
1. DA EDUCAÇÃO PERMANENTE À APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: O QUE MUDOU NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS HODIERNA?

Rosanna Barros
Universidade do Algarve

A tese defendida é que, no contexto contemporâneo, pensar a educação em tempo de mudança implica, obrigatoriamente, atender à passagem do paradigma da educação permanente para o paradigma da aprendizagem ao longo da vida. O texto começa, assim, por analisar o essencial do significado social e da dimensão política de cada um destes paradigmas, na medida em que ambos se constituíram como estratégias de política educativa, inovadoras e fundamentais desde o pós-guerra, que se revelaram profundamente susceptíveis de mobilizar e transformar a sociedade. Na reflexão desenvolvida insiste-se na importância de repensar hoje o papel da educação, principalmente da educação de adultos, à luz do debate que problematiza as implicações desta transição paradigmática, enquadrando-a no âmbito do movimento de reestruturação sócio-productiva, iniciado na década de oitenta com a globalização neoliberal que, entre outros aspectos, acelerou a passagem do chamado modelo da qualificação para o designado modelo da competência. No campo da educação de adultos actual, tanto ao nível das práticas discursivas como ao nível das práticas educativas, esta evolução representou um ganho de visibilidade para o sector, agora reinventado em torno do conceito de competência. Foi este novo protagonismo a que está associada uma tendencial instrumentalização conceptual e metodológica que nos propusemos questionar desde o prisma de uma sociologia crítica da educação.

1.1. Diacríticas da Educação de Adultos sob o Paradigma da Educação Permanente

Na história dos sistemas modernos de educação a chamada crise mundial da educação, ocorrida no final da década de sessenta do século XX, marcaria o início de uma viragem progressiva no entendimento dado até então à educação de adultos, e em termos mais gerais à própria natureza da educação. A este respeito Canário considera que o *movimento da educação permanente* que emerge nesta época representa, pela dimensão que adquire a nível mundial, e pela visão sociopolítica que defende, um verdadeiro "ponto de viragem no pensamento sobre educação" (Canário, 2000: 87). A instabilidade da conjuntura económica, política e social que se vive, no âmbito da crise do

Estado-providência, e o papel central desempenhado a nível internacional pela UNESCO, na área da educação, constitui o essencial do contexto em que o conceito de educação permanente é reintroduzido nos debates acerca da educação. Falamos em reintrodução na medida em que algumas das principais formulações teóricas acerca da educação permanente remontam, na verdade, ao início do século XX, principalmente aos contributos teórico-conceptuais de Dewey, Smith, Lindeman e Yeaxlee. As suas ideias representam uma incontornável herança, embora mais afastada no tempo e surgindo noutra contexto sócio-político, no seio da qual se forjaram pressupostos centrais para a educação de adultos, nomeadamente: o entendimento de que a educação não acaba quando se deixa a escola, na medida em que à educação cabe o papel de assegurar a viabilidade da vida em sociedade, independentemente da idade que se possui (Dewey, 1916); a ideia de que a educação de adultos, por ser uma necessidade nacional, deve ser expandida, na medida em que contribui para construir a cidadania, passando a ser percebida como universal e desejável ao longo de toda a vida dos cidadãos (Smith, 1919); a valorização da experiência para o processo de aprendizagem nos adultos, bem como a importância conferida aos grupos de discussão como metodologia adequada à educação de adultos (Lindeman, 1926); ou, ainda, a ideia de que as necessidades humanas estão inscritas socialmente num poderoso sistema sócio-político que se constitui como o contexto da acção pedagógica na educação de adultos (Yeaxlee, 1929).

Apesar da intensidade destes debates pioneiros é de referir que há, no património histórico-conceptual da educação de adultos, uma espécie de hiato temporal, compreendido sensivelmente entre os anos trinta e os anos cinquenta, que mediou a efectiva utilização do conceito de educação permanente nos debates públicos sobre educação de adultos (Jarvis, 1995). Ora, quando ressurge na década de sessenta, o entendimento dominante que passa a ser dado ao conceito de educação permanente compreende três dimensões basilares: uma dimensão de forte crítica ao modelo escolar da educação formal; uma segunda dimensão relacionada com a necessidade de garantir, ao longo da vida, uma educação que actualize os conhecimentos e permita aos adultos acompanhar a evolução tecnológica da sociedade; e uma terceira dimensão que promova a igualdade de oportunidades de educação e o acesso a uma promoção social efectiva e permanente (Titmus, 1989). Estas três dimensões fazem da educação permanente um conceito e um ideal, de resto duas dimensões fundamentais para pensar em termos humanistas a educação e as políticas educativas num tempo de mudanças mundiais profundas, como seria em particular a década de setenta e todo o complexo *fin-de-siècle* que lhe procedeu.

A principal instância política internacional que teve um papel efectivo na promoção do paradigma da educação permanente foi a UNESCO. No âmbito da sua acção foram produzidos diversos documentos de que sobressai o

influyente Relatório coordenado por Edgar Faure (1972) *Learning to Be – the world of education today and tomorrow*. O conceito de educação permanente desenvolvido diz respeito a todo o processo educativo, compreendendo todas as suas formas, expressões e momentos, de maneira a garantir a implementação de uma estratégia inovadora na educação global das crianças e jovens, e a preparar os adultos para exercerem com justiça social a sua autonomia e liberdade. A educação permanente é entendida, neste contexto, como um projecto educativo que inter-relaciona, incessantemente, a dimensão individual e a dimensão social da educação, visando a construção de um 'Homem novo', e a veiculação de um sistema humanista de valores colectivos. Esta visão da educação permanente contém, explicitamente, opções políticas e representa um projecto de cariz ideológico, uma utopia (cf. Faure et al, 1972: 143). Desde então, o entendimento dado ao conceito de educação permanente vincará, antes de mais e com muita clareza, a dimensão política da educação. O conceito passa a ser correntemente associado, por um lado, à reestruturação dos sistemas escolares e, por outro lado, à elaboração de projectos de transformação social. Ou seja, associada à perspectiva da educação permanente está uma nova visão e interpretação, quer para o processo educativo nos vários níveis de ensino, quer para a percepção do destino comum da humanidade (Lengrand, 1970).

Tendo o movimento da educação permanente se desenvolvido num quadro global de forte crítica e contestação ao modelo escolar, constatar que as repercussões deste panorama geral no campo das práticas discursivas e das práticas pedagógicas da educação formal de adultos seriam profundas não representa surpresa. Este período correspondeu, alias, a uma expansão do campo, sem precedentes na história da educação de adultos, particularmente nas suas modalidades não formal e informal, que contrariando os dois eixos estruturantes que caracterizam todo o modelo escolar, o eixo espacial e o eixo temporal, extravasa, no âmbito das suas práticas educativas, o espaço público da escola, bem como os condicionalismos temporais da lógica inflexível da educação escolar, introduzindo de maneira regular a possibilidade de negociar horários e tempos de forma maleável. Isto para que a educação pudesse efectivamente ocorrer em todas as fases da vida. No Relatório Faure pode ler-se, a este propósito, que "the educational enterprise will only become efficient, just and human by undergoing radical changes affecting the essence of educational action, as well as the time and place for education" (cf. Faure et al, 1972: 142). Este entendimento alternativo do conceito de educação pressupõe, de igual modo, a ruptura com aquilo que neste Relatório se designa como "preconceived ideas about instruction – it was for the young and took place in schools – prevented people generally from conceiving of lifelong education in normal educational terms" (*ibidem*).

O papel da escola, no âmbito da perspectiva da educação permanente, muda completamente, na medida em que a educação básica que nela deve ser adquirida é percebida como uma espécie de prelúdio, que se destina essencialmente: quer a dotar os futuros adultos com os melhores meios para se exprimirem uns com os outros; quer a promover a capacidade de obter informação de forma autónoma; quer ainda a criar uma sociedade solidária onde os indivíduos saibam comunicar, trabalhar e viver cooperativamente uns com os outros. A educação permanente representa, assim, uma alavanca para alterar todo o entendimento acerca do conceito moderno de educação. A este respeito Canário refere que a perspectiva da educação permanente assenta em três pressupostos sobre o processo educativo, “o da sua continuidade (em termos diacrónicos), o da sua diversidade (integrando deferentes níveis de formalização e instituições de natureza educativa escolar e não escolar), e o da sua globalidade (ao nível da pessoa e ao nível de contextos locais)” (Canário, 2001: 91).

Podemos com segurança enfatizar que a perspectiva da educação permanente, no que se refere à reestruturação dos sistemas escolares e de todo o processo educativo, ambiciona reunificar o que o sistema escolar de educação espartilhou, pretendendo, nas palavras de Ribeiro Dias, a “realização final da pessoa, no tempo, ao longo de todas e cada uma das fases da existência – infância, juventude, vida adulta, terceira idade – e no espaço, em todos os lugares em que a sua vida decorre” (Ribeiro Dias, 1986: 37). A ser efectivada, uma reestruturação desta natureza, implicaria pelo menos dois tipos de corolários: primeiro, a separação entre a ideia de educação e a ideia de haver uma idade própria para aprender; e segundo, a perda total de significado para a noção de sucesso e insucesso escolar. Passar-se-ia, na verdade, de uma concepção institucional e normativa do conceito de educação, para “uma concepção da aprendizagem encarada como coincidente com o ciclo vital e a construção da pessoa, correspondente a um percurso de ‘aprender a ser’” (Canário, 2001: 90).

A dimensão política da educação, profundamente assumida e debatida na perspectiva da educação permanente, representa, à luz de uma sociologia crítica da educação, o seu contributo mais significativo por propor um caminho teórico e de acção, neste caso relacionado com a visão de construir uma sociedade nova, uma *sociedade da aprendizagem* e um novo tipo de cidade, a *cidade educativa*. Esta visão é na realidade a essência do paradigma da educação permanente e do entendimento dado à educação de adultos no Relatório Faure. A agenda político-educativa promovida assenta numa teoria da agência com objectivos claros de transformação social, que ao longo do Relatório vão sendo progressivamente explanados. Esta sociedade nova, a sociedade da aprendizagem, só ganha sentido em torno do novo entendimento dado à educação, concebida agora já não apenas como educação escolar mas como educação permanente. São

apresentados vinte e um princípios e recomendações neste documento, que ilustram qual o caminho a seguir para tornar a realidade ‘de hoje e de amanhã’ mais próxima da utopia idealizada. Assim, no Relatório Faure defende-se, numa linha de posicionamento político-ideológica bem vincada que não deixa dúvidas acerca do carácter de transformação social subjacente a esta visão, que “it is out of the question for education to be confined, as in the past, to training the leaders of tomorrow’s society (...) education is no longer the privilege of an elite” (Faure et al, 1972: 160).

Na perspectiva da educação permanente a ideia da cidade educativa, que consubstancia a visão da sociedade da aprendizagem, parte do pressuposto de que ao admitirmos que a educação será cada vez mais uma necessidade primordial de cada indivíduo ter-se-á que investir os esforços para o seu alargamento e expansão sobretudo em duas direcções incontornáveis: no desenvolvimento de outro tipo de escolas, politécnicos e universidades enriquecidas com outros modos de trabalho pedagógico, bem como com outro tipo de relação pedagógica, construído a partir dos modelos existentes, e na criação de outro tipo de instituições na cidade, públicas e privadas, que promovendo uma extensão educativa permita incluir, nas várias dimensões institucionais da vida na cidade, uma função educativa, que saiba aproveitar o potencial educativo existente nas comunidades locais. É neste sentido que a cidade pode ser entendida, também, como educativa, numa intencional aproximação ao ideal ateniense da *paideia*, a cidade educativa representa “a school for civic sentiment and fellow-feeling” (cf. Faure et al, 1972: 162).

A visão da cidade educativa e da sociedade da aprendizagem é, no Relatório Faure, posta ao serviço de uma missão de transformação social cuja finalidade fundamental, que é a de democratizar a educação e a própria democracia, se revela tão importante hoje como na época. Uma educação verdadeiramente democrática constitui, nesta perspectiva político-filosófica, a condição base, o epicentro para garantir “man’s right to be” (*ibidem*). Mas a missão de democratizar a educação implica mudar as bases tradicionais da relação entre sociedade, Estado e educação. Todas as esferas sociais, especialmente a política, a económica e a familiar, são assim convocadas nesta visão a dar o seu efectivo contributo, porque uma sociedade da aprendizagem, para além de democrática, terá de ser, também, solidária, e é nessa medida que se afirma que “the fight against ignorance is as important as the fight against hunger” (Faure et al, 1972: 235). Por fim, a sociedade da aprendizagem, ambicionada na década de setenta, não só é democrática e solidária como é pacifista, pelo que no caminho de acção que se propõe trilhar haverá que inverter a tendência belicista da humanidade. O programa é assim assumidamente utópico, sem que essa dimensão, a bem dizer, o comprometa como proposta de acção. Aqui a utopia reforça simplesmente a sua tenaz incidência no busilis da questão

educativa moderna. É o facho que indica em que direcção seria melhor seguir para instituir uma humanidade mais humana, no dizer de Paulo Freire.

Ora, a perspectiva da educação permanente, sobretudo pela sua acentuada dimensão ideológica, criou polémicas, divisões, correntes e contra-correntes críticas, dissensos, que, a uma escala internacional, alargaria o campo de reflexão geral acerca da educação, e o próprio entendimento particular conferido à educação de adultos. Não obstante, e apesar da carga utópica, o ideal de educação permanente entrou de facto no palco público da elaboração de políticas educativas. Fê-lo pela porta da UNESCO, o que facilitou de algum modo a sua disseminação mundial, e explica, em parte, a importância histórica e sociológica que a perspectiva da educação permanente alcançou, como afirma Lima neste particular, "basta lembrar que a educação ao longo da vida [lifelong education], enquanto *continuum* que compreende a educação de crianças, jovens e adultos, se revelou em certos países um dos pilares socioeducativos do Estado-providência, articulado com outras políticas sociais e redistributivas" (Lima, 2003: 129).

Destacadas que estão as principais diacríticas da perspectiva da educação permanente, e com a vantagem analítica que trinta anos de distanciamento permitem ter, não é difícil perceber que muitas das promessas da educação permanente não foram cumpridas, tendo permanecido num estado latente muito do seu potencial transformador, tanto ao nível dos sistemas nacionais de educação, como ao nível da própria sociedade. Nas palavras de um dos mais destacados defensores da educação permanente: "from the theoretical point of view the principle [of lifelong education] has progressed considerably, but in practice the situation is less impressive (...) it does not appear that the set of traditional structures has in fact been substantially modified" (Lengrand, 1989: 9). Com efeito, apesar das promissoras práticas discursivas, no plano das práticas educativas continuou-se a agir segundo uma lógica fundamentalmente escolarizante. Nóvoa, por exemplo, refere-se mesmo à paradoxal emergência de uma "estratégia global da escolarização permanente" que evidencia a "sociedade pedagógica dos nossos dias (que se situa nos antípodas da cidade educativa sonhada por vários utopistas...)" (Nóvoa, s/d: 69).

Não há, naturalmente, uma razão única para a evolução que o cenário da educação conheceu desde então, sobretudo quando foi circundado de perto pelo prisma humanista da perspectiva da educação permanente. Mas o crescente predomínio, a partir da década de oitenta, de um discurso público sobre políticas sociais e educacionais de cariz pragmático, inevitavelmente aliado a grupos particulares interessados em explorar a crise do Estado-providência nos países centrais para expandir o mercado, viria a constituir uma força poderosa de mudança. Trata-se, em boa medida, de uma crise ideologicamente

construída que alerta para a difícil operacionalidade dos princípios político-filosóficos da educação permanente, chamando, invariavelmente, a atenção para a insustentabilidade económica de uma educação para todos e durante todo o ciclo de vida (Cropley, 1989). A par da transformação da conjuntura socioeconómica operada nas últimas três décadas, despoletada pela crise do petróleo, a hegemonia mundial alcançada por uma nova direita neoliberal nos anos oitenta, teve um impacto significativo na *volt face* que se registou no panorama da educação de adultos.

1.2. Diacríticas da Educação de Adultos sob o Paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida

Se nas décadas de sessenta e setenta foi a *perspectiva da educação permanente* (lifelong education) que orientou maioritariamente o pensamento educativo e social, já nas décadas de oitenta e noventa assistimos à sua rápida substituição pela *perspectiva da aprendizagem ao longo da vida* (lifelong learning). Este facto traduz a repercussão no campo educativo das profundas transformações induzidas a nível político pela hegemonização da globalização neoliberal. Ou seja, trata-se de uma mudança ocorrida no panorama sócio-educativo que evidencia os efeitos duma mudança mais vasta que teve lugar no contexto político internacional. Basicamente o que se verificou foi que o *consenso keynesiano* da política internacional do pós-guerra, no âmbito do qual a educação é percebida, fundamentalmente, como um direito do cidadão que o Estado deve aprovisionar, foi substituído por um novo acordo, o *consenso de Washington* da política internacional da década de oitenta, no âmbito do qual a educação passa a ser entendida principalmente como um serviço ao consumidor que o Estado deve liberalizar. Para melhor compreender o impacto do novo consenso político neoliberal há que referir que o mesmo implicou, na realidade, pelo menos três sub-consensos fundamentais, destinados a inverter os pressupostos político-ideológicos do consenso keynesiano: um primeiro sub-consenso acerca do futuro da economia; um segundo sub-consenso acerca das políticas de desenvolvimento; e um terceiro sub-consenso acerca do papel do Estado na economia. Nascendo daqui, em primeiro plano, uma nova economia mundial associada a um crescente predomínio global da lógica financeira e do investimento sobre a economia real, bem como à emergência de uma nova divisão internacional do trabalho (Sousa Santos, 2002).

Não sendo nosso propósito analisar aqui o impacto provocado pelo processo de globalização neoliberal nas estruturas sociais que moldam a socialização dos indivíduos, há que referir que o seu sentido foi profundo, na medida em que, por um lado, aumentou colossalmente a distância social entre classes no interior

das sociedades nacionais, alterando inclusive as normas da estratificação social prevalecentes desde o pós-guerra e, por outro lado, rompeu com os valores culturais colectivos da construção do sentimento de pertença e de identidade social, espartilhando e individualizando os próprios critérios de classificação simbólica das relações sociais e culturais. Há, portanto, uma nova economia, uma nova política e uma nova estratificação social a emergir na história contemporânea da humanidade. E é neste cenário mais amplo de transição societal que se dá a passagem de hegemonia da perspectiva da educação permanente para a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

A ideia de aprendizagem ao longo da vida constitui, hoje, a perspectiva político-filosófica dominante neste início de século. No entanto, não se trata de um conceito propriamente novo, como salienta Lima, "importa compreender a centralidade atribuída à aprendizagem ao longo da vida a partir da sua emergência secundária ou algo periférica na década de 1970, como ideia satélite dos então conceitos-chave de educação permanente ou educação ao longo da vida" (Lima, 2003: 130). De facto, interessa não perder de vista no debate educacional que muitas expressões no âmbito da educação receberam uma consagração oficial no contexto das principais instâncias políticas internacionais. Assim, a construção e promoção do paradigma da aprendizagem ao longo da vida está especialmente ligada à OCDE e à UE, tendo ambas as instâncias produzido diversos documentos de que se destacam no primeiro caso o Relatório, publicado em 1973, *Recurrent Education – a strategy for lifelong learning*, e no segundo caso, o documento intitulado *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, publicado pela Comissão Europeia (CE) em 2000.

No profundamente disseminado *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* o conceito de *aprendizagem ao longo da vida* é entendido como: "toda e qualquer actividade de aprendizagem com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências" (CE, 2000: 3). É feita, de igual modo, a distinção entre duas dimensões associadas ao conceito: uma primeira dimensão manifesta pela expressão 'ao longo da vida' (lifelong), que "coloca a tónica no tempo: aprender durante uma vida, contínua ou periodicamente" (*ibidem*); e uma segunda dimensão exposta pela expressão 'aprendizagem em todos os domínios da vida' (lifewide), que "chama a atenção para a disseminação da aprendizagem, que pode decorrer em todas as dimensões das nossas vidas (...) lembrando que uma aquisição de conhecimentos útil e agradável pode decorrer, e decorre de facto, no seio da família, durante o tempo de lazer, na convivência comunitária e na vida profissional contínua" (*ibidem*).

O conceito de aprendizagem ao longo da vida ganhou, actualmente, uma hegemonia quase absoluta no âmbito das práticas discursivas inerentes às

políticas transnacionais sobre educação de adultos, gozando de uma certa exaltação em particular no contexto das políticas europeias desde 1995, o ano que foi declarado oficialmente como o *ano europeu da aprendizagem ao longo da vida*, uma efeméride que constituiu a plataforma de lançamento de directrizes europeias no âmbito das agendas políticas em matéria dos mandatos nacionais existentes para a educação em geral, e para a educação de adultos em particular. Desde então, nesta "silent enrolment explosion" que se operou no campo da educação de adultos (cf. Tuijnman, 1996: 26), é possível apurar alguns entendimentos mais frequentes dados, nas práticas discursivas públicas, ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, e que fundamentam a sua adopção generalizada no novo *ethos* educacional canónico presente em muitos dos contextos da educação de adultos hodierna, nomeadamente: um que o apresenta como sendo um instrumento chave para a adaptação à mudança, tanto por parte dos indivíduos como das organizações e da sociedade em geral, na medida em que o conceito é percebido como sendo a melhor ferramenta educacional para incrementar a flexibilidade e a competitividade económica; outro sentido que o anuncia como política de coesão social e de combate à exclusão, através de programas educacionais destinados a públicos adultos considerados problemáticos; um outro entendimento que o mostra ainda como factor de empregabilidade e de promoção profissional; mais um último entendimento que o expõe enquanto estratégia para desenvolver a participação do cidadão-consumidor na esfera social, cultural e política das suas sociedades. A este propósito Boshier afirma que salta à vista o facto de que "the European Union has also co-opted lifelong learning into a neo-liberal way of thinking where it is an instrument to enhance economic effectiveness" (Boshier, 1998: 4).

Significativamente, portanto, desde a década de noventa, todos os Governos a nível europeu têm vindo a implementar políticas de educação de adultos que apresentam sob o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, um carácter eminentemente vocacional e tecnocrático. Esta adopção generalizada motivou a mais recente viragem operada na história deste sector, e que Jarvis sintetiza desta forma: "the commoditization of education for adults" (cf. Jarvis, 1995: 242). Ora, com efeito, a tendência predominante observável hoje ao nível das principais práticas discursivas do campo faz ecoar uma reconstrução teórico-conceptual para a educação de adultos, derivada maioritariamente das correntes da gestão, em particular da teoria do capital humano e da teoria do desenvolvimento de recursos humanos, cuja base ideológica é neoliberal, traduz uma reorientação do sentido e propósito da educação para fins de produtividade e de competitividade (Gustavsson, 1997). Por outras palavras, esta tendência político-ideológica tem correspondência no conjunto maioritário da oferta existente no campo de práticas educativas do sector, onde predominam, actualmente, actividades educativas orientadas para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global (Lima, 2003). De resto, este

estado da arte generalizado no campo da educação de adultos hodierna não surpreende, na medida em que, como afirma Canário "a subordinação da educação à lógica mercantil, induz a que a própria educação se organize adoptando a racionalidade económica do mercado" (Canário, 2000: 90).

Deste modo, os fundamentos económicos, políticos e culturais que suportam a adopção política da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida têm contribuído para a disseminação de um mandato novo para a educação de adultos que a concebe fundamentalmente segundo três eixos principais: como instrumento de gestão da força de trabalho; como meio de prevenir formas de conflitualidade social; e como ferramenta de adaptabilidade. A primeira ideia concebe a educação de adultos enquanto instrumento central de gestão da força de trabalho. Este entendimento assenta a sua argumentação nas mudanças verificadas, nas últimas três décadas, no âmbito da economia, que são apresentadas como inevitáveis, em particular no que diz respeito às transformações dramáticas que ocorreram no mundo do trabalho. Estas últimas conduziram à erosão sistemática das características de bem-estar distintivas dos chamados 'trinta gloriosos anos', que se seguiram à segunda Guerra Mundial, designadamente: o pleno emprego, os direitos laborais, os direitos sociais universais, a terciarização gradual da actividade económica, o crescimento exponencial do consumo, o aumento do tempo de lazer, a massificação do acesso à educação. A crise petrolífera dos anos setenta é o marco que assinala o final deste ciclo e o início de outro, mais austero, que tem sido designado como o período dos 'trinta desastrosos anos' pelos sectores mais críticos, ou como a 'nova economia' pelos sectores mais conservadores, adeptos da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Correia, por exemplo, refere-se à "transformação do círculo virtuoso fordista num círculo vicioso" (Correia, 2003: 23). Das características deste segundo ciclo destacam-se: o aparecimento e manutenção do desemprego estrutural de massas; a concorrência internacional do trabalho; e as inovações tecnológicas rápidas e constantes (Coimbra, Parada e Imaginário, 2001). Neste contexto a educação de adultos, reestruturada em termos de mercado, oferece serviços diversos que são vistos, do ponto de vista da gestão dos recursos humanos, como centrais para aumentar a eficácia da actividade produtiva. Estas ofertas educativas são apresentadas como investimentos obrigatórios para todo o sector produtivo que irão representar ganhos de competitividade das economias nacionais no mercado global, com a promessa de retornos e benefícios futuros para a população (Senge, 1990; De Brandt, Dejours e Dubar, 1995; Kovacs, 1994).

A segunda ideia concebe a educação de adultos enquanto meio de prevenir formas de conflitualidade social. Este entendimento assenta, por seu turno, a sua fundamentação na promoção da coesão social e na luta contra a exclusão social. Trata-se de uma arquitectura social na qual, segundo sublinha Canário,

"as preocupações manifestas com a coesão social justificam-se por esta constituir uma condição necessária para a consolidação de um projecto económico baseado na integração supranacional" (Canário, 2003: 198). Ora, num contexto onde o resultado das opções sociais e políticas da nova economia, ou seja do consenso neoliberal, é a produção sistemática de desempregados, o crescimento das manchas de pobreza, a generalização do trabalho precário com a quebra acentuada dos salários reais, e uma produção e concentração de riqueza, sem precedentes, coexistente com mais desigualdade social e com o aumento dos insolventes, torna-se eminente o surgimento da violência civil por parte de uma camada crescente da população que é remetida, deste modo, para as margens de uma sociedade política não solidária. Na Europa as consequências sociais da erosão do Estado Providência, no qual se traduziu o compromisso político que permitiu articular a democracia e o capitalismo em nome da justiça social, significou um aumento sem igual da dimensão do desemprego estrutural de longa duração numa arquitectura social que sendo "extremamente grave do ponto de vista social, não o é, necessariamente, numa perspectiva económica" (Canário, 2000: 92). Neste contexto, a massiva oferta educativa existente para jovens e adultos, pública e privada, apresentada como novas oportunidades de empregabilidade, representa na verdade uma forma de contenção da violência, uma espécie de factor paliativo ou válvula de segurança, na gestão social do desemprego, inspirada nos clássicos mecanismos de controlo social, bem conhecidos das políticas sociais mais conservadoras. Trata-se de manter a ordem social, apesar de injusta, para garantir o bom funcionamento da economia (Titmus, 1989; Lima, 1996; Canário 2001; Correia, 2003).

A terceira ideia concebe a educação de adultos como ferramenta de adaptabilidade ao dispor da população activa. Este entendimento tem como pressuposto-chave que é sobretudo ao trabalhador que cabe a responsabilidade pela manutenção do seu emprego, e que esta passa necessariamente pela actualização constante de competências. Isto no contexto de uma argumentação em que o futuro é apresentado como inexorável, na medida em que a mudança e a evolução tecnológica são vistas como algo de inevitável e imparável. Trata-se, como afirma Sousa Santos, da "inculcação da ideia de que a globalização é um processo espontâneo, automático, inelutável e irreversível que se intensifica e avança segundo uma lógica e uma dinâmica próprias suficientemente fortes para se imporem a qualquer interferência externa" (Sousa Santos, 2002: 56). Neste quadro, sustenta-se, fundamentalmente, que os trabalhadores deverão aprender a aprender ao longo da vida, numa lógica agressiva na qual, ao actual apelo sistemático à formação e à aprendizagem ao longo da vida, corresponde um reforço das responsabilidades individuais pela aquisição de saberes técnicos e de "competências para competir" (cf. Lima, 2003: 129).

Assim, o entendimento corrente dado actualmente à educação de adultos está assente nestes três eixos centrais que assinalámos, e dos quais decorre que a adopção da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida representa, no essencial, uma apropriação parcial e instrumental do campo da educação de adultos, cujo potencial de transformação social desenvolvido no âmbito da sua tradição filosófica de matriz crítica e radical é estrategicamente remetido para um estado de latência, confinando-se a celebração do seu contributo estritamente ao resgate da esfera de actuação que melhor serve os interesses do mercado, ou seja, ao âmbito da sua tradição filosófica de matriz tecnocrática e vocacional.

1.3. Mapeando Mudanças na Educação de Adultos Hodierna

A perspectiva da educação permanente e a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida possuem, ambas, uma matriz de entendimento muito concreta para definir o que é a educação de adultos, em função da intencionalidade, ou missão, que lhe é atribuída. Cada uma destas matrizes traduz-se, como vimos, na adopção de pressupostos específicos que implicam práticas discursivas distintas entre si, que mobilizam terminologias e conceitos particulares e, no seu conjunto, dão forma às construções conceptuais que mais caracterizam o léxico do campo em termos globais.

Neste domínio conceptual é no âmbito do movimento de reestruturação sócio-productiva, iniciado no último quartel do século vinte, que a passagem do chamado *modelo da qualificação* para o designado *modelo da competência* implicou um ganho de absoluta centralidade para o conceito de competência no campo da educação de adultos hodierna, tanto ao nível das práticas discursivas, como ao nível das práticas educativas do sector, notando-se uma apropriação assinalável deste conceito no âmbito das três modalidades, formal, não formal e informal da acção educativa desenvolvida com adultos.

Deste panorama chama, particularmente, a atenção dos mais críticos o facto do estado da arte contemporâneo das práticas educativas realizadas com adultos que apelam ao conceito de competência, sobretudo as de carácter não formal, revelar um *ethos* cuja principal diacrítica passa por fazer corresponder aos interesses empresariais a acção educativa. A maioria das práticas teórico-metodológicas actualmente hegemónicas, nesta modalidade da acção educativa com adultos, não deixa dúvidas: programas de formação profissional inicial (basic training system); programas de capacitação, de reconversão e de aperfeiçoamento profissional com base em referenciais de competências (competency-based training system: CBT / standards training system); DACUM (developing a curriculum); MIA (método de investigação de actividades); MERP (método de resolução de problemas); reconhecimento de competências para acreditação

e certificação (credit for life experience / assessment of prior experiential learning: APEL / assessment of prior learning: APL); programas de mediação e resolução de conflitos organizacionais (mediation programs: MP); programas de aperfeiçoamento de desempenhos (performance-based training: PBT), etc. Trata-se de práticas de educação de adultos inscritas na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, que conferem um entendimento ao conceito de competência que se revela profundamente instrumental, aplicando, na esmagadora maioria das vezes, referenciais de competências-chave que sustentam uma lógica de obtenção de resultados educativos que signifique ganhos de produtividade para as organizações, e de competitividade para os trabalhadores.

Efectivamente, a compreensão da evolução da perspectiva da educação permanente para a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida implica que se atenda ao facto de que a mesma ocorre num momento histórico de transição paradigmática, quer a nível epistemológico quer a nível societal, em que se tem vindo a operar um processo acelerado de reestruturação sócio-productiva, no qual se está a passar de um paradigma de produção taylorista-fordista para um novo paradigma de produção flexível ou pós-fordista. Neste contexto, actualmente híbrido de transições estruturais observa-se um ganho de absoluta centralidade, em especial para o conceito de competência, tanto ao nível das práticas discursivas como ao nível das práticas educativas existentes no campo da educação de adultos hodierna.

Analisando assim, por este prisma, o fenómeno da actual hegemonia do conceito de competência, sobretudo do entendimento prevalente desta que a reduz ao conceito de competência profissional, torna-se evidente que este conceito está profundamente articulado com o entendimento que tem sido tradicionalmente dado ao conceito de qualificação. Como se sabe, a disseminação da ideia da qualificação, que conheceu uma visibilidade assinalável no final dos anos quarenta (Simões, 2001), assentou em dois eixos de estruturação sócio-políticos principais, que em conjunto contribuiriam para consolidar um modelo de organização social que viria a dominar em todo o mundo ocidental. Estes dois eixos foram: o sistema de convenções colectivas, destinado a classificar e hierarquizar os postos de trabalho; e os sistemas de ensino e de formação profissional, incumbidos de classificar e organizar os saberes em torno de diplomas e certificados (Alcoforado, 2001). Daqui derivou que o significado corrente atribuído ao conceito de qualificação comporte, na verdade, um significado triplo, na medida em que se refere: quer à qualificação do trabalhador, designando os conhecimentos e capacidades que decorrem da sua formação profissional; quer à qualificação do emprego, referindo os requisitos-padrão exigidos pelo posto de trabalho; quer à qualificação convencional, classificando o trabalhador na hierarquia de categorias profissionais, cada uma com o seu salário e estatuto legítimos (Kovacs, 1994).

Este modelo, assente na qualificação, por ser vincadamente estruturado, permitiu construir um tipo de sociedade no qual os indivíduos confiavam *a priori* que a um determinado nível de qualificação corresponderia um determinado nível de posicionamento social. Este *status quo* adquirido pela qualificação traduzia-se assim, por um lado, na possibilidade de consolidar um sentimento colectivo de pertença, importante para a construção da identidade profissional e social dos trabalhadores, uma vez que às distintas qualificações equivalia um valor seguro de troca no mercado, ou seja, estas seriam detentoras de um determinado valor que não se deixava alterar com o contexto e, por outro lado, na possibilidade de criar canais de promoção social concretos, resultantes de uma negociação colectiva permanente e legítima, assente nas grelhas de classificação das convenções colectivas, de que resultaram, por exemplo, os estatutos de carreiras da função pública (Bellier, 2001).

Este tipo de lógica de estruturação da sociedade entrou, no entanto, em crise, no último quartel do século vinte, dando lugar a um tempo de incertezas no qual estão a emergir novos modos de organização e estratificação social, cujas regras nem sempre se vislumbram facilmente. Esta é uma situação societal paradoxal, na medida em que, no quadro das alterações verificadas na relação entre a economia, o trabalho e os sistemas de educação e de formação, se geraram situações ambíguas, nas quais, a par de uma tendencial desvalorização de certificados e diplomas, e de um maior fechamento das oportunidades meritocráticas de promoção social e mesmo de acesso ao trabalho, coexistem lógicas distintas de classificação social, simbólica e profissional dos indivíduos, a que não foi alheia a transição na hegemonia detida pelo modelo da qualificação para a nova hegemonia do modelo da competência. Emergem, assim, contemporaneamente, um conjunto de práticas discursivas novas, que apontam para uma crescente inadequação do modelo da qualificação. Estas aparecem fundamentadas nas mudanças operadas no sistema de emprego que, agora, exige competências técnicas para lidar com as inovações introduzidas nas organizações do trabalho, pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Desta forma, o modelo da competência passa a ser apresentado como uma resposta às insuficiências diagnosticadas no modelo da qualificação (Schwartz, 1995). E, como seria de esperar, esta resposta vem prontamente, das teorias da gestão de recursos humanos e, em particular, das correntes da chamada gestão de carácter previsional e antecipador. Ambas consideradas basilares no âmbito da nova economia.

O modelo da competência, no qual estão, portanto, baseados os recentes modelos e dispositivos de educação não formal de adultos, assenta, no essencial, no duplo pressuposto, primeiro, da ideia da ligação entre a competência e a acção, na qual é central o conceito de experiência; e segundo, da ideia de que a competência se refere exclusivamente à pessoa, pelo que a competência

implica um novo assumir de responsabilidades, anteriormente colectivas, a nível individual, bem como o reconhecimento social e encorajamento dessa assunção (Alcoforado 2001; Bellier 2001). Simultaneamente a hegemonia da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida contribuiu para divulgar massivamente a ideia da existência de múltiplos tipos de competências, incentivando, na literatura e nos documentos, uma prolífera elaboração de listas e sub-listas de competências, organizadas segundo os mais variados critérios, que servem um propósito de guia ou referencial para orientação tanto da acção educativa e da avaliação, pensada agora maioritariamente em termos de gestão de percursos flexíveis de formação, como do próprio recrutamento de trabalhadores (Aubret, Gilbert e Pigeyre, 1993).

No seu conjunto, as tipologias e referenciais de competências-chave, de que actualmente não faltam exemplos, respeitantes tanto às competências profissionais como às competências não técnicas, ambas com valor no mercado, têm sofrido um processo de rápida disseminação e popularização no âmbito da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. A sua influência é deste modo profunda, tanto na produção discursiva no domínio da educação, como na lógica subjacente às práticas educativas consideradas como inovadoras na educação de adultos, sobretudo nas modalidades formal e não formal. Estas novas práticas assentes nas competências são, evidentemente, as mais incentivadas na actualidade pelas políticas supranacionais de financiamento assentes na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, que no contexto da União Europeia marcam, por sua vez, a agenda tanto das políticas educativas efectuadas pelos Ministérios Nacionais de Educação, como das políticas sociais efectuadas pelos Ministérios Nacionais do Trabalho dos diversos Estados membros.

Emerge, deste modo, toda uma nova retórica político-ideológica que articula vinculativamente, mediante diversos mecanismos de governação educacional, o campo da educação de adultos com o mundo da formação e do trabalho. Esta nova lógica impõe-se com base na ideia de um inevitável choque tecnológico, que obriga a uma adaptação em permanência das pessoas, das organizações e das instituições à evolução das tecnologias, sob pena de perda de competitividade global das economias nacionais (Berton e Ollagnier, 1996). A este propósito, Tuijnman afirma que "the skills of the work force are elements in a strategy for promoting the economic and social well-being of nations (...) this explains why the economic and labour-market functions of adult education are being so much emphasized" (Tuijnman, 1996: 36). Sendo que também Schuller refere, neste particular, que "adult education has always had an implicit connection with employment policy in the very broad sense (...) it influences the overall skill level of the population, however, it is only relatively recently that explicit links have developed between the two" (Schuller, 1989: 106).

Considerando a estreita relação que existe, desde a década de oitenta, entre a nova economia, o trabalho flexível e as práticas educativas potenciadoras de competências, não surpreende que, como afirma Tight “most educators, employers and politicians appear to believe implicitly that education, training and learning, broadly defined, can and should make a substantial, if perhaps indirect, contribution to economic production and growth” (Tight, 2002: 76). Também não surpreende que os termos, perspectivas e conceitos usados no âmbito das teorias da gestão apareçam frequentemente nas práticas discursivas sobre a educação em geral, e sobre a educação de adultos em particular, e que, por sua vez, similarmente, alguns termos, perspectivas e conceitos do campo da educação sejam apropriados e re-conceptualizados no âmbito da gestão e da flexibilidade organizacional. Neste fluxo e refluxo terminológico e conceptual destacam-se, a título ilustrativo, as noções de consultadoria, mediação, downsizing, outsourcing, engenharia social, empowerment, aprendizagem experiencial, aprendizagem organizacional, aprendizagem auto-dirigida, capacidade, competência, aprendizagem ao longo da vida, etc. Noções que constam entre as mais populares mas que não esgotam, pelo contrário, apenas afloram a longa listagem que se poderia elaborar nesta matéria, com base na análise dos documentos políticos e técnicos de produção mais recente.

Contemporaneamente, graças à adopção generalizada desta constelação terminológica que acompanha a lógica discursiva da abordagem pelas competências, a educação e a formação de adultos são postas ao serviço das estratégias de flexibilidade das empresas, transformadas em organizações qualificantes, que têm como missão explícita o aumento da produtividade e da competitividade. Estas estratégias de flexibilidade, em uso regular nas empresas e organizações, são, actualmente, a face mais visível da globalização neoliberal em curso, e assentam em quatro eixos de actuação hoje claramente hegemónicos, designadamente: na flexibilidade numérica, por meio da qual as empresas aumentam ou reduzem rapidamente a sua força de trabalho, servindo-se da noção de recursos humanos suplementares, usados sob a forma de trabalho temporário, contratos de curto termo, part-time, e trabalhadores pontuais, sendo que este tipo de flexibilidade, muito popular presentemente, induz cada vez mais à designada casualidade do trabalho; um segundo eixo, que suporta o primeiro, é a flexibilidade de remunerações que, no essencial, quebra as convenções salariais estandardizadas no modelo das qualificações, reduzindo custos com pessoal e aumentando lucros; um terceiro eixo estratégico é o chamado distanciamento, que funciona numa lógica de subcontratação tanto de bens como de serviços; e, finalmente, um quarto eixo é a flexibilidade funcional, que aparece intimamente associada, por um lado, à ideia geral de multi-competências, orientadas para as competências profissionais e para as chamadas novas competências profissionais, ou competências não técnicas e, por outro lado, à ideia de transferibilidade dessas mesmas competências, numa

lógica global de incentivo ao desenvolvimento de competências, por parte dos trabalhadores, que permita atingir os resultados desejados pela organização (Stahl, Nyhan, D’Aloja, 1993). Trata-se da passagem de um modelo de trabalho assalariado e vinculativo para um modelo de trabalho cada vez mais autónomo em que se transfere a responsabilidade da gestão do trabalho para quem o executa, num quadro em que, como refere Simões, “trabalhadores competentes são considerados o suporte, mais do que qualquer outro factor de produção, da empresa competitiva” (Simões, 2001: 10).

Deste modo, o modelo das competências, que vem dominando as práticas discursivas no âmbito do campo da educação de adultos hodierna, é propensamente defendido nas conceptualizações dos teóricos da gestão, de que destacamos a título exemplificativo as formulações, de pendor neoliberal, propostas por Senge (1990), que é considerado o autor que mais divulgou a ideia de organização qualificante e que, no essencial, defende, no âmbito dos novos sistemas de informação e de gestão, o recurso a cinco aspectos-chave, concebidos com o propósito explícito, sublinhe-se, de criar *novos modelos de pensamento nos trabalhadores*, que possam contribuir para a *libertação das aspirações colectivas*. Por serem paradigmáticos do *ethos* sócio-político que se vive actualmente, aqui os enumeramos sucintamente: o primeiro aspecto-chave consiste em promover o pensamento sistémico nos indivíduos, alegando-se que este lhes irá permitir compreender a relação do sistema organizacional com o meio, entendendo-se que só assim se torna possível antecipar a mudança, com vista a garantir a vantagem competitiva das organizações; o segundo aspecto-chave consiste em incentivar o auto-domínio pessoal dos sujeitos, que é tido como central para a manutenção do bom espírito e ordem vividos na organização; o terceiro aspecto-chave consiste em fomentar certos modelos mentais nos trabalhadores, na medida em que os indivíduos devem ser estimulados a identificar e questionar os seus actuais modelos mentais, com vista a adequá-los a modelos que sejam facilitadores do desenvolvimento da organização; o quarto aspecto-chave consiste em excitar a uma visão partilhada na totalidade da organização, que promova o bom desempenho pessoal e colectivo; e o quinto aspecto-chave consiste em promover a aprendizagem em grupo, de forma a alimentar um sentido de compromisso para com a organização. Ora, este tipo de formulações deixam clara a emergência, nas palavras de Correia, de “uma nova forma de pensar a organização sociotécnica do trabalho explicitamente articulada com o trabalho de formação (Correia, 1995: 17), em que a perspectiva da gestão se cruza com a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida num discurso ideológico no qual, de acordo com Canário, “os problemas do trabalho tendem a deixar de ser sociais para passar a ser percebidos como problemas individuais” (Canário, 2003: 197).

Assim, podemos situar a transição ocorrida recentemente do paradigma da educação permanente para o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, que implica a erosão do modelo de qualificações e a sua progressiva substituição pelo modelo das competências, no cenário da mais recente evolução do capitalismo, que rapidamente se transformou num capitalismo selvagem (Sousa Santos, 2002; Chomsky, 2000), que marca toda a condição contemporânea da vida em sociedade, tornando-a caracteristicamente desestandardizada, individualística e em constante clima de incerteza e risco (Beck, 1992). Vive-se efectivamente, neste início de século, numa crescente insegurança decorrente da precariedade e instabilidade da situação profissional, que segundo Kovács e Castillo (1998), também se reflecte na saúde psicológica e física dos trabalhadores, cada vez mais isolados e desprotegidos em termos sociais. Este contexto é exacerbado, ainda, pelo aumento acentuado das desigualdades sociais e pelo significativo aumento da exclusão e da violência que, de acordo com Canário, fez com que se passasse de "uma 'guerra à pobreza', nos anos 60, para uma criminalização da pobreza, nos anos 90, a qual configura uma 'guerra aos pobres', traduzida pelo seu encarceramento sistemático" (Canário, 2003: 198).

No conjunto, toda esta conjuntura confere, à sociedade hodierna em que nos movemos, um carácter de alienação e desencantamento geral, aliado a uma paradoxal situação em que o indivíduo adulto é incitado à acção ao mesmo tempo em que é desencorajado de agir, ou seja, o indivíduo é estimulado a ser compulsivamente activo enquanto sujeito de educação, note-se: que aprende ao longo da vida e em todas as esferas da vida. A este sujeito é-lhe dito não só que está nas suas mãos a probabilidade da sua empregabilidade, como também que dele depende a possibilidade de se tornar um trabalhador competente. Mas um trabalhador competente, do início do século XXI, é um trabalhador bem adaptado, cuja acção pessoal é reduzida à esfera do seu desempenho profissional e do seu desempenho enquanto consumidor. Ora, um cidadão verdadeiramente competente a trabalhar e a consumir não pode ser crítico. Mais, repare-se que na raiz latina desta palavra está o verbo *petere* que significa combater, portanto, o indivíduo de certo modo é convidado a ser eficaz numa praxis de combate sistemático ao outro, em que o que um ganha é necessariamente o que o outro perde, numa fórmula política de soma nula, bem conhecida e apreciada pelos neoliberais e pelos neoconservadores. Predomina, portanto, uma lógica que incentiva o adulto, antes de mais, a se tornar 'competente a competir' ao longo da vida e em todas as esferas da vida (cf. Lima, 1996).

O impacto destas transformações societais no campo da educação de adultos está a revelar-se profundo e sem paralelo na sua história, gerando uma situação paradoxal naquele que tem sido um campo tradicionalmente atravessado por perspectivas críticas, das quais resulta a maior parte da sua herança e património em termos de conceptualizações teórico-pedagógicas desenvolvidas por um

vasto conjunto de pedagogos humanistas, muitos dos quais em harmonia com os pressupostos gerais do paradigma da educação permanente. Apesar deste facto, o fenómeno da educação e formação pelas competências invadiu abrangentemente o campo, tornando-se de difícil enfezamento por parte de novos actores educativos persuadidos por uma retórica discursiva polivalente. Uma produção discursiva global que se tem revelado indistintamente tributária de discursos teóricos e político-filosóficos "normativos, gestores e funcionalistas" (cf. Correia, 2003: 33). Trata-se, aliás, de um fenómeno observável na realidade portuguesa actual, dominada por um conjunto de práticas discursivas, actuando a uma larga escala, que se dirigem com notável eficácia a um público maioritário de formadores de adultos constituído normalmente por jovens adultos, licenciados em áreas diversas, frequentemente sem experiência profissional prévia e a trabalhar em situação instável, que sendo 'bons filhos do seu tempo' se encontram cada vez menos comprometidos com uma educação de adultos cívico-social e ético-moral, que se oriente para a transformação social e o questionamento crítico. (Ropé e Tanguy, 1994).

Perante toda esta realidade sócio-educativa, sócio-política e sócio-económica podemos concluir que uma das principais diferenças que se verifica entre a perspectiva da educação permanente e a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida diz respeito ao papel e missão que é atribuído à própria educação de adultos. Assim, enquanto na perspectiva da educação permanente a ênfase do mandato era colocada na educação de adultos como projecto de transformação social, à luz de uma ideologia humanista e solidária, representada na visão de construir uma sociedade da aprendizagem, composta por instituições interdependentes e empenhadas na salvaguarda da justiça social e da *res pública*; na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida o destaque do mandato vai para a educação de adultos como projecto de adaptação ao social, à luz de uma ideologia neoliberal e individualista, representada na visão de construir uma sociedade cognitiva, composta por organizações qualificantes autónomas e empenhadas na salvaguarda dos interesses privados. São dois pólos opostos de um *continuum* societal e epistemológico, exacerbados pelo contexto de transição paradigmática que está a ocorrer na nossa contemporaneidade e entre os quais há, evidentemente, particularidades contextuais que reclamam dos investigadores um maior foco analítico a que urge atender.

Deste modo, sem negligenciar naturalmente a esfera teórico-metodológica, onde existe desde sempre uma dinâmica assinalável de inovação nas práticas que relacionam educadores e educandos, é manifesto que será, sobretudo e vincadamente, no plano político-filosófico que o debate sobre a educação de adultos terá de prosseguir. Para tal, é fundamental compreender que ocorreu uma significativa cisão e mudança de perspectiva no âmbito das políticas e práticas da educação de adultos. A nossa posição neste debate coloca-nos,

portanto, na linha dos que defendem que a trajectória evolutiva da educação permanente para a aprendizagem ao longo da vida representa uma ruptura e não uma continuidade. Só aparentemente a ideia da aprendizagem ao longo da vida pode parecer dar seguimento programático aos pressupostos da ideia da educação permanente. Esta ilusão de prolongamento é, aliás, conseguida discursivamente, com habilidade, pela opção de manter em uso os termos e conceitos inerentes ao campo. No entanto, os entendimentos atribuídos a uma boa parte desses conceitos sofreram verdadeiras viragens de sentido, operadas mediante um duplo corte axiológico interligado: por um lado, o primeiro corte ocorre ao nível teórico, em que se resgatam directamente para os discursos dominantes, ou seja, para o *mainstream* educacional, conceitos com derivações oriundas de matrizes críticas e alternativas cujo sentido de resistência e oposição se escamoteia, como é o caso, por exemplo, do conceito de aprendizagem auto-dirigida (*self directed learning*); por outro lado, o segundo corte que ocorre ao nível político através das abundantes produções especializadas de carácter oficial: relatórios, pareceres e demais documentos técnicos, que são elaborados nos círculos das actuais instâncias internacionais dominantes na esfera da política educacional. Estes textos constituem, na realidade, práticas discursivas dissimuladas de carácter ideológico, que se encarregam de despolitizar os conceitos polémicos e provocadores, que são reabilitados como linguagem técnica, é o caso do conceito de empowerment, de emancipação e do próprio conceito de educação permanente. A este propósito Brownhill afirma que "the language that was meaningful to an older generation is no longer meaningful to a younger one. It is simply used to express emotion, disguise intention, manipulate people and support double standards" (Brownhill, 2002: 73). Também Gustavsson afirma que "in a context like this, even the concept of lifelong education can be used in a rhetorical manner, without making clear the distinction between two different world-views" (Gustavsson, 1997: 239).

O interesse actual pela aprendizagem ao longo da vida, longe de significar um renovado interesse pelos ideais dos anos setenta, como à primeira vista se pretende discursivamente insinuar, assenta precisamente, ao invés, na sua deliberada e continuada erosão. Boshier vai mesmo mais longe na crítica sem subterfúgios quando afirma que "if lifelong education was an instrument for democracy, lifelong learning is almost entirely preoccupied with the cash register" (Boshier, 1998: 5). Tem sido, aliás, notado nos círculos educacionais que se regem por uma matriz de pensamento social crítico que, de uma visão sócio-política que entendia a educação de adultos como prática da liberdade, se pretende transitar para uma visão oposta que a transforma numa nova forma de opressão.

Por outro lado, a impressionante rapidez com que a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida se dissemina através das novas tecnologias de informação e comunicação, absorvida no vocabulário corrente, isto no âmbito das mais variadas esferas da vida em sociedade, fica a dever-se, estamos em crer, ao facto de se tratar de um conjunto terminológico que é fácil de ser apresentado como uma ideia transparente e sem complexidade, na medida em que, a ideia de que se apreende ao longo da vida é uma ideia bastante intuitiva e, portanto, significativamente persuasiva. Exactamente como refere Field, "lifelong learning is a beautifully simple ideia. It is obvious that people learn throughout their lives (...) from our earliest attempts to walk and talk, our capacity to adapt and learn extends through a remarkable variety of new abilities and knowledge, and it can be almost as unconscious as breathing" (Field, 2002: vii). A aprendizagem ao longo da vida torna-se, assim, uma ideia instintivamente aceite e consensual, característica de resto amplamente explorada pela retórica presente nas políticas educativas e sociais hodiernas, cuja capacidade de manipulação discursiva actual criou, sem dúvida, uma instabilidade semântica nos conceitos tradicionalmente em uso no campo das práticas discursivas da educação de adultos humanista. A este respeito Gelpi afirma categoricamente que "desafortunadamente, más y más gente, gobiernos, y otras agencias están 'vendiendo' la idea de educación permanente (...) tenemos que analizar y examinar las características positivas y negativas de las políticas y proyectos que se presentan en su nombre" (Gelpi, 1990: 89).

Perante este movimento, tendencialmente empobrecedor do campo, muitos educadores críticos têm procurado revitalizar, ou pelo menos dar visibilidade, a partir das suas esferas de influência, normalmente de pequena escala, às práticas educativas do campo da educação de adultos que actuam a um nível mais informal, potencialmente ainda inscritas numa tradição herdeira dos pressupostos da animação sócio-educativa e sócio-cultural, ou da educação popular e das intervenções comunitárias para o desenvolvimento local (Martin e Shaw, 2006). São de certa forma redutos, normalmente críticos ou radicais, que representam pequenas bolsas de resistência político-filosófica ao *ethos* gestor hegemónico, existente no domínio público e privado da educação de adultos hodierna, que parece ter-se rendido a uma lógica discursiva gerencialista, que produz inclusive narrativas que legitimam, que mais não seja pela filiação não crítica da matriz teórico-metodológica em que se movem, a nova ordem instrumental de uma educação de adultos cada vez mais baseada no mercado. A estas narrativas celebrativas é necessário contrapor outras narrativas críticas, contra-hegemónicas e irreverentes, que retirem pelo menos uma lição inequívoca do património histórico da educação de adultos: trata-se de um campo tripartido de práticas discursivas, educativas e de investigação, com uma longa tradição conceptual associada à salvaguarda da democratização da sociedade, à promoção de direitos humanos, e à transformação social, cuja

finalidade principal tem sido ao longo do tempo a de contribuir para criar comunidades mais esclarecidas e sociedades que sejam, tendencialmente, mais justas e mais solidárias.

Adoptar, portanto, uma prática discursiva coerente com estes pressupostos ideológicos implica, também, que se rejeite a terminologia celebrativa vigente na perspectiva hegemónica da aprendizagem ao longo da vida e que se adopte, sem saudosismos, mas com rigor conceptual e filiação político-filosófica assumida e engajada, os conceitos mais criticamente formulados no campo da educação de adultos. Insistindo, assim, na historicidade dos conceitos, e porque não começando por adoptar, embora em contra-corrente, a própria expressão teórico-conceptual de educação permanente e/ou educação ao longo da vida, um indicador de subscrição do essencial da visão de sociedade que esta perspectiva representa, cujo carácter é utopicamente universal e intemporal e, por isso, poderá inspirar as práticas educativas também neste início de novo século, tal como em momentos diversos do século passado guiou educadores críticos um pouco por todo o mundo. É essa construção teórico-pedagógica crítica, elaborada no campo da educação de adultos, que interessa resgatar para contrapor às actuais práticas pedagógicas do sector, fortemente instrumentalizadas pela nova economia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCOFORADO, L. (2001). O Modelo da Competência e os Adultos Portugueses Não Qualificados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 67-84.
- AUBRET, J. & GILBERT, P. & PIGEYRE, F. (1993). *Savoir et Pouvoir, les compétences en question*. Paris: PUF.
- BECK, U. (1992). *Risk Society, towards a new modernity*. London: Sage.
- BELLIER, S. (2001). A Competência. In Philippe Carré & Pierre Caspar (Dir.). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 241-262). Lisboa: Instituto Piaget.
- BERTON, F. & OLLAGNIER, E. (1996). Transformations de la Formation et Transformations des Entreprises. In Barbier et al (coord.). *Situations de Travail et Formation*. Paris: L'Harmattan.
- BOSHIER, R. (1998). Edgar Faure after 25 years: down but not out. In John Holford, Peter Jarvis & Colin Griffin (eds.). *International Perspectives on lifelong Learning* (pp. 3-209). London: Kogan Page.
- BROWNHILL, B. (2002). Lifelong Learning. In Peter Jarvis (ed.). *The Age of Learning – Education and the Knowledge Society* (pp. 69-82). London: Kogan Page.
- CANÁRIO, R. (2000). *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa-Formação/Anefa.
- CANÁRIO, R. (2001). Adultos – Da Escolarização à Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 85-100.

CANÁRIO, R. (2003). A "Aprendizagem ao Longo da Vida" – Análise Crítica de um Conceito e de uma Política. In Rui Canário (org.). *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 189-205). Porto: Porto Editora.

CHOMSKY, N. (2000). *O Neoliberalismo e a Ordem Global – Crítica do Lucro*. Lisboa: Editorial Notícias.

COIMBRA, J. L., PARADA, F., & IMAGINÁRIO L. (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira*. Lisboa: Ministério do Trabalho e Solidariedade/Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.

CORREIA, J. A. (1995). Formação e Trabalho: Contributos para uma Transformação dos Modos de Pensar a sua Articulação. In Albano Estrela & Júlia Ferreira (eds.), *Actas do IV Colloque National*, Vol. 1, (pp. 3-30). Lisboa: AFIRSE Portuguesa.

CORREIA, J. A. (2003). Formação e Trabalho: Contributos para uma Transformação dos Modos de os Pensar na sua Articulação. In Rui Canário (org.). *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

CROPLEY, A. J. (1989). Lifelong Education: Interaction with Adult Education. In Colin J. Titmus (ed.). *Lifelong Education for Adults – An International Handbook* (pp. 9-12). England: Pergamon.

DE BRANDT, J. & DEJOURS, C. & DUBAR, C. (1995). *La France Malade du Travail*. Paris : Bayard Éditions.

DEWEY, J. (1916). *Education and Democracy*. New York: The Free Press.

GELPI, E. (1990). La Educación Permanente. Problemas Laborales y Perspectivas Educativas. Madrid: Editorial Popular, S. A.

GUSTAVSSON, B. (1997). Life-long Learning Reconsidered. In Shirley Walters (ed.). *Globalization, Adult Education and Training – Impacts and Issues* (pp. 237-249). London: Zed Books.

JARVIS, P. (1995). *Adult & Continuing Education – Theory and Practice*. London: Routledge.

KOVACS, I. (1994). *Qualificações e Mercado de Trabalho*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.

LENGRAND, P. (1970). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.

LENGRAND, P. (1989). Lifelong Education: Growth of the Concept. In Colin J. Titmus (ed.). *Lifelong Education for Adults – An International Handbook* (pp. 5-9). England: Pergamon.

LIMA, L. C. (1996). Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: Para uma Crítica do Gerencialismo e da Educação Contabil. *Inovação*, 9 (3), 283-298.

LIMA, L. C. (2003). Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Entre a Mão Direita e a Esquerda de Miró. In *Cruzamentos de Saberes Aprendizagens Sustentáveis*, (pp. 129-148). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LINDEMAN, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.

MARTIN, I. & SHAW, M. (2006). Developing the 'Community' Dimension of Learning: three Conceptual Frameworks. In António Fragoso & Emilio Lucio-Villegas & Ewa Kurantowicz (org.). *Proceedings of ESREA, Between Global and Local: Adult Learning and Development* (pp.11-16). Faro: Universidade do Algarve.

NÓVOA, A. (s/d). Histórias de Vida. In *Educação de Adultos – Cadernos de Formação* (pp. 62-74). Lisboa: Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar.

OCDE (1973). *Recurrent Education – a strategy for lifelong learning*. Brussels: OCDE.

Ribeiro Dias, J. (1986). A Educação de Adultos como Objectivo da Educação Escolar no Contexto da Educação Permanente. In António Inácio & Joaquim Morais (eds.), *1º Congresso Nacional de Educação de Adultos* (pp. 35-41). Coimbra: Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente.

ROPÉ, F. & TANGUY, L. (1994). *Savoirs et Compétences – De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.

SCHULLER, T. (1989). Employment Policy and Adult Education. In Colin J. Titmus (ed.). *Lifelong Education for Adults – An International Handbook* (pp. 105-108). England: Pergamon.

SCHWARTZ, Y. (1995). De la Qualification à la "Comtétence". *Education Permanente* (123), 125-138.

SENGE, P. (1990). *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday.

SIMÕES, A. (2001). Discurso de Abertura das 2ºs Jornadas – Modelos e Práticas em Educação de Adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 7-12.

SMITH, A. (1919). *Adult Education Committee Final Report*. Nottingham: Department of Adult Education of the University of Nottingham.

SOUSA SANTOS, B. (2002). Os Processos da Globalização. In Boaventura de Sousa Santos (org.), *Globalização Fatalidade ou Utopia* (pp. 31-51). Porto: Edições Afrontamento.

STAHL, T. & NYHAN, B. & D'ALOJA, P. (1993). *A Organização Qualificante: uma visão para o desenvolvimento dos recursos humanos*. Bruxelas: Eurotectnet.

TIGHT, M. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training*. London: Routledge/ Falmer.

TITMUS, C. J. (1989). Purposes and Principles. In Colin J. Titmus (ed.). *Lifelong Education for Adults – An International Handbook* (pp. 93-96). England: Pergamon.

TUIJNMAN, A. C. (1996). The Expansion of Adult Education and Training in Europe: Trends and Issues. In Peter Raggatt, Richard Edwards & Nick Small (eds.). *The Learning Society – Challenges and Trends* (pp. 26-44). London: Routledge/The Open University.

UNESCO (1972). *Learning to Be – The Word of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.

UNIÃO EUROPEIA-COMISSÃO EUROPEIA (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas.

YEAXLEE, B. A. (1929). *Lifelong Education*. London: Cassell.