

# APRENDER PARA GANHAR, CONHECER PARA COMPETIR

sobre a subordinação da educação  
na "sociedade da aprendizagem"

Licínio C. Lima

educação

# E

questões  
da nossa  
época

volume **41**

 CORTEZ  
EDITORIA

A nova **coleção questões da nossa época** reformula e inova os projetos da Cortez Editora. Neste recomeço, seleciona textos endossados pelo público, relacionados a temáticas permanentes das áreas de Educação, Cultura Brasileira, Serviço Social, Meio Ambiente, Filosofia, Linguagem, entre outras. Os autores reconhecidos pelo público discutem conceitos, instauram polêmicas, repropõem *questões* com novos olhares.

A Cortez Editora, ciente do seu dever e compromisso ante a sociedade, estimula uma discussão permanente, oferecendo volumes curtos, de leitura rápida e agradável. Ao voltar seu olhar retrospectivo, constata um caminho percorrido em que se fortaleceu a ordem da consciência e da liberdade. Dirigindo o olhar para o futuro, projeta o desejo da reatualização dos temas que caminham com a comunidade e o mundo em mudança.

Em novo formato, a *Coleção* divulga autores prestigiados e novos autores. Mantém seu compromisso com a cultura brasileira, bem como para com os temas abordados por importantes intelectuais estrangeiros.

## APRENDER PARA GANHAR, CONHECER PARA COMPETIR

sobre a subordinação da educação  
na "sociedade da aprendizagem"



*Questões da Nossa Época*  
**Volume 41**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Lima, Licínio C.

Aprender para ganhar, conhecer para competir : sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem" / Licínio C. Lima. - São Paulo : Cortez, 2012. - (Coleção questões da nossa época ; v. 41)

Bibliografia.

ISBN 978-85-249-1862-9

1. Aprendizagem 2. Capitalismo 3. Educação - Finalidades e objetivos 4. Política educacional 5. Sociedade do conhecimento 6. Sociologia educacional I. Título. II. Série.

12-00655

CDD-370.11

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Sociedade da aprendizagem : Educação 370.11
2. Sociedade do conhecimento : Educação 370.11

*Questões da Nossa Época*  
**Volume 41**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Lima, Licínio C.

Aprender para ganhar, conhecer para competir : sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem" / Licínio C. Lima. - São Paulo : Cortez, 2012. - (Coleção questões da nossa época ; v. 41)

Bibliografia.

ISBN 978-85-249-1862-9

1. Aprendizagem 2. Capitalismo 3. Educação - Finalidades e objetivos 4. Política educacional 5. Sociedade do conhecimento 6. Sociologia educacional I. Título. II. Série.

12-00655

CDD-370.11

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Sociedade da aprendizagem : Educação 370.11
2. Sociedade do conhecimento : Educação 370.11

Licínio C. Lima

**APRENDER PARA GANHAR,  
CONHECER PARA COMPETIR**  
**sobre a subordinação da educação  
na "sociedade da aprendizagem"**

APRENDER PARA GANHAR, CONHECER PARA COMPETIR

Licínio C. Lima

*Capa:* aeroestúdio

*Preparação de originais:* Solange Martins

*Revisão:* Ana Paula Ribeiro

*Composição:* Linea Editora Ltda.

*Coordenação editorial:* Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e do editor.

© 2012 by Autor

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 - Perdizes

05014-001 - São Paulo - SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

E-mail: [cortez@cortezeditora.com.br](mailto:cortez@cortezeditora.com.br)

[www.cortezeditora.com.br](http://www.cortezeditora.com.br)

Impresso no Brasil - maio de 2012

APRENDER PARA GANHAR, CONHECER PARA COMPETIR

Licínio C. Lima

*Capa:* aeroestúdio

*Preparação de originais:* Solange Martins

*Revisão:* Ana Paula Ribeiro

*Composição:* Linea Editora Ltda.

*Coordenação editorial:* Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e do editor.

© 2012 by Autor

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 - Perdizes

05014-001 - São Paulo - SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

E-mail: [cortez@cortezeditora.com.br](mailto:cortez@cortezeditora.com.br)

[www.cortezeditora.com.br](http://www.cortezeditora.com.br)

Impresso no Brasil - maio de 2012

"As escolas de tipo vocacional, isto é, aquelas desenhadas para satisfazer interesses imediatos e práticos, estão a começar a predominar sobre a escola formativa, que não é imediatamente *prática*. O aspecto mais paradoxal de tudo isto é que este novo tipo de escola surge e é advogado como sendo democrático, quando de fato é destinado não meramente a perpetuar diferenças sociais, mas a cristalizá-las em complexidades chinesas."

*Antonio Gramsci*

## Sumário

Prefácio .....	9
Introdução .....	15
<b>I. A educação faz tudo?.....</b>	<b>27</b>
1. A apologia da aprendizagem útil para a empregabilidade .....	27
2. Do poder da educação .....	36
3. Pedagogismo e subordinação.....	42
<b>II. Sobre a pesquisa em educação.....</b>	<b>51</b>
1. Uma pesquisa útil, rumo à competitividade econômica.....	52
2. Políticas e práticas de pesquisa em educação ...	60
3. Avaliação e perspectivas futuras .....	71
4. Saberes, poderes e decisão política.....	79
<b>III. Educação, Estado, sociedade civil.....</b>	<b>93</b>
1. O caso da educação de adultos.....	95
2. Para uma tipologia das organizações da sociedade civil na educação de adultos.....	102
3. A educação não formal e a emergência de novos processos de formalização.....	109
Referências bibliográficas .....	115

## Prefácio

O tom apologético subjacente ao título deste trabalho — *Aprender para ganhar, conhecer para competir* —, ao estilo dos lemas mobilizadores inscritos em programas e orientações de política educacional de muitos governos e instituições internacionais, simboliza, aqui, a deriva utilitarista que se vem abatendo sobre a educação no novo capitalismo.

O autor pretende contribuir para a crítica daquela tendência, sinalizando no subtítulo o seu principal argumento: a subordinação da educação e do conhecimento a objetivos predominantemente instrumentais e de promoção da rivalidade, no contexto da agora denominada “sociedade da aprendizagem e do conhecimento”.

Com efeito, em poucas décadas, transitou-se do elogio do “Aprender a Ser”, ainda que de contornos teóricos algo sincréticos e alvo de recepções variadas em termos de políticas governamentais — entre abordagens humanistas, críticas, de feição social-democrata ou modernizadora —, para a máxima, de conotação simultaneamente utilitária e bélica, do “Aprender para Ganhar”.

É certo que, ao longo da história, os discursos políticos e pedagógicos em defesa da educação e da aprendizagem nunca foram indiferentes aos ganhos individuais e aos be-

nefícios coletivos. O crescimento econômico e o emprego, a produtividade e o rendimento, conheceram maior ou menor protagonismo consoante as respectivas visões do mundo, os sistemas filosóficos adotados, as distintas filiações políticas. O próprio conceito de “Educação Permanente”, que emergiu a partir da década de 1960 impulsionado pela Unesco e por outras instituições internacionais, e que conheceu algum protagonismo político-normativo durante as duas décadas seguintes, mesmo sujeito a entendimentos diversos, compreendeu sempre as vertentes da educação para a economia e o mundo do trabalho (defendendo também a sua democratização), a formação e a reconversão profissionais em face da aceleração das mudanças tecnológicas (não raramente sob um certo determinismo tecnológico), a educação ao longo da vida e a formação contínua (ideias generosas, mas por vezes confundidas com escolarização permanente e formalização extensiva). Tudo isso, contudo, num fundo humanista, por vezes de acentuado vigor crítico e utópico, buscando o ideal de uma educação integral e acentuando os contributos, incontornáveis, da educação para a humanização, a democratização e a mudança social.

Olhando para trás, mesmo sendo forçado a admitir importantes obstáculos que permanecem e insucessos que se perpetuam, é impossível deixar de reconhecer os impactos positivos da democratização da educação e de uma escolarização pública mais prolongada e generalizada; da promoção dos direitos humanos, da democratização das relações sociais de todo o tipo e da mobilidade social, ao acesso ao conhecimento, ou à transformação da condição social da criança, por exemplo. Aquisições sempre precárias e passíveis de retrocesso, como se sabe, de resto confrontadas, mesmo em contextos altamente desenvolvidos do

ponto de vista educacional, com problemas novos e, frequentemente, com velhas ameaças. Uma educação democrática e cidadã, entendida como direito humano fundamental, nunca é uma realização definitiva e, tal como a democracia (sempre a exigir um processo de permanente democratização), demanda o aprofundamento da educação do Público, em todas as suas dimensões, como processo educativo nunca inteiramente consolidado, mas antes sempre inacabado.

É essa amplitude de propósitos, ou multidimensionalidade educativa, que se encontra, hoje, sitiada pela monoracionalidade econômica e vocacionista, transformando cada educando em “capital humano”, adaptado para servir os imperativos da competitividade econômica à escala global. Dessa forma abandonando, ou reconvertendo pragmaticamente, os ideais de uma educação democrática, humanista e crítica, orientada para a transformação do *status quo* e para a construção de novas possibilidades, também mesmo no domínio da democratização da economia e das relações de trabalho, bem como no da criação de melhores, e mais sustentáveis, condições de vida num planeta que é a nossa casa comum. As tensões são, por isso, permanentes, dado que, como observa Michael Apple (2011, p. 29), a educação tem “não apenas um papel de reprodução da dominação, mas também um papel de desafiar a dominação”.

Ao coligir e articular alguns textos que produzi nos últimos anos sobre as problemáticas referidas, embora incidindo apenas sobre uma parte das questões nelas implicadas, pretendo analisar, mas também contestar, através de um registro assumidamente ensaístico e sem qualquer intenção de me abster de controvérsias, as teses inerentes ao lema “Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir”. Um lema que, nos seus exatos termos, foi por mim composto

com propósitos de interpretação crítica, embora na rigorosa observância dos racionais políticos e dos respectivos princípios educacionais e, também, das máximas legitimadoras e mobilizadoras, que encontrei plasmados em discursos de política educacional.

Objetos de extensa revisão e ampliação, sob uma introdução comum agora elaborada, os três textos principais aqui reunidos correspondem a várias intervenções públicas, apresentadas em distintas ocasiões.

No primeiro caso — “A educação faz tudo?” —, tratou-se, inicialmente, da “Oração *De Sapientia*” proferida a 17 de fevereiro de 2009 nas comemorações do 35º aniversário da Universidade do Minho, publicada no ano seguinte, já com diversas alterações, na *Revista Lusófona de Educação* (n. 15).

O trabalho “Sobre a pesquisa em educação” resulta de duas intervenções: a conferência de encerramento do 1º Fórum de Investigação em Ciências da Educação, realizada a 17 de outubro de 2009 na Universidade de Lisboa e publicada em 2010 na *Revista de Ciências da Educação Sísifo* (n. 12), e a participação no Seminário organizado em Lisboa, a 6 de outubro de 2008, pelo Conselho Nacional de Educação, subordinado ao título “Conhecimento e Decisão Política em Educação”.

Finalmente, o terceiro e último texto, sobre “Educação, Estado, sociedade civil”, retoma a intervenção no painel de encerramento, realizado a 16 de julho de 2007, do Seminário da Sociedade Europeia de Investigação em Educação de Adultos, que ocorreu em Braga, organizado pela Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho. Subordinado ao tema geral daquele seminário — “A mudança das relações entre o Estado, a Sociedade Civil e o Cidadão: implicações para a educação e aprendizagem dos adultos” —, o trabalho surge agora a público, pela primeira vez, em

língua portuguesa, após uma primeira versão publicada em inglês e integrada na obra editada por António Fragoso, Ewa Kurantowicz e Emilio Lucio-Villegas (*Between Global and Local. Adult Learning and Development*, Peter Lang, 2011).

Braga, novembro de 2011.

L. C. L.

## Introdução

A atribuição de uma centralidade inédita à educação e ao conhecimento, na agora designada “sociedade da aprendizagem” e “sociedade cognitiva”, embora de grande relevância, tende, porém, a exagerar o poder da educação e do conhecimento, atribuindo-lhes propriedades salvíficas. Contraditoriamente, ao fazê-lo corre o risco de lhes diminuir drasticamente a amplitude, subordinando educação e conhecimento a funções restritas e de caráter predominantemente utilitarista, de que resulta a sua desvalorização em termos substantivos e o esbatimento das suas potencialidades críticas e transformadoras, de compromisso com o aperfeiçoamento humano, com o aprofundamento da democracia, com as demandas de justiça e de cidadania ativa.

Sob uma orientação genérica de feição adaptativa e funcional, em face de desafios da economia, da inovação e da competitividade, que tendem a ser assumidos como consensuais, ou como “sem alternativa”, a educação parece poder tudo, embora para fazer pouca coisa, ou seja, ela poderá muito, mas terá uma potência limitada em termos de alcance. Exige-se-lhe que seja mais eficaz na criação das condições propícias à adaptação dos indivíduos ao mundo complexo e competitivo em que vivem, dotando-os das

competências e habilidades necessárias à sua sobrevivência e, ainda, das qualificações e dos conhecimentos que permitirão a inovação científica, tecnológica e empresarial requerida pela “economia do conhecimento” e pela “sociedade da informação”. A “aprendizagem ao longo da vida” é, por essa razão, definida como a “chave” que permitirá o acesso de cada um a esse mundo novo que, parcialmente, existe já, evitando que o indivíduo fique para trás, enclausurado nos seus limites, *deficits* e lacunas, sem horizontes e sem vantagens competitivas para progredir. O ajustamento de cada um de nós ao mundo do nosso tempo é considerado indispensável, mas insuficiente; será imprescindível que sejamos mais performativos e mais competentes para responder aos imperativos de eficácia e eficiência, de inovação e de competitividade, impostos por uma sociedade cada vez mais complexa.

Parece, por vezes, que retornamos à metáfora da educação como *luz*, capaz de “redimir os homens do erro, das trevas e do mal”, como defendeu o pensamento pedagógico republicano português no início do século XX, a propósito da alfabetização, na esteira da tradição iluminista, de uma certa ideia de progresso e de esclarecimento. E haverá, provavelmente, alguns elementos em comum com essa tradição, especialmente nos casos em que ocorreu já uma certa deriva positivista e modernizadora, uma exagerada fé nas capacidades ilimitadas do conhecimento científico-racional, e uma concepção de educação de feição vanguardista. Tais elementos tendem, agora, a ser renovados e amplificados por poderosos instrumentos comunicativos e de gestão da informação à escala global, e até mesmo por um certo ativismo, impulsionado pela fabricação e disseminação de consensos institucionais e respectivos *slogans* ou lemas mobilizadores. Mas à amplitude do conceito de educação,

e às ideias de emancipação, aperfeiçoamento, liberdade e autonomia, corresponde agora uma concepção de aprendizagem útil e eficaz, sob o lema da rivalidade e da livre escolha no mercado da aprendizagem.

No caso europeu, atualmente marcado por “exageros e profecias”, e por “excesso de futuro” (Nóvoa, 2002, p. 137-8), tal mundo é politicamente expresso de variadas formas, da “Estratégia de Lisboa” à “Estratégia Europa 2020”, incluindo máximas e objetivos como a constituição da “economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo”, da “Europa do conhecimento” e do “crescimento inteligente, sustentável e inclusivo”, ou ainda da “Europa do emprego”.

Invariavelmente, nos documentos europeus referidos, e noutros de origem governamental, tal como, de resto, em documentos de política de importantes instituições internacionais (OCDE, Unesco etc.), a educação foi cedendo o seu lugar à aprendizagem ao longo da vida, à aquisição de competências e de habilidades tendo em vista atingir objetivos de crescimento econômico e de competitividade, de inclusão social e de cidadania, que são geralmente expressos através de lemas apresentados em estilo épico, consensual ou, mesmo, sem alternativa racional, e quase sempre com intuítos de justificação.

O fenômeno referido não é exclusivo da União Europeia. Referindo-se ao Brasil e ao exagero da atribuição à educação e à escola de um poder desmedido ou absoluto, Sonia Rummert (2007, p. 58-9) observa que “segundo a tendência fortemente hegemônica em âmbito nacional, os discursos atribuem à educação o ônus de colocar o país em lugar de destaque no quadro econômico internacional”. Dessa feita, prossegue a autora, a educação tende a ser apresentada “como via de superação das assimetrias de poder entre os países centrais e aqueles que aspiram ao

ingresso no bloco hegemônico internacional, bem como entre classes, frações de classe e indivíduos” (ibid., p. 59). Trata-se da “crença no sentido mítico e mágico da educação” (ibid., p. 60) e, poderia ser acrescentado no caso dos países, também de uma espécie de nacionalismo educacional, regenerador e salvífico, que assenta na promoção de uma formação adequada, competente e competitiva, e num mandato frequentemente “qualificacionista, compensatório e particularista” no que concerne, por exemplo, a educação de jovens e adultos (Antunes, 2011, p. 26), para atingir objetivos sobretudo econômicos. Ora é exatamente o reducionismo que marca os objetivos da educação e da escolarização, concentrando-os de forma estreita na esfera econômica capitalista, que revela as concepções subordinadas de educação e de aprendizagem: todo-poderosas na promoção da adaptação ao mundo e no desenvolvimento de um certo tipo de sociedade, mas aparentemente incapazes de se engajarem na transformação do mundo, e de contribuir para mudanças sociais não apenas funcionais e cirúrgicas.

De acordo com a análise realizada por Donald Gillies (2010) a um extenso *corpus* de documentos de política educacional de países europeus, a hegemonia dos objetivos econômicos tomou conta do discurso educacional e de uma grande parte das medidas governamentais (crescimento econômico, economia próspera, desenvolvimento econômico, competitividade econômica, produtividade, sucesso econômico...), reatualizando a Teoria da Capital Humano da década de 1960. Essa teoria concebia a educação como um investimento individual que produziria retorno na forma de uma vida economicamente produtiva, seja em termos privados, seja em termos de empregos, de salários, de impostos, de crescimento econômico e de coesão social para o Estado (ibid., p. 106).

Difícilmente se pode deixar de reconhecer idêntico racional — que poderia ser designado de economismo educacional —, nos documentos produzidos pela União Europeia, não obstante a maior complexidade das relações entre educação e trabalho, e apesar da crise econômica e dos níveis crescentes de desemprego estrutural que se abatem sobre as novas gerações, paradoxalmente mais habilitadas do que em nenhum outro momento da história. Num dos mais recentes documentos, a Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comitê Econômico e Social Europeu e ao Comitê das Regiões, intitulado “*Apoiar o Crescimento e o Emprego — Uma agenda para a modernização dos sistemas de ensino superior na Europa*” (CE, 2011), retorna-se à ideia do necessário investimento na educação, na pesquisa e na inovação como elementos de regeneração da economia e da sociedade. A valorização da educação humana e do desenvolvimento democrático e social, embora presente, tende a ser subsumida pela lógica dominante da “criação de um capital humano altamente qualificado”, buscando alcançar a criação de emprego, o crescimento econômico e a prosperidade (CE, 2011, p. 2). Sendo impossível considerar tais dimensões desprezíveis, ou menos relevantes em termos políticos, não está em causa a necessidade de a educação e a produção de conhecimento científico assumirem as suas responsabilidades sociais, participando ativamente na procura de soluções para os problemas que enfrentamos. É porém indispensável admitir, abertamente, que a definição dos “problemas” e a busca de possíveis “soluções” não ocorrem num vazio político e axiológico, nem são um dado *a priori* e inquestionável, já para além dos objetivos da educação, da aprendizagem e do conhecimento, como se em tais contextos todos fôssemos uma espécie de *alunos*, ou de *assistentes de pesquisa*, à procura do

sucesso individual, seguindo respeitosamente o *mestre*, aceitando os caminhos que nos são univocamente apontados, sendo úteis e competentes na execução dos grandes designios que nos são apresentados como certos, ou sem alternativas que mereçam ser debatidas. A pedagogização dos problemas sociais e econômicos não corresponde apenas a uma visão ingênua do poder da educação, ou a uma ideologia pedagoga que, ao invés de valorizar a educação e o conhecimento em termos substantivos, os submetem a agendas mais ou menos restritas de desenvolvimento dos recursos humanos e de qualificação da mão de obra. Em tal caso, conferindo à aprendizagem e ao conhecimento uma dimensão predominantemente instrumental, concentrando-os apenas sobre certas áreas de intervenção consideradas prioritárias, naturalizando opções societais e modelos de desenvolvimento, despolitizando as opções políticas antes tomadas, ou implícitas, em todos os programas propostos. No limite, reduzindo os conflitos políticos, os problemas econômicos e o desemprego, bem como as desigualdades sociais de todo o tipo, à condição de problemas pedagógicos e de aprendizagem.

Veja-se, meramente a título de exemplo, como o acima referido documento da União Europeia se revela um concentrado poderoso de concepções políticas, educativas e científicas, tendencialmente apresentadas de forma consensual e sem nunca duvidar da legitimidade das suas opções e da justeza dos caminhos que indica: remete para o “triângulo do conhecimento”, que compreende a educação, a pesquisa e as empresas (CE, 2011, p. 8), desvalorizando implicitamente outros atores e outros saberes, invisibilizando as Humanidades e uma boa parte das Ciências Sociais; adota, sem qualquer discussão, uma concepção competitiva de educação superior, em busca de vantagens

comparativas relativamente aos EUA; estimula competências empreendedoras, mas tende a ignorar outras de mais largo, e distinto, espectro; associa a criatividade à flexibilidade e à capacidade de adaptação, mas não à transformação; assume uma definição de conhecimento já não como um bem público, comum, mas sobretudo como um bem comercializável e objeto de competição mundial; opta implicitamente por uma certa definição de Estado e de políticas públicas que não discute, embora essa definição seja muito discutível; define a Europa como um bloco econômico em situação de risco e de perda de hegemonia — em face de um passado que é quase sempre apresentado como glorioso, uno e, aparentemente, sem guerras ou conflitos —, dado que “a competição mundial pelo conhecimento e o talento já não é ditada pela Europa, face ao rápido aumento do investimento das economias emergentes no ensino superior”; para além das competências indispensáveis à “economia do conhecimento”, outro lema objeto de grande simplificação, entende ser necessário “um conhecimento sólido do domínio escolhido” por cada aprendente, mas apenas nomeia quatro domínios (ciências, tecnologias, engenharia, matemática), incluindo todos os não nomeados sob o “*etc.*” final.

Em geral, trata-se de submeter a educação e a produção de conhecimento científico a um critério de “relevância”. Como observa Guy Neave (2010, p. 23) para o caso da educação superior, tal relevância é “baseada na assunção de que a mudança econômica deverá determinar o conteúdo da aprendizagem”, uma decorrência da nova “missão” e da “visão” institucionais. Mas apesar da ressonância religiosa desses termos, como lembra o mesmo autor (*ibid.*, p. 15-6), é a sobredeterminação do mundo dos negócios, do planeamento estratégico e dos indivíduos enquanto recursos hu-

manos, que sempre ocorre de forma bem mais prosaica e contraditória.

A ideia, hoje dominante, da “qualificação dos alunos” e da “valorização do capital humano”, presente em praticamente todos os programas dos governos dos Estados-membros da União Europeia, mas não só, conduz a exageros positivistas de diverso tipo, como o de afirmar que a “educação determina de forma indelével o nosso futuro coletivo”, segundo o programa do XIX governo de Portugal. Congruentemente, é adotada uma visão focalista, centrada de forma relativamente insular na importância dos exames nacionais, das disciplinas consideradas “essenciais”, das “competências-chave”, das “qualificações básicas”, ou dos “saberes fundamentais”, segundo uma visão amputada e fragmentada do currículo escolar. Uma nova hierarquização dos saberes escolares está em curso, em função da competitividade econômica e da empregabilidade. E na educação superior o fenômeno é ainda mais intenso, pois, como defendia recentemente um alto responsável político, aí a competição é em nível mundial, em torno de um “bem transacionável” e passível de “exportação”; o resultado da “pressão sobreadaptativa” que visa conformar o ensino e a pesquisa às exigências econômicas, técnicas e administrativas, marginalizando a cultura humanista, como observam criticamente Stéphane Hessel e Edgar Morin (2011, p. 49).

A solidariedade e o bem comum, a igualdade de direitos e de oportunidades, a democracia e a justiça, embora genericamente admitidas nas introduções, ou exposições de motivos, dos diversos documentos de política, parecem responder mais a quesitos legitimadores e de ordem retórica, do que a eixos coerentemente assumidos em termos de decisão política. Isso tem conduzido a um estreitamento, sem precedentes, da educação pública, subjugada às políti-

cas econômicas, conforme tem sido observado à escala internacional. A Unesco, através do “Marco de Ação de Belém”, resultante da CONFINTEA VI (Unesco, 2009, p. 20), observa relativamente à educação de adultos: “Embora estejamos testemunhando uma crescente variedade de programas de aprendizagem e educação de adultos, o principal foco da oferta é a educação e capacitação profissional e vocacional”. Consequentemente, conclui aquele texto (ibid., p. 21-2), “Faltam abordagens mais integradas à aprendizagem e educação de adultos para tratar do desenvolvimento em todos os seus aspectos (econômico, sustentável, comunitário e pessoal)”. A igualdade de gênero, as necessidades dos povos indígenas, das populações rurais e dos migrantes, das minorias, a promoção das línguas maternas, são outros dos elementos criticamente apontados pela Unesco, exatamente por não serem integrados no “vasto leque de conteúdos — aspectos gerais, questões vocacionais, alfabetização e educação da família, cidadania [...]” que seriam necessariamente imputados ao conceito amplo e multifacetado de aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, que aquela organização define como “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento” (ibid., p. 6-7).

Comentando a agenda do Fórum Internacional da Sociedade Civil (FISC), que precedeu a CONFINTEA VI, Carlos Alberto Torres (2011, p. 35) observa que “Na perspectiva das organizações da sociedade civil, a educação de adultos deve contribuir para o bem-estar dos indivíduos e das comunidades e para a promoção de uma cidadania democrática, e não apenas para o desenvolvimento econômico ou

o emprego como a maioria dos documentos governamentais enfatiza". E, em idêntica linha de amplitude, Moacir Gadotti (2009, p. 17) sustenta que a educação "é necessária para a conquista da liberdade de cada um e o seu exercício da cidadania, para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e felizes. A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano". Ou seja, a força da educação nunca é ignorada, ou denegada, mas, curiosamente, ela parece ser mais consistentemente potenciada, com realismo e sem exageros épicos, pacientemente e sem perder a esperança, quando apresentada de forma mais modesta e consciente dos seus limites, embora resiliente e sem desistir da tentativa de mudar o mundo social, axiologicamente definida e politicamente clara, capaz de se incorporar em dinâmicas sociais de transformação sem se deixar aprisionar por esquemas reducionistas e por impulsos vanguardistas e modernizadores, apresentados como neutros, ou como sem alternativa técnico-racional, recusando já, nesse caso, a sua "politicidade" para se apresentarem, arrogantemente, como incontestáveis, até ao limite do totalitário.

Parafraseando Vitor Paro (2008), o poder da educação, quando apresentado em abstrato e fora da relação social entre sujeitos, acaba, paradoxalmente, por resultar numa concepção despolarizada de educação, em boa parte porque assente em pretensos consensos, em noções de senso comum aparentemente partilhadas, em generalizações vagas e em discursos grandiloquentes, hoje propagados à escala global, à velocidade das tecnologias da informação e comunicação, apresentados de acordo com as melhores práticas de promoção de um produto comercial. É, porém, indispensável recordar que os atores educativos são atores sociais dotados de poderes e envolvidos em relações sociais assimétricas. Educadores e educandos, além do mais, são su-

jeitos que exprimem vontades, interesses, opções, recusas. No limite, como observa Paro (ibid., p. 30-1), o educando só aprende se quiser e o educador precisa de querer ensinar para conseguir fazê-lo. Esse mínimo de cooperação mútua, que é um pré-requisito na maioria das modalidades de educação formal e não formal, remete mais para relações de solidariedade do que de competitividade. Nesse sentido, talvez a "redução da competitividade", ou mesmo a "descompetitivização" (Hessel e Morin, 2011, p. 26), sejam indispensáveis, também no mundo da educação e enquanto parte "do caminho da esperança" que aqueles autores propuseram recentemente ao partirem do pressuposto de que "A competitividade é uma forma exacerbada de concorrência que se exerce em detrimento das condições de trabalho no seio das empresas [...]" (ibid., p. 40). Com efeito, sempre que o padrão de competitividade econômica é tomado como referência dominante para reformar a educação e para promover a aprendizagem, como se a economia capitalista esgotasse a pluralidade das motivações humanas, a re-humanização da educação resulta mais difícil. Porque resultam mais improváveis as articulações possíveis entre esse referencial de competitividade e qualquer concepção de educação que não aliene os seus objetivos de contribuir para a democratização da economia e para a justiça econômica, para a advocacia da economia verde, da economia social e solidária, ou de formas de economia popular e de comércio justo, por exemplo, assumidos como instrumentos do desenvolvimento humano sustentável, rejeitando a erosão dos compromissos sociais e a hegemonia do lucro.

Subjugados ao modelo econômico dominante, funcionalmente adaptados e promotores da reprodução eficaz desse modelo, a educação, a aprendizagem e o conhecimento mais dificilmente poderão, e ousarão, comprometer-se

com a promoção da humanização dos seres humanos, da compreensão empática e crítica da nossa condição, da transformação social e da revitalização da democracia. A tão propalada “sociedade cognitiva” seria, afinal, para quem e a favor de quê? Limitada à qualificação dos trabalhadores atuais e futuros, desenvolvida à margem dos princípios e das práticas de uma “democracia cognitiva”, decerto incompatível com o vocacionalismo reinante, tal “sociedade cognitiva” resultaria, para a maioria das pessoas, em novas formas de desigualdade e de alienação, de competitividade degenerada, de cidadania submissa, sob o signo da meritocracia e, paradoxalmente, da celebração das virtudes da aprendizagem prática e do conhecimento útil.