização da sua vocação intelectual, através da interpretação crítica do mundo e da participação ativa, e responsável, no processo da sua transformação.



Em tempos de crise, a educação de adultos não apenas representaria um recurso para a interpretação crítica das causas da crise, e para a compreensão profunda da natureza da crise, mas teria mesmo a responsabilidade de participar ativamente na busca de processos de transformação da economia e da sociedade, em função da sua vocação de humanização, nesse sentido *educando a crise*, ou seja, problematizando-a e afrontando-a em termos políticos e culturais, de valores e interesses, de relações de poder e de outros recursos distribuídos assimetricamente, rompendo com o círculo vicioso das explicações ideológicas e das soluções convencionais. Estas, com frequência, representam mais instrumentos de gestão e aprofundamento da crise, do que propriamente da sua superação. E é exatamente nesse processo de legitimação da crise, e das condições estruturais da sua emergência, que é crucial evitar a institucionalização de processos de educação e formação com objetivos apenas paliativos, de mera gestão da crise, os quais buscam somente evitar a anomia, amortecer os efeitos mais negativos e mais dramáticos da precariedade, das elevadas taxas de desemprego estrutural, e da agora tão invocada exclusão social (Lima, 2020).

Ou seja, a incompletude, sendo própria da nossa condição humana, não pode ser aceite como fonte de défices ou lacunas, passíveis de remediação através da ideologia vocacionalista das competências e habilidades funcionais, ao abrigo de uma pedagogização da sociedade e de uma instrumentalização do ser humano. Como em idêntica linha sustentou Ettore Gelpi (2008: 54), uma “humanidade humana” exige habilidades que estão para além da produção do mercado; exige “habilidades para a sobrevivência, a alegria, o prazer, um comportamento criativo e a compreensão intercultural, internacional e interétnica”. Assim se constituiu historicamente uma certa educação de adultos, havendo hoje que retomar e valorizar a sua pluralidade e diversidade quase radicais, de alargar o seu âmbito a tudo quanto nos humaniza, aos domínios da criatividade e das expressões estéticas e éticas, do cuidar de nós, dos outros e do planeta, da democratização da democracia e das cidadanias ativas, das experiências de auto-organização e de autogoverno, da transformação da economia, da sociedade e do mundo do trabalho.

A simples adaptação significa não avançar, estreitar os caminhos, limitar as possibilidades. A educação de adultos, pelo contrário, quanto mais larga e diversa, mais humana será. E é essa agenda larga e ambi-

ciosa, constante e multiforme, predominantemente construída de baixo para cima, que políticas educativas democráticas tardam, em Portugal, em saber e em querer apoiar, assumindo essa agenda enquanto obrigação indeclinável dos poderes públicos democráticos. Quase tudo o resto é circunstancial, emergencial, sob programas que aparecem e desaparecem, ao abrigo de decisões mais ou menos voluntaristas e de protagonistas efémeros, sob metas de curto prazo, ora mobilizando ora desmobilizando os participantes adultos e até mesmo os próprios educadores profissionais e respetivas organizações. E desse modo tem-se revelado muito difícil constituir, no país, um campo de educação de adultos autónomo, no qual os protagonistas sejam os adultos, as suas organizações, associações e movimentos, os projetos locais e as dinâmicas comunitárias; isto é, os atores e os contextos socioeducativos – as comunidades – tal como as expressões históricas e culturais que são indispensáveis à sua afirmação continuada, à sua capacidade de organização e reivindicação junto dos governos e do poder local, das empresas, dos movimentos sociais. Porque, enfim, a educação de adultos existirá enquanto existirem adultos, sujeitos de direitos e, designadamente, do direito à educação, como contribuição inalienável ao processo da sua humanização. Razão pela qual a educação de adultos não é apenas, nem é sobretudo, uma resposta a problemas sociais, económicos ou de desenvolvimento que, uma vez resolvidos, a poderiam passar a dispensar. É antes uma miríade de práticas sociais que são indispensáveis à humanização do mundo que construímos e que se vão tornando mais necessárias quanto mais humanos e educados nos tornamos.

Por todas as razões, as políticas públicas de educação adultos de tipo monocultural revelam-se tendencialmente insensíveis face a todos os tipos de diversidade, para além de romperem com as suas raízes populares e comunitárias. À medida em que as comunidades humanas se vêm tornando mais diversas e heterogéneas como resultado das migrações de diferente origem, do reconhecimento de direitos políticos e sociais, da liberdade religiosa, das políticas ativas para a igualdade de género e de toda uma gama de políticas sociais de combate a todas as formas de discriminação, a educação de adultos enfrenta novos desafios. Desafios não apenas de adaptação às mudanças sociais em curso, mas sobretudo de participação ativa nos processos de mudança cultural e educativa. Em comunidades diversas e plurais onde se busca a con-



vivência pacífica e o diálogo entre culturas e subculturas, a cooperação e a solidariedade, vivendo e aprendendo em conjunto, as políticas e as práticas de aprendizagem e educação de adultos não poderão, contraditoriamente, ser orientadas por agendas monoculturais e por interesses políticos e económicos restritos, por processos de modernização e de competição que se revelam excludentes. Políticas educativas promotoras de ações dialógicas, de processos democráticos e de participação cidadã, de investigação participativa e de trabalho comunitário de tipo reflexivo, de experiências de auto-organização e de autogoverno, de desenvolvimento sustentável, são indispensáveis à democratização das políticas e das práticas de aprendizagem e educação de adultos. Existe, de resto, um passado e um presente de importantes relações entre educação popular e comunitária e a promoção da democracia e da cidadania, da igualdade e da justiça social (e. g. Walters & Kotze, 2018).

Não obstante as grandes declarações de princípios de organizações internacionais e supranacionais mencionarem frequentemente as relações entre aprendizagem e educação de adultos e os direitos humanos, a democracia, a cidadania e a inclusão social, tem sido visível uma crescente impregnação empresarial do mundo da educação, o apelo ao “espírito empreendedor” e a abordagens gerencialistas, à gestão de recursos humanos e a políticas de qualificação do capital humano. No que concerne especificamente à União Europeia, a subordinação da aprendizagem e educação de adultos a objetivos de empregabilidade, competitividade económica e aumento da produtividade da mão de obra vem destacando mais os elementos de adaptação, competição e rivalidade entre cidadãos do que os valores da transformação social, da solidariedade, do diálogo e da cooperação. A hegemonia da aprendizagem para a competitividade económica tende a adotar uma perspetiva monocultural na qual a empresa capitalista assume centralidade institucional, disseminando uma pedagogia do empreendedorismo e da competitividade que menospreza a diversidade cultural, o diálogo e a ação culturais.

Sob abordagens típicas da “teoria do capital humano” e da gestão de “recursos humanos”, e ainda sob a lógica dos clientes e consumidores de serviços e produtos educacionais comercializados à escala mundial no “mercado de aprendizagem”, os sujeitos em contexto de formação chegam a ser representados como “matéria-prima”, objetos de modelagem, de adaptação e acomodação. São frequentemente vistos,

usando as palavras de Freire, como “pacientes”, em processo de “tratamento” ou “terapia”, através da prestação de serviços mercadorizados que lhes serão capazes de oferecer as necessárias soluções formativas (Lima, 2018).

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

As lógicas referidas são próprias das abordagens tecnocráticas da aprendizagem para o trabalho, desprezando o facto de nem todas as formas de educação técnica e de formação vocacional poderem ser consideradas decentes e justas, de qualidade democrática e social para todos/as, incorporando necessariamente processos de participação na decisão e na discussão dos valores, objetivos, conteúdos e processos, formas de organização e avaliação da formação profissional por parte dos educandos implicados. Não perceber que em educação de adultos o processo é tão importante quanto os resultados, que a educação não é uma dádiva, que não é possível, como observou Freire, “absolutizar a ignorância”, insistir na “inferioridade intrínseca” dos culturalmente *invadidos*, na “incultura do povo”, na “decretação” da ignorância das massas, é não perceber o essencial. E é, de resto, equivalente a deixar para trás largos setores da população adulta, e, especialmente, as minorias.

Pelo contrário, aquilo que se espera de uma educação de adultos de vocação democrática e cidadã, é que recuse os processos de “invasão cultural”, as políticas monoculturais e de raiz tecnocrática, fechadas sobre lógicas de modernização económica e empresarial de tipo exóge-



no, desencarnadas do tecido cultural, local e comunitário e de todas as suas diversidades, tensões e criatividade social. Pelo contrário, a ação dialógica procura estabelecer e reforçar culturas de abertura, práticas democráticas e participativas, o desenvolvimento sustentável mais do que a modernização instrumental e de tipo extensionista. Ela procura evitar que a estrutura social em transformação seja um objeto moldável apenas através da ação externa e hierárquica de quem detém o poder e um certo tipo de saber, antes se constituindo em sujeito do seu próprio processo de transformação, buscando, tal como Freire propôs, a construção possível da “síntese cultural” em comunidades entendidas como totalidades em si mesmas e, ao mesmo tempo, como partes de outras totalidades mais amplas e complexas. Comunidades em que as diversidades culturais, linguísticas, religiosas, de gênero, de idade, de etnia, entre tantas outras, possam ser consideradas fontes de diálogo e de convivialidade democráticas, uma riqueza humana e também em termos políticos e sociais, incluindo necessariamente os contextos e os processos de educação de adultos, e não em fontes de discriminação, como tem acontecido ao longo da história. Ignorar os contributos da educação de adultos, não como oferta de enquadramento, de ajustamento e de disciplinação, mas antes como complexo de políticas e de práticas culturais de liberdade, de humanização e de criação cultural, é continuar a perder oportunidades de humanização dos seres humanos e de transformação do mundo social. Como este é uma construção social, resultante da história e da ação humana, é imperativo democrático que a educação de adultos tudo faça – sem cair em pedagogismos e em slogans e, muito menos, em lógicas vanguardistas, ou de inculcação –, para permitir trazer mais cidadãos adultos à participação, à ingerência, no processo de recriação desse mundo social, em toda a sua amplitude e profundidade. Este iderário político educativo não elitista, este tipo de política pública democrática, em boa parte hoje silenciado ou, pelo menos, secundarizado, representa a maior razão de ser, e a exigência maior, da educação de adultos na contemporaneidade. Muito para além dos desafios que nos são heteronomamente apresentados de constituição de uma mão de obra mais qualificada e competitiva, resiliente e dotada de mobilidade, bem adaptada à revolução digital e à economia do conhecimento. Onde somos apelidados de recursos humanos. Sobretudo quando tais objetivos instrumentais, frequentemente apresentados de forma épica, mobilizadora, e claramente parcial, parecem ignorar as crises estruturais: as

crises democrática e de participação cidadã, ambiental, das migrações e dos refugiados, dos direitos humanos, numa palavra, as crises de tudo aquilo que é humano e dos seus entornos naturais e sociais, que hoje já não podem ser dissociados.

Sabemos que a educação, e a educação de adultos em particular, representa apenas um contributo, mas um contributo indispensável que, por isso mesmo, não pode, politicamente, ser enclausurado em universos fechados, especializados, sob slogans, campanhas e urgências, mas antes continuamente e estruturalmente aberto às diversidades e às exigências atuais e futuras de comunidades humanas cada vez mais diversas, plurais, e em busca da sua humanização.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. (2000). *Educação e emancipação*. Paz e Terra.
- Bruno, I. (2014). Des faits, des faits, des faits! À propos du gouvernement par les chiffres et autres donnés probantes (dans l'éducation e ailleurs). *Revista Lusófona de Educação*, 28, 25-42.
- Bruno, I., & Didier, E. (2013). *Benchmarking. L'État sous pression statistique*. Éditions La Découverte.
- Condorcet (1792). *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*. Paris: L'Imprimerie Nationale.
- Davies, R.W., & Khlevnyuk, (2002). O. Stakhanovism and the Soviet economy. *Europe-Asia Studies*, 54(6) 867-903.
- Dewey, J. (2007) *Democracia e educação*. Didáctica Editora.
- Freire, P. (1975a). *Pedagogia do oprimido*. Afrontamento.
- Freire, P. (1975b). *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. Cortez.
- Gelpi, E. (2008). *El trabajo: utopía cotidiana*. Edicions del CREC.
- Gelpi, E. (2009). *Formación de personas adultas: inclusión y exclusión*. Edicions del CREC.
- Hessel, S., & Morin, E. (2011). *Le chemin de l'espérance*. Fayard.



- Illich, I. (1976). *A convivencialidade*. Publicações Europa-América.
- Lima, L. C. (1994). Modernização, racionalização e otimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da Educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, 119-139.
- Lima, L. C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”*. Cortez.
- Lima, L. C. (2018). Adult and permanent education in times of crisis: A critical perspective based on Freire and Gelpi. *Studies in the Education of Adults*, 50(2), 219-238.
- Lima, L. C. (2020). *Educação permanente e de jovens e adultos*. Intermeios.
- Mészáros, I. (1975). *Marx's theory of alienation*. Merlin Press.
- Miguel, J. D. (2007). O taylorismo soviético como *front* cultural. *Projeto História*, 34, 109-131.
- Porter, M. E. (1993). *A vantagem competitiva das nações*. Campus.
- União Europeia (2000). Commission of the European Communities. *Commission Staff Working Paper. A memorandum on lifelong learning*. Bruxelas: SEC(2000)1832. Consultado de <http://eur-lex.europa.eu> [12-11-2010].
- União Europeia (2001). Commission of the European Communities. *Communication from the Commission. Making a European area of lifelong learning a reality*. Bruxelas: COM(2001)678 final, 2001. Consultado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ> [12-11-2010].
- União Europeia (2006a). European Parliament and Council of the European Union. *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key competences for lifelong learning*. Bruxelas: (2006/962/EC). Consultado de <http://eur-lex.europa.eu> [15-11-2010].
- União Europeia (2006b). European Parliament and Council of the European Union. *Decision N.º 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 Establishing an action programme in the field of lifelong learning*. Bruxelas. Consultado de <http://eur-lex.europa.eu> [15-11-2010].

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), 2009. Consultado de <http://eur-lex.europa.eu> [15 nov 2010].

União Europeia (2012). Comissão Europeia. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. *Repensar a educação, investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos*. Estrasburgo: COM(2012) 669 final. Consultado de <http://eur-lex.europa.eu> [02-07-2018].

União Europeia (2016a). Comissão Europeia. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. *Uma nova agenda de competências para a Europa: trabalhar em conjunto para reforçar o capital humano, a empregabilidade e a competitividade*. Bruxelas: COM(2016) 381 final. Consultado de <http://eur-lex.europa.eu> [02-11-2016].

União Europeia (2016b). Comissão Europeia. *Educação para o empreendedorismo nas escolas europeias. Relatório Eurudice*. Luxemburgo: Serviço de publicações da União Europeia.

União Europeia (2016c). European Parliament and Council of the European Union. *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key competences for lifelong learning*. Bruxelas: (2006/962/EC), 2006c. Consultado de <http://eur-lex.europa.eu> [15-11-2010].

União Europeia (2018). Proposta de recomendação do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Bruxelas: COM(2018) 24 final. Consultado de <http://eur-lex.europa.eu> [02-07-2018].

Walters, S., & von Kotze, A. (2018). "If you can't measure it, it doesn't exist"? Popular education in the shadows of global reporting on adult learning and education. *Studies in the Education of Adults*. DOI: 10.1080/02660830.2018.1522052