



DO APRENDER A SER À AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA COMPETIR: ADAPTAÇÃO, COMPETITIVIDADE E PERFORMANCE NA SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM*

Licínio C. LIMA**

1. INTRODUÇÃO

Procurando sinalizar alguns dos princípios de orientação política da educação e respectivos conceitos centrais, que ao longo das últimas décadas vêm sendo internacionalmente apresentados como vectores essenciais da reforma da educação e da mudança da escola, destaco os lemas político-pedagógicos “Aprender a Ser” e “Aquisição de Competências para Competir”.

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

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

Redigido entre 1971 e 1972, data da sua publicação, *Aprender a Ser* assume o ideal de educação permanente como “pedra angular” da criação de uma “cidade educativa” e como “ideia mestra” para as políticas educativas futuras. Não deixando de incorporar preocupações e propostas relativas ao crescimento económico e à modernização dos países e, designadamente, à formação de uma “mão-de-obra mais competente” com vista às exigências de uma “produção mais elaborada” (Faure, 1977, pp. 20-25), o texto assume um

* Conferência inaugural do VII Congreso Galego-Portugués de Psicopedagogía, Universidade da Coruña, 24-26 de Setembro de 2003. O texto retoma e articula trabalhos recentes que o autor vem produzindo, designadamente Lima, 2003a, 2003b, 2003c.

** Professor catedrático e director do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (Braga / Portugal).

conceito de educação enquanto “domínio político” e objecto de “acção política”, responsabilizando o Estado, os governos e outros poderes públicos pela sua orientação e provisão. A democracia, o desenvolvimento e a transformação são assumidos como valores centrais das políticas propostas, afirmando-se que a educação é um “factor de libertação”, que o “ensino da democracia” é possível e necessário, que a “igualdade de acesso” à educação não é suficiente para garantir a “igualdade de oportunidades”, que a autogestão e a participação são elementos indispensáveis a uma escola mais democrática e a uma educação para a cidadania democrática.

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

O segundo tópico, seleccionado com propósitos contrastivos, pretende remeter para um vasto conjunto de orientações políticas de circulação global na actualidade, embora a expressão emblematicamente escolhida seja disputada por muitas outras expressões alternativas. Talvez se possa mesmo afirmar que certas agendas educativas “globalmente estruturadas” (Dale, 2001) se podem expressar de múltiplas formas, adoptando diferentes linguagens, com capacidade de se cruzarem com elementos de âmbito nacional/local, reconceptualizando-se e ressignificando-se. Em qualquer caso decidi escolher o lema “Aquisição de Competências para Competir”, que tenho visto usado em Portugal por vários sectores da formação vocacional e profissional e no âmbito de perspectivas mais instrumentais e pragmáticas de formação e aprendizagem ao longo da vida. Independentemente da sua maior ou menor

circulação, trata-se de uma expressão particularmente bem conseguida, capaz de simbolicamente agregar um vasto conjunto de princípios político-pedagógicos associados à crise e à reforma do Estado-Providência na educação, ao protagonismo do mercado e às políticas de privatização, ao reforço das perspectivas de individualização, deslocando o foco da educação para a formação e especialmente para a aprendizagem, a partir de referenciais que acentuam o carácter pragmático, instrumental e competitivo da formação e da aprendizagem.

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

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

2. EDUCAÇÃO E POLÍTICAS SOCIAIS

Segundo Colin Griffin (1999a), o “modelo social democrata” de produção de políticas sociais, típico de diversas configurações de Estado-Providência e particularmente defendido e divulgado pela UNESCO, baseia-

se numa forte articulação entre provisão pública de educação, facilitação do acesso e da igualdade de oportunidades através de políticas sociais, acentuando o papel redistributivo do Estado e as responsabilidades governamentais na promulgação de políticas, na criação e manutenção de uma rede pública e na regulação do sector através de legislação prescritiva. A educação é aqui entendida como “um bem de natureza colectiva” (UNESCO, 1996, p. 150), como um “direito social” e humano básico, e não como um simples “bem privado” (Law, 1998) ou vantagem competitiva individual.

Em 1968, no seu *The Learning Society*, Robert Hutchins declarava que o objecto da educação não pode ser a mão de obra quando o problema da sociedade reside no seu excesso (Hutchins, 1970, p. 124). A “sociedade da aprendizagem” que propõe baseia-se em dois factos incontornáveis para Hutchins: a proporção crescente de tempo livre e a rapidez das mudanças sociais (*Id.*, *ibid.*, p. 130). Deixando o trabalho de representar o principal objectivo da vida, a educação e a aprendizagem deixariam consequentemente de ser consideradas como uma preparação para o trabalho, assumindo antes como propósito central “aprender a ser civilizado, aprender a ser humano” (*Id.*, *ibid.*, p. 134). Em ensaio escrito para a UNESCO, sobre os sete saberes para a educação do futuro, Edgar Morin (2002) assumiu recentemente objectivos idênticos ao defender a necessidade de “educar para a compreensão humana” e de “ensinar a condição humana”.

Também Paul Lengrand, no seu clássico *Introduction à l'Éducation Permanente*, publicado em 1970 pela UNESCO, parte de um diagnóstico semelhante, chamando a atenção para a aceleração das transformações sociais e para a importância dos tempos livres, o que permitiria, através do desenvolvimento da educação permanente, pensar na

constituição de uma “sociedade educativa” (Lengrand, 1981, pp. 107-108), isto é, “fazer da educação um instrumento de vida, alimentado pela contribuição da vida, e que preparasse os homens para enfrentarem com êxito as tarefas e responsabilidades da sua existência” (*Id.*, *ibid.*, p. 82).

Neste quadro, a educação foi objecto de grande desenvolvimento em vários países, a partir de concepções de política educativa diversas, embora reconhecendo a centralidade do Estado e as responsabilidades dos governos, ora acentuando o valor intrínseco de uma educação para a democracia e a cidadania, para a responsabilidade social e a emancipação, ora orientado-se segundo objectivos de feição mais desenvolvimentista, inspirados pelas teorias da modernização e pela teoria do capital humano.

Mas estes desenvolvimentos a partir do Estado-Providência, de tipo social-democrata, bem cedo suscitariam críticas devido ao seu carácter centralizado e burocrático, bem como às dificuldades orçamentais próprias de um sistema concebido como universal e gratuito; um sistema que, não obstante as suas importantíssimas realizações, não deixou de assumir, frequentes vezes, feições meritocráticas e bastante menos igualitárias do que aquilo que se esperava e afirmava.

Contudo, um certo tipo de críticas provenientes dos defensores do que Griffin (1999b) designou por “modelos de políticas sociais críticos”, embora radicais quanto ao desvelamento das tendências meritocráticas, discriminatórias e de controlo, e dos objectivos mais economicistas, modernizadores e tecnocráticos da educação, mantêm a exigência da promulgação de políticas públicas, de financiamento, de democratização e de descentralização das decisões. Proclamam a assumpção da responsabilidade social dos governos, a criação ou reforço de uma oferta pública

orientada para a igualdade de acesso e a justiça social, conferindo especial relevo aos fenómenos de organização da sociedade civil (associativismo, desenvolvimento local e comunitário, etc.).

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

No caso das orientações reformistas de feição neoliberal defende-se um papel mínimo para o Estado face ao protagonismo atribuído à sociedade civil e, especialmente, ao mercado. A ideia de escolha passa a ser central, fruto de estratégias e racionalidades individuais, típicas de clientes e de consumidores de serviços educativos, prestados segundo os estilos de vida, as culturas de aprendizagem, os interesses e as capacidades aquisitivas de cada indivíduo. A procura estratégica de oportunidades de aprendizagem, transformadas em “vantagens competitivas”, passa a constituir responsabilidade individual, objecto de escolha, recaindo sobre o indivíduo, isoladamente considerado, todas as consequências das suas boas ou más escolhas, dos seus sucessos ou fracassos no mercado de trabalho, da sua capacidade de cálculo e de previsão dos percursos formativos considerados óptimos, assim traçando uma biografia (hiper)racional de aprendizagem que, pretensamente, produzirá elevados níveis de empregabilidade, competitividade, adaptabilidade e mobilidade.

É neste quadro que a educação tende a ser considerada como um bem de consumo passível de mercadorização, e de troca, e a aprendizagem ao longo da vida se transforma num atributo meramente individual.

Neste contexto, estratégias puramente individuais talvez não sejam indiferentes, tanto mais quanto se basearem em recursos de aprendizagem escassos e pouco partilhados, mas uma política educativa orientada segundo esta lógica significará já o afastamento do ideal de educação para todos, para dar lugar à celebração da superioridade das aprendizagens úteis e eficazes que, por definição, só poderão ser para alguns. É esta a focalização assumida pelos discursos hoje dominantes sobre as relações entre o desemprego e a aprendizagem ao longo da vida, produzidos por importantes instituições europeias a partir de um processo de *pedagogização* quase totalitária dos problemas sociais; o desemprego passa a ser redefinido “como um problema de aprendizagem que deveria ser resolvido por cada indivíduo”, dado ser considerado um problema típico de pessoas deseducadas (Nóvoa, 2002, p. 141).

Os riscos inerentes a este pedagogismo parecem actualmente tanto maiores quanto a aprendizagem ao longo da vida é concebida de forma individualizada e insular, encarada pela União Europeia como a “solução” para a competitividade da sua economia no mercado global (Hake, 1998, p. 40). Segundo o *Livro Branco sobre a Educação e a Formação* (Comissão das Comunidades Europeias, 1995, p. 6), estas são reconceptualizadas como investimentos no “recurso humano”, implicando “aumentar a competitividade global”. Mais recentemente, o *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* (Comissão das Comunidades Europeias, 2000), embora procurando articular discursivamente objectivos de promoção da cidadania activa e de fomento da empregabilidade, concede grande

protagonismo ao conceito de “oportunidades de aprendizagem”, de forma relativamente independente dos contextos de educação e formação, acentuando a ideia de que “A aprendizagem ao longo da vida é uma questão que afecta o futuro de todos, de forma perfeitamente individualizada” (*Ibid.*, p. 3). Na verdade, parece que Boshier (1998, p. 5) pode ter boas razões para concluir de forma bastante ácida: “Se a educação ao longo da vida era um instrumento para a democracia, a aprendizagem ao longo da vida está quase inteiramente preocupada com a caixa registadora”.

Em qualquer caso, a formação e a aprendizagem ao longo da vida chegam a ser objecto de um tão profundo processo de instrumentalização com vista à eficácia económica e à *performatividade competitiva* que parecem frequentemente reduzidas a estratégias vocacionistas e a técnicas de gestão de recursos humanos, pouco ou nada se assemelhando a formas e processos de educação. Já só muito raramente se retoma e actualiza o ideal de educação permanente ou educação ao longo da vida, como claramente se conclui da leitura do Livro Branco intitulado *Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva*, o qual de resto assume uma crítica anti-intelectualista ao defender que é tempo de pôr fim aos debates sobre princípios e concepções de educação (para uma crítica daquela posição cf., entre outros, Canário, 1999, pp. 89-95 e Melo, Lima & Almeida, 2002, p. 123), exactamente quando estes se vêm revelando mais necessários e urgentes. Como pertinentemente conclui Ilona Kovács (2002, pp. 64-65), criticando o “determinismo tecnológico” assumido naquele documento, “Não há actores sociais, mas apenas sujeitos passivos que têm de se adaptar aos inevitáveis processos de transformação. Nesta perspectiva, a aprendizagem ao longo da vida é um dos principais meios de adaptação, constituindo uma fonte importante da alta *performance*,

ou seja, da manutenção ou aumento da competitividade”.

Reconhecendo que o Relatório Faure de há trinta anos atrás, não obstante a erosão do tempo, contém “recomendações que continuam a ter grande actualidade”, recuperando o conceito utópico de “sociedade educativa” e o lema “aprender a ser”, o Relatório dirigido por Jacques Delors para a UNESCO (1996) representa ainda uma das poucas excepções de documentos normativos de circulação internacional que recusam discursivamente orientações totalmente economicistas ou exclusivamente pragmáticas. Em *Educação, Um Tesouro a Descobrir*, assume-se uma crítica à “pressão da competição”, razão pela qual a Comissão afirma ter sido levada “a retomar e actualizar o conceito de educação ao longo da vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une” (UNESCO, 1996, p. 15). Porém, a competitividade económica não deixa, mesmo assim, de assumir bastante protagonismo neste Relatório.

Não obstante critica-se uma formação profissional separada da formação geral, apenas justificada a partir de uma “finalidade demasiado circunscrita” (*Ibid.*, p. 89). Na verdade, “aprender a viver juntos”, como propõe o Relatório Delors, revela-se bastante diferente de aprender a competir contra o outro, tal como a defesa de políticas educativas de longo prazo se revela contra “políticas de vista curta” (*Ibid.*, p. 150).

3. A ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE SOCIALIZAÇÃO CONTRA O BEM COMUM?

A democracia, a solidariedade e o bem comum continuam a representar os maiores problemas da escola pública. Como discurso e como prática, como método e como conteúdo, a democracia continua

significativamente ausente da escola. Esta é que é, verdadeiramente, a face mais crítica de uma escola pública minimamente comprometida com a educação democrática do Público.

No passado, a ausência de democracia ocorreu já quando ela foi, retoricamente, considerada um valor expressivo central e a sua efectiva realização seria, então, sinónimo de eficácia das políticas sociais de inspiração progressiva e social-democrática, típicas do Estado-Providência. No entanto, ainda que se deva reconhecer a expansão da escolarização pública e uma maior democratização no seu acesso, congruentes com uma concepção de educação para a democracia e a responsabilidade social, convirá não ignorar as derivas tecnocráticas, orientadas segundo objectivos mais pragmáticos e funcionais. De novo, a expansão de direitos culturais e sociais através da escola pública, se viria a revelar em profunda tensão com o controlo estatal burocrático e centralizado e com as dimensões meritocráticas e discriminatórias de políticas públicas que se reclamavam democráticas e igualitárias. Creio portanto que Geoff Whitty (2002: 21) está certo quando afirma:

“Mesmo se, retrospectivamente, a era social democrata nos parece agora melhor do que na altura, em comparação com as políticas neoliberais, isso não retira a necessidade de pensar acerca do que poderiam ser políticas progressivas para o novo século”.

No presente, a democracia continua ausente da escola e dos discursos públicos dominantes sobre educação e, conseqüentemente, a sua realização efectiva tenderia a ser identificada com uma organização irracional e ineficaz, paralisada por objectivos retrógrados de aperfeiçoamento social, em prejuízo da inovação, da competitividade, da adaptação e da *performance*, típicas da racionalidade económica e dos imperativos do trabalho flexível no novo capitalismo. O

aperfeiçoamento social, a democracia e a solidariedade cedem lugar à *performance* individual e à competitividade. O próprio pensamento educacional parece agora muito mais permeável às teses dos gurus da gestão e da economia (como Peter Drucker e Michael Porter, entre outros) e às teorias da “escolha pública” e da “nova gestão pública”.

Mas a escola passou a ser declarada incompetente e em crise sempre que a adaptação à economia e à *performance* competitiva não foi colocada no centro da sua missão. A aprendizagem da humanidade, da solidariedade e do bem comum sucumbiram com o estatuto de antiguidades modernistas à luz de uma Pedagogia Contra o Outro. A “formatividade”, criticamente definida por Basil Bernstein (2001: 14) como a capacidade individual que o actor deve possuir, só revela verdadeiramente a sua eficácia quando utilizada contra o outro, com menos “competência para competir”. Mas, ao contrário do que é afirmado pelas ideologias vocacionistas dominantes, uma escola que fosse capaz de responder totalmente às *exigências* e às *necessidades* da economia, produzindo os perfis e as competências que lhe são apresentadas como imperativos, estaria condenada ao colapso. As vantagens competitivas e o aperfeiçoamento individual passariam, então, a ser partilhados por todos, ou pela grande maioria dos indivíduos, deixando portanto de ser vantajosos e competitivos. Ver-se-iam irremediavelmente substituídos por novos requisitos mais selectivos e menos distribuídos estatisticamente no interior da respectiva população.

Na prática, porém, esta ideologia revela-se capaz de imputar boa parte da responsabilidade pelo desemprego à escola e à sua ineficácia na produção das competências que considera relevantes. Fáz-lo ocultando os quadros de racionalidade económica e gerencial que justificam o desemprego enquanto solução e que concebem os

fenómenos de *downsizing* como estratégias de racionalização económica e de modernização empresarial. O conceito de *empregabilidade*, um símbolo da “exaltação conservadora da responsabilidade individual” que transforma cada agente individual em “*entrepreneur de lui-même*”, como denunciava Bourdieu (2001: 28), representa hoje uma das maiores mistificações político-pedagógicas que influenciam a escola pública, que modelam o currículo, a prática pedagógica e a avaliação. Conforme István Mészáros (2003: 121) explicava recentemente, a propósito da sua defesa de uma sociedade *para além do capital*, o combate contra o desemprego estrutural massivo, subordinado ao conceito de trabalho como “custo de produção quantificável”, é absolutamente inconsequente.

Contudo, na “modernidade líquida”, segundo Zygmunt Bauman (2001: 141), “a arte da administração [...] consiste em manter afastada a ‘mão-de-obra humana’ ou, melhor ainda, forçá-la a sair”. O tempo breve, o imediato e o instantâneo passaram a dominar, adoptando a lógica do consumo e da escolha sem pensar no longo prazo. É esta apologia do “nada de longo prazo” que, segundo Richard Sennett (2001: 37), “corrói a confiança, a lealdade e a entrega mútua” engendrando, conseqüentemente, a necessidade de uma escolarização para a flexibilidade e talvez mesmo para a “corrosão do carácter”, através de práticas pedagógicas potencialmente corrosivas, mas já não mais educativas.

É neste terreno preciso do processo de escolarização, a partir de concepções e de políticas “destrutivas do bem comum”, adoptando os “valores e critérios próprios da economia capitalista de mercado”, nas palavras de Ricardo Petrella (2002: 19), que a escola volta a revelar grande potencial. Uma agência social renovada, com séculos de experiência, agora forçada a reverter a sua acção contra a existência do Outro, definido como um inimigo natural. Uma escola

orientada para os melhores, os mais aptos e mais competentes, os mais fortes e ganhadores; uma escola especializada na conquista, ou seja, um instrumento privilegiado de socialização contra o bem comum.

Segundo vários autores, a escola vem perdendo a sua centralidade enquanto instituição socializadora, sendo para o efeito substituída por outras instâncias sociais como a família, as empresas, os movimentos sociais, etc. Tenho porém muitas dúvidas acerca desta perda de centralidade. Pelo contrário, as reformas educacionais colocaram a escola no centro dos ataques às políticas social-democratas e fizeram dela o motor da mudança que desejam concretizar. Colocada sob escrutínio e sob enorme pressão pelos governos, pelos *mass media* e pela opinião pública, a escola não só adquiriu nos últimos anos um protagonismo exagerado, como se o futuro da sociedade e da economia dependesse sobretudo da sua *performance*, mas também serviu de modelo a um processo de escolarização mais geral e de pedagogização dos problemas sociais. A este propósito, António Nóvoa (2002: 244) considera o apelo à educação e formação ao longo da vida como “o episódio mais recente de um longo processo de escolarização da sociedade” e Basil Bernstein (2001: 13), referindo-se ao Reino Unido, afirmou que encontrava cada vez mais provas daquilo a que chamou a “Sociedade Totalmente Pedagogizada”.

O que parece estar a ocorrer é uma propagação pandémica de certas dimensões, tipicamente escolares, às esferas sociais e económicas. Em simultâneo, ocorre um processo de luta pelo controlo das funções de socialização da escola e respectivos valores e objectivos, os quais se encontram em acelerado processo de mutação.

A escola é demasiado importante como instância de transmissão e de socialização

para poder estar subordinada aos ideais da democracia e da solidariedade, isto é, comprometida com uma cultura política em “contra-corrente nas sociedades em que domina o individualismo possessivo e mercantilista” (Santos, 2002: 120). A sobrevivência institucional da escola não parece estar em risco. O que está em risco é uma concepção democrática de escola pública, especialmente quando certas classes sociais lhe recusam o apoio e, muitas vezes, lhe recusam os seus próprios filhos. Como Stephen Ball (2003: 21) concluiu recentemente, um dos efeitos da lógica do mercado e da competitividade “tem sido uma perda de apoio entre as novas classes médias para os esforços de democratização da educação e da política social e para a experimentação progressiva de métodos educacionais e pedagógicos”.

4. NOTA FINAL

Uma escola capaz de pensar criticamente o presente e de imaginar criativamente o futuro, contribuindo para a sua realização através do engajamento político em causas públicas e da acção educativa comprometida com o bem comum e o destino colectivo da humanidade, só pode ser uma escola deliberativa e autónoma, de sujeitos produtores de regras. Uma escola habitada por “actores morais” e não por “espectadores”, de acordo com a crítica de Bauman (2002), perseguindo activamente a transformação social e não a pura adaptação. A emancipação humana, que aquele autor entende que hoje significa “a tarefa de transformar a autonomia *de jure* numa autonomia *de facto*” (Bauman, 2001: 62), não pode prescindir da acção de uma escola mais democrática e mais autónoma. Trata-se da construção, seguramente lenta e difícil, mas certamente possível, de uma escola mais democrática e mais pública, mesmo sem deixar de ser estatal, e mais autónoma e deliberativa, embora recusando o paradigma da organização privada de tipo empresarial.

Refiro-me à escola entendida como esfera pública e *locus* de co-governança entre o estado, a comunidade local e os actores escolares. O estado mantém as funções essenciais de provisão, de afectação e redistribuição de recursos, bem como a definição genérica de uma política educativa comum; mas descentraliza-se politicamente e relegitima-se democraticamente ao devolver importantes poderes de decisão às antigas periferias escolares, as quais se afirmam a partir de agora como mais centrais, configurando um sistema policêntrico dotado de uma governação democrática. Trata-se de uma devolução democrática de poderes de auto-governo e não de uma devolução de encargos, abandonando a escola pública à sorte do mercado. Isto significa que os conceitos de autonomia, de descentralização e de participação devem ser entendidos em ruptura com o processo de ressemantização neoliberal que vem ocorrendo nas últimas décadas. Ao contrário, de acordo com as propostas de Paulo Freire sobre a “mudança da cara da escola”, que estudei em trabalho anterior (cf. Lima, 2002), a descentralização educativa, a autonomia da escola e a participação democrática assumem um sentido político e cívico incompatível com conotações gerencialistas e neo-científicas. Descentralização e participação não são puras técnicas de gestão eficaz com vista à racionalização e optimização. A autonomia, reduzida à decisão sobre dimensões técnicas e operacionais, transforma-se em mero elogio da diversidade de formas de execução periférica das decisões centralmente definidas pelas hierarquias centrais. Uma autonomia na qual apenas somos “autónomos” para executarmos criativamente as decisões que outros já tomaram por nós. A governação democrática da escola remete necessariamente para um conceito de escola governante, isto é, para a ideia de auto-governo e para uma concepção de autonomia como “ingerência” legítima no processo de tomada da decisão, no qual, parafraseando Freire, as estruturas que se

transformam são sujeitos da sua própria transformação. Uma escola mais democrática é, por definição, uma escola mais autónoma e participativa. Mas a participação não se subordina funcionalmente ao acto de gerência dos outros, não é uma participação fictícia e heterónoma, mas sim uma participação no poder de decisão, enquanto exercício livre e responsável de sujeitos autónomos. Só desta forma será possível ensinar e aprender a decidir, através da prática da decisão e da participação, “experimentando os sabores e os dissabores da aventura democrática” (Freire, 1997: 18).

Não obstante as dificuldades e os obstáculos que um projecto de democratização dos poderes educativos seguramente conhecerá, uma educação crítica do Público, comprometida com a autonomia, *de facto*, da sociedade e dos seus membros, não parece concretizável sem a reinvenção democrática das escolas como sítios políticos e multiculturais. Mas ela exige, também, o combate a visões tecnicistas de educação, que a subordinam às “necessidades objectivas” da competitividade económica, da emulação e do puro ajustamento funcional à realidade. Insistindo, pelo contrário, na revalorização ética da vida ao longo da educação e da aprendizagem, por referência a um conceito de aprendizagem socialmente responsável e sustentável, promovendo uma educação para a solidariedade humana.

REFERÊNCIAS:

- BALL, Stephen J. (2003). *Class Strategies and the Education Market. The Middle Classes and Social Advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- BAUMAN, Zygmunt (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BAUMAN, Zygmunt (2002). *Society under Siege*. Cambridge: Polity Press.

BECK, Ulrich (1992). *Risk Society, Towards a New Modernity*. London: Sage.

BERNSTEIN, Basil (2001). Das pedagogias aos conhecimentos. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 15, 9-17.

BOSHIER, Roger (1998). Edgar Faure after 25 years: down but not out. In J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (Eds.), *International perspectives on lifelong learning* (pp. 3-20). Londres: Kogan Page.

BOURDIEU, Pierre (2001). *Contre-feux 2. Pour un Mouvement Social Européen*. Paris: Raisons d'Agir.

CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1995). *Livro branco sobre a educação e a formação. Ensinar a aprender. Rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas: CCE.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida. Documento de trabalho dos serviços da comissão*. Bruxelas: CCE.

DALE, Roger (2001). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 16, 133-169.

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

FREIRE, Paulo (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books.

FREIRE, Paulo (1997). *Professora Sim, Tia Não. Cartas a Quem Ousa Ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.

GRIFFIN, Colin (1999a). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 18, n.º 5, 329-342.

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

HAKE, Barry J. (1998). Lifelong learning and the European Union: a critique from a “risk society” perspective. In J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (Eds.), *International perspectives on lifelong learning* (pp. 32-43). Londres: Kogan Page.

HUTCHINS, Robert H. (1970). *The learning society*. Harmondsworth: Penguin Books (1ª ed. de 1968).

KOVÁCS, Ilona (2002). *As metamorfoses do emprego. Ilusões e problemas da sociedade da informação*. Oeiras: Celta Editora.

LAW, Michael (1998). Market-oriented policies and the learning society: the case of New Zealand. In J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (Eds.), *International perspectives on lifelong learning* (pp. 168-179). Londres: Kogan Page.

LENGRAND, Paul (1981). *Introdução à educação permanente*. Lisboa: Livros Horizonte (1ª ed. de 1970).

LIMA, Licínio C. (2002). *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 3ª ed.

LIMA, Licínio C. (2003a). Formação e Aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró, in *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 129-148.

LIMA, Licínio C. (2003b). Adult Education as social policy. *Concept – The Journal of Contemporary Community Education Practice Theory* (Edinburgh), Vol. 13, n.º 3.

LIMA, Licínio C. (2003c). Schooling for critical education: the reinvention of schools as democratic organizations. *Midterm Conference Europe 2003*, RC 04 of the International Sociological Association (in press).

MELO, Alberto, LIMA, Licínio C. & ALMEIDA, Mariana (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos. O contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

MÉSZÁROS, István (2003). Economia, política e tempo disponível: para além do capital. *Margem Esquerda – Ensaios Marxistas*, n. 1, 93-124.

MORIN, Edgar (2002). *Os sete saberes para a educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

PETRELLA, Ricardo (2002). *O Bem Comum. Elogio da Solidariedade*. Porto: Campo das Letras.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa (2002). *Democracia e Participação. O Caso do Orçamento Participativo de Porto Alegre*. Porto: Afrontamento.

SENNETT, Richard (2001). *A Corrosão do Carácter. As Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo*. Lisboa: Teorema.

UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Rio Tinto: Edições Asa.

WHITTY, Geoff (2002). *Making Sense of Education Policy. Studies in the Sociology and Politics of Education*. London: Paul Chapman Publishing.