

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

E

POLÍTICAS EDUCATIVAS EUROPEIAS:

**tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de
estados, instituições e indivíduos**

Mariana Gaio Alves

Editora

**APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E POLÍTICAS EDUCATIVAS
EUROPEIAS: TENSÕES E AMBIGUIDADES NOS DISCURSOS E NAS
PRÁTICAS DE ESTADOS, INSTITUIÇÕES E INDIVÍDUOS**

©Mariana Gaio Alves (Editora)

1ª Edição: Outubro 2010

Tiragem: 200 exemplares

ISBN: 978-989-691-034-1

Depósito Legal: 317564/10

UIED | Coleção Educação e Desenvolvimento

Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

Quinta da Torre

2829-516 Caparica

Tel.: (+351) 21 294 8383

e-mail: uied@fct.unl.pt

A UIED é uma Unidade de Investigação financiada pela
Fundação para a Ciência e a Tecnologia - MCTES

Impressão e acabamento:

VÁRZEA DA RAINHA IMPRESSORES, S.A.

Estrada Nacional 8, nº 6, 2510 - 082 Óbidos

Tel.: (+351) 262 09 80 08, Fax: (+351) 262 09 85 82

e-mail: geral@vri.pt

www.varzeadarainha.pt

INDICE

Apresentação do Livro <i>Mariana Gaio Alves</i>	1
A educação no contexto das sociedades e das políticas centradas na aprendizagem ao longo da vida: construção teórico-metodológica de um projecto de pesquisa <i>Mariana Gaio Alves</i>	5
Padrões e variações da participação na Aprendizagem ao Longo da Vida na União Europeia: uma leitura de indicadores estatísticos <i>Mariana Gaio Alves e Cláudia Neves</i>	25
Aprendizagem ao Longo da Vida: das orientações comunitárias às estratégias de cinco Estados-membros <i>Cláudia Neves</i>	53
Políticas Europeias para as Línguas - Plano de Acção 2004-06: promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística <i>Clarisse Costa Afonso</i>	75
Aprendizagem ao Longo da Vida, Ensino Superior e novos públicos: uma perspectiva internacional <i>Ana Luísa Oliveira Pires</i>	107

Da Europa às Cidades: contributos de novos contextos de
educação para a compreensão da microregulação da
política 139

Elisabete Xavier Gomes

Indivíduos e Educação nas Sociedades Europeias de
Aprendizagem: “ser ou não ser” um aprendente ao longo
da vida? 177

Mariana Gaio Alves

Interrogações e itinerários de pesquisa em políticas
educativas: “Outra mudança faz de mor espanto, que não
se muda” 211

Fátima Antunes

Apresentação do Livro

Mariana Gaio Alves

Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: tensões e ambigüidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos é um trabalho colectivo que tem origem num projecto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e desenvolvido entre 2007 e 2009¹.

Este projecto de investigação, enquadrado no domínio das Ciências de Educação, revelou-se uma oportunidade muito significativa de partilha e aprendizagem para um conjunto de jovens investigadoras empenhadas no objectivo geral de explorar uma temática extremamente pertinente na actualidade – a aprendizagem ao longo da vida no contexto das políticas educativas europeias – mobilizando referências teórico-conceituais diversas, com a intenção de construir um quadro compreensivo das dinâmicas de mudança educativa em curso. Procurou-se desenvolver, tal como consideramos característico da pesquisa em Educação, uma abordagem multi-referenciada, beneficiando do cruzamento entre uma diversidade de perspectivas disciplinares, teórico-conceituais e metodológicas presentes na equipa de investigadoras.

Um olhar retrospectivo sobre o trabalho realizado conduz-nos a evidenciar que a construção teórico-metodológica do projecto foi progressivamente configurando um contributo plural para a compreensão das temáticas em análise. Plural porque convoca para

¹Este projecto, com a referência PDCT/CED/60425/2004 e o título “PEE - Educação e Desenvolvimento Humano no contexto da União Europeia: Análise Comparativa das Políticas Educativas Europeias à luz do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida” foi desenvolvido por um equipa de investigadores da UIED (Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento), FCT/Universidade Nova de Lisboa.

a reflexão uma multiplicidade de níveis de análise; plural no sentido em que abarca perspectivas e temáticas diversas; plural também pelo carácter multifacetado e inacabado dos resultados alcançados os quais, mais do que conclusões finais, devem ser entendidos como explorações de trajectos de pesquisa educativa que importará consolidar num futuro próximo.

Do ponto de vista da sua estrutura editorial, o livro encontra-se organizado em oito capítulos. O capítulo 1 – “A educação no contexto das sociedades e das políticas centradas na aprendizagem ao longo da vida: construção teórico-metodológica de um projecto de pesquisa” – é da autoria de Mariana Gaio Alves e procura dar conta dos principais eixos estruturantes que subjazem ao desenvolvimento do projecto PEE, reflectindo simultaneamente sobre as suas potencialidades, implicações e limitações. No capítulo 2 – “Padrões e variações de participação na Aprendizagem ao Longo da Vida na União Europeia: uma leitura de indicadores estatísticos” – Mariana Gaio Alves e Cláudia Neves sistematizam os resultados de uma análise de dados estatísticos que permitem, genericamente, caracterizar as dinâmicas de adesão à aprendizagem ao longo da vida por parte dos cidadãos europeus e reflectir criticamente sobre o valor destes indicadores estatísticos. Cláudia Neves discute no capítulo 3 – “Aprendizagem ao Longo da Vida: das orientações comunitárias às estratégias de cinco estados-membros” - o modo como as orientações comunitárias centradas na aprendizagem ao longo da vida são reconfiguradas por cinco estados-membros muito diversos no que respeita às suas características socioeconómicas e educacionais, reflectindo sobre as dinâmicas de construção das agendas políticas para a educação no contexto europeu. No capítulo 4 - “Políticas Europeias para as

Línguas - Plano de Acção 2004-06: promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística” - Clarisse C. Afonso analisa os temas da diversidade linguística e multilinguismo e o modo como os mesmos são integrados nas orientações de política educativa emanada das instâncias europeias. Da autoria de Ana Luísa de Oliveira Pires, o capítulo 5 – “Aprendizagem ao Longo da Vida, Ensino Superior e Novos Públicos: uma perspectiva internacional” – centra-se no ensino superior reflectindo sobre as transformações inerentes ao incentivo à participação dos adultos como estudantes neste subsistema, tendo em conta as orientações políticas baseadas na ideia de aprendizagem ao longo da vida. No capítulo 6 – “Da Europa às Cidades: contributos de novos contextos de educação para a compreensão da microregulação da política” – Elisabete Xavier Gomes explora algumas implicações das orientações políticas centradas na aprendizagem ao longo da vida ao nível local e das cidades, introduzindo a reflexão em torno das características das dinâmicas educativas, de diferentes modalidades de educação e sobre instituições de educação não-escolares. O capítulo 7 – “Indivíduos e Educação nas Sociedades Europeias de Aprendizagem: «ser ou não ser» um aprendiz ao longo da vida?” –, da autoria de Mariana Gaio Alves, incide sobre o modo como as actuais orientações de política educativa centradas na aprendizagem ao longo da vida transformam o lugar e sentido atribuídos à educação na vida dos indivíduos nas sociedades contemporâneas, enunciando perspectivas críticas sobre as tendências de mudança em curso.

Por fim, o capítulo 8 – “Interrogações e itinerários de pesquisa em políticas educativas: *Outra mudança faz de mor espanto, que não se muda já como soía*” – é da autoria de Fátima Antunes que acompanhou, na

qualidade de consultora científica, o desenvolvimento do projecto. O texto com o qual contribui para este livro colectivo constitui uma leitura transversal do projecto à luz da pesquisa em políticas educativas e é um bom testemunho do modo como ao longo de várias sessões de debate enriqueceu, com o seu olhar profundamente conhecedor, o trabalho desenvolvido neste projecto.

A educação no contexto das sociedades e das políticas centradas na aprendizagem ao longo da vida: construção teórico-metodológica de um projecto de pesquisa

Mariana Gaio Alves

Introdução

Na origem do projecto de investigação colectivo que subjaz a este livro assumiu-se, como ponto de partida, a interrogação sobre em que medida a centralidade da aprendizagem ao longo da vida (ALV) configura um novo “paradigma educativo” (Ambrósio, 2001). Ou seja, se e até que ponto as orientações políticas europeias centradas na ALV podem ser associadas a tendências de mudança educativa que, pela sua profundidade e alcance, podem ser consideradas paradigmáticas².

Assim sendo, o desenvolvimento da pesquisa assentou em dois eixos temáticos claramente identificados desde o início: ALV e políticas educativas europeias. Estes dois eixos temáticos foram sendo progressivamente pesquisados, analisados e debatidos pelas investigadoras no decorrer do projecto, mobilizando várias referências teórico-conceptuais e perspectivas disciplinares, na procura de construir um entendimento partilhado e coerente sobre as questões em estudo. Trata-se de uma pesquisa educativa desenvolvida num contexto de “multi-referencialidade” que

² Utilizamos o termo no sentido enunciado por Thomas Khun, segundo o qual uma mudança paradigmática se traduz numa mudança de modelo ou padrão de pensamento dominante ou ainda numa mudança de “concepção sobre o mundo” (neste caso a educação) e sobre o “modo de ver e praticar nesse mundo”.

argumentamos ser característico de numerosas pesquisas em Ciências de Educação (Alves e Azevedo, 2010).

O entendimento que se construiu em torno destes dois eixos temáticos e da articulação entre ambos, constitui, simultaneamente, o enquadramento teórico-conceptual e a justificação da estratégia metodológica geral do trabalho de investigação desenvolvido no projecto. Com efeito, nesta pesquisa, os percursos teórico-conceptual e metodológico são particularmente indissociáveis, e foram sendo (co)construídos de forma dialéctica e progressiva.

É possível, para ilustrar esta dinâmica, transpor uma expressão utilizada por Nóvoa (2005) para caracterizar o modo de construção das políticas educativas europeias. O autor enfatiza que “forma é conteúdo” no sentido em que o método estabelecido na União Europeia (UE) para a definição das políticas educativas (a “forma”) é indissociável do conjunto de orientações e prioridades políticas (o “conteúdo”) que se procura privilegiar. Noutros termos, os modos de fazer política baseados na identificação de objectivos comuns, difusão de boas práticas e comparação dos resultados alcançados através de indicadores estatísticos comuns, estão intimamente associados à procura genérica de fazer convergir os sistemas educativos nos vários países da UE. Ora, no caso do nosso projecto de investigação, a estratégia metodológica global do projecto (a “forma”) é indissociável do entendimento conceptual e teórico (o “conteúdo”) delimitado pela equipa de investigação sobre os dois eixos temáticos.

Neste primeiro capítulo, pretende-se dar conta desta construção teórico-metodológica, uma vez que os restantes capítulos correspondem a trabalhos de sistematização e reflexão em torno de

um conjunto de temáticas específicas aprofundadas no decorrer da pesquisa desenvolvida.

Porém, importa previamente e desde já sublinhar que consideramos que, na sua globalidade, as opções de desenvolvimento do projecto permitiram uma abordagem das temáticas de investigação em análise que encerra, em nossa opinião, alguns indícios de inovação e originalidade como adiante procuraremos evidenciar. Mas, também estamos conscientes de que alguns questionamentos teórico-conceptuais e tarefas de recolha empírica concretizadas não constituem mais do que aproximações exploratórias a problemáticas mais amplas, pelo que os resultados alcançados permitem sobretudo formular hipóteses e questões de pesquisa a explorar em trajectos de pesquisa futuros de maior envergadura. Ou seja, a pesquisa deve ser valorizada, em nosso entender, em função das conclusões a que permitiu chegar, mas também - e talvez sobretudo – pelas interrogações e pistas de pesquisa que permitiu identificar.

O eixo temático «aprendizagem ao longo da vida»

As orientações de política educativa definidas pela UE na primeira década do século XXI têm como grande finalidade tornar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva do mundo, sendo que para alcançar esse objectivo atribuem um papel central à promoção da ALV. É verdade que o reconhecimento de que todas as idades e contextos de vida podem ser tempos e lugares de aprendizagem não constitui uma novidade histórica, mas sublinhe-se que a mobilização da ideia de ALV como eixo estruturante de políticas educativas é uma tendência particularmente marcante na

Europa desde há pouco mais de 10 anos, como destacamos noutra texto (Alves, 2010). Neste sentido, consideramos que o trabalho de investigação desenvolvido privilegia o estudo de dinâmicas emergentes na contemporaneidade, cujas implicações não são por enquanto possíveis de discernir e avaliar de forma completa e detalhada.

Na pesquisa adoptou-se, pragmaticamente, o vocábulo ALV como um dos temas centrais do projecto de investigação, mas tal não significa que ignoremos a importância de o delimitar conceptualmente e de clarificar as perspectivas de análise por nós privilegiadas. Na verdade, como todas as palavras com uma difusão alargada, o termo ALV arrisca tornar-se opaco e polissémico, recobrando uma multiplicidade de sentidos e significados nem sempre convergentes.

A equipa de investigadoras não adoptou uma definição única e inquestionada de ALV, pelo que entendimentos ligeiramente divergentes poderão estar subjacentes aos capítulos seguintes. Todavia, a equipa procurou situar os principais debates actuais em torno da ideia de ALV como eixo central das políticas educativas, tendo identificado três dimensões de análise crítica no interior desses debates. Por um lado, a análise crítica da ALV destaca aspectos relacionados com as suas finalidades económicas, por outro lado enfatiza a sua natureza marcadamente individual e, por outro lado ainda, centra-se nas suas implicações pedagógicas. A explicitação destas três dimensões é mais facilmente alcançada se introduzirmos uma breve retrospectiva histórica em torno dos entendimentos possíveis de ALV.

Na verdade, vários autores (Biesta, 2006, Canário, 2003, Lima, 2003 entre outros) sublinham que a concepção de ALV actualmente subjacente às orientações de política educativa europeia, contrasta fortemente com o entendimento das ideias de “educação permanente” e “educação ao longo da vida” presentes em diversos textos produzidos, designadamente por organismos internacionais, nos anos 1970³. Desde logo, uma das principais linhas de contraste relaciona-se com a argumentação de que, na contemporaneidade, a ALV se configura, fundamentalmente, como um instrumento que visa assegurar a competitividade económica dos países e dos indivíduos, não sendo valorizada pelas possibilidades de emancipação e de construção da cada pessoa que a mesma também encerra.

Uma segunda linha de debate em torno da ideia de ALV centra-se nos seus sentidos porventura excessivamente individualistas, na medida em que a mesma tende a ser apresentada mais como um “dever” do que como um direito do próprio indivíduo e mais como uma tarefa individual do que colectiva (Biesta, 2006). A este propósito Popkewitz et all (2006) referem que a educação se torna um projecto para a vida, sendo que a individualidade dos aprendentes ao longo da vida se configura como uma contínua sucessão de planeamento e escolhas biográficas, guiadas pela paixão relativamente à mudança e à inovação.

³ É habitual considerar-se que a ideia de aprendizagem ao longo da vida tem raízes nos debates que emergem nos anos 1970 associados a diversos relatórios internacionais (produzidos na UNESCO - “An Introduction to Life Long Learning” de Paul Legrand (1970) e “Learning to Be: the world of education today and tomorrow” de Edgar Fauré (1972) - ou “Recurrent Education: a strategy for life long learning” da OCDE em 1973), os quais (re)introduzem nos debates públicos e políticos a ideia de que a educação é um processo humano ininterrupto.

Porém, Bauman (2005) argumenta que nas sociedades contemporâneas se assiste a uma dificuldade crescente em planear a longo prazo, a qual coexiste com uma tendência para a desinstitucionalização da educação que tem como efeitos inerentes a respectiva individualização e privatização. Ora, este cenário pode encerrar riscos do ponto de vista da quebra de coesão e agravamento das desigualdades sociais no interior das sociedades contemporâneas. Assim sendo, como fazem Usher e Edwards (2007), importa reforçar uma abordagem crítica de ALV que enfatize o entendimento da aprendizagem não como um processo estritamente mental e individual, mas sim como um fenómeno sócio-cultural que implica necessariamente a relação com os outros. Do ponto de vista das políticas educativas interessa, consequentemente, não ignorar as dimensões colectivas da educação, mobilizando-as na reflexão e implementação de orientações e práticas centradas na ideia de ALV.

Por fim, uma terceira linha de debate em torno da ideia de ALV remete para a dimensão pedagógica. A aceitação dos pressupostos de que a aprendizagem ocorre nos vários tempos e lugares das nossas vidas e de que a política educativa toma como eixo central esse entendimento abrangente, está bem patente na afirmação de que se assiste a uma redefinição da noção de Dewey da “escola como sociedade” em favor da ideia da “sociedade como escola” (Popkewitz et al, 2006). Mas, paradoxalmente, note-se que a emergência da ideia de ALV é, de algum modo, favorecida pelos posicionamentos de crítica à forma escolar dos sistemas educativos os quais não são recentes e constituem, de resto, uma das heranças do movimento da educação permanente (Canário, 2003).

Todavia, a aceitação da ideia de que a sociedade pode ser toda ela escola e de que se aprende em qualquer lugar e idade, exige que se estabeleçam fronteiras conceptuais. Na verdade, se todas as situações de vida são perspectivadas como oportunidades de aprendizagem interrogamos: que especificidades, por um lado, demarcam um contexto educativo? E, por outro lado, considerar todas as experiências dos indivíduos como situações de aprendizagem não nos conduzirá a subjugar todos os momentos da vida aos seus efeitos potencialmente educativos?

Da enunciação destas perguntas e da resposta às mesmas, emerge a necessidade de diferenciar as aprendizagens que ocorrem espontaneamente no decurso de actividades profissionais, familiares, de lazer e outras, daquelas que ocorrem em contextos eminentemente educativos. Gerwitz (2008) argumenta que num contexto de centralidade de ALV interessa não ignorar a existência e a necessidade de “espaços libertos de aprendizagem”, enquanto Edwards (2009) evidencia a importância de demarcar conceptualmente os contextos de aprendizagem. A este propósito, Young (2010) defende que a educação envolve necessariamente uma relação pedagógica e que só são, efectivamente, instituições educativas especializadas aquelas que potenciam a possibilidade de cada indivíduo construir conhecimento a que não teria acesso sozinho vivenciando experiências ao longo e ao largo da vida.

Na verdade, consideramos que pode ser pertinente argumentar pela necessidade de diferenciar, analiticamente, aprendizagem e educação. Isto, no sentido em que a primeira pode ocorrer em qualquer contexto e idade da vida, desde que exista um processo de reflexão e transformação das experiências de vida (Pires, 2005), enquanto a utilização do vocábulo educação pressupõe que não

estamos a referirmo-nos simplesmente a situações de vida ou mesmo a aprendizagens espontâneas dos indivíduos, mas sim a situações que têm algum tipo de estruturação visando a construção de conhecimento por parte dos sujeitos. Essa estruturação pode revestir a forma de contextos de ensino-aprendizagem mais ou menos formalizados, tanto em organizações escolares como em organizações não escolares, mas pode também corresponder a sistemas de reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens experienciais.

Globalmente, e em síntese, a explicitação das três dimensões inerentes aos debates em torno da ideia de ALV, permite situar as perspectivas de análise partilhadas pela equipa de investigadoras e realçar dois pressupostos cruciais na pesquisa desenvolvida. Por um lado, assumiu-se a existência de tensões e ambiguidades provenientes da co-existência, quer nas práticas quer nos discursos, desta diversidade de entendimentos, procurando-se desocultar algumas dessas tensões e ambiguidades (ver, a propósito, Alves, Neves e Gomes, 2010). Por outro lado, procurou-se englobar na pesquisa não apenas os sistemas educativos formais, mas também aprendizagens não - formais e informais, bem como processos de reconhecimento de aprendizagens experienciais, pois sublinhou-se a pertinência de privilegiar um entendimento abrangente e não circunscrito dos fenómenos educativos.

Assim sendo, procuramos ter em conta todas estas vertentes tanto na reflexão teórica quanto nas operações de recolha e análise de informação empírica. No trabalho de análise de conteúdo de documentos europeus foi possível retirar conclusões sobre as faixas etárias dos públicos-alvo das orientações políticas, sobre os contextos educativos, principais finalidades e tipo de conhecimento

privilegiados nessas orientações. Através de questionários, entrevistas e observação directa foi também possível explorar quer as trajectórias educativas quer as representações dos sujeitos de várias faixas etárias (crianças, jovens e adultos) tomando em consideração, ainda que por vezes apenas exploratoriamente, contextos mais e menos formalizados de aprendizagem, finalidades educativas e tipos de conhecimento construído pelos sujeitos nos vários contextos.

Noutros termos, a aceitação de que partilhamos colectivamente, na equipa de projecto, de um entendimento abrangente de educação, constitui então um aspecto crucial do enquadramento teórico-conceptual. Este justifica e fundamenta a procura de desenvolver metodologicamente a pesquisa considerando uma diversidade de espaços e tempos de aprendizagem, bem como as potencialidades e constrangimentos que essa diversidade encerra.

Tal entendimento abrangente de educação é convergente com a perspectiva de autores que defendem uma concepção existencialista de ALV, como por exemplo Jarvis (2006), para quem a mesma deve ser entendida como o conjunto de processos ao longo da vida através dos quais os sujeitos experienciam situações sociais integrando-os na sua biografia e continuamente transformando-se enquanto pessoas. Porém, a nossa pesquisa procurou abordar a ALV também na sua vertente institucional (Jarvis, 2006), ou seja, enquanto oportunidades educativas disponibilizadas por uma dada instituição para que os sujeitos construam conhecimento. Noutros termos, adoptamos uma perspectiva abrangente que procura complementar a abordagem de diferentes vertentes da ALV, situando-nos, por essa via, num entendimento amplo do conceito de educação.

O eixo temático «políticas educativas europeias»

O trabalho de investigação desenvolvido também se centra no estudo de dinâmicas emergentes na contemporaneidade relativamente aos modos como as políticas educativas têm vindo, crescentemente, a deixar de ser uma responsabilidade exclusiva dos estados nacionais para, por um lado, serem influenciadas por uma diversidade de organismos internacionais e, por outro lado, integrarem cada vez mais significativamente a participação de instâncias regionais e locais nos processos de definição e implementação dessas mesmas políticas. Neste âmbito, o projecto centra-se especificamente na construção das políticas educativas europeias, as quais, como é sabido e vem sendo extensamente analisado por diversos autores (Fredriksson, 2003, Nóvoa, 2005, Antunes, 2008 entre outros), assumiram maior protagonismo a partir do ano 2000 tendo como principal princípio orientador a promoção da ALV na UE. Tratando-se de dinâmicas de mudança emergentes ao longo da última década, os resultados do nosso trabalho de investigação são, sobretudo, aproximações necessariamente provisórias e instáveis a realidades que estão em permanente mudança e reconfiguração.

Com efeito, uma perspectiva histórica sobre a evolução socioeconómica e política da UE e sobre o modo como a educação tem constituído (ou não) uma área de intervenção prioritária por parte desta instância supra-nacional, revela que, na última década, se registaram mudanças profundas cujas consequências e amplitude são ainda difíceis de identificar.

Para analisar essa evolução histórica, Nóvoa (2005) propõe a metáfora dos estados da matéria (líquido, gasoso e sólido) para

delimitar diferentes fases de integração da educação na esfera política europeia. Para o autor, a fase da “política no estado líquido” abrange o período anterior ao Tratado de Maastricht, assentando na promoção da cooperação europeia através de programas de mobilidade e troca de informação sobre os sistemas educativos. A segunda fase corresponde à “política no estado gasoso” e corresponde ao período entre o Tratado de Maastricht e a Cimeira de Lisboa de 2000, caracterizando-se por um discurso recorrente sobre a dimensão europeia da educação, a emergência dos debates em torno da educação/formação ao longo da vida e a publicação de um conjunto de documentos importantes para delimitar orientações e quadros de referência que estão na base da construção do espaço europeu de educação. Mas é na terceira fase que nos encontramos, a qual corresponde à “política no estado sólido” e tem início com a Cimeira de Lisboa. É nesta última década que se passou a dar maior ênfase ao desenvolvimento de uma estratégia europeia para o sector educativo, assente na adopção de um modo de fazer política (o Método Aberto de Coordenação) e num novo objectivo estratégico: tornar a UE na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo.

Por seu turno, Antunes (2005) estabelece a necessidade de considerar três grandes etapas para analisar a importância que a UE vem assumindo na esfera da política educativa. Para a autora, se o início dos anos 70 constitui o momento em que se regista o primeiro afloramento de iniciativas no campo da educação ao nível comunitário, assiste-se à intensificação dessa intervenção numa segunda fase correspondente aos anos 80 com o Acto Único Europeu e, finalmente, em 1992 com o Tratado de Maastricht é consagrada a legitimidade da acção da União Europeia no domínio

educativo. Segundo a autora, esta última fase desdobra-se em diversas etapas, sendo também o ano de 2000 apontado como um marco decisivo, tanto mais que o Programa Europeu Educação e Formação 2010 definido em 1999 origina uma agenda globalmente estruturada para a educação e para a europeização das políticas educativas nacionais. Ao mesmo tempo, assiste-se à implementação de processos de europeização não necessariamente circunscritos aos estados membros, como é o caso dos Processos de Bolonha e de Copenhaga iniciados, respectivamente, em 1999 e 2002⁴. Embora estes processos não tenham legitimidade jurídica são referências incontornáveis, constituindo modos eficazes de influenciar as políticas de educação e formação no espaço europeu.

A primeira década do século XXI constitui assim um período de mudança no que respeita às políticas educativas, a qual se vinha delineando desde o final do século anterior. No contexto da política educativa europeia, os Processos de Bolonha e Copenhaga, a emergência do Método Aberto de Coordenação e os Programas Europeus (Educação e Formação 2010 e Aprendizagem ao Longo da Vida) constituem sinais evidentes das mudanças em curso, quer nos modos de definição das políticas quer em termos do conteúdo das agendas políticas.

Centrando-nos nos modos de definição das políticas, sublinhe-se que o projecto de investigação permitiu concretizar um trabalho de análise documental que consideramos profícuo e pertinente para analisar as orientações de política educativa supra-nacionais, mas

⁴ O Processo de Bolonha incide sobre o ensino superior e visa fazer convergir os sistemas educativos de modo a criar o Espaço Europeu do Ensino Superior. O Processo de Copenhaga incide sobre a educação e formação profissional com o objectivo principal de promover a confiança mútua, transparência e reconhecimento de competências e qualificações. Ambos os processos pretendem contribuir para aumentar a mobilidade dos indivíduos na Europa e para facilitar o acesso à ALV.

não pretendeu esgotar-se neste nível de análise. De facto, o projecto encerra a ambição de abordar, também, as interdependências entre esse nível de decisão política supranacional e outras esferas intervenientes no processo de delimitação das orientações políticas como sejam os estados nacionais, as instituições e os sujeitos individualmente considerados.

É deste modo que se justifica a nossa opção pela realização de análise de conteúdo de documentos políticos, mas igualmente a decisão de realizar estudos que nos permitiram aflorar o modo como as instituições e os indivíduos interagem, através das suas acções e representações, com as orientações de política educativa. Esses estudos incluem a análise de um grupo de adultos que ingressou numa instituição de ensino superior no quadro da iniciativa Maiores de 23, bem como a realização de dois conjuntos de entrevistas: a um grupo de profissionais em instituições educativas não-escolares e a um grupo de cidadãos de idades e níveis de escolaridade diversos.

Subjacente a esta estratégia metodológica geral, está o entendimento de que as políticas educativas europeias devem ser analisadas como o resultado de um processo de construção social, no qual se articulam diferentes actores colectivos e individuais em vários contextos institucionais e regionais (Lingard e Ozga, 2007, Antunes, 2008, entre outros). Neste sentido, para estudar as políticas educativas europeias não é suficiente analisar apenas as orientações e implementações preconizadas pelos órgãos da UE, bem como os processos de definição de políticas no seio desses órgãos. Importa, também, compreender de que modo essas orientações e implementações preconizadas são apropriadas, interpretadas e até reconstruídas pelos estados nacionais e também

por parte das instituições e dos indivíduos. De facto, a política educativa é o resultado contingente das inter-relações entre vários actores individuais e colectivos em diversos níveis de decisão. O projecto desenvolvido procurou contribuir para difundir este entendimento de política como um fenómeno complexo, que não pode ser plenamente abarcado através de abordagens deterministas baseadas em relações de causalidade simples e linear.

O reconhecimento da importância das inter-dependências entre actores e níveis de análise na definição das agendas políticas vem sendo apontada em diversos estudos e pesquisas. Vários autores sublinharam já o papel das organizações internacionais na estruturação das agendas de política educativa. Aliás, a opção de eleger a ALV como princípio orientador das políticas educativas decorre, precisamente, de debates e influências mútuas em organizações internacionais como a UNESCO, OCDE e UE (ver, por exemplo, Teodoro, 2001, Antunes, 2008).

A tentativa de considerar analiticamente, de modo integrado, diversas instâncias e actores intervenientes nos processos de decisão política dá origem a propostas interpretativas que visam abarcar a complexidade crescente desses processos. Para Barroso (2006) o movimento lento de recomposição do poder do estado é indissociável de mudanças nos processos de regulação das políticas, identificando-se três níveis distintos mas complementares de regulação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a microrregulação. Adicionalmente, tendo em conta este enquadramento, o autor argumenta que o papel do estado passa a ser o de “metaregulação” ou seja de “regulador das regulações” (Barroso, 2006), atribuindo-lhe um lugar essencial para equilibrar as diferentes forças em presença. Um outro autor (Lima, 2007) sugere

a ideia de “rede” enquanto mecanismo alternativo susceptível de assegurar uma melhor coordenação e uma governação mais eficaz da educação. Isto porque na perspectiva do autor, assistimos hoje, no mundo ocidental, a novas estratégias cujas inter-dependências entre governos e com inúmeros actores sociais justificam a emergência do termo governação. Ora, o novo modelo de governação da educação em “rede” pressupõe que o estado assume uma função de mediador, privilegiando os princípios de cooperação e coordenação relativamente aos de controlo e uniformidade.

Como é evidente, apenas destacamos duas propostas interpretativas entre outras, porque ambas nos parecem particularmente úteis para ilustrar a complexidade do campo da decisão política na contemporaneidade. O projecto de investigação desenvolvido não ignorou essa crescente complexificação, tendo procurado reunir alguns indícios que desejamos que contribuam para uma compreensão mais aprofundada das inter-relações entre actores e instâncias envolvidos na definição e implementação das agendas de política educativa.

Conclusão

Os resultados do projecto foram sendo progressivamente divulgados e debatidos no seu decurso tendo dado origem a um conjunto de artigos em revistas e textos publicados em actas de congressos. Adicionalmente, este livro reúne um conjunto de textos inéditos das investigadoras da equipa que sistematizam reflexões teóricas e resultados empíricos decorrentes dos vários estudos desenvolvidos. No entanto, julgamos útil procurar identificar alguns aspectos que emergiram do projecto na sua globalidade, os quais

importa manter sob observação no futuro e considerar na pesquisa e na prática educativas.

Neste sentido, destacamos alguns riscos que consideramos estarem subjacentes à promoção de políticas educativas centradas na ALV: a individualização, o economicismo e ainda a acentuação das desigualdades sociais. Na verdade, existem evidências que indiciam a possibilidade de, à luz das políticas centradas na ALV, a educação arriscar tornar-se, essencialmente, um campo em que se investe visando, apenas ou sobretudo, benefícios económicos individuais e colectivos, ao mesmo tempo que se torna uma responsabilidade de cada sujeito ilibando-se a responsabilidade das organizações (educativas, profissionais, culturais e outras) e dos governos na promoção do acesso a oportunidades educativas.

O regresso na idade adulta aos sistemas educativos, a iniciativa e a capacidade de reconhecer e validar aprendizagens ou a procura de instituições educativas não escolares constituem dinâmicas que são fortemente influenciadas por factores pessoais e sociais, de entre os quais destacamos as motivações dos sujeitos, bem como as suas origens sociais e níveis de escolaridade prévios. Assim sendo, existe o risco de se acentuarem as desigualdades sociais no quadro das medidas políticas centradas na promoção da ALV, o que, conjugado com os riscos de individualização e economicismo, poderá prejudicar fortemente a coesão social das sociedades contemporâneas.

Para finalizar, gostaríamos de sublinhar que no centro deste projecto de investigação está a interrogação sobre a amplitude e profundidade das mudanças em curso, interrogando se, e em que medida, a apologia da ALV no quadro da políticas educativas

européias está dando lugar a um novo paradigma educativo. As mudanças a que nos referimos podem ser analiticamente identificadas em três domínios distintos: político, societal e pedagógico.

Com efeito, por um lado, ao constituir-se como princípio das orientações políticas, a promoção da ALV é concomitante com a ocorrência de mudanças tanto nos modos de definição das agendas políticas quanto nos conteúdos dessas agendas. Por outro lado, preconizar que todos os tempos e espaços de vida são potencialmente geradores de aprendizagens pode ter um efeito transformador dos modos de vida nas sociedades contemporâneas, conferindo sentidos novos e diversos à educação na vida dos indivíduos. Por outro lado ainda, torna-se urgente revisitar os debates pedagógicos em torno da natureza, operacionalização e tipo de conhecimento que enformam qualquer processo educativo, tendo em conta a apologia e o reconhecimento de que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer espaço e tempo das vidas dos sujeitos e das sociedades, bem como de que as aprendizagens experienciais podem ser mobilizadas para o (re)ingresso nos sistemas educativos.

Globalmente, em qualquer destes três domínios, encontramos indícios na investigação de tensões e ambiguidades que decorrem da coexistência de novas e velhas dinâmicas. Como sobressai transversalmente nos capítulos deste livro, seja nos modos de fazer política, seja na organização dos processos e instituições educativas, seja ainda no papel e lugar da educação na vida dos indivíduos e das sociedades, misturam-se perspectivas e formas de operacionalização novas com as tradicionais. Por esta razão, defendemos que será precoce afirmar que, no momento presente, a ideia de ALV já se

traduziu numa mudança educativa paradigmática no sentido khuniano do termo, mas importa considerar a possibilidade de que esse tipo de mudança se venha a verificar no futuro. Afinal, nas palavras de J.-F. de Laprunelle⁵:

Todo e qualquer momento histórico contém sempre, em potência, vários futuros possíveis. Parece-me, contudo, que um, de entre eles, será o mais possível de todos os possíveis.

Referências Bibliográficas:

- Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao Longo da Vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdade. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 23 (1), 7-28.
- Alves, M.G., Neves, C., Gomes, E.X. (2010). Lifelong Learning: conceptualizations in European educational policy documents. *European Educational Research Journal*, vol 9 (3), 332-344.
- Alves, M. G., Azevedo, N.R. (2010). *Investigar em Educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*, Caparica: Edições UIED.
- Ambrósio, T. (2001) *Educação e Desenvolvimento – contributo para uma mudança reflexiva da Educação*, Monte de Caparica: edições UIED.
- Antunes, F. (2005). Globalização e Europeização das Políticas Educativas. Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e práticas*, 47, 125-143.
- Antunes, F. (2008). *A nova ordem educacional*.Coimbra: Almedina.
- Barroso, J. (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*, Lisboa: Educa edições
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language of education in a time of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54-66.
- Biesta, G. (2006). What's the point of Lifelong Learning if Lifelong Learning has no point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, vol. 5 (3-4), 169-180.

⁵ Citação retirada do romance “O Jardim das Delícias” de João Aguiar. Este romance relata a vida de um jornalista num momento histórico situado para lá dos meados do século XXI quando a grande Federação Europeia (descendente directa da União Europeia), assume um carácter massificado e é contestada por alguns movimentos relativamente clandestinos de cidadãos que em várias Regiões Federais (descendentes directas dos Estados-Membro) ambicionam preservar e afirmar as suas identidades e culturas específicas.

- Canário, R. (2003). A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política. Canário, Rui (org.) *Formação e Situações de Trabalho*, Porto, Porto editora
- Frederiksson, U. (2003). Changes of Education Policies within the European Union in the Light of Globalisation. *European Educational Research Journal*, vol. 2(4), 522-546.
- Jarvis, P. (2006). Globalisation, Knowledge and Lifelong Learning. Castro, Rui Vieira, Sancho, Amélia Vitória e Guimarães, Paula (editors), *Adult Education – New Routes in a New Landscape*, Braga: University of Minho.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society. Sociological perspectives*, London & New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2006). Globalisation, Knowledge and Lifelong Learning. Castro, Rui Vieira, Sancho, Amélia Vitória e Guimarães, Paula (editors), *Adult Education – New Routes in a New Landscape*, Braga: University of Minho.
- Lima, J. A. (2007). Redes na Educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 20 (2), 151-181.
- Lima, L. (2003). Formação e Aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. Vários, *Cruzamento de Saberes e Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lingard, B., & Ozga, J. (2007). Introduction. Reading education policy and politics. Lingard, Bob & Ozga, Jenny, *The Routledge Falmer Reader in Education Policy and Politics* (pp. 1-8). London and New York: Routledge.
- Nóvoa, A. (2005). Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation. Lawn, M. & Nóvoa, A. (ed.), *L'Europe Réinventée - regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, Paris: L'Harmattan.
- Pires, A.L.O. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de competências e aprendizagens*, Lisboa: edição Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Popkewitz, T., Olsson, U., Petersson, K. (2006). The Learning Society, the Unfinished Cosmopolitan, and Governing Education, Public Health and Crime Prevention at the Beginning of the Twenty-First Century. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 38, N°4, 431-449.
- Usher, R., Edwards, R. (2007). *Lifelong Learning – Signs, Discourses, Practices*, London: Springer.

Padrões e variações da participação na Aprendizagem ao Longo da Vida na União Europeia: uma leitura de indicadores estatísticos

Mariana Gaio Alves e Cláudia Neves

Introdução

Neste capítulo procuramos, através de uma leitura de indicadores estatísticos, explicitar em que medida a orientação política de promoção de dinâmicas de ALV está (ou não) a registar uma adesão significativa por parte da população na Europa. Os dados nos quais nos baseámos para analisar a situação dos países da UE, e em particular o caso de Portugal, relativamente à participação na ALV, constam da base de dados do órgão oficial de estatísticas europeu - o Eurostat. Estes indicadores referem-se aos 27 Estados-membros da UE e também à Noruega e à Suíça. O ano a que dizem respeito é 2003, embora tenham sido publicados em 2005.

Este módulo da ALV contém indicadores que medem a participação e o volume (horas de participação) em actividades de aprendizagem em ambientes formais, não-formais e informais. A população do estudo é constituída por uma amostra aleatória de indivíduos com idades entre os 25 e os 64 anos. A unidade de observação é o indivíduo e a informação foi recolhida através de entrevistas presenciais em 2003. O período de referência do inquérito são os últimos 12 meses anteriores à semana do inquérito.

O inquérito à ALV insere-se no plano de módulos *ad hoc* estipulado a nível comunitário no quadro da Labour Force Survey, de

execução conjunta com o Inquérito ao Emprego no segundo trimestre de cada ano, partilhando uma metodologia comum. A principal prioridade deste módulo da ALV é medir a participação e o volume de horas de participação na ALV.

As classificações de ALV e os conceitos utilizados neste módulo são baseados no relatório do Eurostat Task Force sobre a avaliação da ALV, publicado em Fevereiro de 2001⁶. No quadro deste trabalho, a ALV é entendida da seguinte forma:

Lifelong learning encompasses all purposeful learning activity, whether formal or informal, undertaken on an ongoing basis with the aim of improving knowledge, skills and competences.

Esta definição de ALV é a que foi adoptada pela UE no Memorandum para a ALV e, como referem Borg e Mayo (2005), foi objecto de algum debate nomeadamente por se considerar que se colocava demasiada ênfase nos aspectos do emprego e do mercado de trabalho. Por essa razão, a definição veio a ser alargada para (Borg e Mayo, 2005, p. 211):

«all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective⁷»
The social dimension of lifelong learning was thus recognised, reflecting an appreciation of the different facets of the human and collective being.

Retomando a análise da definição de ALV adoptada no quadro do Memorando e dos dados estatísticos do Eurostat, verificamos que a mesma tem subjacente a ideia de que as actividades de aprendizagem têm necessariamente uma finalidade e que envolvem conhecimentos e competências. Esta última assunção corresponde

⁶Consultar:<http://www.clab.edc.uoc.gr/hy302/papers/lifelong%20learning%20in%20EU%20report%202001.pdf>

⁷ Definição adoptada na comunicação “Making a European Area of Lifelong Learning a Reality” (Comissão Europeia, Novembro 2001).

a uma perspectiva sobre o conhecimento que vem sendo defendida por diversos autores no plano académico (ver, por exemplo, Jarvis, 2006 e Guille, 2008) e adoptada em documentos orientadores de organizações internacionais (ver, por exemplo, o projecto DESECO da OCDE ou a Recomendação sobre as Competências-chave da/para ALV da União Europeia).

Porém, a obrigatoriedade de toda a actividade de aprendizagem ter necessariamente uma finalidade é objecto de algum debate no campo da pesquisa e da prática educativa. Ainda que nos dados estatísticos que analisámos se adopte este conceito de aprendizagem que tem, necessariamente, uma finalidade, recorde-se que alguns autores argumentam que nem toda a aprendizagem se orienta em torno de uma finalidade pré-definida. Como refere Pires (2005, p. 218):

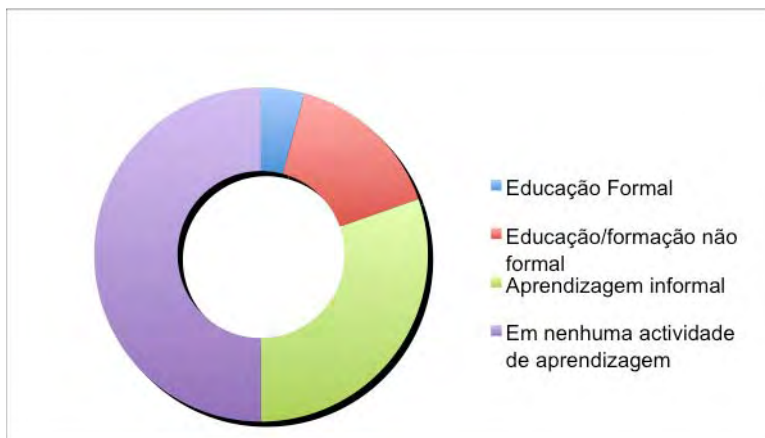
o conceito de aprendizagem experiencial apresenta alguma proximidade conceptual com os de formação experiencial, educação informal, educação experiencial. Estes conceitos demarcam-se de uma concepção de aprendizagem estruturada em contexto escolar, de uma acção organizada explicitamente com a finalidade de proporcionar a aquisição de um conjunto de saberes sistematizados e formalizados; têm um conteúdo aberto, que se estrutura em função dos acontecimentos do meio e da vida quotidiana.

Padrões e tendências gerais em relação à participação em actividades de aprendizagem

As principais orientações políticas da UE acentuam a urgência do aumento de qualificações da população europeia no sentido de sedimentar uma cultura de aprendizagem ao longo da vida que possibilite a constante aquisição e actualização de conhecimentos, capacidades e competências. Nesse sentido, o aumento da

participação dos cidadãos europeus em actividades de aprendizagem é considerado crucial para a Europa atingir os objectivos estratégicos a que se propõe desde o ano de 2000.

Fig. 1 Percentagem da população de 25-64 anos que participa na educação e formação



De acordo com os dados do módulo ad-hoc da LFS referentes ao ano de 2003, 42% da população com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos afirma ter participado em alguma actividade de aprendizagem nos doze meses anteriores ao inquérito. Cerca de 4,5% da população afirma ter participado em actividades de educação formal; 16,5% na educação/formação não-formal; e 32,5% na aprendizagem informal. Isto significa que pouco mais de metade da população europeia afirmou não ter participado em nenhuma actividade de educação ou formação na altura deste inquérito. Se analisarmos com algum detalhe verificamos que existem algumas diferenças no que respeita ao desempenho dos diversos países dentro da UE, sendo identificáveis três grupos de países de acordo com estes dados. Num primeiro grupo temos os países com menos de 1/3 da população a participar na educação e na formação que inclui a Hungria, Grécia, Espanha, Lituânia,

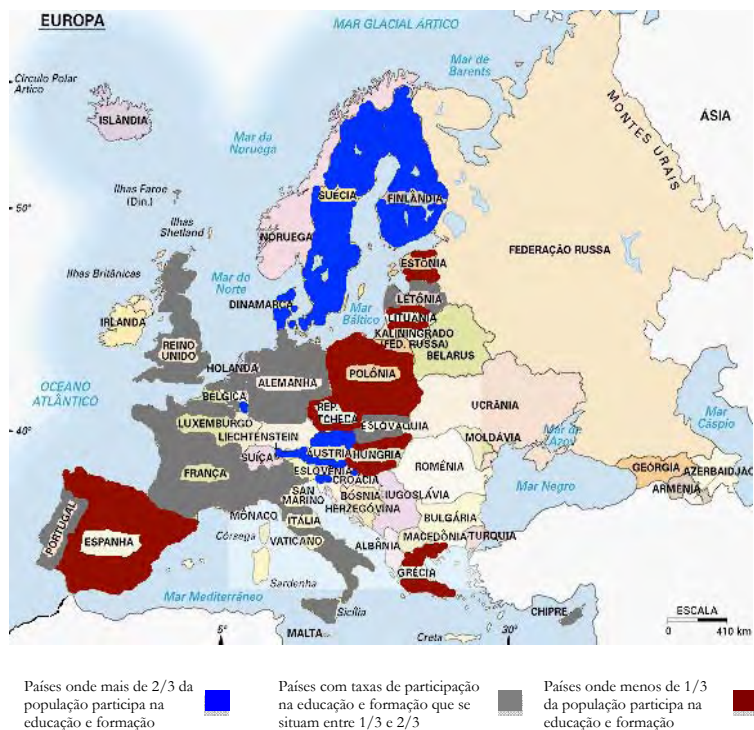
República Checa, Polónia e Estónia. Num segundo grupo temos países cujas taxas de participação na educação e formação se situam entre 1/3 e 2/3 da população, designadamente o Chipre, Reino Unido, Holanda, Bélgica, Alemanha, Portugal, Letónia, Itália, França, Malta e Eslováquia. Finalmente, um terceiro grupo de países, onde mais de 2/3 da população participa em algum tipo de aprendizagem, abrange a Suécia, a Finlândia, a Dinamarca, o Luxemburgo, a Eslovénia e a Áustria. Portugal, incluindo-se no grupo intermédio, encontra-se ligeiramente acima da média da UE, com cerca de 44,1% da população de 25-64 anos a afirmar ter participado em alguma actividade de aprendizagem.

Globalmente, em termos de contextos de aprendizagem, verificamos que apenas 4,5% da população europeia afirma ter participado na educação formal⁸. Este contexto de aprendizagens é o que revela ter uma menor taxa de participação da população entre os 25 e os 64 anos.

A Suécia, a Finlândia, a Eslovénia, a Holanda e a Dinamarca são os países que apresentam maiores taxas de participação em contextos formais de aprendizagem, ou seja, nestes países os sistemas educativos acolhem mais frequentemente população com mais de 25 anos. No extremo oposto, a Bulgária, a República Checa, a Grécia, a França, o Luxemburgo, Malta, Roménia e Eslováquia são os países cuja taxa de participação na educação formal é inferior a 1,5%. Em Portugal o valor deste indicador é de 4%, ou seja, é inferior ao que se regista para a média europeia (4,5%).

⁸ “Formal education and training (referred to as formal education in the indicators) corresponds to education and training in the regular system of schools, universities and colleges (.)” (Report of the Eurostat Task Force on Measuring Lifelong Learning, Fevereiro de 2001).

Figura 2. Distribuição de países relativamente à participação na educação e formação



Na educação/formação não-formal⁹ 16,5% da população europeia afirma ter participado em alguma actividade realizada neste contexto, o que quer dizer que participaram em actividades de ensino-aprendizagem não integradas num programa educativo formal. A Suécia, a Finlândia e a Dinamarca apresentam taxas de participação próximas dos 50% neste domínio. Pelo contrário, com valores abaixo dos 2% temos a Bulgária e a Roménia. A Grécia, a Itália e a Hungria têm também taxas de participação relativamente baixas rondando os 5%. No que respeita à participação na

⁹“Non-formal education and training (referred to as non-formal education in the indicators) includes all types of taught learning activities which are not part of a formal education programme” (Report of the Eurostat Task Force on Measuring Lifelong Learning, Fevereiro de 2001).

educação/formação não-formal, Portugal regista um valor inferior à média da UE com 9,3%.

Na aprendizagem informal¹⁰ quase 33% da população europeia afirma ter participado em alguma actividade de aprendizagem nos 12 meses anteriores ao inquérito. Saliente-se que o entendimento de aprendizagem informal subjacente a este indicador corresponde a auto-aprendizagem através de meios diversos (materiais escrito, computadores e radiodifusão educativa ou centros e bibliotecas escolares). Esta é a modalidade de aprendizagem que apresenta maiores taxas de participação na UE. No entanto, também esta média se exprime de forma diferente nos vários países: cerca de 70% da população da Finlândia, Eslovénia e 80% na Áustria reconhece ter realizado aprendizagens informais, enquanto o mesmo valor é inferior a 20% na Espanha, na Grécia e na Hungria. Portugal tem uma taxa de 42,1% de participação na aprendizagem informal.

Padrões e variações da participação na ALV segundo a idade

Quando interpelamos os dados estatísticos sobre as idades da população que participa em actividades de aprendizagem, verificamos que são as populações mais jovens as mais participantes. À medida que nos vamos aproximando de idades mais velhas o nível de participação vai baixando. Esta tendência é

¹⁰ “Informal learning corresponds to self-learning which is not part of either formal nor non-formal education and training, by using one of the following ways:
Making use of printed material (e.g. professional books, magazines and the like);
Computer based learning/training; Online internet based web education;
Making use of educational broadcasting or offline computer based (Audio or Videotapes);
Visiting facilities aimed at transmitting educational content (library, learning centers, etc.)”
(Report of the Eurostat Task Force on Measuring Lifelong Learning, Fevereiro de 2001).

comum em todos os 27 Estados-membros da UE como podemos verificar no Quadro 1.

Quadro 1 - Percentagem da população em participação de actividades de aprendizagem por idades

Idades	TOTAL	25_34	35_44	45_54	55_64
Países					
EU25	42	50.2	45	40.3	29.5
BE	41.9	50.9	45.1	41.2	26.9
BG	16.1	21.6	19.4	15.9	6.5
CZ	28.7	33.5	32.4	27.9	19.5
DK	79.7	82.3	83.4	79.9	72.1
DE	41.9	50.1	44.8	40.9	31.6
EE	31.4	41.1	35.8	29.6	15.8
IE	48.7	50.9	51.8	47.1	42.1
GR	17.4	27.2	18.9	13.2	7.2
ES	24.5	33.4	26	19.6	13.7
FR	51	61.1	55.1	50.9	32.2
IT	48.6	57.4	51.5	46.5	35.4
CY	37.8	51.8	41.3	32.6	19.1
LV	46.2	56.3	48.6	42.2	35.6
LT	27.8	34.2	31.6	25.3	16.3
LU	81.9	86.3	83.9	79.3	75.3
HU	11.7	19.5	13	8.3	4.4
MT	53.2	81.8	28.5	73.5	17.9
NL	41.6	50.6	43.7	39.4	29.9
AT	89.2	89.5	88.3	87.2	92.5
PL	30	40.8	33	25.8	16.2
PT	44.1	54.2	46.3	39.2	32.6
RO	10	14.3	9.7	8.3	5.8
SI	82	86.2	82.8	80.1	78.2
SK	59.5	62.4	61.8	60.8	48.9
FI	77.3	84.6	82.3	76.1	65.7
SE	71	76.6	73.7	71.2	61.9
UK	37.6	44.1	42.2	38.7	22.5

Fonte: Eurostat – LFS, Módulo Ad-hoc sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida.

Uma das interpretações que estes dados permitem é que os indivíduos com idades mais direccionadas para o exercício da actividade profissional e que poderão estar ainda, em alguns casos, a terminar a educação formal inicial, são aqueles que, de facto, recorrem mais às ofertas de educação e formação. Assim sendo, cerca de 50% da população com idades entre os 25 e os 34 anos afirmou participar em actividades de aprendizagem, enquanto que

nas idades compreendidas entre os 55 e os 64 anos apenas 30% afirmam participar.

Em alguns dos casos estes contrastes geracionais são particularmente claros, nomeadamente em alguns países considerados mais pobres e que mais recentemente aderiram à UE como a Bulgária, a Roménia, a Hungria e a Grécia. Nestes países a percentagem de participação em ALV da população mais velha (55 a 64 anos) é inferior a 10%, sendo a média europeia de cerca de 30% nesta faixa etária.

Em situação oposta temos países como a Eslovénia, o Luxemburgo, a Áustria e a Dinamarca onde os padrões de participação da população mais velha estão acima dos 70%. Na Áustria verificamos, inclusive, que no grupo etário mais velho é mais elevada a taxa de participação em ALV.

No caso português a participação da população em cada faixa etária está ligeiramente acima da média da UE, com excepção das idades compreendidas entre os 44-55 anos nas quais se verifica uma taxa de participação ligeiramente inferior à média europeia.

Analisando os dados referentes aos diferentes contextos de aprendizagem considerados, verificamos que na educação formal todos os países apresentam a mesma tendência. Ou seja, as taxas de participação vão decrescendo à medida que nos aproximamos de idades mais velhas. Existem alguns países onde as taxas de participação da população com idades entre os 25-34 anos são bastante mais elevadas como na Dinamarca, Eslovénia, Finlândia e Suécia. Em países como a Bulgária, a República Checa, a Grécia, o Luxemburgo, Malta, Roménia e Eslováquia as taxas de participação são inferiores a 1% logo a partir dos 35 anos de idade, o que

significa que poucos indivíduos com mais de 35 anos participam na educação formal.

Os dados relativos à participação na educação/formação não-formal indicam-nos que, na maioria dos casos, as taxas de participação são, também, inferiores nos grupos etários mais velhos. No entanto existem algumas excepções, nas quais as idades compreendidas entre os 35 e os 54 anos apresentam taxas elevadas. Esta situação verifica-se em países como a República Checa, a Dinamarca, a Estónia, a Irlanda, a Itália, a Letónia, o Luxemburgo, Finlândia, Suécia e Reino Unido.

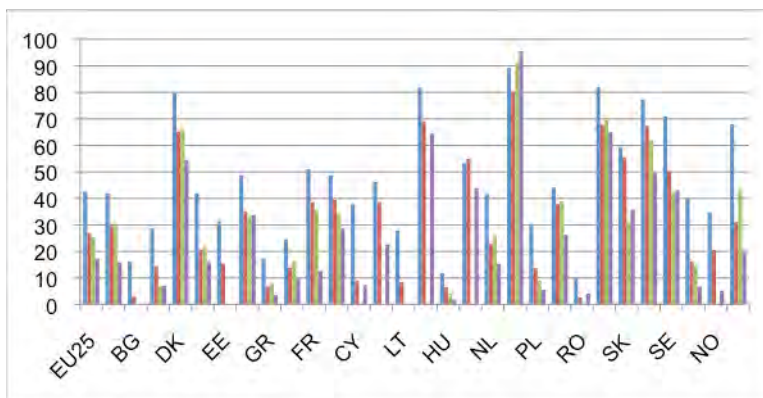
Em relação às aprendizagens em ambiente informal é notório que, na grande maioria dos países, as taxas de participação vão, do mesmo modo, diminuindo com o aumento da idade. A excepção recai em países como a Dinamarca e a Irlanda, onde a população com 35-44 anos é a que participa mais frequentemente; outras excepções são Malta, onde o grupo etário dos 45-54 anos também apresenta elevada taxa de participação, assim como a Áustria onde o grupo dos 55 aos 64 anos tem uma taxa de participação superior a todos os outros grupos.

Em síntese, constata-se que, de um modo geral, é a população mais jovem quem mais participa em actividades de aprendizagem, sejam elas de carácter formal, não formal ou informal. Entre os países onde existe mais população de grupos etários mais velhos a participar em ALV, destacam-se aqueles nos quais, numa perspectiva histórica, existe uma longa tradição de educação de adultos e/ou nos quais os sistemas educativos mais cedo se desenvolveram e consolidaram.

Padrões e variações da participação na ALV segundo a situação profissional

Face às constatações anteriores referentes às configurações etárias da participação da população europeia na ALV, torna-se importante analisar dados estatísticos sobre a situação profissional e a ocupação dos inquiridos.

Gráfico 1. Participação em actividades de aprendizagem por situação profissional



Legenda: Total ■ Empregados ■ Desempregados ■ Inactivos ■

De acordo com estes dados constatamos que, de uma maneira geral, existe um padrão comum em todos os países da UE, ou seja, a população empregada (48% média europeia) é quem mais participa na educação e na formação seguida da população no desemprego (40,6%). Os inactivos representam cerca de 27,5%.

Quase todos os países manifestam este mesmo padrão, existindo poucas excepções. Por exemplo, a Áustria é o único caso em que a população inactiva é quem mais participa na educação e na formação, seguida dos desempregados. Em alguns países há uma maior participação em ALV por parte dos desempregados, como é o caso de Portugal onde existe uma participação dos

desempregados (38,8%) ligeiramente superior à dos empregados (37,8%) seguidos dos inactivos (26,3%).

Complementarmente analisamos indicadores que dizem respeito à participação na aprendizagem por actividade económica, e verificamos que, em todos os países da UE, os empregados no sector terciário são quem mais participa na educação e na formação. De acordo com a média europeia, cerca 52,3% das pessoas que afirmam ter tido alguma actividade de aprendizagem nos últimos 12 meses anteriores ao inquérito da LFS enquadraram-se em actividades do sector dos serviços. Em contrapartida, 37,5% pertencem a profissões do sector agrícola e 39% da indústria. Em nosso entender, esta tendência deverá ser a expressão da terciarização das sociedades ocidentais que vem sendo visível desde a década de 1970 na Europa. Estes indicadores revelam que o mesmo padrão se mantém em todos os 27 países da UE, com excepção da França onde existem mais pessoas do sector primário a participar em actividades de aprendizagem. A Áustria é o país mais igualitário em termos de proporção de participantes pertencentes aos três sectores de actividade económica.

No que respeita aos dados que nos indicam as taxas de participação das pessoas empregadas por ocupação profissional¹¹ verificamos que não existem excepções nos países da UE. Ou seja, em todos os países é notório que são os profissionais mais qualificados que mais participam nas acções de educação e formação (64,8% em média na

¹¹ Os tipos de ocupação profissional são definidos de acordo com a classificação internacional ISCO-88. São distinguidos 4 categorias: “high skilled white collar (codes 1+2+3) that includes, legislators, senior officials and managers, professionals and technicians and associate professionals; low skilled white collar (4+5) that includes clerks and service workers and shop and market sales workers, high skilled blue collar (6+7) where includes skilled agricultural and fishery workers and craft and related trades workers; low skilled blue collar (8+9) where is included plant and machine operators and assemblers and elementary occupations. Armed forces are excluded.”

UE). Os níveis de participação vão diminuindo à medida que nos vamos aproximando de profissões menos qualificadas (cerca de 27,7%).

Em termos de modalidades de aprendizagem, a leitura dos dados estatísticos permite-nos concluir que a população empregada participa, sobretudo, nas modalidades de educação não-formal e informal.

No que respeita à educação não-formal destacam-se a Dinamarca, a Finlândia, a Suécia, a Noruega e o Reino Unido com níveis de participação da população empregada entre os 40% e os 50%. No lado oposto, temos países como a Bulgária, a Grécia, a Hungria e a Roménia com níveis de participação muito baixos. Portugal apresenta valores inferiores à média da UE, sendo que os empregados (10,9%) são ligeiramente mais participativos na educação/formação não-formal do que o desempregados (8,8%) e os inactivos (3,5%).

Assim sendo, as razões indicadas para participar na educação/formação não-formal na UE são maioritariamente as razões relacionadas com a profissão (para 83,9% da população europeia), enquanto que os aspectos pessoais e sociais são aqueles que menos pessoas afirmam influenciar a opção pela educação não-formal, em todos os países (para 15,9% da população europeia). Não nos parece por isso estranho que, na maioria dos países, as horas de participação na educação/formação não-formal sejam realizadas dentro do horário laboral, com excepção da Grécia, da Hungria e da Roménia onde os dados indicam precisamente o contrário.

Em termos de média de horas por ano dedicadas à educação/formação não-formal, de acordo com os dados analisados não existem grandes discrepâncias em relação às horas dispendidas por actividades económicas. A excepção é Portugal, onde as pessoas do sector primário afirmam participar em média 202 horas em acções de educação/formação não-formal, enquanto que as pessoas empregadas no sector da indústria dedicam em média 91 horas e dos serviços 94 horas.

No que se refere aos dados sobre a aprendizagem informal por situação profissional, de uma maneira geral verificamos que são as pessoas que estão empregadas que mais reconhecem ter tido alguma experiência de aprendizagem informal. Porém, na Áustria, na Holanda, em Malta e na Bélgica são os desempregados quem mais reconhece a existência de aprendizagens informais. Em Portugal a situação é muito semelhante quando analisados os dados das pessoas empregadas e desempregadas, sendo os inactivos os que menos afirmam ter tido experiências de aprendizagem em contexto informal.

Em relação à educação formal, a média europeia indica que se destaca a participação de desempregados e inactivos. No entanto, esta tendência assume diferentes contornos em alguns países. A título de exemplo, na Suécia ou na Dinamarca a maior parte das pessoas que afirmam participar na educação formal são inactivos, enquanto que em alguns países são, principalmente, os desempregados. Portugal inclui-se neste último grupo.

Em síntese, a leitura dos indicadores analisados revela que a ALV é particularmente participada por aqueles que estão empregados (na maioria dos países) e de entre estes pelos que desempenham

profissões mais qualificadas (em toda a Europa). Os desempregados e inactivos são quem mais participa em formação de tipo formal, enquanto a população empregada participa em maior proporção na formação não-formal e informal.

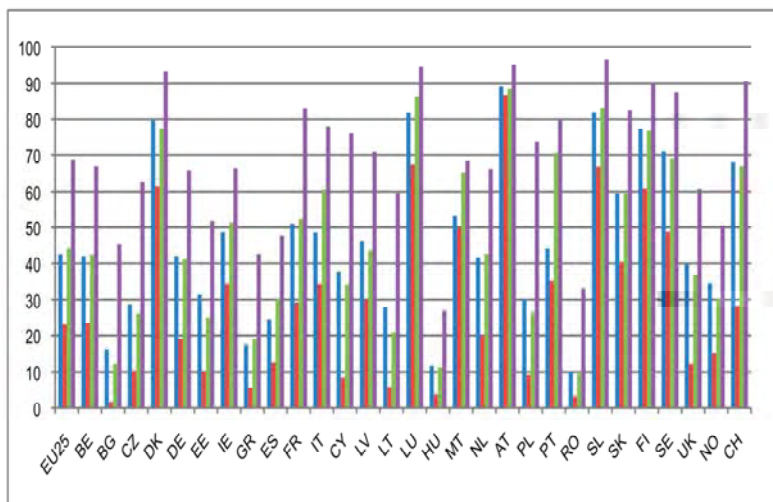
Padrões e variações da participação na ALV segundo o nível de escolaridade

No que respeita à participação na ALV por nível de escolaridade, uma das primeiras leituras que a análise dos indicadores da LFS nos permite fazer é que, em todos os países da UE sem excepção, são as pessoas com formação superior quem mais participa em alguma actividade de educação e formação. Esta tendência é particularmente acentuada em países como a Bulgária, a República Checa, a Grécia, o Chipre, Roménia e a Lituânia. A Áustria é o país onde parece existir menor variabilidade de participação na ALV consoante os níveis de escolaridade, como demonstra o gráfico 2.

Quando olhamos para os dados referentes à educação formal verificamos que as tendências se mantêm, pois são os detentores de níveis de escolaridade mais elevados quem mais participa nesta modalidade de educação. A Dinamarca e a Finlândia afiguram-se como os países onde parece existir um maior equilíbrio entre os níveis de escolaridade e os índices de participação na ALV. Em Portugal, verifica-se a tendência geral com cerca de 16,2% das pessoas que participam na educação formal a terem qualificações escolares de nível ISCED 5-6, contra 1% de pessoas com nível ISCED 0-2¹².

¹² Com base na classificação Internacional ISCED são distinguidos três níveis de escolarização: nível inferior, que corresponde ao ensino pré-primário, primário e secundário

Gráfico 2. Participação em actividades de aprendizagem por nível de escolaridade



Legenda: Total ■ ISCED 0-2 ■ ISCED 3 ■ ISCED 5-6 ■

Na educação/formação não-formal, mais uma vez, a situação mantém-se. Voltamos a encontrar valores de participação alargados nas pessoas com nível de escolaridade mais elevado, sendo que os mesmos decrescem à medida que os grupos apresentam níveis de escolaridade inferiores. Esta tendência é comum a todos os Estados-membros, mas é mais acentuada no Chipre, na Lituânia, na Polónia e na Letónia.

Na aprendizagem informal verificamos, também, que as pessoas que afirmam ter participado em alguma actividade de aprendizagem em contexto informal são as pessoas com níveis de escolaridade mais elevados. No entanto, existem países onde a variação no grau

inferior (ISCED 0,1 e 2); nível médio que corresponde ao ensino secundário de nível superior e ao ensino pós-secundário não superior (ISCED 3 e 4); e superior, que corresponde ao ensino superior (ISCED 5 e 6).

de participação segundo o nível de escolaridade não é tão acentuada, como é o caso da Áustria, da Dinamarca e da Finlândia.

Noutros países, as discrepâncias são mais visíveis como a Roménia, a Polónia, a Hungria, a Lituânia, o Chipre, a Grécia, a República Checa e a Bulgária. A Itália apresenta um padrão diferente, pois a maior parte das pessoas que afirma ter participado em alguma actividade de aprendizagem informal é de nível ISCED 3.

Ainda relacionada com a aprendizagem informal, quando analisamos os dados referentes aos suportes de aprendizagem verificamos que são as pessoas com nível de escolaridade mais elevado (ISCED 5-6) que mais utilizam suportes de aprendizagem impressos, suportes computacionais e bibliotecas no estudo individual.

Globalmente, saliente-se que existem países, por exemplo a Dinamarca, a Finlândia e a Áustria, onde para além das elevadas taxas de participação em ALV nas suas várias modalidades, se constata que essas taxas variam menos em função dos níveis de escolaridade. Pelo contrário em países como a Bulgária, a República Checa, a Grécia, o Chipre, a Roménia, a Lituânia, a Polónia e a Hungria, verifica-se que as taxas de participação em ALV variam mais significativamente com o nível de escolaridade. Ou seja, alguns dos países reconhecidos quer pelo bom desempenho dos sistemas educativos quer pelas elevadas taxas de participação em ALV, são também os casos nos quais se verificam menos disparidades entre grupos com diferentes níveis de escolaridade. Alguns dos países onde a adesão à ALV é menos expressiva e onde os indicadores de escolarização são menos favoráveis, parecem registar maiores

desigualdades entre classes etárias no que respeita à participação em ALV.

Em suma, da análise destes indicadores relativos aos padrões de aprendizagem e aos níveis de escolaridade podemos concluir que, quanto mais elevado o nível de escolarização, maior a participação em acções de educação e formação formal e não-formal, bem como maior a capacidade de reconhecimento de aprendizagens em ambiente informal.

Padrões e variações de participação na ALV segundo o género

No que respeita à participação de homens e mulheres nas actividades de aprendizagem verificamos, em geral, que na maior parte dos países existe uma certa paridade em relação à participação dos dois grupos na educação e na formação, como se observa no Quadro 2. No entanto, embora em média na UE não existam assimetrias significativas entre os dois sexos, em alguns países regista-se alguma diferenciação.

Em termos de média da UE, 41,1% do total de adultos que afirmam ter participado em alguma actividade de aprendizagem são mulheres e 42,8% são homens, verificando-se esta mesma tendência em Portugal. Os países onde se registam as maiores assimetrias (superiores a 6%) são os seguintes: Irlanda, Letónia, Lituânia, Finlândia e França.

Relativamente aos contextos de aprendizagem formal, não-formal e informal, na maioria dos países, as mulheres e os homens estão equilibrados em termos de participação em actividades de aprendizagem, mas são as mulheres que, em média, dedicam mais

horas a este tipo de actividades. A situação portuguesa enquadra-se neste padrão. Contudo, a análise dos suportes de aprendizagem informal revela que os homens são quem mais recorre aos computadores e aos materiais de radiodifusão educativa, enquanto as mulheres se apoiam, sobretudo, em materiais impressos e em bibliotecas e centros de aprendizagem.

Quadro 2 - Percentagem da população que participa em alguma actividade de aprendizagem por sexo

Países	Sexo	Mulheres TOTAL	Homens TOTAL	Total TOTAL
EU25		41.1	42.8	42
BE		39.8	44.1	41.9
BG		17.3	15	16.1
CZ		27.2	30.1	28.7
DK		80.3	79	79.7
DE		40.5	43.3	41.9
EE		32.6	30	31.4
IE		53.2	44.1	48.7
GR		16.3	18.7	17.4
ES		24.8	24.3	24.5
FR		47.4	54.8	51
IT		46.3	50.9	48.6
CY		35.4	40.4	37.8
LV		49.8	42.2	46.2
LT		31.6	23.5	27.8
LU		81.4	82.3	81.9
HU		12.4	11	11.7
MT		52.5	54	53.2
NL		39.1	44	41.6
AT		90.3	88.1	89.2
PL		30.6	29.4	30
PT		43.5	44.7	44.1
RO		10	10	10
SI		83.2	80.9	82
SK		58.6	60.5	59.5
FI		80.9	73.7	77.3
SE		72.7	69.2	71
UK		38.4	36.7	37.6
NO		34.3	35	34.7

Fonte: Eurostat – LFS, Módulo Ad-hoc sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida.

Os indicadores que analisamos nestes textos não permitem, constatar em que medida existem diferenças nas opções de áreas de

educação e formação de homens e mulheres. Contudo, outros trabalhos referem que existem assimetrias de género não tanto em termos de taxas de participação globais na ALV, mas sobretudo ao nível do tipo de educação/formação frequentada. Aparentemente, os homens tendem a optar por modalidades mais vocacionadas para o mercado de trabalho e articuladas com os desempenhos profissionais (Holford et al, 2008, Leathwood e Francis, 2006). No caso do Reino Unido aponta-se que as mulheres frequentam em maior número as universidades e participam mais em acções de educação comunitária (Leathwood e Francis, 2006). Holford sublinha que estas assimetrias entre homens e mulheres deverão estar relacionadas com a sua participação menos expressiva no mercado de trabalho em geral na Europa (Holford et al., 2008).

Desenvolvimentos mais recentes sobre as estatísticas de ALV na UE

Mais recentemente, o Eurostat tem vindo a desenvolver um inquérito piloto sobre a ALV - a *Adult Education Survey* – que abrange os 27 Estados-membros da UE e, também, os países membros da EFTA – *European Free Trade Association*.

As amostras da população abrangida por este questionário variam consoante os países. A unidade de observação podem ser os indivíduos ou os agregados domésticos, no entanto são considerados, em qualquer caso, apenas indivíduos com idades entre os 25 e os 64 anos. A informação foi recolhida através de entrevistas presenciais realizadas em períodos compreendidos entre os anos de 2005 e 2008, consoante os países. O período de

referência do inquérito são os 12 meses anteriores à semana da inquirição.

Os dados, assim recolhidos, não são directamente comparáveis com os da LFS, quer porque a metodologia de amostragem e inquirição é distinta, quer porque os conceitos subjacentes aos indicadores são diferenciados. Uma diferença essencial, em nossa opinião, decorre do facto de os dados disponibilizado na *Adult Education Survey* incluírem apenas as modalidades formal e não formal de aprendizagem.

Assim sendo, no caso destes dados, apenas 36% da população europeia com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos afirma ter participado em alguma actividade de aprendizagem nos doze meses anteriores ao inquérito. Destes, 6,3% afirma ter participado em actividades de educação formal e 32,7% na educação/formação não-formal. Isto significa que pouco mais de 60% da população europeia afirmou não ter participado em nenhuma actividade de educação ou formação.

Em termos de análise por países, registamos variações significativas em termos de desempenho nos indicadores de participação em ALV. Refira-se, a título ilustrativo, o caso de países como a República Checa e a Estónia, que integravam em 2003 o grupo dos países com mais baixas taxas de participação em ALV, e que surgem nos dados da *Adult Education Survey*, entre os países com valores acima da média europeia. Importa, ainda, mencionar que a Suécia é o único país em que mais de 70% da população afirma ter participado em alguma actividade de aprendizagem, de acordo com os dados da *Adult Education Survey*.

Note-se, também, o caso de países como Portugal e a Itália que, em 2003, estavam no grupo intermédio e que nos dados da *Adult Education Survey* fazem parte do grupo de países onde se registam as taxas mais baixas de participação em ALV. No caso português, o valor médio situava-se acima da média europeia em 2003, mas nos dados da *Adult Education Survey* Portugal regista um valor claramente inferior à média europeia.

Globalmente, a análise destes dados revela as mesmas tendências de variação na taxa de participação em ALV segundo algumas variáveis de caracterização dos indivíduos já verificadas no LFS. Com efeito, relativamente ao sexo não se registam grandes disparidades entre as taxas de participação de mulheres e homens. Em todos os países, constata-se que são aqueles que concluíram níveis de escolaridade mais elevados e os mais jovens que mais frequentemente se envolvem em actividades de aprendizagem. É, também, notório que a maior parte dos participantes em ALV se encontra empregada.

Conclusões

De uma maneira geral, podemos afirmar que, no contexto das exigências impostas aos países da UE no sentido de promover a economia do conhecimento, a participação em ALV abrange grandes contingentes populacionais, embora se identifiquem sintomas de diferentes padrões e velocidades entre os 27 Estados-membros. Uma análise mais aprofundada que favoreça a compreensão destas diferenças deverá tomar em consideração a diversidade de trajectos prévios de cada um dos países, no que respeita à sua organização política geral, às tendências demográficas

que os caracterizam, à evolução das políticas educativas e aos processos de desenvolvimento dos sistemas educativos, entre outros factores.

Na verdade, existem desempenhos de alguns países que se destacam na maioria dos indicadores analisados e que correspondem, de um modo geral, aos países do norte e centro da Europa. Neste grupo de países encontramos a Áustria, a Suécia, a Finlândia, a Dinamarca e o Reino Unido. Estes dados coincidem com leituras anteriores (Graff, 1991) relativas aos países do norte da Europa que apresentam estratégias de consolidação dos sistemas educativos com alguma maturação.

No entanto, no conjunto de países que se destacam por um modelo de fraca participação em ALV incluímos países do sul e leste da Europa, como a Bulgária, a Hungria, a Roménia, a República Checa, a Eslováquia ou a Grécia. Relativamente aos países do leste, sublinhe-se que os desempenhos favoráveis que evidenciam em alguns indicadores de escolaridade (Martins, 2005), não significa que apresentem taxas de participação mais elevadas em ALV. Praticamente todos os países recentemente integrados na UE têm uma fraca participação na ALV, com excepção da Eslovénia que se aproxima de valores de participação muito elevados. Nestes países, como sublinham Holford et al. (2008), a aposta actual na promoção da ALV é entendida, em geral, como uma estratégia de promoção do desenvolvimento económico que é aí mais incipiente quando comparada com os países de outras regiões do continente que há mais tempo integram a UE.

A análise dos diversos indicadores reforça a evidência de três velocidades dentro de uma mesma Europa. Os países considerados

de topo, os países que se situam num intervalo que abrange uma grande variedade de desempenhos considerados medianos (entre eles Portugal) e os países que, de facto, revelam atrasos significativos na maioria dos indicadores. Se considerarmos, de acordo com Green et al (2006), que as desigualdades educativas têm impacto na coesão social, estas assimetrias não podem ser ignoradas. Isto porque podem ser o indício de dificuldades na construção de uma sociedade europeia coesa.

Um outro aspecto que gostaríamos de frisar verificou-se aquando do desdobramento dos dados em grupos etários. Existe uma tendência muito clara em toda a UE que é o facto dos grupos mais jovens se assumirem claramente como os mais activos em termos de participação em actividades de aprendizagem. Paralelamente a este reforço dos jovens na participação nas aprendizagens, encontramos, também, uma maior participação dos activos e dos activos mais qualificados em todos os ambientes de aprendizagem, sejam eles formais, não-formais ou informais. Tal constatação sugere a hipótese de que sejam os mais qualificados aqueles que reconhecem mais facilmente as experiências de aprendizagem informais, sejam elas com recurso a materiais impressos, computacionais ou na frequência de centros escolares ou bibliotecas.

Estas hipóteses fazem-nos interrogar sobre se as dinâmicas associadas à ALV estarão a reproduzir assimetrias já existentes entre países e entre grupos (mais e menos escolarizados, mais e menos qualificados) que podem estar relacionadas com configurações institucionais, com processos de escolarização, com condições económicas e padrões socioculturais. A verificar-se essa tendência para a reprodução de assimetrias, as estratégias políticas

em torno da ALV podem não estar a introduzir alterações significativas nos sistemas e nas sociedades, no sentido de facilitar o acesso e promover a igualdade de oportunidades em educação e formação, como sugerimos anteriormente (Alves, 2010).

Esta nossa afirmação é convergente com a análise de outros autores (Holford et al., 2008), pois os mesmos colocam a hipótese de que as desigualdades sociais possam estar em aumento com a promoção da ALV e da economia do conhecimento, sublinhando igualmente que os empregados e os mais qualificados e escolarizados são os grupos que mais estão envolvidos em dinâmicas de ALV.

Numa outra perspectiva, sublinhamos que o uso de indicadores integrados em sistemas estatísticos como forma de medir e avaliar determinadas realidades sociais têm vindo a generalizar-se nos últimos 30 anos, assumindo um papel importante quer ao nível científico, quer aos níveis técnico e político. Neste sentido, a avaliação e monitorização da ALV assenta em indicadores de natureza quantitativa que permitem descrever a situação e analisar a mudança. Simultaneamente, estes indicadores impõem-se como quadro de referência com base no qual se avaliam as situações dos vários países relativamente a metas comuns que, por esta via, se constituem como objectivos a alcançar por todos os países.

No entanto, questionamo-nos sobre a utilidade destes indicadores quantitativos enquanto forma de compreensão de uma realidade complexa, no sentido em que estas leituras estatísticas pouco valorizam a percepção das dinâmicas, condições e dos contextos locais em que as políticas e práticas de ALV estão a ser implementadas. Os contrastes existentes entre os dados referentes à ALV no Labour Force Survey e no Adult Education Survey são

ilustrativos de como é possível, através de opções diversas nos critérios e metodologias de recolha dados, construir retratos diversos de uma mesma temática.

A este respeito, gostaríamos de chamar a atenção para a base conceptual de referência que suporta estes indicadores. Referimo-nos, em particular, ao conceito de ALV, assumido como toda e qualquer actividade de aprendizagem com o objectivo de melhorar conhecimentos, competências e aptidões, mas operacionalizado de forma diferente na Labour Force Survey e na Adult Education Survey. Se no primeiro caso se refere a educação e formação de tipo formal, não-formal e informal, no segundo caso só as duas primeiras modalidades são consideradas. Colocamos como hipótese que esta diferença conceptual no que respeita aos indicadores estatísticos origine variações significativas nos dados referentes a alguns países, designadamente no caso português a menor adesão a ALV expressa nos dados da Adult Education Survey poderá estar relacionada com a não consideração nestes dados de práticas de aprendizagem informal.

Em trabalhos anteriores (Alves, Gomes e Neves, 2010) demonstrámos a construção de uma retórica discursiva presente no conteúdo dos documentos políticos da UE que se baseava na construção de consensos em torno da ALV. Na maioria das vezes estes consensos assentavam em concepções ideológicas um pouco vagas, mas que dificilmente algum Estado-membro conseguiria refutar. Do ponto de vista programático, verificámos que os documentos políticos definem uma agenda para a educação e para a formação assente na definição de objectivos e de resultados, disseminando e homogeneizando muitos dos seus efeitos sem ter em consideração as realidades culturais, sociais, históricas, políticas

e educacionais nacionais. Estas tendências têm vindo a aumentar a sua eficácia legitimadora tornando difícil a tarefa de identificar as lógicas e os interesses que lhe subjazem.

Esta ambiguidade nos discursos sobre ALV que evidenciámos noutros trabalhos reflecte-se nestes indicadores que se assumem, em nossa opinião, como pretextos para justificar decisões e fundamentar agendas para a educação e a formação, mais orientadas para a formação para o trabalho e, conseqüentemente para finalidades de desenvolvimento económico.

Bibliografia:

- Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao Longo da Vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdade. *Revista Portuguesa de Educação*, vo. 23 (1), 7-28.
- Alves, M.G., Neves, C., Gomes, E.X. (2010). Lifelong Learning: conceptualizations in European educational policy document. *European Educational Research Journal*, vol.9(3), 332-344.
- Borg, C., Mayo, P. (2005). The EU memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles?. *Globalisation, Societies and Education*, 3 - 2, 203-225.
- Graff, Ha. (1991). *The Legacies of Literacy. Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*, Indiana: University Press.
- Green, A., Preston, J., Janmat, J. G. (2006). *Education, Equality and Social Cohesion – A Comparative Analysis*, London: Palgrave Macmillan.
- Guille, D. (2008). O que distingue a Economia do Conhecimento? Implicações para a Educação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, set./dez. 2008,
- Holford, J., Riddell, S., Weedon, E., Litjens, J., Hannan, G., (2008). *Patterns of Lifelong Learning – Policy & Practice in an Expanding Europe*, Wien: Lit Verlag.
- Jarvis, P. (2006) *Globalisation, Knowledge and Lifelong Learning*. Castro, Rui Vieira, Sancho, Amélia Vitória e Guimarães, Paula (editors), *Adult Education – New Routes in a New Landscape*, Braga: University of Minho.
- Leathwood, C., Francis, B. (2006) *Gender and Lifelong Learning – critical feminist engagements*, London and New York: Routledge.

- Martins, S. (2005). Portugal, um lugar de fronteira na Europa: uma leitura de indicadores socioeducacionais. *Sociologia – Problemas e Práticas*, nº 49, 141-161.
- Pires, A.L.O. (2005). Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências, Lisboa: edição Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Aprendizagem ao Longo da Vida: das orientações comunitárias às estratégias de cinco Estados-membros

Cláudia Neves

Introdução

A análise da documentação produzida pela União Europeia (UE) para a educação e a formação destaca o termo Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) como uma ideia-chave e presente em quase todos os documentos. A ALV é assumida como uma prioridade política a partir da qual se definem estratégias, instrumentos e medidas de monitorização.

No entanto, não há um consenso evidente em relação ao conceito nem de que forma os sistemas educativos devem ser construídos para incorporar esta referência ou como é que ela deve ser implementada na prática. Para além disso, hoje em dia estão envolvidos inúmeros actores no processo de formulação das políticas educativas, que vão desde os governos aos parceiros sociais, os quais configuram práticas convergentes ou divergentes das orientações comunitárias.

Este estudo foi desenvolvido tendo por principal objectivo analisar as estratégias de ALV ao nível nacional, no sentido de abarcar os sentidos que lhe vão sendo atribuídos quer ao nível da política, enquanto orientação estratégica no contexto da UE, quer ao nível da implementação desta referência nos contextos dos países seleccionados para análise.

Partimos do pressuposto que, embora exista uma forte pressão para que os governos da UE moldem as suas políticas de educação e de

formação de acordo com as recomendações e orientações supranacionais, na realidade os sistemas de educação e de formação nacionais continuam a ser influenciados por um contexto social, económico, político e cultural mais alargado e, como consequência, não existe um modelo único de políticas de educação e de formação que prevaleça. Neste sentido, as tendências que emergem são naturalmente e inevitavelmente complexas.

Neste capítulo, iremos apresentar os principais resultados da análise de documentos políticos de cinco Estados-membros que se dirigem à temática da ALV, procurando identificar o tipo de conotações explícitas e implícitas que este conceito está a ser alvo, bem como outros conceitos que lhe sejam claramente associados nos discursos nacionais.

Depois de apresentarmos uma síntese interpretativa das principais convergências e divergências entre os cinco Estados estudados, terminamos com uma breve análise dos contributos deste estudo para a compreensão do processo de construção da política no seio da UE e, em particular, das estratégias de ALV.

Da diversidade à selecção de contextos nacionais para análise

Realçando que uma das principais riquezas do projecto de uma Europa unida é a diversidade de culturas, línguas e costumes, um dos nossos objectivos na selecção de países membros da UE para o estudo, é abarcar esta diversidade de contextos que os caracteriza.

Assumindo que não temos condições humanas e logísticas para analisar os 27 Estados-membros da UE, partimos do modelo proposto por Aiginger e Guger (2006) que, com base na classificação de Esping-Andersen (1990), distinguem cinco modelos sociais na Europa: o escandinavo, o continental, o anglo-saxónico,

o mediterrânico, e ainda um outro modelo que incorporasse os países na altura candidatos à adesão na UE, para além da República Checa e da Hungria, o chamado modelo “catching-up”.

Estes autores sugerem que há três dimensões chave que caracterizam os modelos socioeconómicos europeus e que se desenvolvem de diferentes formas nos vários países: responsabilidade, redistribuição e regulação.

A responsabilidade é entendida enquanto actividades assumidas pelos Estados para assegurar o bem-estar dos seus cidadãos, como a saúde, a educação, a segurança social, etc. Em alguns países, os autores defendem que esta responsabilidade tem vindo a ser exigida cada vez mais aos próprios indivíduos. A segunda dimensão chave é a regulação e aqui os autores referem-se à forma como as relações de trabalho são institucionalizadas e à forma como o mercado de trabalho é regulado, bem como outros sistemas administrativos que controlam as relações sociais; e, finalmente, temos a redistribuição, que para Aiginger e Guger (2007) se refere à forma como o apoio financeiro é fornecido aos que mais necessitam dele e à extensão dos apoios sociais acessíveis a todos os cidadãos.

Tendo em conta estas dimensões, estes autores concluem que na UE coexistem diferentes modelos socioeconómicos que se traduzem em diferentes estratégias políticas consoante os objectivos e finalidades que caracterizam cada um desses modelos.

Gostaríamos de realçar que partimos do pressuposto que nenhum país é uma expressão pura e simples de cada um destes modelos, antes pelo contrário, cada país tem especificidades que podem ser consideradas como pertencentes a cada um dos modelos, mesmo que um deles seja predominante.

No entanto, consideramos que seleccionar um país de cada grupo

seria um bom ponto de partida para conseguir captar a enorme diversidade de contextos dentro da UE e, para isso, seleccionámos um país de cada um dos modelos propostos por Aiginger e Guger (2007).

Complementarmente, outro dos critérios de selecção dos países é o facto de terem estratégias nacionais explícitas para a implementação da ALV. Este critério é considerado importante porque o principal objectivo desta investigação é identificar e analisar diferentes estratégias de implementação da ALV. Nesse sentido, consideramos fundamental seleccionar países que tenham essas estratégias definidas e implementadas.

Com base no relatório da Comissão Europeia de 2003 referente à implementação de estratégias de Aprendizagem ao Longo da Vida identificámos os países que têm estratégias explícitas e, também, estratégias de reconhecimento e validação de aprendizagens não-formais e informais. Nesta primeira fase de selecção deparámo-nos com o facto de existir mais do que um país dentro de cada modelo, em iguais circunstâncias.

Foi necessário acrescentar outros critérios de selecção que nos permitisse escolher apenas um país para representar cada modelo. Deste modo, analisámos alguns indicadores relacionados com a ALV, tais como, a coesão social, a pobreza, o emprego e desemprego, a distribuição de rendimentos, etc., sempre privilegiando aqueles que se relacionavam directamente com as finalidades da ALV.

Os indicadores considerados foram os seguintes:

Percentagem da população adulta de 25-64 anos que participou nalguma acção de educação ou formação nas últimas 4 semanas anteriores à consulta (índice Eurostat, Labour Force Survey, 2007);

Percentagem da população adulta que participa em qualquer actividade de aprendizagem (indicador Eurostat 2003);

Percentagem de adultos que participam na educação formal (indicador Eurostat, 2003);

Percentagem da População adulta na educação não-formal (indicador Eurostat 2003);

Percentagem da educação adulta na aprendizagem informal (indicador Eurostat 2003);

Taxa de emprego (indicador Eurostat 2007);

Taxa de desemprego da população adulta entre 25-64 anos (indicador Eurostat 2007);

Percentagem da população em risco de pobreza depois da transferência social (indicador Eurostat 2007);

Desigualdade na distribuição de rendimentos (indicador Eurostat 2007).

Foram estes os critérios que nos permitiram chegar a cinco países pertencentes a cinco modelos socioeconómicos que Aiginger e Guger identificaram para a Europa. Com o objectivo de abarcar a maior diversidade possível consideramos que a selecção de um país de cada modelo socioeconómico foi a melhor forma de conseguirmos aprofundar e compreender diferentes estratégias de ALV na UE. Baseados nestes critérios seleccionámos os países indicados no Quadro 1 para o estudo.

Quadro 1 - Países seleccionados para o estudo

Modelo escandinavo	Dinamarca
Modelo continental	Bélgica
Modelo anglo-saxónico	Reino Unido
Modelo mediterrânico	Portugal
Modelo “catching-up”	Eslovénia

A opção de identificar países com estratégias nacionais explícitas de ALV e de validação de aprendizagens fora do sistema formal, também nos pareceu muito pertinente pois, de facto, é nosso objectivo analisar países onde as políticas de ALV estão mais implementadas, no pressuposto de que isto é um indício da sua vitalidade neste domínio

O recurso a indicadores foi uma estratégia que consideramos bastante útil, porque nos ajudou a identificar quais os países que têm desempenhos mais positivos em relação aos indicadores de ALV, combinados com outros indicadores igualmente importantes como os indicadores de pobreza, emprego e coesão social.

Síntese interpretativa das principais convergências e divergências

Tal como já referimos, a partir dos relatórios de progresso que os países seleccionados enviam à Comissão Europeia sobre a implementação do Programa Educação e Formação 2010, identificámos um conjunto de documentos que são apontados nestes relatórios como os documentos de enquadramento das estratégias de ALV. Identificar estes documentos nem sempre foi fácil e, mesmo depois de identificados, para alguns países a inexistência destes documentos noutra língua, que não a de origem, tornou-se um obstáculo difícil de contornar. No entanto, conseguimos reunir um total de 21 documentos para caracterizar as estratégias de ALV de cada um dos cinco Estados-membros, cujo conteúdo foi analisado a partir de categorias de análise definidas *a priori* e *à posteriori*.

Apresentamos, de seguida, uma síntese interpretativa das principais convergências e divergências e explicitamos um conjunto de ideias

que nos parecessem interessantes de destacar, quando comparamos as diferentes estratégias de ALV.

Antes de mais, é de referir que a relação que existe entre os diferentes tipos de Estado de providência e a definição das estratégias de ALV nos sugere que, apesar das forças de globalização e do impacto das agendas políticas neo-liberais, ainda existem padrões de variação consideráveis nas políticas nacionais. Nesse sentido, é interessante verificar que podemos encontrar diferenças cruciais entre os países no que se refere às estratégias de ALV inseridas em estruturas político-sociais distintas.

Dada a diversidade de respostas políticas para a promoção da ALV consideramos que cada país desenvolve a sua estratégia respeitando simultaneamente as orientações gerais da UE e os seus contextos nacionais específicos. Tendo em conta esta variedade de contextos nacionais consideramos que cada país deve ser analisado isoladamente.

Outro dos “mitos” que este estudo nos permitiu desvendar foi a crença de que os modelos nórdicos de ALV se destacam de outros modelos de Estado de Providência. Tal como demonstra este estudo estes países estão, também, influenciados pelas pressões dos ideais neo-liberais. No caso da Dinamarca, por exemplo, estas influências são bastante visíveis. A necessidade de responder aos desafios do mercado de trabalho e a necessidade de adaptar os indivíduos a esses desafios são ideias muito presentes nos documentos políticos dinamarqueses. Isto não quer dizer que o interesse na ALV seja única e exclusivamente orientado para fins económicos.

Garantir que as populações adquiram as competências necessárias para serem participantes activos no mercado de trabalho é

considerada, pelos países analisados, uma das formas de manter ou aumentar o desempenho económico dos países e a competitividade, ao mesmo tempo que se luta contra a exclusão social.

Em casos como o da Dinamarca, do Reino Unido e da Bélgica, quer pelo seu percurso histórico quer pelas suas performances económicas, tornaram-se países ricos com elevados padrões de vida e de instrução. Assim sendo, nestes países a ALV está bastante mais consolidada e os níveis de participação são bastante mais elevados.

No caso da Eslovénia, a tradição na área da Educação de Adultos teve um enorme contributo para o desenvolvimento e participação na ALV. No entanto, trata-se de um país que ainda está desenvolver uma série de reformas educativas, bem como a outros níveis, muito intensas e que ainda mantém vivos muitos ideais do antigo sistema. Ao mesmo tempo os eslovenos tentam desenvolver os seus sistemas de acordo com os padrões dos restantes países da Europa. Talvez por isso, a Eslovénia seja o país onde os princípios de ALV estão mais próximos aos ideais humanistas promovidos na década de 70 nos trabalhos da UNESCO. A Eslovénia foi, dos cinco países analisados, o país que melhor equilibra as finalidades de realização individual, coesão social e crescimento económico.

No caso português, a ênfase na modernização tecnológica através da qualificação é claramente a principal finalidade da ALV, sendo que o recurso às orientações da UE nesse sentido está muito presente.

Em todos os países analisados, a ALV é encarada como um meio para enfrentar os desafios económicos e as mudanças sociais. Mas, quando analisamos os aspectos operacionais e de aplicação concreta da ALV, verificamos que a ALV tem vindo a ser implementada, em países como Portugal, de forma muito circunscrita. Nos outros

países, encontramos, também, alguma discrepância entre os princípios orientadores das políticas de ALV e a medidas concretas. Como exemplo temos o enfoque das políticas de todos os países na educação formal e em modalidades de ensino e aprendizagem vocacionadas para jovens e adultos.

Nesse sentido, consideramos que este estudo demonstra que a diversidade de contextos nacionais dificulta a implementação de um único modelo de ALV na UE, mesmo que as orientações da UE tenham um enorme impacto nas políticas dos seus estados-membros.

Outra das conclusões a que este trabalho nos permitiu chegar diz respeito à existência de uma aceitação geral de que há uma necessidade de criar iguais condições de acesso à educação e formação para todas as pessoas, pelo menos ao nível dos aspectos ideológicos. Este discurso está presente em todos os países. No entanto, quando analisamos os aspectos operacionais verificamos que a abordagem mais comum é assumir que a exclusão social só se combate com a empregabilidade, como é o caso do Reino Unido e de Portugal, onde esta tendência é mais evidente.

Conclusões relativas ao processo de construção da política

Os elementos conclusivos que agora apresentamos relacionam-se com o processo de construção da política educativa no seio da UE. Consideramos que um dos principais contributos deste trabalho é a demonstração de alguns traços característicos dos modos de articulação entre o nível supranacional e o nível nacional no processo de desenvolvimento da política educativa.

Quer a partir dos debates teóricos que mobilizámos (Teodoro, 2003; Antunes, 2004, 2005, 2008; Dale, 2001; Barroso, 2003, 2006)

quer a partir dos resultados do trabalho empírico, constatamos que existe uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (Dale, 2001) fortemente influenciada pelas organizações internacionais como a OCDE, a UNESCO e a UE.

Esta conclusão é ilustrada pelos vários exemplos que fomos destacando no trabalho empírico e que têm a ver com as inúmeras referências nos documentos políticos quer às contribuições de organizações internacionais, quer a referências a outros países fora da UE, como forma de comparação de estratégias políticas adoptadas.

Os resultados do estudo confirmam que a regulação da educação é um processo que é desenvolvido a vários níveis e que resulta da interacção de vários dispositivos reguladores.

De facto, os documentos políticos da UE que analisámos têm vindo a assumir a tendência para um certo pragmatismo das políticas, no sentido em que cada vez mais se recorre à definição de objectivos concretos a atingir, bem como a definição de áreas prioritárias, recorrendo a um discurso mobilizador que evidencia as principais preocupações dos países no contexto dos desafios da globalização.

A este respeito evocamos as abordagens propostas por Nóvoa (2005) para analisar a política da UE para a educação: a abordagem pragmática baseada na definição de objectivos comuns e em estratégias para medir e comparar resultados; e a abordagem identitária que apela a uma identidade europeia assente na edificação de uma herança comum como forma de enfrentar o futuro. O argumento proposto por Nóvoa é que estas duas abordagens estão presentes simultaneamente no discurso e nas práticas apontadas nas políticas educativas europeias e não são

mutuamente opostas, articulando-se e combinando-se de forma harmoniosa.

Tal como temos vindo a frisar, na análise dos documentos da UE verificamos que a tendência pragmática tem-se vindo a evidenciar, aliada a uma linguagem que articula termos tradicionalmente associados à arena económica como: eficiência, custos, investimento, qualidade, etc.

Mesmo ao nível da definição da agenda política da UE, o estudo evidencia um certo grau de ambiguidade e presença de interesses distintos nos documentos políticos, o que revela que a construção da política educativa na UE é um processo onde estão envolvidos indivíduos e estruturas formais e informais cuja influência é decisiva para a configuração da estrutura e da dinâmica do sistema de regulação e dos seus resultados (Barroso 2006).

É neste contexto que a perspectiva teórica que assumimos em torno do conceito de políticas educativas se revelou de extrema importância na leitura dos resultados que alcançámos. O processo de construção da política de ALV, quer no seio da UE, quer nos seios dos Estados-membros que analisámos, revelou-se um processo de extrema complexidade cujo resultado depende fortemente de várias representações que envolvem lutas, compromissos e reinterpretações.

De acordo com Mainardes (2006) referindo-se a Ball e Bowe, este contexto corresponde à primeira etapa do ciclo de produção da política denominado por *contexto de influência*.

“É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2006, p. 51).

Através da análise dos textos políticos que seleccionámos para enquadrar as estratégias de ALV da UE e dos cinco Estados-membros, conseguimos perceber não apenas os vários elementos contextuais que influenciam as políticas, como também as várias estruturas e os diferentes interesses presentes.

Num trabalho anterior (Gomes e Neves, 2008) levantámos a hipótese de que a política definida pela UE para a educação e a formação evidencia uma tendência para promoção de redes e parcerias no sentido da construção de uma sociedade em rede, a qual tem consequências na configuração actual dos Estados.

Ora, no presente trabalho aprofundamos esta questão para além das consequências ao nível da formulação das políticas e do processo que as conduz. Interessa-nos, também, aprofundar a questão do grau de participação de vários actores na definição das agendas políticas e o conteúdo dessas agendas, nomeadamente para a ALV.

Tal como Barroso (2006) entendemos que não é possível reduzir o debate sobre os modelos de governação da educação apenas à visão da administração centralizada, planificada e hierarquizada, ou ao mercado descentralizado e concorrencial, pois existem novos contextos de acção colectiva no interior da sociedade que influenciam os modos de governação das políticas educativas. Exemplo desta afirmação é a multiplicidade de actores colectivos que encontrámos nos documentos políticos quer da UE, quer dos cinco Estados-membros analisados, o que demonstra uma tendência geral para a criação de modelos de governação/regulação da educação em rede, que também podem ter finalidades mercantis e um carácter burocrático.

Associada a esta questão temos a reconfiguração do papel do

Estado que, no contexto desta investigação, assume a forma de mais um actor no processo complexo de construção da agenda política comunitária.

Consideramos que, neste ponto, é fundamental chamar a atenção para o facto de a UE ser constituída por 27 Estados, os quais estão representados nas várias instituições comunitárias que constituem a própria UE. Neste sentido, a UE não é só uma entidade abstracta composta por uma multiplicidade de funcionários organizados em diversas instituições e órgãos de competência alheios aos governos nacionais. A UE é composta por representantes de 27 Estados-membros que através de mecanismos de negociação participam na definição das agendas políticas das mais diversas áreas, entre as quais a Educação. A conflitualidade e a ambiguidade que encontramos na maioria dos documentos políticos da UE justifica-se pela multiplicidade de contextos nacionais que intervêm no processo político ao nível comunitário.

Os países que analisámos assumem uma matriz discursiva comunitária como vector de orientação das políticas porque foram eles próprios que a definiram no contexto da UE. No entanto, tal como verificamos neste estudo, eles constroem e configuram de diferentes modos estas orientações. Esta é uma das principais características da regulação supranacional (Barroso, 2006) que acentua o carácter do processo de construção social das políticas educativas atravessadas pela complexidade, heterogeneidade e mestiçagem dos meios em que são construídas.

No que concerne ao papel da UE, em particular, na definição das políticas educativas dos seus Estados-membros, o nosso trabalho aponta para tendências distintas entre os cinco casos estudados. Em alguns países como a Dinamarca, o Reino Unido e a Bélgica parece-

nos que existe uma maior proximidade entre as finalidades das políticas da UE e destes países. Para reforçar esta evidência salientamos que as políticas destes três países, tal como as orientações da UE são em grande medida finalidades de natureza económica, mas que são matizadas por objectivos de coesão social e desenvolvimento pessoal. Em países como Portugal e a Eslovénia temos uma distinção mais clara entre as suas orientações e as propostas da UE. A Eslovénia distingue-se por ser o país que mais valor atribui ao desenvolvimento das próprias pessoas como central nas políticas de ALV; enquanto Portugal acentua claramente as finalidades de empregabilidade e qualificações da população como principal objectivo das políticas de ALV.

Tal como temos vindo a referir consideramos que esta tendência pode ser compreendida pela distância geográfica destes dois países relativamente ao centro político da UE e pelo tempo de integração na união, pois são os que mais tarde concretizaram a sua adesão (Portugal 1986, Eslovénia 1992) comparativamente com os restantes países do estudo. Com isto queremos dizer que, os países que mais cedo aderiram ao projecto europeu parecem estar em maior sintonia com as orientações políticas comunitárias.

Ao mesmo tempo, verificamos que alguns dos casos que estudámos evidenciam uma forte influência destas orientações gerais da UE no seu sentido mais pragmático, como é o caso de Portugal. Os documentos portugueses são, essencialmente, documentos pragmáticos que revelam prioridades e objectivos claramente associados à empregabilidade e à qualificação dos cidadãos. É claro que, no caso de Portugal, estas tendências podem ser justificadas pelo facto deste país ter um atraso educativo significativo, o que

exige que as políticas de educação e formação assumam a urgência da qualificação da população.

Conclusões relativas ao conteúdo das estratégias de Aprendizagem ao Longo da Vida

Passamos agora a apresentar algumas das reflexões sobre o conteúdo da política de ALV, com base na análise dos documentos da UE e dos cinco Estados-membros.

Depois de concluído o nosso estudo acreditamos que, em relação ao conteúdo das agendas políticas para a ALV, mantêm-se acesas grande parte das tensões e ambiguidades que evidenciámos no enquadramento teórico do estudo.

Quando interpelamos os documentos sobre as concepções de ALV explícitas e implícitas quer da UE quer dos cinco Estados-membros analisados verificamos que, na maioria dos casos, existem visões muito circunscritas relativamente à ALV.

Os dados que nos permitem chegar a esta conclusão são relativos a uma maior associação da ALV a contextos de aprendizagem formal e não formal que encontramos na maioria dos documentos. Por outro lado, verificámos a tendência para a valorização da acumulação de competências associadas a saberes disciplinares e não a conhecimentos e atitudes transversais a diferentes domínios. Também a valorização de prioridades centradas nos actores com idades próximas à entrada no mercado de trabalho (jovens e adultos) e uma evidência marcante em todos os documentos, bem como a forte presença de termos associados a uma linguagem de aprendizagem em detrimento da linguagem da educação (Biesta, 2005). Finalmente, gostaríamos de destacar a definição de áreas de operacionalização concreta caracterizadas por objectivos de

aprendizagem e de investimento, entre outras, como mais uma característica dos documentos que evidencia um entendimento demasiado circunscrito da ALV.

Em países como a Dinamarca, a Bélgica e o Reino Unido são assumidas claramente tendências políticas de ALV em torno da competitividade, da inovação e do desenvolvimento económico, embora sempre matizadas pelo apoio à coesão social e pelo desenvolvimento individual. Esta situação é ilustrada pela forte presença nos documentos de aspectos ideológicos e operacionais associados à eficiência e à qualidade das ofertas e das oportunidades de aprendizagem privilegiando os jovens e os adultos; a acumulação e actualização de competências em particular vocacionadas para áreas de profissionalização ou do conhecimento relacionadas com o desenvolvimento tecnológico e industrial que marcam alguns destes países.

Mas existem especificidades. No caso da Dinamarca esta tendência para o desenvolvimento tecnológico e para a inovação está muito presente. No caso do Reino Unido destacamos a tendência para a definição da estratégia de ALV enquanto fase pós-escolar e pós-obrigatória. No caso da Bélgica, existem finalidades comuns à comunidade flamenga e às regiões de expressão francesa, mas com formas de operacionalização um pouco distintas. A Eslovénia, quer do ponto de vista ideológico quer do ponto de vista operacional, valoriza a ALV nas suas três dimensões de modo muito equilibrado. Esta conclusão é ilustrada pela concepção de aprendizagem presente nos documentos da Eslovénia, muito associada às aprendizagens “acidentais” e não intencionais o que nos remete para contextos de aprendizagem informais. Temos também, nos documentos eslovenos, uma concepção de

aprendente que extravasa as idades mais vocacionadas para a entrada no mercado de trabalho, sendo o país que mais refere as crianças e os mais velhos como actores do processo de ALV.

Nesse sentido, voltando a recorrer às abordagens de Nóvoa (2005) consideramos que a Eslovénia se assume como um caso particular onde os documentos políticos têm um carácter mais ideológico, ao contrário dos restantes países cujos documentos políticos são maioritariamente pragmáticos.

Como exemplo deste pragmatismo temos o caso de Portugal que assume claramente uma concepção de ALV directamente associada ao aumento de qualificações e à empregabilidade. O caso português assume contornos únicos no sentido em que é o único país que não tem um documento geral de enquadramento da estratégia de ALV, mas sim documentos associados à estratégia de emprego. Este facto é de si uma evidência da tendência dominante das políticas portuguesas de ALV.

Na leitura dos dados empíricos concluímos que é possível, como ilustra o caso da Eslovénia, associar a ALV a finalidades de empregabilidade e competitividade, ao mesmo tempo que se trabalha no sentido de uma sociedade inclusiva com igualdade de aprendizagens e se promove o desenvolvimento pessoal.

Nesse sentido, mantivemos neste trabalho uma posição flexível em relação às finalidades que as políticas de ALV podem assumir considerando que dificilmente se pode prescrever uma solução mágica, tendo em conta a multiplicidade de contextos que influenciam estas políticas.

Em nosso entender, é possível associar a função económica (entendida enquanto aquisição de competências e conhecimentos em relação ao mundo do trabalho, com objectivos de melhoria de

bem-estar financeiro e de empregabilidade) a uma função de desenvolvimento pessoal (que diz respeito ao desenvolvimento da própria pessoa e às suas potencialidades a partir de experiências adquiridas ao longo da vida) e, ainda, associar a ALV a uma função democrática (baseada em finalidades de inclusão social, participação democrática e coesão).

O maior peso atribuído a uma função em detrimento de outras resulta, em grande medida, de factores contextuais específicos de cada contexto nacional, como temos vindo a ilustrar.

Neste sentido, embora a tipologia de Aiginger e Guger (2006) nos tenha servido como ponto de partida para a escolha de países que ilustrem a diversidade de contextos dentro da UE, neste estudo não podemos contribuir para uma tipologia de estratégias de ALV. No entanto, podemos tecer algumas conclusões que podem, num estudo futuro e mais alargado, estar associadas a modelos e tipologias.

Existe, de facto, na matriz discursiva da UE presente em grande parte dos documentos dos países analisados, uma visão política de ALV que considera as aprendizagens não-formais e informais como residuais (com excepção da Eslovénia e de Portugal, com o exemplo da iniciativa RVCC) e que centra as atenções nas formas de aprendizagem mais institucionalizadas e que respeitem a aprendentes que estejam próximos da entrada no mercado de trabalho.

Não queremos com isto defender que deve existir uma única visão sobre a ALV que seja consensual. Este estudo demonstra que, embora ao nível ideológico possa existir algum consenso sobre as finalidades e os pressupostos subjacentes às políticas de ALV, do ponto de vista da sua aplicação a nível nacional as tendências

podem assumir sentidos distintos. As diferenças entre os contextos nacionais estão, também, articuladas com sentidos e práticas diversos no campo da ALV.

Assim, consideramos que tendo em conta a natureza heterogénea do processo de construção política, em particular no seio da UE, a ALV como projecto político-ideológico deve ter um entendimento o mais abrangente possível, que se baseie numa perspectiva ideológica holística associada a finalidades económicas, que promova e maximize as oportunidades de aprendizagem e que possibilite o desenvolvimento de cada indivíduo como pessoa.

Adoptamos, assim, uma posição que não pretende criticar as tendências do projecto político da ALV como exclusivamente associado a factores económicos, ou de empregabilidade embora, em alguns casos, esta tendência se confirme. Em nosso entender existe uma multiplicidade de factores que fundamentam algumas das opções políticas de carácter mais economicista e que não podem ser entendidos de forma linear.

Conclusões gerais

Gostaríamos de finalizar este capítulo com algumas considerações finais. Uma primeira consideração diz respeito ao acervo teórico que consubstanciou este trabalho e ao desenho metodológico que seguimos.

Relativamente ao enquadramento teórico, procurámos aprofundar uma visão abrangente e ampla sobre as políticas educativas e sobre a ALV de modo a possibilitar-nos a emergência de uma grande variedade de questões que foram surgindo ao longo do trabalho. Do ponto de vista metodológico, a amplitude deste trabalho sugere-nos que esta é apenas uma aproximação, ou seja, uma visão

abrangente que beneficia se for complementada por outras visões e outras abordagens, nomeadamente perspectivas mais focadas nas práticas de ALV desenvolvidas nos contextos nacionais estudados.

Independentemente destas questões, consideramos que este estudo traz substância a áreas fundamentais nesta área do conhecimento, como o facto do desenvolvimento das políticas ser um processo onde estão envolvidos vários actores, a diversos níveis, que vão conferindo diferentes sentidos de uma mesma política. Esta é uma das perspectivas estruturantes de todo este trabalho que aqui sintetizámos.

Consideramos, também, ter identificado indícios e ilustrações da capacidade da autoridade política pública em condicionar as políticas, em particular na área da educação, e a influência dos contextos nacionais na apropriação das políticas. Estas ideias reflectem a heterogeneidade que caracteriza o contexto da União Europeia e que é espelhado neste processo de desenvolvimento da política.

É neste contexto que a ALV surge como um discurso que enuncia mudanças e promove novas dinâmicas que, muitas vezes, reproduzem velhas desigualdades. Ainda assim, o nosso estudo comprova que o campo das políticas educativas é um campo móvel e dinâmico e que, tal como refere Dale (2001), estamos a assistir a uma reordenação das realidades e dos fenómenos educativos.

Existe uma agenda globalmente estruturada para a educação na União Europeia, mas esta é sujeita a interpretações diferentes, através da consolidação de instrumentos de regulação política que são plásticos e flexíveis, mas que são a essência da política educativa na União Europeia.

Bibliografia

- Aingiger K. & Guger, A. (2006). The European Socioeconomic Model. In A. Giddens, P. Diamond, R. Liddle (Eds.), *Global Europe, Social Europe*. London: Polity.
- Aiginger, K., & Guger, A. (2007). *Reform Perspectives on Welfare State Models in Global Capitalism*. WIFO Working Papers, No. 303.
- Antunes, F. (2004). *Políticas educativas nacionais e globalização. Novas instituições e processos educativos - o subsistema de escolas profissionais em Portugal (1987-1998)*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia
- Antunes, F. (2005). Globalização e Europeização das Políticas Educativas. Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e práticas*, 47, 125-143.
- Antunes, F. (2008). *Nova ordem educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, Processos e Instituições*. Coimbra: Almedina.
- Ball, S. (2001). Directrizes Políticas Globais e relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem fronteiras*, 1, 99-116.
- Ball, S. (2006). *Education policy and social class*. London and New York: Routledge.
- Ball, S. (2007). Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. In B. Lingard & J. Ozga (Ed.), *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*. London and New York: Routledge.
- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas Políticas Educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (Ed.), *A Escola pública – regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação: a Regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (org.) *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54-66.
- Dale, R. (2001). Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 16, 133-169.
- Esping-Anderson, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. New Jersey: University Press.

- Gomes, E. X., Neves, C. (2008). Relatório de Análise de Documentos de Referência da União Europeia para as políticas educativas “Programa Educação e Formação 2010” e “programa Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013”. Monte da Caparica: Projecto PEE, UIED – FCT/UNL. Documento policopiado.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas. Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In Educação e Sociedade. Campinas. vol. 27, n. 94, 47-69.
- Nóvoa, A., & M. Lawn (Coords), (2005). *L'Europe Réinventée. Regards Critiques sur l'espace européen de l'éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Teodoro, A. (2003). Globalização e Educação. Políticas Educacionais e novos modos de governação. Porto: Edições Afrontamento.

Políticas Europeias para as Línguas - Plano de Acção 2004-06: promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística

Clarisse C. A. Costa Afonso

Introdução

Este capítulo tem por base o relatório resultante da investigação sobre Políticas Europeias para as Línguas, desenvolvida no âmbito do projecto PEE. Tendo como ponto de partida uma série de documentos da União Europeia relacionados com a promoção e aprendizagem de línguas, nomeadamente os que envolvem o “Plano de Acção 2004-2006” e os que lhe são correlatos, faz-se o levantamento dos seus objectivos e conteúdos, finalizando com um comentário crítico.

Faz-se igualmente uma apreciação não exaustiva das políticas oficiais educativas para as línguas no contexto português, em todos os níveis de ensino, numa tentativa de determinar qual o grau de implementação destas face às conclusões e recomendações dimanadas da União Europeia para os seus Estados membros.

Documentos de referência das políticas europeias para as línguas

Pretendemos, numa primeira abordagem, identificar os documentos seleccionados para análise e as razões que justificam esta selecção, bem como explicitar os procedimentos que orientaram a análise do respectivo conteúdo.

Enquadramento dos documentos seleccionados

O primeiro programa geral de promoção do ensino e da aprendizagem das línguas entrou em vigor em 1989 verificando-se, desde então, a aprovação de várias medidas a favor da promoção das línguas, de que salientamos a decisão de declarar 2001 o Ano Europeu das Línguas¹³. A melhoria da aprendizagem das línguas estrangeiras foi adoptada como objectivo específico da componente de educação e formação da Estratégia de Lisboa¹⁴, «Educação e Formação para 2010». Como consequência das várias medidas e resoluções, foi em 2002-2003 que as línguas passaram a ser alvo de atenção mais consequente por parte das instituições europeias e dos Estados-Membros, alargando-se o seu âmbito de aplicação quando o Parlamento Europeu convidou a Comissão a atribuir maior importância à questão das línguas regionais e menos utilizadas no contexto do alargamento e da diversidade cultural. A Comissão reagiu a este convite lançando o Plano de Acção 2004-06 «Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística». Desde então tem vindo a verificar-se um crescendo na promoção das línguas, visível na documentação correlacionada, destacando-se a criação de uma pasta autónoma para o Multilinguismo (1 de Janeiro de 2007)

The fact that multilingualism has been made an EU policy area in its own right is a clear indication of a heightened awareness on the part of the Commission of the increasing importance of the multilingual challenge for the European project (High Level Group on Multilingualism, Final Report European Communities, 2007, p. 6)

¹³ Cf. Decisão do Parlamento Europeu e do Conselho relativa ao Ano Europeu das Línguas 2001 (1934/2000) de 17/07/2000

¹⁴ JO C 142 de 14.6.2002, p. 1. Programa de trabalho pormenorizado do Conselho sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e formação na Europa.

e, em fins de 2007, a nomeação de um Grupo de Intelectuais para o Diálogo Intercultural:

O Presidente da Comissão Europeia, José Manuel Durão Barroso, e o Comissário para o Multilinguismo, Leonard Orban, desejaram formar um grupo constituído por personalidades activas no domínio da cultura que teria por tarefa aconselhá-los sobre a contribuição do multilinguismo para o diálogo intercultural e para a compreensão mútua dos cidadãos na União Europeia (Propostas do Grupo de Intelectuais para o Diálogo Intercultural Constituído por iniciativa da Comissão Europeia, Bruxelas 2008, p. 2).

CrITÉRIOS de selecção e identificação dos documentos

A análise desta temática foi decidida no âmbito do Projecto de Investigação em curso sobre as Políticas Educativas da União Europeia e como complemento do trabalho de análise documental das “competências-chave”¹⁵, na medida em que as línguas, materna e estrangeiras, constituem duas dessas competências, tendo como objectivo uma melhor apreensão dos sentidos e significados da aprendizagem das línguas, multilinguismo e diversidade linguística enquanto elemento central das orientações políticas europeias. Constituindo esta aprendizagem uma orientação estratégica das políticas educativas europeias da aprendizagem ao longo da vida, a análise dos documentos que sublinham a sua importância, pareceu-nos essencial.

Nestes termos, seleccionámos um conjunto de 13 documentos que abordavam predominantemente a temática das línguas, do multilinguismo, da diversidade linguística, da importância da

¹⁵ v. ALVES, Mariana Gaio e VICÊNCIO, Ana Margarida, 2008, Relatório de Análise de Documentos da União Europeia sobre “Competências-chave da Aprendizagem ao Longo da Vida”, Projecto PEE, UIED – FCT/UNL, documento policopiado

competência linguística no mundo empresarial, os inquéritos levados a cabo entre os cidadãos da União quanto à importância que estes atribuem às línguas bem como alguns dos projectos inovadores nesta área financiados pela Comissão. Pelos temas abordados e por estes serem fundamentais em termos de análise e divulgação da importância das línguas, seleccionámos os que pareceram mais relevantes também quanto ao seu contributo para o Plano de Acção 2004-06. O subsequente relatório de análise da aplicação desse Plano foi finalizado em 2007 ano em que o multilinguismo passou a ter uma pasta autónoma, reflectindo assim a sua dimensão política na União Europeia.

Estes documentos são constituídos por 2 Relatórios (nº 11 - *High Level Group on Multilingualism – Final Report* e nº 13 - *Relatório sobre a aplicação do Plano de Acção «Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística»*), 1 Recomendação (nº 1 - *recomendações políticas*); 2 Estudos (nº 3 - *Key competences in the knowledge based society – A framework of eight key competences* [working group B] e nº 7 - *Elan: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*); 4 Comunicações da Comissão (nº 2 - *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: um Plano de Acção 2004-2006*; nº 4 - *Indicador Europeu de Competência Linguística*; nº 5 - *Um novo quadro estratégico para o multilinguismo*; nº 10 - *Quadro para o inquérito europeu sobre competências linguísticas*); 2 Projectos (nº 8 - *European language policy and CLIL A selection of EU-funded projects* e nº 12 - *30 Projectos para promover a aprendizagem de Línguas – Línguas para a Europa*); 1 Memorando (nº 9 - *Uma agenda política para o multilinguismo*) e 1 Comunicado de imprensa (nº 6 - *Números-chave do ensino das línguas na escola na Europa*), elaborados entre 2003 e 2007 e publicados no sítio da União Europeia.

A estratégia de análise de conteúdo dos documentos

O estudo do conjunto de documentos atrás identificados decorre da intenção de compreender como se expressam as orientações políticas dominantes quanto à temática de promoção e aprendizagem das línguas, bem como as fundamentações e implicações subjacentes a essas mesmas orientações “A capacidade de comunicar numa língua estrangeira constitui uma das oito competências essenciais necessárias para a realização pessoal, a cidadania activa, a coesão social e a empregabilidade na sociedade do conhecimento (...)”¹⁶.

No decorrer do trabalho de análise de conteúdo procurámos estar atentos à necessidade de assegurar o rigor e a objectividade dos procedimentos seguidos, mantendo uma atitude permanente de questionamento e crítica das opções seguidas, de modo a evitar o mais possível que os nossos pré-conceitos sobre estes textos políticos e sobre as temáticas em análise enviesassem e deturpassem os resultados da nossa análise. No difícil equilíbrio entre o respeito dos sentidos conferidos aos textos em análise pelos seus autores e a necessidade de operacionalizar procedimentos que permitissem efectuar inferências pertinentes para as questões de investigação que orientam o nosso trabalho, realizámos a análise de conteúdo concretizada nas seguintes fases, tal como preconizam Alves e Vicêncio (v. Alves/Vicêncio, 2008:9-11):

- uma primeira “leitura flutuante” que permitiu obter as primeiras indicações sobre o material a analisar no que respeita quer aos seus conteúdos quer às suas formas.
- elaboração de fichas de leitura dos documentos de acordo como uma grelha de categorias que visava essencialmente sistematizar os

¹⁶ Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo, RELATÓRIO FINAL, Resumo (EAC-2007-00606-00-00-PT-TRA-00.Doc)

conteúdos dos documentos, permitindo conhecer mais pormenorizadamente as suas características.

- análise destas fichas de leitura visando a sistematização do trabalho de que resultou o presente relatório.

As especificidades linguísticas e culturais

Aspectos ideológicos e conceptuais

A importância da competência linguística dos cidadãos europeus é referida transversalmente nos documentos analisados na perspectiva da prossecução do enriquecimento cultural do indivíduo e da criação de um mercado de trabalho competitivo à escala mundial. O objectivo presente na Estratégia de Lisboa de “tornar a Europa a economia mais competitiva do mundo até 2010” implica que os seus cidadãos sejam competentes em pelo menos três línguas: a língua materna ou de escolaridade e duas línguas estrangeiras. Esta competência foi também reconhecida como fundamental para o sucesso empresarial, depois de se ter verificado que uma parte considerável dos negócios não se concretizava devido a falhas de comunicação por ausência de conhecimentos linguísticos (doc.nº 7-ELAN report).

A competência linguística é um instrumento para a consecução das políticas europeias, facilitando a livre circulação dos cidadãos, tanto para estudarem como para exercerem uma actividade profissional, permite um melhor conhecimento e compreensão das diversas culturas europeias, promove o respeito pela diversidade linguística e faculto o acesso à legislação europeia nas diferentes línguas maternas.

O GANM (doc. nº 11) acentua ainda que “A aprendizagem das línguas desenvolve a atenção, a percepção, a memória, a

concentração, o pensamento teórico e o pensamento crítico, bem como a capacidade de resolver os problemas e de trabalhar em equipa. Além disso, estes benefícios para o indivíduo são extremamente importantes para o bem-estar da sociedade a todos os níveis”, reforçando assim a ideia de que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo contribui para uma melhor e mais equilibrada sociedade.

Este leque de objectivos enquadra-se nos também definidos por autores como Christ (1996:182)¹⁷, que observa que numa sociedade multicultural e plurilingue, as aulas de línguas estrangeiras, o seu ensino e a sua aprendizagem são imprescindíveis, contribuindo para assegurar a paz, o bem-estar social e o desenvolvimento económico, cultural, social e pessoal.

Por não se enquadrar nos ideais que defendem o multilinguismo e a diversidade linguística, a aprendizagem de *línguas francas* é considerada redutora (doc. nº 2-COM(2993)449 final, p. 4). A aprendizagem unicamente de inglês é desaconselhada mesmo em termos da aprendizagem precoce de línguas. Em contrapartida, é realçada a importância da aprendizagem das línguas minoritárias, regionais e das comunidades migrantes (doc. nº 1, 2), que devem ser integradas nos currículos escolares, ampliando o leque de oferta de línguas disponíveis para aprendizagem.

O princípio de que a aprendizagem só de *línguas francas* é redutor, é partilhado por linguistas como Finkenstaedt/Schröder (1992) segundo os quais, as línguas que são reduzidas ao papel de línguas internacionais auxiliares (*língua franca*) acabam por ser limitadas a

¹⁷ Christ, Herbert, 1996, «Didaktische Konzepte im Umfeld der Sprachenpolitik am Ende des 20. Jahrhunderts», Funk/Neuner, *Verstehen und Verständigung in Europa*. Berlin: Cornelsen. pp. 182-192.

uma função de puro instrumento de comunicação, perdendo o elo com o contexto cultural, a sua essência literária e as marcas individuais. Uma língua reduzida à sua funcionalidade corre o risco de ressequir e de se tornar uma língua morta, à semelhança do latim¹⁸. Como refere Capucho (2006), ao optar-se por uma língua franca e portanto esvaziada de cultura, nega-se a construção de redes interculturais. E ainda, reagindo à proposta de alguns autores de que neste contexto importaria desenvolver uma nova noção de competência comunicativa, contrapõe:

uma língua asséptica, esterilizada, que não abra portas ao desconhecido, correspondendo apenas a um mundo globalizado, uniforme e incolor (...). Uma língua que nos permita comunicar mas não aceder ao outro. Uma língua que evite que nos questionemos sobre os outros e sobre nós (2006:209).

Apesar de muitos contributos fundamentados para a rejeição da *língua franca*, neste caso o inglês, esta será provavelmente a língua que se continuará a impor pelo menos no mundo científico uma vez que, a nível empresarial, como se verá a seguir, tal não indica que se colham bons resultados uma vez que é determinante a competência intercultural que não se constrói sem a componente cultural.

Paralelamente ao facto da Comissão pretender desenvolver as competências dos cidadãos da União Europeia (EU), esta está também a trabalhar no sentido de desenvolver o espírito empresarial. (Carta Europeia das Pequenas Empresas¹ ou o Livro Verde intitulado «Espírito Empresarial na Europa»). No entanto, acentua que estes objectivos só serão plenamente atingidos se a aprendizagem de línguas for promovida com eficácia na UE,

¹⁸ Finkenstaedt, Thomas/Schröder, Konrad, 1992, *Sprachen im Europa von morgen*. Berlin, München:Langenscheidt.

zelando para que os cidadãos e as empresas da Europa possuam as competências linguísticas e interculturais indispensáveis a uma presença forte no mercado global (doc. nº 2-COM(2993)449 final).

O conceito de que as línguas são imprescindíveis para o sucesso empresarial resulta de um estudo efectuado pelo National Centre for languages, Reino Unido, que refere que muitos dos negócios não se concretizam devido à falta de conhecimentos linguísticos nas empresas. A partir desta constatação foi desenvolvida uma estratégia linguística para as empresas, “language strategy” (defined as ‘the planned adoption of a range of techniques to facilitate effective communication with clients and suppliers abroad’ (doc. nº 7 - ELAN report). O fórum das Empresas para o Multilinguismo foi lançado com o intuito de identificar formas de aumentar as capacidades multilingues das empresas a fim de as ajudar a entrar em novos mercados.

Nestes estudos verifica-se que a componente cultural e a componente económica que justificam a aprendizagem de línguas estão interligadas, dependendo o sucesso desta última da competência linguístico-cultural do indivíduo.

Ao longo da leitura cronológica destes documentos, constata-se que o princípio economicista começou a ganhar mais peso no contexto da aprendizagem de línguas aquando da elaboração da «Estratégia de Lisboa». Da aprendizagem das línguas oficiais da Comunidade Europeia, transitou-se para a aprendizagem de todas as línguas, atribuindo-se maior importância às línguas regionais e minoritárias bem como à diversidade linguística, e culminando com a criação da pasta autónoma para o Multilinguismo.

Moreover, the learning of foreign languages is no longer simply regarded as being beneficial to the individual citizen, but as being of special importance for the Lisbon aims of economic growth and social cohesion. (doc. n° 11, High Level Group on Multilingualism p. 5)

Multilinguismo

O multilinguismo é definido nos documentos analisados sob três perspectivas: a capacidade de uma pessoa utilizar diversas línguas, a coexistência de comunidades linguísticas diferentes numa dada área geográfica e enquanto nova área de acção política da Comissão (doc. n° 5 - COM (2005) 596 final).

A bivalência do termo, aplicado a pessoas e a regiões, é consciente e como tal referida nos documentos analisados (doc. n° 5), apesar da publicação do Conselho da Europa “Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas - QECR” (2001:23) definir o multilinguismo como a característica dos países onde existem várias comunidades linguísticas diferentes e o plurilinguismo a capacidade dos indivíduos em comunicar em diversas línguas¹⁹. Esta publicação foi adoptada pela Comissão Europeia pois, entre outros, estabelece os níveis comuns de referência de uma proficiência em língua. Estes níveis são referidos como medida no inquérito europeu sobre competências linguísticas (doc. n° 10 – COM(2007)804 final, p. 4).

A dimensão política do multilinguismo na União Europeia é de tal maneira incontornável que passou a ser uma pasta autónoma em 2007. Este é considerado relevante para a educação inicial, a aprendizagem ao longo da vida, a competitividade económica, o emprego, a justiça, a liberdade e a segurança, contribuindo para:

¹⁹ Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação, 2001, Conselho da Europa. Porto:Edições ASA (edição portuguesa)

- a competitividade económica, o crescimento e a melhoria do emprego
- a aprendizagem ao longo da vida e o diálogo intercultural
- a criação de um espaço para o diálogo político europeu através de uma comunicação multilingue com os cidadãos. (doc. nº 9 – MEMO/07/80).

O multilinguismo é salientado como um dos valores europeus na medida em que a União Europeia é constituída por uma diversidade de culturas, de costumes e de credos – e de línguas. A diversidade linguística é uma realidade na União Europeia, salientando esta que está consignado na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia que se respeitará a diversidade cultural, religiosa e linguística, proibindo a discriminação baseada num certo número de razões, entre elas a língua. O respeito pelo indivíduo, a abertura para outras culturas, a tolerância e a aceitação dos outros (doc. nº 5 – COM(2005)596), são valores continuamente acentuadas pela UE e que neste documento são os mais enfatizados como justificação para a aprendizagem de línguas, referindo medidas, acções, recomendações entre as atribuições dos Estados-Membros e da própria Comissão, dando aqui menos relevância aos valores económicos (Capítulo III, 10-13).

Orientações da EU para a implementação das estratégias de aprendizagem/ensino das línguas estrangeiras

A fim de se poder ter uma visão global sobre o ensino de línguas nas escolas dos Estados-Membros, a rede EURYDICE, com o apoio da Comissão Europeia, passou, a partir de 2005, a publicar um relatório bienal. Neste primeiro relatório (doc. nº 6) conclui-se, face aos dados, que é na escola que a maioria dos alunos aprende

uma segunda língua. Apenas em cinco países²⁰ mais de 15 % dos alunos na faixa etária dos 15 anos dizem falar línguas diferentes em casa e na escola. Este revela ainda que o ensino de uma língua estrangeira é obrigatório em toda a Europa à excepção de dois países (Irlanda e Escócia) e, nalguns deles, reserva-se ao ensino secundário a aprendizagem de duas línguas estrangeiras. Apesar de, tal como já foi referido no ponto 2, a UE pretender que não se privilegie a aprendizagem do inglês, esta é uma realidade na maioria dos países europeus onde esta língua é a primeira a ser ensinada.

Segundo os dados fornecidos pelo Eurobarómetro (2006), em 19 dos 29 países inquiridos, o inglês é a língua mais amplamente conhecida para além da língua materna. 77% dos cidadãos da UE consideram que as crianças devem aprender inglês como primeira língua estrangeira, aparecendo esta língua no primeiro lugar em todos os países inquiridos, com excepção do Reino Unido, Irlanda e Luxemburgo. O francês segue na segunda posição com 33% e o alemão recebe a preferência de 28% dos inquiridos.

(...)o inglês é claramente a língua mais comumente utilizada na EU, sendo que mais de metade dos inquiridos (51%) a falam quer como língua materna quer como língua estrangeira. (eurobarómetro especial 243 “os europeus e as suas línguas” resumo)²¹.

O facto de se verificar que é na escola que se aprendem as línguas estrangeiras é importante na medida em que se preconiza uma melhor formação para os professores de línguas lançando-se acções que facilitem a deslocação destes aos países onde a/s língua/s que ensinam são faladas.

20 (Comunidade flamenga da Bélgica (34 %), Espanha (15 %), Itália (18 %), Luxemburgo (29 %), Liechtenstein (21 %)

21 v. http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc137_pt.htm (última consulta 15.01.2010)

As novas tecnologias como forma de atrair e formar alunos de línguas são acções lançadas pela Comissão bem como é uma das suas competências o desenvolvimento de ferramentas que facilitem o trabalho dos tradutores e intérpretes, por exemplo a base dados terminológica interinstitucional IATE e a Plataforma Tecnológica Avançada para a Comunicação Multilíngue.

As permanências de curta ou média duração noutros países fazem parte de acções financiadas pelos programas da Comissão tanto a nível dos estudantes, como dos professores e de outros trabalhadores (Erasmus, Leonardo, Comenius) (doc. n° 7-ELAN report; doc. n° 2-COM (2003) 449)

O programa Aprendizagem ao Longo da Vida financiará projectos linguísticos abrangendo todas as línguas, mesmo as regionais e minoritárias. A Comissão apoia também programas de pós-graduação para intérpretes e tradutores dos Estados-Membros (doc.n° 9 – MEMO/07/80), tendo criado o Mestrado Europeu de Tradução do qual participam instituições de diversos países. A legendagem é também recomendada como uma ferramenta que ajudará as pessoas a aprender línguas.

Através do processo “Educação e Formação 2010”, os Estados-Membros acordaram objectivos comuns para os quais se propõem trabalhar, definindo indicadores e parâmetros de referência, compartilhando boas práticas e recorrendo a avaliações *inter pares*, tendo definido a melhoria das competências linguísticas como uma prioridade.

Entre as estratégias nacionais definidas contam-se:

- Melhor formação de professores,
- Aprendizagem precoce das línguas,

- Aprendizagem Integrada de Conteúdos através de uma Língua Estrangeira (CLIL),
- Línguas no ensino superior,
- Desenvolvimento da área académica do multilinguismo,
- Indicador Europeu de Competência Linguística (doc.nº 5 – COM (2005)596, pp. 6 e 7).

A Comissão propõe aos Estados-Membros diversas acções para consecução das políticas definidas e acordadas, definindo também as medidas que serão da sua responsabilidade. Convoca igualmente os Estados-Membros a informarem-na sobre os passos dados neste sentido e bem como sobre as acções concretizadas (ibid. p. 17).

O Indicador Europeu de Competência Linguística possui um valor intrínseco. Facultará mais informações sobre as capacidades multilingues dos jovens europeus do que as existentes actualmente ou das que se poderiam obter através de qualquer outro meio. Ao mesmo tempo, simboliza, contudo, algo mais. Ao apelar à criação deste indicador, o Conselho Europeu de Barcelona observou igualmente que o ensino de pelo menos duas línguas estrangeiras desde uma idade mais precoce era uma parte importante das competências de base – parte dos direitos inalienáveis de todos os cidadãos europeus. Neste sentido, o Conselho Europeu sublinhou o facto de a União ser o berço de muitos povos, culturas e línguas e de a aprendizagem destas últimas ser inerente à identidade europeia. (doc. nº 4 – COM (2005) 356).

Métodos inovadores – AILC/CLIL

Uma das medidas preconizadas para promover a aprendizagem de línguas nos países da EU refere-se a um método inovador denominado Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos-AILC (mais divulgada a sigla em inglês, CLIL).

Neste processo de ensino/aprendizagem a língua é usada como um meio para aprender conteúdos e os conteúdos são, por sua vez, um recurso para aprender línguas. É encorajada a generalização deste método por preparar desde logo o estudante para uma vertente de aplicação prática da língua ao aprender os conteúdos na língua estrangeira. Um factor fortemente aliciante, é o facto dos alunos poderem pôr de imediato em prática a língua que estão a aprender, razão pela qual AILC/CLIL está a ser alvo de uma grande atenção, como um dos meios para alcançar o objectivo de aprender duas línguas para além da língua materna.

A aplicação deste método implica porém um considerável investimento na formação de professores e, está dependente também do tipo de formação que estes têm, ou seja se a sua formação é unir ou bidisciplinar e, neste último caso, é relevante a possibilidade de conjugação das duas áreas de ensino. A avaliação destas práticas e a elaboração de material didáctico são tarefas que se encontram ainda pouco desenvolvidas e que por isso contam com o apoio da Comissão que encoraja os países ao seu desenvolvimento (doc. nº1).

Existe no entanto uma rede europeia – EuroCLIL que reúne os interessados neste método de entre investigadores, professores, formadores, decisores políticos e outros. O fórum CLILCOM permite também o debate e troca de experiências oferecendo ajuda no âmbito da formação de professores interessados em aplicar este método.

Neste contexto é relevante mencionar o papel do Centro Europeu de Línguas Modernas²² do Conselho da Europa, situado em Graz,

²² V. <http://www.ecml.at>

que tem vindo a apoiar vários projectos nesta área, incentivando a criação de manuais e de ferramentas de avaliação não deixando de dar especial atenção a outras línguas para além do inglês, como é o caso dos projectos em curso CLIL-LOTE-START (para alemão) e CLIL-LOTE-GO (para francês)²³.

É ainda de referir que o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas tendo sido organizado pelo Conselho da Europa foi elegido pela Comissão Europeia, estando a ser aplicado como um importante instrumento de referência a nível europeu.

Concretização de boas práticas

Da leitura do Relatório sobre a aplicação do Plano de Acção «Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística» (doc. n.º 13), foram apresentados resultados em relação aos objectivos traçados, em quase todas as acções, destacamos os estudos seguintes, pelo papel relevante que podem ter na persecução dos objectivos em relação à promoção e aprendizagem de línguas: «Perfil Europeu do Professor de Línguas na Europa» (II.3.2); «Necessidades Educativas Especiais na Europa — o Ensino e a Aprendizagem das Línguas» (I.5.1), «Lingo: 50 formas para motivar os alunos de línguas» (IV.1.2) e «Efeitos na Economia Europeia da Escassez de Competências em Línguas Estrangeiras nas Empresas» (IV.1.3). (doc. n.º 13-COM(2007)554 final p. 7).

Entre os diversos projectos que foram financiados pela Comissão com o objectivo de promover o multilinguismo e a aprendizagem das línguas, destacamos os mais significativos em termos do seu

²³ CLIL-LOTE-START, Content and Language Integrated Learning through languages other than English for beginners; CLIL-LOTE-GO, content language integrated learning in languages other than English for independent users.

carácter de metodologias inovadoras no ensino da língua, tanto a nível formal como informal (AILC/CLIL, doc. n.º 8) e de outros projectos alargados, visando desde crianças a pessoas de idade mais avançada (doc. n.º 12), inserindo-se na aprendizagem ao longo da vida, estes últimos em contexto predominantemente informal. É comum a todos estes projectos o envolvimento em parcerias com diversos países e mais de duas línguas de trabalho. Os projectos AILC/CLIL descritos no doc. n.º 8, reflectem os diversos contextos em que esta metodologia pode ser desenvolvida, desde o ensino secundário e cursos vocacionais até ao ensino superior: (1) *Projecto línguas na Escola Superior de Enfermagem da Universidade de Grenoble* - Língua alvo: Inglês, Alunos alvo: formação profissional, ensino superior; (2) *Business Ethics* - Alunos alvo: professores e alunos do ensino secundário, língua alvo: inglês; Ensino Superior: alunos do último ano das licenciaturas (BA) em *International Business & Languages* e *International Marketing & Languages*, língua alvo: francês; (3) *Europe 25* - jornal online, alunos alvo: ensino secundário, ensino superior, formação profissional, diversas línguas alvo; (4) *Science in English* - Vastervang school, YSTAD, Suécia, ensino de Física, Química, Biologia e Tecnologia em inglês, privilegiando o ensino destas matérias.

Cada um dos 30 projectos que constam do doc. n.º 12, dá corpo, na prática, aos princípios ideológicos apresentados nos vários documentos aqui referenciados, procurando cativar os aprendentes através de instrumentos e meios electrónicos que possam tornar a aprendizagem mais apelativa (•*JOYFLL*: junte-se aos seus netos para aprender línguas estrangeiras, p. 30; • *Lingoland*: a plataforma europeia para as crianças na Internet, p. 34; • *Lingu@net*: ajuda e assessoria para estudantes de línguas, p. 34; • *Speech bubbles*:

programas televisivos de aprendizagem de línguas apresentados por crianças, p. 60) ou recorrendo a estes como forma de propiciar essa aprendizagem a determinado grupo alvo (*•SignOn!* Inglês para utilizadores da língua gestual para surdos na Internet, p. 54) ou criando materiais didácticos para grupos com necessidades especiais (*•Listen & Touch:* um curso de inglês básico para deficientes visuais, p. 40) ou ainda com o propósito de inclusão (*•Allegro:* aprendizagem de línguas para as pessoas socialmente menos favorecidas ou marginalizadas, p. 6).

Para concluir, citaremos Dooly (2008:2) que na sua publicação sobre as abordagens inovadoras em relação ao ensino e aprendizagem das línguas refere:

With the backdrop of the aforementioned Year of Languages 2001 behind us, and the declared goals of a plurilinguistic society before us (CoE), we have seized this newfound interest in teaching and learning languages (note the plural suffix, at least two languages apart from the mother tongue are being touted as the ideal goal) as an exemplar moment to highlight some of the practices and experiences of language teaching and learning which are being implemented around the globe²⁴.

Implementação das políticas europeias para as línguas em Portugal

No âmbito das análises e resultados mencionados nos pontos anteriores, e, sendo o Multilinguismo desde 2000 uma área prioritária da União Europeia, reforçada em 2007 com a criação de uma pasta própria, levanta-se a questão de verificar qual o actual enquadramento das políticas preconizadas no contexto português. Pretendemos aqui fazer uma abordagem desta questão a nível da

²⁴ Dooly, Melinda/Eastment, Diana (eds), 2008, “How we’re going about it”: Teachers’ Voices on Innovative Approaches to Teaching and Learning Languages. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing

implementação oficial, ou seja das políticas governativas. Neste sentido, procedeu-se a uma consulta ao Portal da Educação do Ministério da Educação (ME), nomeadamente à Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), e aos vários links para que se é remetido, sobre Línguas Estrangeiras.

Constatou-se que na página principal do ME, objecto de consulta diária de 18 a 29 de Janeiro de 2010 e de muitas esporádicas em datas anteriores, não surgiu nenhum destaque quanto a línguas estrangeiras ou qualquer notícia que lhes estivesse associada. Estas só surgem como um link na página da DGIDC, sendo aqui que se constata desde logo uma grande similitude com os objectivos consignados na documentação da União alvo de análise, ligando-os à envolvente pessoal e profissional nas suas múltiplas formas.

A aprendizagem de línguas estrangeiras é um pré-requisito essencial para o acesso ao conhecimento e um factor favorável à mobilidade pessoal e profissional. A par do domínio da língua materna, a capacidade de comunicar em outras línguas é, no mundo interdependente em que vivemos, uma mais-valia para o exercício da cidadania de forma activa e participada, pois que tal não se confina, hoje, às fronteiras nacionais. Além disso, o domínio de competências de comunicação em várias línguas potencia o alargamento das nossas mundividências, pois permite o acesso a outras culturas, outros valores, modos de viver e pensar (ibid.).

A página mencionada remete ainda para as instituições europeias, projectos e concursos a elas ligados, instrumentos (QECR e Portfólio), e parcerias com outros países. É também neste portal que se acede aos currículos do ensino básico e do ensino

secundário e à respectiva integração das línguas estrangeiras, bem como aos correspondentes programas.

Em termos de projectos concretizados com financiamento comunitário, a Agência Nacional PROALV²⁵, refere na brochura divulgada em 2009, as acções portuguesas contempladas com financiamento que, sendo ainda em número reduzido, mostra um grande interesse da parte de instituições e de indivíduos, atendendo ao número de candidaturas. Nesta brochura são referenciadas as diversas acções em termos das candidaturas recebidas e das aprovadas, bem como a caracterização dos beneficiários, o seu enquadramento institucional e regional.

Ensino Básico e Secundário (EBS)

A obrigatoriedade de aprendizagem de duas línguas estrangeiras no ensino obrigatório é uma realidade em Portugal desde 2001 (nº 3 do Artigo 7º do Decreto-Lei nº6/2001) sendo que a aprendizagem precoce de pelo menos uma língua estrangeira foi implementada em 2006 através do Despacho 12 591/2006, de 16 de Junho, tornando obrigatória a aprendizagem de inglês no 3º e 4º ano de escolaridade, conquanto neste diploma também esteja previsto o ensino de outras línguas estrangeiras (alínea c) do nº 9).

Como já foi referido, a escolaridade obrigatória, que a esta data é de nove anos²⁶. A aprendizagem de uma língua estrangeira inicia-se no 3º ano, compulsoriamente o inglês até ao 4º, abrindo-se no 5º e 6º ano a escolha de uma língua a um leque de quatro: alemão, espanhol, francês e inglês. Do 7º ao 9º, dentro do mesmo leque de línguas terão de ser estudadas duas. No ensino secundário, que a

²⁵ V. PROALV – Síntese 2007>2008, Lisboa

²⁶ cf. Afonso, Clárisse C. (2003) p. 128 ss.

partir de 2011 integrará o ensino obrigatório de 12 anos de escolaridade, é leccionada uma única língua estrangeira e só nos dois primeiros anos, havendo no entanto a possibilidade de, nos cursos científico-humanísticos, se poder continuar esta aprendizagem no 12º dependendo, para algumas áreas, da oferta da escola²⁷.

Sendo as quatro línguas estrangeiras referidas de livre escolha, excepto no 1º ciclo, a língua inglesa, tal como na maioria dos países comunitários, (cf. Doc. Nº 6 e nº 7) esta surge claramente em destaque, uma vez que, não só foi implementada como a única língua estrangeira obrigatória no 1º ciclo da escolaridade, mas também porque é a língua mais escolhida tanto no 2º como no 3º ciclo do ensino básico bem como no ensino secundário. Este facto corrobora o que referem as estatísticas a nível europeu (v. página 92), em que o inglês é tanto a língua mais amplamente conhecida como a mais falada enquanto língua estrangeira.

Mas esta tendência do ensino/aprendizagem preferencial do inglês, contraria as recomendações feitas pela EU, no sentido de que não se deve privilegiar esta língua em detrimento das outras e onde se apela igualmente ao reconhecimento e aprendizagem das línguas minoritárias e das línguas da imigração também como meio de promover a diversidade linguística e a competência intercultural.

Apesar de Portugal ter acolhido nas últimas décadas grande número de imigrantes, primeiro dos países lusófonos e mais recentemente dos países do Leste europeu, só começou a tomar consciência da diversidade cultural e linguística com a chegada destes últimos, na viragem do século (cf. Mendes, 2006). Esta situação levou a que,

²⁷ v. Diário da República nº 143/2007 de 26 de Julho.

em termos de política educacional só muito recentemente se tenha implementado o ensino de Português como Língua Não Materna (PLNM)²⁸, não havendo contudo registo de que oficialmente sejam leccionadas, ainda que extra-curricularmente, algumas das línguas de imigração, nomeadamente o crioulo e/ou o ucraniano, por serem as línguas mais representativas em termos de população imigrante²⁹.

Em resumo, pode dizer-se que as políticas portuguesas para as línguas que têm vindo a ser implementadas correspondem globalmente às políticas da União ainda que se encontrem num estádio muito inicial. É de registar no entanto que em relação à diversidade linguística Portugal segue a tendência de muitos dos países da União ao privilegiar a aprendizagem da língua inglesa e não contrariando esta tendência ainda que, neste campo pudessem ser criadas condições para que as outras línguas fossem de facto leccionadas em todo o universo escolar, vinculando as escolas a essa oferta uma vez que todos os professores de Inglês e grande número dos de Português têm, compulsivamente, a sua formação também numa das outras línguas curriculares.

Apesar de na última legislatura ter sido autorizada a leccionação de alemão em turmas de apenas dez alunos, esta por si só não é uma medida suficiente para facilitar a sua aprendizagem enquanto escolas e professores desta língua bem como de francês, não forem de algum modo vinculados ao seu ensino nas escolas em que são colocados. Parecer-nos-ia viável a implementação de quotas nas escolas para as línguas estrangeiras.

²⁸ V.<http://www.min-edu.pt/np3/1934.html> (última consulta 16.01.2010)

²⁹ Cabo Verde-53.289; Ucrânia-50.499; Moldávia-10.221; Roménia-8.815; Rússia-6.015 (dados de 18/2/2002), in <http://www.imigrantes.no.sapo.pt/page2.html> (última consulta 12.1.2010).

Ensino Superior

A criação de Universidades multilíngues num país que, de acordo com as estatísticas do Eurobarómetro (2006), a par da Grécia, surge como o que menos reconhece as vantagens em aprender línguas estrangeiras, e onde, além disso, 58% dos inquiridos declaram não saber outra língua para além da materna, situando-se a média europeia em 44%, não oferece perspectivas promissoras.

Por outro lado e ainda segundo a mesma fonte, se considerar que a nível europeu as razões para aprender línguas se inserem cada vez mais num contexto de cariz prático (oportunidades de utilizar as competências no trabalho 32%, ou de trabalhar no estrangeiro, 27%), compete ao ensino superior aproveitar esta dinâmica, introduzindo a sua aprendizagem em contextos múltiplos e diversificando as línguas.

Seguindo a tendência já constatada no ensino básico e secundário (EBS) em relação à língua inglesa, verifica-se que as Universidades, sobretudo após as reestruturações decorrentes da adopção do Processo de Bolonha, criaram seminários em língua inglesa. Se em determinados cursos tais como Economia e Gestão, tal se possa justificar, ainda que o chinês ou o russo não devessem estar omissos, outros cursos há que, por inerência dos conteúdos a tratar justificariam que esta oferta se abrisse a outras línguas tais como, por exemplo o alemão para disciplinas de Filosofia, Ciências Musicais ou Direito. Esta dinâmica, num aproveitamento conjunto com o intercâmbio universitário, contribuiria certamente para fomentar igualmente a competência intercultural dos aprendentes, nas várias vertentes que lhe é atribuída nos documentos da União e nos que aqui foram analisados.

À oferta de aulas em língua estrangeira, quase que exclusivamente em inglês, não será certamente alheio o facto de, tal como refere Capucho (2006:211), as Universidades europeias pretenderem captar um público estrangeiro mais vasto, nomeadamente os estudantes “Erasmus”. Mas, sendo assim, falha-se na divulgação das línguas nacionais dos países anfitriões, cuja aprendizagem é objectivo primordial deste intercâmbio de estudantes universitários, o que vai de encontro aos números fornecidos pelo Eurobarómetro segundo o qual 83% dos cidadãos dos Estados-Membros consideram que saber línguas estrangeiras é, ou pode ser, muito útil para eles pessoalmente.

O grau de competência linguística com que os estudantes nacionais acedem e concluem os seus estudos varia de Universidade para Universidade uma vez que, com a adaptação curricular no âmbito do Processo de Bolonha, deixou de haver a exigência global de uma aprendizagem mínima de três anos a nível do ensino secundário (v. Afonso, 2007; 2008) e, conseqüentemente, um nível de competências similar em todas as Universidades no acesso à obtenção da licenciatura. No contexto actual, algumas Universidade oferecem o nível A.1 do QERL³⁰ (Universidade de Lisboa e Universidade do Porto), no primeiro ano, enquanto outras oferecem a partir do nível A.2 (Universidade Nova, excepto a Inglês que inicia com o nível B.1). Tal determina que à conclusão da licenciatura os alunos possam ter tanto o nível B.1, como o B.2 ou o C.1, dependendo muitas vezes do facto de ser a segunda ou a primeira língua estrangeira.

³⁰ V. QERL (2001), escala global p. 49; escala pormenorizada, p. 91 ss.

Formação de Professores

A adaptação dos cursos superiores ao Processo de Bolonha, teve forçosamente de introduzir mudanças na formação inicial de professores passando esta a integrar o grau de mestrado para todos os ciclos de ensino (Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro).

No que diz respeito às línguas, verificaram-se mudanças fundamentais de que destacamos: a estrutura, a estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre é igual, quer a docência se destine ao Ensino Básico quer ao 3º ciclo e ensino secundário, o que não acontece com nenhuma outra área de ensino. Para aceder ao curso de mestrado, o inglês foi equiparado ao português em termos de unidades de crédito, 100, nas suas combinatórias com as outras línguas curriculares (alemão, espanhol e francês), para as quais só são exigidas 60 unidades de crédito. Exclui-se ainda a combinação daquelas duas línguas, surgindo conseqüentemente o inglês obrigatoriamente ligado a outra língua estrangeira. Constata-se assim novamente que, a nível oficial, o inglês foi mais uma vez colocado em destaque.

Tendo em conta o número mínimo de créditos exigido para aceder ao Mestrado em Ensino, e o que foi referido no ponto anterior quanto ao nível de língua com se completam as licenciaturas que envolvem línguas, compete neste contexto levantar a questão da competência linguística e da sua envolvente em termos culturais, nas áreas da especialidade à entrada do mestrado e, dependendo da estrutura curricular deste, à saída. Considerando que o mestrado tem a duração de quatro semestres e que à componente prática são atribuídos 40% da totalidade dos créditos, 120, 30% a didáctica e 30% a formação educacional, sobram 5% para a formação na área

da docência, o que é manifestamente insuficiente em termos de aprofundamento da língua e cultura, tendo em conta que o nível de língua com que se conclui a licenciatura não é, necessariamente, o mínimo que se pode exigir a um professor, ou seja, o nível B.2 completo.

Tal insuficiência dificulta também a compreensão e o tratamento da Didáctica Específica, o que não é colmatado com a prática lectiva supervisionada, uma vez que esta pouco se traduz em prática lectiva, significando isto que, por parte dos futuros professores não será muito sentida a necessidade de desenvolver as competências linguísticas e interculturais. Neste contexto partilhamos da opinião de Schellack/Lemmermhle quando, no seu artigo sobre a formação universitária dos professores afirmam que “só quem dispões de competências profissionais específicas é capaz de desenvolver e aplicar estratégias de actuação em determinadas situações profissionais de grande exigência” (tradução nossa) (2008, p. 140)³¹

Conclusão

Apesar de se terem verificado bastantes alterações nos currículos nacionais dos Estados-Membros quanto às línguas estrangeiras, tal como refere Dooly,

Foreign language teaching is a constantly changing field of education; in many places throughout the world language education is perhaps one of the areas of the curriculum which has changed the most in the past two decades. This is largely due to the influences of new research, dissemination of innovative practices, increasing numbers of students and greater interest in educational policy promoting a multilingual society (2008:6),

³¹No original: “Wer über spezifische, berufsbezogene Kompetenzen verfügt, ist in der Lage, in konkreten, anspruchsvollen beruflichen Situationen professionelle Handlungsstrategien zu entwickeln und diese auch zu realisieren.“

constata-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido, com constrangimentos de vária índole a nível das políticas nacionais e, não por último, de carácter financeiro, dados os custos da sua implementação em muitos casos. Os exemplos mais evidentes são a formação de professores a nível nacional e que seja também transversal aos países da União Europeia (UE) e a introdução das línguas regionais e das comunidades imigrantes como línguas curriculares. Os relatórios e as sondagens de opinião e dados disponíveis, mostram que tem havido progressos na implementação das políticas linguísticas da UE nos Estados-Membros, mas ainda se está muito aquém do desejado (COM(2005) 356 final).

O relatório da Comissão (doc. n.º 13-COM(2007) 554 final) sobre os principais resultados da aplicação do Plano de Acção «Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística 2004-2006»³² refere que se realizaram progressos significativos na execução das acções enunciadas, tendo a promoção da aprendizagem das línguas, a diversidade linguística e o multilinguismo no seu conjunto, alcançado uma considerável importância política. Ainda segundo este relatório, a situação geral das políticas linguísticas nacionais parece ser mais coerente, existindo um consenso geral em questões essenciais como a importância das línguas enquanto competência-chave para a aprendizagem ao longo da vida³³, a necessidade de ensinar aos alunos duas línguas na sua educação inicial e a necessidade de garantir um ensino das línguas com qualidade e uma avaliação transparente. A introdução de alguns aspectos da Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos (AILC) nos currículos, é um ponto que salientamos. Sobre este assunto é

³² http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_fr.pdf.

³³ v. Alves/Vicêncio, 2008

referenciado que ainda são poucos os países a praticá-lo e que tal depende sobretudo do empenho em dar uma formação especializada aos professores. Outros pontos que carecem de desenvolvimento, são a avaliação destas práticas e elaboração de material didático.

Portugal não consta dos 24 países que enviaram relatório sobre este assunto.

No entanto, e apesar de um certo optimismo que se verifica no relatório final, partilhamos a opinião de autores como Götze³⁴ e Carson³⁵ que manifestam o seu cepticismo quanto à viabilidade do multilinguismo na Europa, nos termos preconizados pela UE. A hierarquia das línguas (inglês, francês, alemão, espanhol) continua a manter-se, inclusivé nas próprias instituições europeias onde o inglês e o francês são predominantes e tacitamente aceites como línguas universais. O inglês é predominante nos sistemas de ensino nacionais, continuando a verificar-se pouca diversidade no leque de línguas que se ensinam. O alargamento aos países do Leste e do Norte da Europa veio reforçar ainda mais esta tendência pois naqueles a primeira língua estrangeira que era predominante, o russo e depois o alemão, passou a ser substituída pelo inglês sobretudo depois da integração destes países na União Europeia. Nos países do Norte da Europa o inglês já era a língua de comunicação com o exterior, manifestando-se cada vez mais a tendência para se deixarem de aprender como segundas línguas as línguas dos países vizinhos.

³⁴ Götze, Lutz, 1996, «Multikulturelles Europa – Überlegungen zum Konzept einer “rezeptiven Mehrsprachigkeit”», Funk/Neuner, *Verstehen und Verständigung in Europa*. Berlin:Cornelsen.pp. 201-205.

³⁵ Carson, Lorna (ed.), 2005, *Multilingualism in Europe, A Case Study*. Brussels, etc.: Peter Lang

A proposta destes autores para uma Europa multilíngue vai mais no sentido de se estabelecer um equilíbrio entre as necessidades linguísticas de comunicação e as afectivas, em se poderem adquirir diferentes competências receptivas e produtivas em determinadas línguas, mas com um bom domínio em uma ou duas línguas que não a materna. Götze enfatiza ainda que as línguas de fronteira deveriam ser as privilegiadas, para além do inglês como língua a utilizar na indústria, no comércio e em comunicações técnicas, o que, de algum modo, já é largamente praticado.

Bibliografia:

- Afonso, C. C. (2008) «“Arrumar” ou “desarrumar” a formação dos professores de línguas?», comunicação apresentada no Congresso Internacional da Associação Portuguesa de Estudos Germanísticos, Fevereiro de 2008, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa. (no prelo).
- Afonso, C. C. (2007), «Kann die portugiesische Lehrerbildung im Sinne von CLIL umstrukturiert werden?», Curriculum Linguae 2007 - Linguistic Diversity through integration, innovation and exchange, Kim Haataja (ed.), Tampere: Juvenes Print, (Finlândia), 257-264. Versão em português: «Será a actual formação inicial de professores em Portugal compatível com a docência de AILC?», in ANAIS – Educação e Desenvolvimento, 2008, Universidade Nova de Lisboa, UIED-FCT, 295-303.
- Afonso, Clarisse C.A. Costa (2003), *Competência Intercultural - Conteúdos Culturais na Aquisição da Língua Estrangeira e sua Integração Didáctica no Ensino do Alemão*. Disponível em <http://hdl.handle.net/10362/2602>.
- Alves, M. G. & Vicêncio, A. M. (2008). *Relatório de Análise de Documentos da União Europeia sobre “Competências-chave da Aprendizagem ao Longo da Vida”*, Projecto PEE, UIED – FCT/UNL, documento policopiado.
- Capucho, M. F. (2006). Para uma Europa Multilíngue: Intercompreensão e Metodologia das Línguas Vivas. In R. Bizarro (org.), *como abordar... A escola e a diversidade cultural – Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores.
- Carson, L. (ed.) (2005). *Multilingualism in Europe, A Case Study*. Brussels, etc.: Peter Lang.

- Christ, H. (1996). «Didaktische Konzepte im Umfeld der Sprachenpolitik am Ende des 20. Jahrhunderts», Funk/Neuner, *Verstehen und Verständigung in Europa*. Berlin:Cornelse. 182-192
- Dooly, M. & Eastment, D. (eds) (2008). “How we’re going about it”: Teachers’ Voices on Innovative Approaches to Teaching and Learning Languages. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing
- Finkenstaedt, T. & Schröder, K. (1992). *Sprachen im Europa von morgen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Götze, L. (1996). «Multikulturelles Europa – Überlegungen zum Konzept einer “rezeptiven Mehrsprachigkeit”», in Funk/Neuner, *Verstehen und Verständigung in Europa*. Berlin: Cornelsen.
- Mendes, A. P. C. (2006). Contextos migratórios e educação intercultural. In R. Bizarro (org.), *como abordar...A escola e a diversidade cultural – Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores.
- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação, 2001*, Conselho da Europa. Porto: Edições Asa (versão portuguesa).
- O *PALV em Portugal – Síntese 2007>2008* (s/d), Agência Nacional PROALV, Programa Aprendizagem ao Longo da Vida, Lisboa.
- Sá, M. H. & Pinto, S. (2006). Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística in R. Bizarro (org.), *como abordar...A escola e a diversidade cultural – Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores.
- Schellack, A. & Lemmermöhle, D. (2008). Universitäre Lehrer/innen/bildung zwischen wissenschaftlichem Wissen und professionellen Kompetenzen. In C. Kraler & M. Schratz (eds.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln – Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*, Münster: Waxmann. 139-149.

Sítios Web:

- http://www.etwinning.net/pt/pub/map_subject.cfm
- http://sitio.dgicd.min-edu.pt/secundario/Paginas/CursosCH_CT_plano_estudos.aspx
- http://sitio.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/Org_Curricular3ciclo.aspx
- <http://www.min-edu.pt>
- <http://www.min-edu.pt/np3/1934.html>
- http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc137_pt.htm
- <http://www.ecml.at>
- <http://www.imigrantes.no.sapo.pt/page2.html>

<http://www.dre.pt> (Decreto-Lei N° 43 in Diário da República, 1ª série, N° 38, 22/02/2007-)

Aprendizagem ao Longo da Vida, Ensino Superior e novos públicos: uma perspectiva internacional

Ana Luísa de Oliveira Pires

Aprendizagem ao Longo da Vida e Ensino Superior

Na actual agenda política internacional e europeia, fortemente marcada pelas perspectivas de Aprendizagem ao longo da vida e da Sociedade do Conhecimento, tem sido evidenciado o papel crescente que as instituições de Ensino Superior detêm enquanto motores de mudança social e económica. Já há uma década atrás, nas conclusões da World Conference on Higher Education (WCHE, 1998), o Ensino Superior era identificado, no contexto de globalização, como um significativo catalisador do progresso económico e social, devido ao seu papel de produção e disseminação de todas as formas de conhecimento (Kearny, in Eggins, 2004). A OCDE tem vindo a reforçar a importância do Ensino Superior, num contexto de Economia do Conhecimento, como um motor da competitividade económica e do desenvolvimento social, destacando o seu papel na criação de uma força de trabalho qualificada, que sustenha a globalização da economia e promova a disseminação do conhecimento na sociedade em geral. Também o Conselho da União Europeia, em 2007, tendo como preocupação a modernização das universidades para a competitividade Europeia no contexto da Economia do Conhecimento, tem destacado a importância da criação de oportunidades de Aprendizagem ao longo da vida nas instituições ensino superior, bem como o alargamento do ensino superior a

todos os tipos de público. Como sabemos, a Estratégia Europeia para o Emprego e a agenda política dos estados membros estabeleceram como prioridade a Aprendizagem ao longo da vida, e as políticas nacionais da educação enfatizam a necessidade de elevar a estrutura de qualificação da população, colocando a ênfase na aquisição de qualificações relevantes para o emprego e para a esfera económico-productiva. Neste contexto, e particularmente no quadro das políticas educativas europeias, a educação / formação de adultos é considerada uma “componente crucial” da Aprendizagem ao longo da vida — orientada para “objectivos da competitividade e empregabilidade, inclusão social, cidadania activa e desenvolvimento pessoal”. Como se tem vindo a constatar nas duas últimas décadas, o incremento da educação / formação de adultos tem sido principalmente associado aos desafios da competitividade, e, tal como alguns autores defendem (Canário, 2000, Lima, 2003), subordinando funcionalmente a educação à eficácia e à racionalidade económica. Para Canário (2000), observa-se o deslocamento do debate da aprendizagem / educação enquanto um fim, para a aprendizagem / educação enquanto um meio, pelo que se torna necessária a análise crítica e a desconstrução do discurso dominante, questionando os significados que são atribuídos actualmente à aprendizagem ao longo da vida. As actuais políticas de educação / formação de adultos, estreitamente articuladas com objectivos de natureza económica, têm sido predominantemente operacionalizadas em estratégias orientadas para a elevação da qualificação da população activa e para o reforço das competências consideradas relevantes para a economia e a competitividade. Nesse sentido, a preocupação evidenciada relativamente ao incremento da formação de nível terciário e ao alargamento do acesso do Ensino

Superior a novos públicos, nomeadamente à população adulta, tem sido uma das actuais tendências observada a nível internacional. No entanto, e apesar de se reconhecer internacionalmente a importância da aprendizagem dos adultos, constata-se ainda a necessidade de lhe atribuir mais visibilidade, prioridade política e recursos — particularmente no contexto europeu. Diversos estudos têm evidenciado que a participação dos adultos em processos de educação / formação varia fortemente nos diferentes países e que as taxas de participação são ainda manifestamente insatisfatórias na sua maioria.

Participação de adultos no Ensino Superior

Os factores associados à participação dos adultos no E.S. têm vindo a modificar-se nas últimas duas décadas e torna-se fundamental compreender quais são as especificidades e as dinâmicas associadas aos diferentes países. Um estudo desenvolvido pela OCDE (1987) evidenciava diferenças significativas nos níveis de participação e a partir desses resultados Schuetze e Slowey (2000) construíram uma tipologia de países relativamente aos níveis de participação da população adulta no E.S.

- um grupo de países com níveis relativamente elevados de participação de adultos, com nível elevado de flexibilidade relativamente aos critérios de acesso e padrões de estudo: neste grupo incluíam-se a Suécia e os E.U.A.;
- os países com um significativo nível de participação, embora mais baixo que o anterior, nos quais as instituições em que estes públicos se inserem são geralmente mais diversificadas, tais como a Open University, centros de formação de adultos e centros de formação contínua no âmbito de instituições universitárias: neste grupo

encontravam-se o Canadá, a Austrália, Nova Zelândia e Reino Unido;

- um grupo dos países com níveis baixos de participação no E.S. (geralmente inferior a 5%), que incluía a Áustria, a Alemanha, Irlanda e o Japão.

Uma década mais tarde, com a evolução do contexto socioeconómico e da estrutura da oferta educativa, evidenciou-se uma mudança nos padrões de participação de adultos no E.S. (OCDE, 1997). Apesar de, em alguns países europeus, o público continuar a ser maioritariamente o tradicional (jovens com idade inferior a 20 anos, recém saídos do ensino secundário — tal como a França e a Irlanda, em que estes representam mais de 80% das entradas no E.S.), na Dinamarca, Suécia e Noruega mais de metade dos estudantes que entram no E.S. tinham idade superior a 22 anos, sendo que menos de 20% tinham idade inferior a 20 anos. Nos países nórdicos referenciados e na Nova Zelândia, mais de 20% de estudantes tinham idade superior a 28 anos. No entanto, a França, Irlanda e Grécia encontravam-se entre os países com menores níveis de participação, visto que menos de 5% dos estudantes que entram no E.S. têm idade superior a 25 anos (não existem dados referentes a Portugal neste estudo). Os E.U.A, o Canadá e o Reino Unido seguiam de perto os níveis de participação da Nova Zelândia, fazendo parte do grupo de países com taxas mais elevadas de participação de adultos no E.S. em termos internacionais.

Durante a década seguinte verificou-se o crescimento das taxas de participação de adultos no E.S., e o grupo de países líder neste domínio é alargado: para além dos países nórdicos, Nova Zelândia e Austrália, conta-se com a República Checa, Hungria e Suíça, onde a percentagem de estudantes que entram no E.S. com idade igual ou superior a 27 anos é superior a 20%. Na média dos países da

OCDE, 24.9% da população entre os 20 e os 29 anos de idade encontra-se a estudar no E.S., excedendo os 30% nos seguintes países: Austrália, Dinamarca, Finlândia, Nova Zelândia, Polónia, Suécia e Eslovénia (OCDE, 2007). Na média dos países da OCDE as taxas de participação de adultos no E.S. cresceram 7% desde 1995 a 2005 (OCDE, 2007). A República Checa, a Grécia e a Hungria, que se encontravam no grupo dos países com menor taxa de participação, passaram para o grupo dos países intermédios.

No entanto, em Portugal e Espanha só muito recentemente se observou um aumento ligeiro na participação de adultos no E.S. Em geral, todos os países da OCDE e seus parceiros económicos verificaram um aumento significativo na participação da população entre os 20 e os 29 anos de idade. Dados da Eurostat relativos ao ano de 2004 evidenciam que, na EU 25, a percentagem de adultos no E.S., com idades entre os 30 e os 39 anos, é mais elevada na faixa etária dos 30-34 (4.1%) do que na dos 35-39 (1.8%), sendo ainda inferior à dos E.U.A., em que a percentagem da população 30-34 no E.S. é de 7%, e a de 35-39 é de 4.9%. Estes dados confirmam a tendência encontrada a nível internacional, no que diz respeito ao factor idade: quanto mais elevada é, menor é a participação dos adultos em processos de aprendizagem.

No que diz respeito à conclusão do nível terciário, na EU 27 (Eurostat, 2009), 30% da população com idade entre os 25-34 anos de idade possui um diploma do Ensino Superior. A percentagem da população que completou este nível de ensino nos últimos dois anos aumentou relativamente às gerações anteriores. Em 2007, 30% dos indivíduos com idade compreendida entre 25-34 anos obteve um diploma de educação terciária, face a 25% do grupo de 35-44 e a 19% do grupo entre os 45-64 anos. O número de diplomados em

2007 foi mais elevado no grupo de idade mais jovem (25-34 anos) do que no mais velho (45-64 anos) em todos os países europeus (excepto na Alemanha). O aumento de diplomados deste nível de ensino na EU 27 foi mais marcado no grupo de mulheres do que no dos homens, nas últimas gerações. Mas contrariamente ao anterior, no grupo de idade mais velho são os homens que se encontram mais representados (21% homens e 18% mulheres); no grupo de idades intermédio as proporções encontram-se equilibradas (24% homens e 25% mulheres); no grupo mais jovem a proporção de mulheres que completou este nível é superior à dos homens (26% homens e 34% mulheres).

Quadro 1 - População com educação de nível terciário* em 2007 (%)

Idade	25-34			35-44			45-64		
	Mulheres	Homens	Total	Mulheres	Homens	Total	Mulheres	Homens	Total
EU27	29.9	33.5	26.4	24.8	25.4	24.2	19.4	17.7	21.3
Belgium	41.3	47.0	35.8	35.5	38.8	32.3	25.6	24.4	26.8
Bulgaria	24.9	32.0	18.2	23.0	27.3	18.7	20.9	24.5	16.9
Czech Rep.	15.5	17.0	14.0	14.3	12.8	15.7	12.4	10.0	14.9
Denmark	40.1	44.0	36.2	34.1	36.8	31.6	27.3	28.7	26.0
Germany	22.6	23.4	21.8	25.7	22.1	29.1	24.2	18.8	29.7
Estonia	34.6	43.0	26.3	33.7	42.8	23.9	32.4	36.5	27.3
Ireland	43.9	50.4	37.5	34.3	36.6	32.1	21.8	21.7	21.9
Greece	27.1	30.1	24.2	25.3	25.8	24.9	16.9	13.4	20.6
Spain	38.9	44.0	34.2	32.2	33.9	30.6	19.7	16.8	22.7
France	41.5	46.1	36.8	28.7	30.5	26.8	18.3	17.9	18.7
Italy	18.9	22.9	14.8	14.0	15.4	12.7	10.4	9.9	11.0
Cyprus	47.0	52.3	41.7	35.2	34.5	36.0	22.9	21.1	24.8
Latvia	26.3	32.7	20.0	22.9	28.3	17.3	20.3	23.5	16.5
Lithuania	38.9	45.3	32.6	28.1	33.6	22.4	23.9	26.4	21.0
Luxembourg	35.7	39.8	31.7	27.3	25.2	29.5	20.7	16.9	24.6
Hungary	22.0	26.2	17.9	17.8	20.4	15.2	15.9	15.6	16.2
Malta	22.5	25.0	20.1	11.5	9.0	13.9	7.9	6.6	9.2
Netherlands	36.7	39.3	34.1	30.8	29.6	32.1	28.1	23.4	32.8
Austria	18.9	19.2	18.6	19.1	16.1	22.1	15.9	11.8	20.2
Poland	30.0	35.9	24.2	17.7	21.2	14.1	12.6	13.2	11.9
Portugal	21.4	27.8	15.1	13.6	16.5	10.6	9.0	9.3	8.7
Romania	16.6	17.7	15.6	10.1	10.3	9.9	10.1	8.5	11.8
Slovenia	30.1	40.3	20.4	22.6	25.5	19.9	17.8	18.3	17.2
Slovakia	17.5	19.9	15.1	13.1	13.4	12.8	13.2	12.2	14.2
Finland	39.3	47.9	31.1	42.7	50.9	34.8	32.1	34.8	29.4
Sweden	39.9	45.8	34.3	31.0	36.4	25.8	27.4	31.1	23.7
U. Kingdom	37.9	39.4	36.3	32.7	32.8	32.7	28.4	28.2	28.5
Croatia	18.3	23.4	13.6	15.7	16.5	14.9	15.7	14.0	17.4
Turkey	12.9	11.1	14.8	8.8	6.4	11.0	7.0	4.1	9.9
Iceland	32.5	36.8	28.5	36.4	41.5	31.8	25.5	25.8	25.1
Norway	41.7	49.1	34.5	36.8	40.6	33.2	29.2	29.7	28.8
Switzerland	35.0	31.0	38.9	33.8	24.9	43.1	28.0	18.3	37.6

*Diplomados com educação terciária (ISCED 5A, 5B ou 6)

Fonte: European Union Labour Force Survey (EU-LFS)

Como se pode verificar pelos dados do Quadro 1, em Portugal, no ano de 2007, no grupo de idade mais elevada (45-64 anos) a proporção de mulheres é superior à dos homens (9.3% mulheres para 8.7% de homens). No grupo intermédio (35-45 anos) a proporção mantém-se, sendo a diferença mais significativa (16.5% mulheres para 10.6% homens), e no grupo de idade mais jovem confirma-se a acentuação da diferença (27.8% mulheres para 15.1% homens).

Características dos novos públicos no Ensino Superior

Como observámos, o alargamento do acesso ao E.S. a novos públicos que não os tradicionais, designados frequentemente por “novos públicos” no âmbito das políticas educativas de Aprendizagem ao Longo da Vida, constitui uma das actuais tendências de mudança educativa, tanto no contexto europeu como internacional. Um estudo internacional centrado nos novos públicos do E.S. faz emergir um conjunto de reflexões sobre o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida e sobre a designação de “públicos não tradicionais”. Anteriormente à expansão e massificação do E.S., o público geralmente considerado “tradicional” era constituído por jovens de idade inferior a 20 anos, trajectória educativa continuada, ingresso maioritariamente pelo ensino secundário, regime de estudos a tempo inteiro, etc. (Schuetze e Slowey, 2000). Os estudantes considerados “não tradicionais” eram definidos pela negativa, ou seja, eram os que não possuíam as características dos ditos “tradicionais” — principalmente jovens do sexo masculino, provenientes dos grupos socioeconómicos mais favorecidos e que estudavam a tempo

inteiro dadas as condições socioeconómicas que detinham. Apesar de não serem excluídos do E.S., todos os indivíduos que não possuíam estas características eram considerados públicos “não tradicionais”; neste grupo encontravam-se as mulheres, membros de minorias étnicas, portadores de deficiências e outros cujo acesso académico não era pelo diploma do ensino secundário. A classe social constituía no entanto o elemento de selecção determinante.

O estudo da OCDE de 1987 evidenciou que em alguns países os públicos não tradicionais eram associados a adultos, principalmente aqueles que tinham deixado de estudar e entrado cedo no mundo do trabalho e que apenas num período de vida mais tardio adquiriam condições para retornar aos estudos académicos. O incremento destes públicos levou a que, em diversos países se tenha adoptado a designação de “adultificação” do E.S. (Schuetze e Slowey, 2000). No estudo referenciado foram apresentados quatro grupos distintos: adultos que (re-) ingressam aos estudos para obter um diploma do E.S. (os adultos “adiados”, “atrasados”, “de segunda oportunidade”, admitidos pela via da experiência de trabalho ou pela via da segunda oportunidade); adultos que retornam aos estudos para actualizar os seus conhecimentos profissionais ou obter qualificações adicionais, de forma a poderem mudar de actividade ou a evoluir na carreira (os adultos “recicladores”); adultos pela primeira vez no E.S., que ingressam por motivos de natureza profissional e principalmente à procura de cursos de curta duração; e adultos com ou sem experiência no E.S. cuja principal motivação é de natureza pessoal (os do “desenvolvimento pessoal”).

Actualmente, num contexto de massificação e de diversificação do E.S., em que as instituições educativas e a oferta formativa se

flexibilizam e diversificam cada vez mais, e em que o público de estudantes é cada vez mais heterogéneo, diversos autores questionam o sentido da designação de públicos “não tradicionais” e procuram compreender quais são os aspectos diferenciadores relativamente aos designados “tradicionais”. Uma leitura transversal dos resultados de distintos estudos de caso realizados a nível internacional aponta para um conjunto de aspectos convergentes que fazem parte das características de estudantes ditos não tradicionais no E.S. (in Schuetze e Slowey 2000) e que passamos seguidamente a explicitar. Segundo Pechar e Wroblewsky (2000), autores de um estudo de caso na Áustria, os estudantes não tradicionais podem ser definidos por um conjunto de características como a natureza das qualificações, que podem ser convencionais ou alternativas; o timing da participação, ligado a uma entrada directa do ensino secundário ou após um período de interrupção; e o modo de estudo — geralmente a tempo parcial —, que é definido por aspectos da vida pessoal e profissional e não por aspectos administrativos. A partir destas dimensões, apenas 28% dos estudantes deste país podiam ser considerados tradicionais ou regulares (Pechar e Wroblewsky, 2000).

No Reino Unido, o conceito de estudante não tradicional é estreitamente associado ao de estudante adulto (mature student), contrastando com o tradicional estudante jovem, a tempo inteiro, que ingressa no E.S. directamente após a conclusão dos estudos secundários (Slowey, 2000). De acordo com a autora, em meados dos anos de 1990, o número de estudantes adultos — considerados os que entram no E.S. tendo 21 anos ou mais — constituía cerca de 50% da população estudantil.

Assim sendo, a designação de não tradicional deixa de fazer sentido tendo como referência apenas a idade, levando a ter em linha de conta outros factores como a classe social, género, trajectória educativa, etnia, situação familiar e situação perante o emprego. Neste país, durante as décadas de 1980 e 1990 os estudantes adultos foram considerados como não tradicionais no E.S. e nesse sentido alvo de medidas específicas. Em resultado das políticas empreendidas, em meados de 1990 a situação alterou-se significativamente, passando este grupo a constituir a nova maioria de estudantes no E.S. no Reino Unido (Slowey, 2000).

A partir do estudo de caso realizado na Alemanha, Wolter (2000) propõe uma categorização cujos critérios são constituídos pela trajectória anterior do estudante e forma de acesso, o modo de estudo e natureza da formação seguida. As seis categorias que constituem este modelo são as seguintes: (1) frequência de estudos na via profissional (Abitur) antes do ingresso no E.S. (2) realização do exame de admissão especial; (3) frequência de estudos na via profissional e experiência de trabalho, ou experiência de trabalho antes da entrada no E.S. (4) estudos em part-time ou a distância; (5) retorno ao E.S. para adquirir formação profissional (curta duração); (6) realização de cursos de formação contínua para desenvolvimento pessoal. Neste país, os estudantes não tradicionais constituem uma pequena minoria relativamente à larga maioria do corpo de estudantes do E.S.; no final dos anos de 1990 as vias alternativas de acesso representavam apenas cerca de 4% do total (Wolter, 2000).

Segundo Bron e Agélii (2000), na Suécia o conceito de estudante não tradicional levanta diversas questões, visto que a designação tem sido utilizada em diferentes contextos históricos, políticos

geográficos e académicos. Neste país são actualmente considerados na categoria de não-tradicional os estudantes pertencentes aos grupos que seguidamente se apresentam: “mature students”, ou seja, os estudantes que ingressam no E.S. com idade igual ou superior a 25 anos, incluindo os que acederam por vias especiais (experiência profissional e exame específico); estudantes mais jovens (19 -21 anos), visto que representam um grupo minoritário no E.S. neste país; estudantes provenientes de famílias com um Baco groups familiar não académico, trabalhador; estudantes em partitiva;estudantes com back ground étnico diferente do sueco; estudantes com um certificado de Folk High School (instituições liberais de educação de adultos); outros grupos, tais como os estudantes que interromperam os estudos durante um período de pelo menos um ano e meio ou mais, estudantes com filhos, e portadores de deficiências.

Apesar desta diversidade de categorias, os estudantes com idade superior a 25 anos têm sido alvo de um interesse específico no âmbito dos públicos não tradicionais. Cerca de 50% dos estudantes no E.S têm mais de 25 anos e mais de 25% têm idade superior a 30 anos. De acordo com Bron e Agélii (2000), este panorama é fruto das reformas educativas ocorridas nas últimas décadas, que se têm focalizado em medidas para estudantes com mais de 25 anos (mature) e com experiência profissional, o que veio a alterar profundamente a composição do corpo de estudantes do E.S. e o sentido atribuído à aprendizagem ao longo da vida. É interessante constatar que, dada a actual composição da massa estudantil - baixa proporção de jovens entre os 19 e os 21 anos no E.S. -, um dos objectivos das recentes medidas políticas na Suécia é promover o acesso de jovens a este nível de ensino.

No continente norte-americano, o E.S. é um sector que tem sido alvo de alterações profundas. Para além do aumento drástico do número de estudantes têm-se verificado mudanças profundas nas instituições e na oferta formativa. Num estudo realizado nos E.U.A. no início dos anos de 1990, Horn e Carroll (1996, in Agbo 2000) reportam que cerca de 70% dos estudantes do E.S. não são os considerados tradicionais, e identificaram os seguintes factores que caracterizam os estudantes não tradicionais: a entrada no E.S. não é temporalmente sequencial à saída do ensino secundário (um ou mais anos); estudam a tempo parcial; não detêm as características dos estudantes tradicionais, nomeadamente no que diz respeito relativamente à idade e identidade; no que diz respeito ao estatuto financeiro e familiar, não dependem economicamente da família de origem e trabalham para pagar os estudos; geralmente possuem responsabilidades familiares, tendo dependentes a seu cargo.

Segundo Agbo (2000), a composição do corpo de estudantes nos E.U.A é altamente heterogénea, tendo vindo a evoluir nas últimas décadas, e a designação de público não tradicional deixa de fazer sentido quando uma larga maioria dos estudantes não possui as características dos estudantes ditos tradicionais. De facto, tanto em universidades como noutras instituições do E.S. constata-se que estes públicos constituem a nova maioria de estudantes.

No Canadá, os padrões de participação também se têm alterado significativamente nas duas últimas décadas: os públicos mais representados nas décadas de 1970 e 1980 deixaram de o ser na década seguinte (Shuetze, 2000). Assim, o conceito de público não tradicional enquanto grupo sub-representado tem que ser analisado à luz das mudanças sociais recentes. No Canadá a participação dos

adultos no E.S. é relativamente elevada, comparativamente com outros países da OCDE, e tem vindo a aumentar de forma significativa nos últimos anos.

Em síntese, podemos considerar que actualmente, no panorama internacional, existe uma grande diversidade de situações no que diz respeito à participação de adultos no E.S., bem como ao significado que a designação de públicos não tradicionais adquire nos diferentes contextos nacionais. Uma breve análise das características associadas aos públicos não tradicionais nos países referenciados leva-nos a tecer as seguintes considerações: a idade tem sido um factor importante para esta categorização, apesar de não ser por si só uma característica determinante; a trajectória educativa anterior, marcada por uma maior diversidade, tende como referência a via geral de acesso ao E.S. a existência de um tempo de paragem de estudos antes da entrada no E.S., geralmente superior a dois anos; o modo de estudo adoptado, geralmente a tempo parcial; o estatuto socioprofissional, visto que trabalham e detêm responsabilidades profissionais; as responsabilidades económicas (pagam os seu próprios estudos e demais necessidades); as responsabilidades familiares (possuem filhos e/ou outros dependentes a seu cargo); em alguns países, a etnia e a classe social constituem elementos que também contribuem para esta diferenciação.

Como podemos observar, apesar das mudanças socioeducativas e económicas ocorridas nas últimas décadas terem sido globalmente impulsionadoras de uma maior participação dos adultos no E.S., as assimetrias e divergências entre diferentes países, apesar de mais atenuadas, tendem no entanto a manter-se. Sabendo que os novos públicos alvo das medidas políticas de aprendizagem ao longo da

vida no E.S. são os considerados “não tradicionais” - aqueles que ainda se encontram sub-representados neste nível de ensino -, reforçamos que as suas características devem ser analisadas à luz das especificidades sociais, históricas, económicas e educativas de cada país. Como vimos, tomando como exemplo a Suécia, o Reino Unido e os E.U.A., a população de adultos é actualmente a mais representada no E.S. Mas também, como sabemos, na larga maioria dos países da OCDE - e especificamente em Portugal - os adultos ainda são um grupo minoritário e em desvantagem no sistema educativo em geral, e particularmente no que diz respeito ao acesso ao E.S.

Segundo Martins (2005), a dimensão educativa é uma das dimensões que melhor evidencia as desigualdades e a diferenciação social na sociedade contemporânea. No contexto europeu, a recomposição dos padrões de escolaridade na última década tem sido pautada por diferentes andamentos na escolarização das populações. A autora identifica um grupo de países pertencentes a um padrão de topo, altamente escolarizados, ao qual pertencem a Alemanha, Reino Unido, Suécia e Dinamarca e Áustria - apesar de não constituírem um grupo homogéneo nas estratégias e processos desenvolvidos -, os países que se caracterizam por um padrão de consolidação das escolaridades elevadas, constituído pela Finlândia, Irlanda e Holanda; um padrão de acompanhamento das tendências e médias europeias, no qual se incluem a França, o Luxemburgo e a Bélgica; e um padrão de correcção de atraso, evidenciado pela Grécia, Itália e Espanha.

O caso de Portugal, que se situa em último lugar dos níveis de escolaridade - considerado de contrastante - destaca-se fruto das suas especificidades, entre as quais se destaca ainda a existência de

analfabetismo e a elevada taxa de população detentora de escolaridade básica. Por outro lado, há que observar os níveis de participação dos diferentes grupos etários e de sexo, enquanto eixos de análise da recomposição socioeducativa em curso no contexto europeu. Como sabemos, os grupos etários mais jovens são os que se encontram mais representados nos sistemas educativos e que obtêm níveis mais elevados de escolarização; no que diz respeito ao sexo, são as mulheres têm vindo a ocupar um lugar de destaque em termos de níveis mais elevados de escolarização, particularmente no ensino superior, apesar dos padrões de qualificação traduzirem ainda escolhas fortemente marcadas pelo género.

Para além de algumas tendências globais relativamente convergentes, as desigualdades no espaço europeu são ainda muito marcantes, como constata Martins (2005:158):

O conjunto destes padrões socioeducacionais, e suas recomposições, sintomáticos de condições e processos de escolarização distintos, dão conta também de configurações institucionais, tecidos económicos, estilos de vida e padrões socio-culturais muito diferenciados em todo o espaço europeu.

Como explicitámos anteriormente, a idade não é a característica determinante dos “novos públicos” no E.S., em termos globais; de facto, a trajectória educativa anterior, a experiência de trabalho, as responsabilidades profissionais e/ou familiares, o tempo de paragem de estudos e o modo de estudos (geralmente a tempo parcial) são aspectos que se encontram frequentemente associados — mesmo em grupos etários mais jovens — e que podem ser caracterizadores de uma população estudantil não tradicional no E.S., e que, devido às suas particularidades e à natureza dos constrangimentos com que se confronta, deveria ser alvo de

medidas políticas e educativas mais adequadas a estas especificidades, de forma a atenuar as desigualdades existentes.

Se tivermos em consideração que, no âmbito das políticas educativas de aprendizagem ao longo da vida, o adulto é considerado um “aprendente ao longo da vida”, torna-se necessário compreender quais são as condições em que ocorre a participação, sendo imprescindível saber quem participa, como participa e quais são os aspectos que potenciam ou que dificultam essa participação. Por um lado, interessa compreender com que motivações se desenvolve a aprendizagem dos adultos. Como referimos em trabalhos anteriores (Pires, 2007, 2008, 2009), é fundamental ter em consideração as especificidades da população de estudantes adultos, as expectativas e necessidades - distintas dos estudantes mais jovens. Evidenciámos também que as motivações dos adultos são constelações complexas e que se encontram articuladas com aspectos de diferente natureza - identitária, profissional, económica, de desenvolvimento pessoal, entre outros (Pires, 2008, 2009). Por outro lado, há ainda que ter em consideração as barreiras que os adultos sentem em termos de participação, que tanto reflectem a complexidade da vida adulta (responsabilidades profissionais, familiares e domésticas, entre outras) como os obstáculos de natureza institucional (nomeadamente medidas políticas específicas, apoio financeiro, horários adequados, informação disponível).

Alargamento e flexibilização do acesso ao Ensino Superior em Portugal

Em Portugal, no âmbito das mudanças introduzidas pelo processo de Bolonha e com vista ao alargamento do acesso ao Ensino

Superior foram implementadas medidas específicas relativamente aos processos de ingresso: o Decreto-Lei 64/2006 regulamenta as provas adequadas para a avaliação da “capacidade para a frequência” no ensino superior para adultos maiores de 23 anos (daí a designação corrente de M23), atribuindo neste processo um lugar de destaque à experiência profissional dos candidatos. São consideradas componentes obrigatórias da avaliação a apreciação do currículo académico e profissional, a avaliação das motivações, provas teóricas ou práticas de avaliação de conhecimentos e de competências considerados indispensáveis ao acesso e progressão no curso – organizadas em função dos perfis dos candidatos e dos cursos a que se candidatam. Neste quadro, as instituições assumem a responsabilidade directa de selecção dos candidatos adultos ao ensino superior, tomando a experiência profissional como critério.

Um estudo exploratório sobre a problemática do acesso de novos públicos ao Ensino Superior em Portugal evidenciou que as instituições nacionais introduziram estratégias e critérios diversificados relativamente aos procedimentos de selecção dos candidatos adultos, e que, no domínio do reconhecimento da experiência, se confrontavam com algumas dificuldades (Pires, 2007). No entanto, impulsionadas pelas mudanças do processo de Bolonha e pela procura social crescente, a grande maioria das instituições de E.S. nacional aderiu com relativa celeridade à nova medida e encontrou nela um benefício secundário: apesar de a legislação referir que o número de vagas disponível para os M23 pode constituir até 5% do nº total de vagas atribuídas ao curso, as vagas sobrantes do concurso nacional de acesso podem ser alocadas aos candidatos do concurso M23, numa segunda fase de candidaturas.

Os “Maiores de 23 anos”: Síntese de um estudo exploratório numa instituição de ensino superior em Portugal

Com vista a uma compreensão mais aprofundada da implementação desta medida, realizámos um estudo exploratório numa instituição nacional pública de ensino politécnico. O Instituto Politécnico em causa é composto por cinco escolas superiores, e os procedimentos relativos ao ingresso dos Maiores de 23 anos foram construídos por um grupo de trabalho formado por representantes de todas as escolas, elaborando um regulamento e definindo os critérios das provas, com vista a garantir um processo uniforme em todas as unidades orgânicas pertencentes à instituição. Apresenta-se no Quadro 2 a distribuição dos candidatos Maiores de 23 anos pelas 5 Escolas e a sua caracterização, relativamente ao ano lectivo de 2006/07, o primeiro ano de implementação do Dec.Lei nº 64/2006.

Como se pode verificar, a distribuição dos candidatos / estudantes por género reproduz as tendências observadas no contexto nacional e internacional: as mulheres encontram-se mais representadas no E.S. em geral, mas as escolhas convergem para as áreas científicas da Educação, Ciências Sociais e Saúde, enquanto que os homens se encontram predominantemente representados nas áreas da Engenharia e de outras Ciências.

No que diz respeito à idade, os candidatos / estudantes com maior representação pertencem à faixa etária mais jovem (23-30 anos) em 3 Escolas Superiores e à faixa etária imediatamente acima (30-40 anos) em 2 Escolas Superiores; os menos representados em todas as Escolas Superiores são os candidatos / estudantes com idade superior a 50 anos. As habilitações académicas dominantes são o

12º ano, existindo candidatos que possuem diploma do Ensino Superior. Os candidatos / estudantes com habilitações mais baixas (até ao 9º ano de escolaridade), são os menos representados neste público de adultos - excepção aos licenciados.

Quadro 2 - Caracterização dos candidatos / estudantes

Escolas	Género	Idade	Habilitações Académicas
E.S. Tecnologia de Setúbal	Candidatos Mulheres - 26 Homens - 282	Alunos 23/29 anos - 39 30/39 anos - 101 40/49 anos - 25 50/59 anos - 4	Candidatos 10/12º anos - 85% 9º ano - 13,31% até 9º ano - 1,95%
E.S. Educação	Candidatos Mulheres - 60 Homens - 30	Candidatos 24/30 anos - 37,5% 31/37 anos - 34,4% 38/44 anos - 12,5% 45/51 anos - 15,6%	Candidatos curso superior - 9,4% 12º ano - 43,8% 10/11º anos - 37,5% 9º ano - 9,4%
E.S. Ciências Empresariais	Alunos Mulheres - 34 Homens - 37	Alunos 33/37 anos - 28,2% até 45 anos - 87,3% até 37 anos - 65%	Candidatos curso superior - 3% 12º ano - 46,5% 10/11º anos - 33,5% até 9º ano - 17%
E.S. Tecnologia do Barreiro	Candidatos Mulheres - 8 Homens - 41	Candidatos 23/30 anos - 27 31/40 anos - 18 41/50 anos - 3 mais de 50 anos - 1	Candidatos 12º ano - 51,67% 11º ano - 26,68% 9º ano - 21,67%
E.S. Saúde	Candidatos Mulheres - 67,2% Homens - 32,8%	Candidatos 23/29 anos - 58,2% 30/39 anos - 34,3% 40/49 anos - 7,5%	Candidatos curso superior - 5,4% 10-12º anos - 74,9% 9º ano - 14,3% até 9º ano - 5,4 %

Uma análise mais fina desta população, baseada numa caracterização sócio-demográfica dos candidatos que concorreram nesse mesmo ano lectivo a uma das Escolas Superiores e nos resultados de um inquérito ao qual responderam os estudantes que ingressaram, no final do seu primeiro ano de estudos , permite

encontrar algumas regularidades e reforçar algumas das tendências anteriormente identificadas.

Dos 90 adultos que concorreram à Escola Superior de Educação pelo concurso especial de acesso M23, observa-se a tendência registada em anos anteriores, tanto a nível nacional como internacional, relativamente ao aumento da população feminina no ensino superior: 66% são mulheres e 33% são homens. Após o processo de selecção dos candidatos e matrícula dos estudantes verifica-se que 24 das 39 vagas existentes foram preenchidas por mulheres (62%) e 15 por homens (38%). Relativamente à idade, verifica-se que, no universo dos candidatos, são os adultos mais jovens os mais representados: 37% dos candidatos pertence à faixa etária entre 24-30 anos e 36% pertence à faixa entre 31-37 anos de idade, seguido pelo grupo de adultos com idades compreendidas entre 38-44 anos (18%). Apenas um candidato possui idade superior a 45 anos. No grupo dos candidatos admitidos, verifica-se igualmente esta tendência, na medida em que os mais representados são os jovens adultos pertencentes à faixa 24-30 anos (38%), seguidos pelo grupo dos adultos da faixa 31-37 anos (28%) e pelos adultos de 38-44 anos (18%). A idade parece ser um elemento significativo no acesso: no grupo dos candidatos adultos M23, são os mais jovens os que têm maior representação, verificando-se igualmente esta tendência no grupo dos estudantes admitidos.

No que diz respeito à situação familiar dos estudantes matriculados, 16 são casados ou vivem em união de facto, 4 divorciados e 12 solteiros, e 10 têm filhos. Quanto à sua nacionalidade, 90% possui nacionalidade portuguesa (apenas um candidato tem nacionalidade brasileira).

A variável regional tem um peso determinante no acesso ao ensino superior: os indivíduos que concorrem (90%) e os que acedem (75%) são maioritariamente provenientes da região onde a instituição de ensino superior está implementada. Relativamente às qualificações detidas pelos adultos, verifica-se que a maioria dos candidatos estudou para além do ensino básico (53%): destes, 32% finalizou o ensino secundário (12º ano), 16% completou o 11º ano e 4% terminou o 10º ano de escolaridade. Também se verifica que 18% dos adultos que concorreram possui o ensino obrigatório completo (9º ano de escolaridade ou equivalente) e que apenas uma pequena proporção não possui este diploma (3%). Após a selecção e matrícula, o grupo dos estudantes adultos com maior peso possui o diploma do ensino secundário (44%), seguido do grupo que possui o ensino obrigatório completo (18%). Daqui se depreende que uma significativa percentagem de adultos concorre e acede ao ensino superior com o nível escolar exigido pelo regime normal de acesso (12º ano), evidenciando que são os sujeitos com qualificações mais elevadas os que mais concorrem e os que mais acedem ao ensino superior por esta via – paradoxalmente, a via de ingresso especialmente destinada aos adultos que não possuem o nível de escolaridade requerido nos concursos gerais de acesso no ensino superior.

Os percursos escolares destes estudantes adultos são bastante diversificados, tendo sido desenvolvidos em diferentes contextos e dispositivos formativos: Ensino Regular (47%), Ensino Recorrente (41%), Ensino Profissional (8%) e Cursos de Educação / Formação (6%). Relativamente ao tempo de paragem de estudos (entre a data do concurso e o último ano de estudos dos adultos), verifica-se que 46% dos candidatos se encontrava a estudar nos 5

anos precedentes, enquanto que os que estudaram pela última vez no período entre 7 e 11 anos representam 27%, e os que estudaram entre 12 e 16 anos é de 13%. Apenas 4% dos candidatos não estudam há mais de 20 anos. No grupo dos adultos admitidos, 41% encontrava-se a estudar nos últimos 5 anos, enquanto que 28% estudou pela última vez entre 7 e 11 anos, e 13% fê-lo entre 12 e 16 anos. Em média, antes de ingressarem no ensino superior, estes estudantes pararam de estudar durante 12,5 anos. A interrupção de estudos mais longa foi de 32 anos.

Constata-se que são os indivíduos que estudaram até há menos tempo (períodos de proximidade temporal mais curtos) os que mais concorrem e acedem ao ensino superior, pois a sua proporção aumenta inversamente ao tempo de paragem de estudos (intervalo de tempo que medeia o último ano de estudos e o concurso de acesso). Os dados deste estudo exploratório fazem-nos questionar até que ponto este novo regime de acesso – que tem como finalidade o alargamento do acesso ao ensino superior a “novos públicos” de adultos, não detentores da qualificação escolar que lhes permitira aceder pelo regime geral de acesso ao E.S. – se constitui de facto como uma nova oportunidade para os públicos mais afastados do sistema educativo, na medida em que são os mais novos e os mais qualificados do ponto de vista académico os que mais concorrem e acedem por esta via. Se compararmos estes elementos com dados internacionais, verificamos que o factor idade assume um papel fundamental no acesso ao ensino superior: a participação é inversamente proporcional à idade, em alguns dos países da OCDE; os adultos, quanto mais idade têm, menos representados estão.

Como verificamos, as principais razões de interrupção dos estudos apontadas pelos adultos admitidos encontram-se ligadas a razões de natureza económica, profissional, familiar, escolar. Relativamente à dimensão profissional, verifica-se que 97% dos candidatos possui experiência de trabalho. Deste grupo, 39% tem entre 1 e 6 anos de experiência, seguido pelo grupo que possui entre 7 a 12 anos de experiência (23%). Os candidatos que possuem mais de 12 anos de experiência profissional representam cerca de um terço desta população (32%).

No que diz respeito à frequência de cursos de formação profissional, 61% dos candidatos refere ter realizado formação na área do curso a que concorre. A totalidade dos estudantes admitidos já desenvolveu uma actividade profissional. A análise das actividades desenvolvidas evidencia que a escolha do curso é consistente com a sua trajectória profissional – na maioria, os cursos escolhidos pertencem à mesma área / domínio de actividade em que os estudantes desenvolvem a sua actividade profissional. No momento da inquirição, 97% encontrava-se a trabalhar, dos quais 78% por conta de outrem e 22% por conta própria.

Quanto à duração do contrato, a grande maioria possui contrato sem termo (71%), e uma pequena proporção está em prestação de serviços (7%) e com contrato com termo (6%). Relativamente às horas de trabalho por semana, mais de metade trabalha entre 16 e 35 horas por semana (55%) enquanto que os restantes trabalham mais de 35 horas (45%). Observamos uma forte consistência vocacional entre a actividade profissional desenvolvida e a escolha do curso. A grande maioria dos estudantes efectuou a matrícula no curso da sua primeira escolha (88%). O balanço que os estudantes adultos fazem no final do primeiro ano de estudos é no global

favorável, identificando positivamente o apoio prestado pelos professores e/ou coordenadores para a realização de trabalhos (84%), a adequação das metodologias de ensino-aprendizagem (81%), a valorização das competências e conhecimentos prévios (78%) e os recursos disponibilizados para a elaboração dos trabalhos académicos (78%). E, de forma negativa a adequação dos horários lectivos (66%).

A grande maioria dos estudantes considera ter realizado com sucesso o primeiro ano de formação académica (84%) e apenas um estudante pensa abandonar o curso e a escola. É interessante verificar que os adultos associam o sucesso académico com a vontade de continuar a estudar (66%). Mais de metade (56%) considera sucesso académico ser aprovado em todas as disciplinas do primeiro ano e/ou ser aprovado nas disciplinas que me propus fazer, assim como ter boas notas.

No que diz respeito às principais dificuldades sentidas pelos estudantes adultos no seu primeiro ano de estudos no E.S., as mais importantes prendem-se com a conciliação entre a vida académica e profissional (94%), conciliação entre a vida académica e familiar (90%), não ter horários para trabalhar com os colegas (91%), horários lectivos (88%) e aspectos financeiros (78%). Este tipo de dificuldades têm sido identificadas como as principais barreiras à participação dos adultos em processos de aprendizagem, em estudos internacionais (Pires, 2006).

A partir dos dados apresentados procurámos evidenciar a especificidade deste público-alvo de adultos, no que diz respeito às suas características sócio-demográficas, de entre as quais destacámos o género, idade, situação familiar, profissional,

trajectórias educativas e de formação, forte consistência vocacional e continuidade entre a experiência profissional e a escolha acadêmica. A partir dos elementos fornecidos por este estudo exploratório podemos afirmar que as características dos adultos que ingressam no E.S. através das novas vias de acesso são da mesma natureza das apontadas em estudos internacionais, no que diz respeito aos grupos de estudantes considerados não tradicionais ou sub-representados.

Como temos vindo a reforçar, para além da importância de se conhecer as características dos adultos torna-se fundamental compreender as dinâmicas motivacionais e as condições associadas à sua participação (Pires, 2008-b). A compreensão das dinâmicas motivacionais e de implicação dos adultos na formação passa pela identificação das razões que levam os adultos a procurar e a realizar novas aprendizagens (Pires, 2008). Como observámos empiricamente, as lógicas motivacionais destes estudantes encontram-se fortemente articuladas com aspectos de natureza epistémica, pessoal e profissional. Verificamos também a existência de obstáculos, principalmente de natureza familiar/profissional, para além de barreiras de natureza institucional associados à organização escolar (calendários / horários) e a constrangimentos de natureza financeira.

Contributos para a discussão

Diversos estudos têm evidenciado que a participação dos adultos no Ensino Superior é um fenómeno que se situa na confluência e interacção de factores e de circunstâncias tanto externas e

contextuais como pessoais. Para Davies et al (2002), a participação é influenciada por quatro tipos de factores:

- pelas políticas educativas e apoios financeiros – o que engloba as estratégias educativas de alargamento do acesso, e elementos como propinas, bolsas, empréstimos, benefícios fiscais, entre outros;
- o contexto económico e do mercado de trabalho – situação económica global, de retracção ou crescimento económico, níveis de desemprego, emprego disponível, ofertas de formação e de evolução na carreira,...;
- as políticas e práticas das instituições E.S. – flexibilização da oferta, horários pós-laborais, mudança nos currícula, ...;
- e a situação e circunstâncias individuais – características pessoais e sociais, aspectos financeiros, trajectória educativa e qualificações, situação familiar, motivações e aspirações, percepção sobre as ofertas do mercado de trabalho e valor do ensino superior, apoio e suporte social e familiar, entre outros.

A análise das linhas de orientação política relativas ao E.S. — particularmente as decorrentes do processo de Bolonha no espaço europeu do E.S. — evidencia a visibilidade crescente que o público de adultos tem adquirido nos anos recentes, principalmente ao nível das medidas que visam o alargamento da participação destes públicos e da melhoria de condições para a prossecução dos estudos académicos.

No entanto, o impacto destas medidas em alguns países - tal como em Portugal, cuja implementação recente não permitiu a sua consolidação e o retorno reflexivo dos seus resultados - parece no entanto ser ainda insuficiente. Como já apontado por Alves e Pires (2008), a promoção do acesso de novos públicos, o aumento dos níveis de qualificação, o prolongamento das trajectórias de formação “parecem reproduzir as desigualdades existentes no

sistema educativo, não se traduzindo de forma significativa na criação de novas oportunidades de aprendizagem”.

De facto, se olharmos para os resultados de alguns estudos exploratórios centrados em adultos no E.S. no contexto nacional, são os mais jovens, os mais qualificados e os que se encontram em termos temporais mais próximos do sistema educativo os que têm vindo a beneficiar das recentes medidas implementadas. Tanto no ensino politécnico (Pires, 2008) como no universitário (Gonçalves, 2009), dados provenientes de estudos de caso parecem evidenciar uma regularidade no ingresso no E.S.: de entre o público dos adultos, os que mais se aproximam dos públicos ditos tradicionais - em termos de idade, habilitações académicas e temporalidade dos estudos - são os que mais têm usufruído das novas medidas políticas. Como apontado por Gonçalves (2009) torna-se essencial discutir a questão da equidade em termos de acesso e participação de adultos no E.S.

Ainda neste sentido, e em continuidade com reflexões recentes (Pires, 2009-b), para além da implementação de medidas com vista ao alargamento do acesso dos adultos ao Ensino Superior é fundamental desenvolver condições adequadas e coerentes que possam garantir a continuidade destes públicos no sistema. Como sabemos, o alargamento do acesso e da participação dos adultos não se limita a mecanismos facilitadores da entrada: as condições para a progressão e sucesso são factores determinantes, e são dependentes da estrutura, da flexibilidade e da coerência pedagógica e organizacional tanto das instituições educativas como do sistema global. Acompanhar, analisar e promover o sucesso académico destes públicos são eixos de actuação que as instituições de E.S. não podem descurar.

No entanto, para intervir é necessário conhecer - as especificidades, as convergências e as divergências -, o que implica saber quem participa, porquê participa e quais são as condições que promovem uma maior participação, tal como sustentam Merriam e Caffarella (1999). A formação de estruturas e equipas que apoiem a integração académica e a monitorização do processo de aprendizagem dos adultos são desafios com que as instituições de Ensino Superior se confrontam na actualidade.

E, para finalizar, gostaríamos de reforçar que os elementos que fomos explicitando e articulando ao longo deste capítulo nos parecem fornecer alguns eixos de análise para debater criticamente as actuais políticas educativas de Aprendizagem ao Longo da Vida. Apesar dos avanços evidenciados nas últimas décadas em matéria de participação de adultos no E.S., continuamos a verificar que, a nível internacional, os países têm evoluído a velocidades diferentes, e que Portugal continua a deter uma posição desfavorecida relativamente á média dos países da OCDE, sendo ainda um país onde se continuam a reproduzir as desigualdades existentes. Apesar da existência de políticas educativas que fazem a apologia da Aprendizagem ao Longo da Vida, da promoção da igualdade de oportunidades, da democratização do acesso e do sucesso no E.S., há que ter em conta os condicionalismos e as especificidades socioeducativas existentes, de forma a redefinir e adequar as medidas necessárias, sem as quais os melhores cenários dificilmente se concretizarão.

Bibliografia

Agbo, S. (2000). Heterogeneity of the student body and the meaning of “non-traditional” in US higher education. In H. Schuetze & M. Slowey

- (editors). *Higher Education and Lifelong Learners. International perspectives on change*. London: Routledge.
- Alves, M. G. & Pires, A. L. (2008). Aprendizagem ao longo da vida e Ensino Superior: Novos públicos, novas oportunidades?. In *Actas da Conferência Internacional de Sociologia da Educação*, João Pessoa, Fevereiro 2008 .
- Bron, A. & Agélii, K. (2000). Non-traditional students in higher education in Sweden: from recurrent education to lifelong learnin. In H. Schuetze & M. Slowey (editors). *Higher Education and Lifelong Learners. International perspectives on change*. London: Routledge.
- Canário, R. (2000). A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política. *Psicologia da Educação*, S.Paulo: PUC, nº 10/11, pp. 29-52
- Davies, P., Osborne, M. e Williams, J. (2002). *For me or not for me? That is the question. A study of Mature Students decision making and Higher Education*. UK: DfES.
- E.U. Council, Resolution of 23 November 2007 on modernizing universities for Europe's competitiveness in a global knowledge economy (2007/C XXX/YY.)
- Eurostat Newsrelease nº 58 April 2009, <http://ec.europa.eu/eurostat> . Eurostat, "The Bologna Process in Higher Education in Europe – Key indicators on the social dimension and mobility", <http://ec.europa.eu/eurostat>
- Eggins, H. (2003). Globalization and reform: necessary conjunctions in higher education. in *Globalization and reform in Higher Education*, Ed.by H. Eggins, SRHE and Open University Press, UK, pp. 1-8.
- Gordon, J. (2004). Editorial of Trends in Lifelong learning: improving opportunities for adult learning. *European Journal of Education Research, Development and policies*. Vol. nº39, number 1, March 2004, UK, pp1-7.
- Gonçalves, M.J. (2009). Maiores de 23 – persistência de desigualdades: desafios para a equidade, Comunicação apresentada nas Jornadas Anuais do IOP, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Griffiths, V., Kaldi, S. e Pires, A. (2008). Adult Learners and Entry to Higher Education: Motivation, Prior Experience and Entry Requirements, *Actas da International Conference IASK*, Ed. By IASK, Portugal.
- Martins, S. (2005). Portugal, um lugar de fronteira na Europa: uma leitura de indicadores socioeducacionais. *Sociologia – Problemas e Práticas*, Set 2005. [citado 15 Fevereiro 2010], p. 141-161. Disponível: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/>.

- I.P.S.(2008). Ingresso de Maiores de 23 anos, Relatório policopiado, Ed. Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal .
- Merriam, S. & Cafarella, R. (1999). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*, S. Francisco: Jossey-Bass Pub.
- OCDE (2007), Education at a Glance 2007, <http://www.oecd.org> .
- OCDE (1987), Adults in Higher Education, Paris
- Pires, A. L. (2006). Formação de Adultos e Ensino Superior. Dinâmicas de Aprendizagem ao Longo da Vida. ANAIS da UIED nº7, .
- Pires, A. L. (2007). O reconhecimento da experiência no Ensino Superior. Um estudo de caso nas universidades públicas portuguesas. ANAIS da UIED nº8, .
- Pires, A. L. (2007-b). Higher Education and mature students. A case study on students learning and organizational experiences. ANAIS da UIED nº8, .
- Pires, A. L. (2008). Dinâmicas de Educação/Formação ao Longo da Vida: a perspectiva dos pós-graduados do ensino Superior. In Alves, M. G. et all. *Universidade e Formação ao Longo da Vida*, Oeiras: Celta editores.
- Pires, A. L. (2008-a). *Estudo Exploratório Maiores 23 anos. Caracterização sociográfica dos candidatos M23 na ESE / IPS*, Documento policopiado, IPS, Setúbal .
- Pires, A. L. (coord.) (2008-b) *Adultos no E.S. Um estudo dos Maiores de 23 anos na ESE / IPS*, Documento policopiado, IPS, Setúbal .
- Pires, A. L. (2009). Higher Education and Lifelong learning. An empirical analysis of university post-graduates perspectives. *European Journal of Vocational Training*, nº 46, pp. 130-150.
- Pires, A. L. (2009). Novos públicos no Ensino Superior em Portugal. Contributos para uma problematização. In S. Rummert, R. Canário, G. Frigoto (org.), *Políticas de Formação de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: Ed. UFF, pp. 185-205
- Pechar, H. & Wroblewsky, A. (2000). The enduring myth of the full time student: an exploration of the reality of participation patterns in Austrian universities. In H. Schuetze & M. Slowey (editors). *Higher Education and Lifelong Learners. International perspectives on change*. London: Routledge.
- Schuetze, H. e Slowey, M. (editors) (2000). *Higher Education and Lifelong Learners. International perspectives on change*. London: Routledge.
- Slowey, M. (2000). Redefining the non-traditional student. Equity and lifelong learning in British Higher Education. In H. Schuetze & M. Slowey (editors). *Higher Education and Lifelong Learners. International perspectives on change*. London: Routledge.

Shuetze, H. (2000). Higher Education and lifelong learning in Canada. Re-interpreting the notions of “traditional” and “non-traditional” students in the context of a “knowledge society”. In H. Schuetze & M. Slowey (editors). *Higher Education and Lifelong Learners. International perspectives on change*. London: Routledge.

Da Europa às Cidades: contributos de novos contextos de educação para a compreensão da microregulação da política

Elisabete Xavier Gomes

Introdução

If learning is lifelong and lifewide, what specifically then is a learning context? (Edwards, 2009, p. 1)

Investigar e habitar o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) coloca inúmeras questões, muitas delas de índole reflexiva. A (aparentemente) simples questão em epígrafe é uma delas. Onde começam e acabam os contextos onde se pode aprender ou ensinar? Edwards (2009) considera que estes contextos poderão fundir-se com a vida em geral, uma vez que, no âmbito da ALV, a aprendizagem como actividade humana se torna indistinta de outros processos de vida.

A acepção subjacente aos documentos de política educativa da União Europeia é convergente com estas preocupações e constatações, uma vez que a definição oficial de ALV foi assim fixada:

toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego. (Comissão Europeia, 2001, p. 11)

Ao longo do projecto de investigação Educação e Desenvolvimento Humano no Contexto da União Europeia (PEE) de que trata este livro, foram recolhidas evidências relativas à forte diversificação de actores colectivos implicados na causa da ALV

pelos documentos políticos (ver por exemplo Gomes & Neves, 2008). Uma das discussões que se colocou foi precisamente como designar esta categoria emergente: actores, instituições, contextos? Quem são os destinatários destas políticas se a vida é toda aprendizagem? A este propósito, Simons (2009) desenvolve a tese de que as políticas europeias de ALV se situam entre o governo da sociedade e o auto-governo dos cidadãos. O autor considera ainda que esta posição da política é especialmente consistente com uma sociedade que já não gira em torno de instituições, mas antes de ambientes. Esta fluidez encontra eco na literatura e foi também ponto de encontro entre o trabalho de doutoramento da autora e o PEE. Assim, este capítulo apresenta um estudo exploratório que trabalha elementos decorrentes dos resultados centrais do projecto em níveis e contextos habitualmente estranhos à investigação sobre política de educação. Porque

“partilhamos do princípio epistemológico segundo o qual se reconhece que o conhecimento e a investigação resultam de factores que decorrem da perspectiva individual do próprio investigador, da sua formação teórica e posicionamento social.”
(Alves, 2007, p. 4)

foi possível religar neste projecto de investigação conhecimentos e questões que interessaram à autora ao longo do seu percurso individual de trabalho e especificamente de doutoramento com outros mais amplos que estiveram na base da construção do PEE. Um entendimento abrangente, dinâmico e relacional de educação, como processo que não começa nem acaba na escola e que supera os resultados mensuráveis; uma assumpção partilhada pela equipa de que a política é um processo de construção social que ocorre em diferentes níveis e contextos (confrontar, entre outros, Antunes,

2008; Lingard & Ozga, 2007) foram as chaves para desenvolver a linha de pesquisa subjacente a este capítulo.

Ao longo deste capítulo vai sendo colocado um conjunto de questões a que nem sempre se dá resposta. Talvez uma das questões mais centrais seja a que se refere à possível reconfiguração da educação escolar por via da contaminação de novas experiências e contextos. Nóvoa (2002) considera que estamos perante

“duas grandes tendências, que em certos momentos se sobrepõem, mas que encerram narrativas distintas do projecto educativo: a reconstrução da educação como espaço privado e a renovação da educação como espaço público” (p. 247).

Na primeira tendência podemos identificar medidas políticas e opções individuais de promoção de uma escolarização controlada e construída com base em programas familiares (como é o caso, por exemplo, do «home schooling»), sectoriais (como é o caso, por exemplo, das escolas religiosas) e com apoios do Estado que assim se distancia do seu papel de «educador» (por via de dispositivos como, por exemplo, os cheques-ensino). Já a educação como espaço público remete para um debate em torno da possibilidade de a educação corresponder “aos desejos e anseios de cada um sem que, ao mesmo tempo, renuncie à educação de todos numa cultura partilhada” (Nóvoa, 2002, p. 251). Consideramos que se encontram evidências desta possibilidade num certo entendimento sobre a vida nas cidades e a diversidade de contextos de educação que aí emergem. É também sobre estas evidências que se desenvolve este capítulo.

Interessa ainda reflectir sobre os modos como os contextos não escolares de educação se configuram como objectos da política de aprendizagem ao longo da vida. Também o outro lado da moeda se

aborda: de que modos as políticas que não são de educação configuram novos contextos de aprendizagem? Colocada assim a ênfase na dimensão mais política, faremos uma aproximação a medidas políticas que, contemporaneamente, em Portugal, foram promovendo de modos diversos a emergência e co-existência de diferentes contextos de educação especialmente evidentes em territórios urbanos. Tradicionalmente, em países de forte centralização como é o caso de Portugal, a política educativa é pensada como um domínio da acção do estado e mais ainda como um domínio do Ministério da Educação, mas de facto, hoje, vários são os factores que rompem com estas fronteiras modernas. Em termos do conteúdo, o alargamento do conceito e das práticas de educação e a sua relação com a formação, o emprego, a cultura e a ciência inclui novos actores, temas e objectivos na construção contemporânea da educação. Em termos administrativos, a União Europeia e a progressiva influência que exerce sobre a construção das políticas nacionais exige uma leitura mais complexa da construção da política e dos níveis do seu exercício e da sua implementação – é a evidência do nível de regulação transnacional (Barroso, 2006). Por outro lado, e ainda ao nível administrativo, a progressiva implicação dos poderes locais na implementação e desenvolvimento de medidas políticas de educação, especifica e genericamente, exige a abertura de um outro nível de regulação política: o municipal, que Barroso (2006) integra no nível micro da regulação das políticas de educação. Interessa também abordar estas confluências que se fazem sentir nos contextos de educação e que complexificam o que pode ser entendido como microregulação da política de educação.

Tentando problematizar estas temáticas, o capítulo organiza-se em três momentos distintos. Na primeira parte, pretendemos destacar aspectos convergentes de medidas políticas de nível europeu e municipal que promovem um entendimento público da aprendizagem ao longo da vida. A segunda parte deste texto ocupa-se da apresentação de dados empíricos de carácter exploratório sobre as concepções de política e de aprendizagem ao longo da vida de profissionais de educação não escolar. No quadro do que acima foi referido (sobre a emergência de novos contextos de educação e sobre a diversificação das linhas com que se cose a política com efeitos de educação) os profissionais de instituições não escolares que promovem contextos onde se pode aprender e ensinar emergem como uma espécie de ponto de encontro muito significativo. A terceira parte materializa-se nas conclusões em que se identificam algumas dimensões chave para equacionar a pertinência de explorar novos vectores de análise e de investigação no estudo das políticas de educação:

Existirão outros níveis de regulação das políticas e práticas de educação no exterior das dinâmicas oficiais de política educativa?

Como se relacionam a Aprendizagem ao Longo da Vida e o Espaço Público da Educação?

As cidades como contextos de acção educativa e regulação da política de educação

Borja (1995, citado por Caballo Villar, 2001) refere-se a uma dupla dimensão do poder urbano: uma dimensão “local/nacional que se manifesta na descentralização e assunção de novos blocos de competências e de recursos, na promoção das relações administrativas e público-privadas, assim como na cooperação

entre cidades” (p. 27); a segunda é uma dimensão internacional que pode sintetizar-se na expressão «municipalismo internacional» como modo de referir as pressões para o reconhecimento dos poderes locais e regionais em instâncias transnacionais, e mesmo criando redes internacionais de base municipal.

Podemos situar em Portugal medidas de política educativa que implicam cada vez mais os poderes locais. A emergência das relações políticas e administrativas entre território e educação em Portugal foi desencadeada pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, em que se propõe a ideia de comunidade educativa e se desencadeia a delegação de competências administrativas de educação da administração central (Ministério da Educação) para a local (Autarquias), à luz de princípios de autonomia e de subsidiariedade (Carioca, et al, 2007)³⁶. Esta lógica de acção assenta em dinâmicas verticais e em abordagens racionais a que subjaz a ideia de que a proximidade do *locus* de decisão favorece a democraticidade. No entanto, as competências delegadas restringem-se, grosso modo, a medidas operativas de decisões tomadas centralmente – como o transporte das crianças até às escolas, a manutenção dos edifícios escolares, os serviços de limpeza ou a contratação de auxiliares de acção educativa e mais recentemente a contratação de professores para as Actividades de Enriquecimento Curricular, dentro das áreas temáticas e esquema de funcionamento definidos centralmente. Barroso (2006) considera que este é um dos elementos centrais da microregulação local das políticas públicas de educação:

³⁶ No desenvolvimento do trabalho de concepção das Cartas educativas do Distrito de Beja, a equipa da Escola Superior de educação que integrei reflectiu sobre estes princípios de autonomia e subsidiariedade, tentando operacionalizá-los na construção das Cartas Educativas.

“...a microrregulação local remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e acções, de vários actores, pelo qual as normas, injunções e constrangimento da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional. Neste sentido a microrregulação local pode ser definida como o processo de coordenação da acção dos actores no terreno que resulta do confronto, interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspectiva vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspectiva horizontal, entre os diferentes ocupantes de um mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) – escolas, territórios educativos, municípios, etc.” (p. 57)

Sendo muito interessante e complexa, esta abordagem remete essencialmente para as dinâmicas locais na relação com a administração central, especificamente com as decisões tomadas centralmente. De facto, existe todo um campo de linhas de força que ultrapassa estas relações, por se situar no exterior dos limites da delegação de competências mas também por se situar no exterior do que é reconhecido tradicionalmente como o campo de educação; há ainda a considerar os impactos educativos nos territórios e nas instituições de políticas de ciência, cultura ou lazer. É neste contexto que a perspectiva de Nóvoa sobre a reinvenção da educação como espaço público se destaca.

uma sociedade que se diz do conhecimento tem de criar redes e instituições que, para além da escola, se ocupem da formação, da cultura, da ciência, da arte e do desporto. Estou a pensar no que tenho designado por *espaço público da educação*, um espaço que integra a escola como um dos seus pólos principais, mas que é ocupado por uma diversidade de outras instâncias familiares e sociais. (2005, p. 17)

A abordagem de Borja acima apresentada inclui também a dimensão internacional da actuação dos poderes locais, que neste domínio se começa também a fazer sentir. Relativamente a esta dimensão, assinala-se que a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) desenvolveu algumas

iniciativas no sentido de promover Cidades Educadoras (*Educating Cities*) ainda nos anos 1970 e mais tarde Cidades de Aprendizagem/Conhecimento (*Learning Cities*). Longworth (2006) e MacPhail & Plumb (2008) apresentam leituras contemporâneas, e retrospectivas, destes movimentos promotores de dinâmicas educativas ao nível municipal, e intermunicipal. Esta iniciativa precursora da OCDE ainda nos anos 70 não será independente da publicação em 1972 do relatório da UNESCO coordenado por Edgar Faure (1974), em que o movimento da Educação Permanente é desencadeado e a ideia da Cidade Educadora é apresentada – embora com menos vigor do que a de educação permanente.

Numa análise da dimensão local e regional da ALV, Longworth (2006, p. 183) identifica dois denominadores comuns da política de ALV, sendo um deles a transformação do papel dos poderes locais: de implementadores passivos das políticas nacionais a inovadores regionais da mudança na aprendizagem. O autor baseia-se em análise de documentos da UE, e cita:

“Cities and towns in a globalized world cannot afford not to become learning cities and towns. It is a matter of prosperity, stability and the personal development of all citizens. Lifelong Learning covers all aspects of city life (...)” (Comissão da União Europeia, 2001, citado por Longworth, 2006, p. 183)

Tendo em conta estas asserções, o programa da UE *Towards a European Learning Society* (TELS - 1998) integrou os municípios como dimensão de análise e concebeu indicadores que estiveram na base de um instrumento interactivo de avaliação dos municípios, no sentido da sua competência enquanto *Cidade de Aprendizagem*. Concomitantemente, a União Europeia (UE) constituiu um fórum de exercício do que Borja (in Caballo Villar, 2001) designa de

«municipalismo internacional»; o Comité das Regiões, que é um órgão consultivo composto por representantes dos poderes locais e regionais da Europa e que tem de ser consultado num conjunto de matérias, nomeadamente da educação³⁷. Segundo Longworth (2006), o TELS tornou-se a maior fonte de informação da Comissão Europeia sobre a dimensão local e regional da ALV, o que potenciou o interesse e as medidas desencadeadas pelas cidades que escolheram aderir a este projecto. O sentido da «cidade de aprendizagem ou aprendente» é assim definido pela UE:

“A learning city, town or region recognizes and understands the key role of learning in the development of basic prosperity, social stability and personal fulfillment, and mobilizes all its human, physical and financial resources creatively and sensitively to develop the full human potential of all its citizens. It provides a structural and a mental framework which allows all citizens to understand and react positively to change” (Comissão da União Europeia, 2003 in Longworth, 2006, p. 187)

Dois aspectos destacam-se nestas demandas: por um lado, a especificidade da cidade é diluída, uma vez que parece ser indiferente a esta definição a dimensão urbana, enquanto núcleo identitário e histórico. Estas conclusões são de algum modo consistentes com outras que emergiram noutros estudos do PEE: Alves, Neves, & Gomes (2010) referem o modo como os documentos de política europeia de educação analisados reforçam mais a dimensão pragmática do que a dimensão identitária.

Por outro lado, a iniciativa TELS tem um pendor avaliativo e de tendência hierárquica e vertical, no sentido em que se pretende fazer um diagnóstico da situação, através de indicadores definidos centralmente pela UE e aplicados aos diferentes contextos, e se

³⁷ Para mais informação sobre este assunto, consulte http://europa.eu/institutions/consultative/cor/index_pt.htm

promove a relação de cada município com a Europa e não tanto as relações horizontais intermunicipais.

Paralelamente a estas incitativas de instâncias transnacionais, assinala-se a emergência de associação de municípios constituídas por iniciativa dos próprios protagonistas dos poderes locais, promovendo plataformas de entendimento ao nível transnacional, com adesão voluntária por parte de cada município. São exemplos a Rede de Cidades de Aprendizagem do Reino Unido³⁸, ou a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE); estas associações espelham e potenciam as relações intermunicipais, tanto ao nível nacional como transnacional. No contexto português, a AICE merece particular destaque, por duas razões: Lisboa e Porto integraram esta associação desde a sua fundação em 1990 e, actualmente, são já 37 as cidades portuguesas aderentes³⁹. Esta adesão passa, hoje, por um conjunto de trâmites, sendo que um deles é a apresentação de um projecto em decurso na cidade e que seja uma concretização dos princípios presentes na Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2004). Como documento de política intermunicipal de abrangência transnacional, remete para um conjunto de documentos internacionais e mundiais incontornáveis e cuja referência é em si mesma de grande significado e consenso políticos - é o caso da Declaração Universal dos Direitos do

38 Para mais informação, consultar:

<http://www.lifelonglearning.co.uk/learningcities/lcn.htm>

39 Concretamente: Albufeira, Almada, Amadora, Azambuja, Barreiro, Braga, Cascais, Chaves, Coimbra, Esposende, Grândola, Guarda, Leiria, Lisbon, Loulé, Loures, Moura, Odivelas, Oliveira de Azeméis, Oporto, Palmela, Paredes, Paços de Ferreira, Pombal, Portimão, Rio Maior, Santa Maria da Feira, Santarém, Sao Joao da Madeira, Sever do Vouga, Sintra, Torres Novas, Trofa, Vila Franca de Xira, Vila Real, Águeda, Évora. Informação recolhida em <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do?idixar=923>, último acesso a 4 de Novembro de 2009.

Homem ou da Convenção sobre os Direitos da Criança⁴⁰. É interessante destacar que este documento não oferece uma definição clara e concisa do que é uma cidade educadora, mas antes aponta princípios e dinâmicas de funcionamento ligadas às relações intermunicipais e intramunicipais orientadas por valores de cidadania, solidariedade, paz, empregabilidade, competitividade e coesão social, entre outros.

É necessário destacar que este tipo de associações intermunicipais, em que a proximidade geográfica já não é critério absoluto para a consolidação de relações e de interesses partilhados, é também fruto do tempo, fazendo parte das características da sociedade contemporânea. A partir das perspectivas desenvolvidas por Castels (2005), estas dinâmicas intermunicipais e transnacionais podem ser enquadradas no âmbito das possibilidades abertas pela *sociedade em rede* e das transformações das relações que daí decorreram, nomeadamente dos modos de fazer política e de governar. O autor assinala a renovação da centralidade das cidades e das metrópoles como um dos efeitos da sociedade contemporânea:

os Estados-nação do passado, sem deixarem de existir, converteram-se em nós (essenciais) de uma rede institucional em que partilham soberania e decisões com instituições nacionais, supra-nacionais, internacionais, quase-nacionais (como a Catalunha), regionais, locais e organizações não governamentais. (Castells, 2005: 28)

Para além das questões e possibilidades introduzidas pelo municipalismo e pelo papel dos poderes locais na definição de políticas e projectos de educação, ou com dimensões educadoras,

40 Especificamente: “A presente Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).” (AICE, 2004, p. 1)

há uma outra dimensão que interessa aqui analisar que, não estando dissociada da anterior, emerge do conteúdo das actuais políticas de educação. Novamente o foco coloca-se sobre as políticas da Aprendizagem ao Longo da Vida e o modo como se verifica um esforço por alargar os limites da acção da política educativa, tentando estendê-la a outras instituições de educação e formação, a outros profissionais e mesmo a não profissionais, como já se deu conta acima e noutros capítulos deste livro. Este alargamento das fronteiras de aplicabilidade da política de educação é consistente com a ideia genérica de que a aprendizagem não se circunscreve a uma idade da vida, nem a uma instituição, mas antes acontece ao longo e ao largo da vida. Isto quer dizer que é possível identificar outros impactos nas dinâmicas educadoras das cidades, por via não exclusivamente do município nem exclusivamente das políticas educativas, mas das instituições que respondem de forma mais e menos autónoma a reptos diversificados de aprendizagem e formação, e de políticas de ciência, cultura e emprego.

Assume grande relevância o modo como as políticas de divulgação e promoção da cultura em sentido lato, nomeadamente as medidas de sensibilização da população para este domínio, atingiram as instituições localizadas predominantemente nas cidades – como é o caso dos museus, das bibliotecas, dos teatros, dos centros de ciências, dos jardins botânicos ou das quintas pedagógicas. Santos (2007, p. 2) – presidente do Observatório das Actividades Culturais (OAC) - analisa as políticas culturais das últimas duas décadas em Portugal e assinala sucessivas tentativas de articulação de políticas e práticas de cultura e educação, apresentando como exemplo ilustrativo o Programa Nacional de Promoção da Leitura de 1997, hoje Plano Nacional de Leitura. Esta medida política é um exemplo

paradigmático das relações de articulação política entre educação e cultura, especialmente da construção de uma política educativa de abrangência ilimitada, com impactos nas decisões e nas práticas de professores, de pais, de bibliotecas, de livrarias, de editoras e até de escritores. A articulação evidenciada pela autora sintetiza uma implicação e reconfiguração mútua entre políticas de educação, cultura, nação, território e instituições:

A criação de condições de motivação para a leitura contou com um instrumento normativo importante – o diploma da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (1987). É a 1ª Rede Nacional lançada pelo MC [Ministério da Cultura] (seguiram-se a dos Teatros e dos Espaços Culturais – 1999, a dos Museus – 2000). (...) Mas a meta em vista – uma biblioteca em cada concelho – ainda não foi atingida. (...) O novo modelo de bibliotecas (que nem todas conseguem cumprir satisfatoriamente) associa à promoção da leitura actividades de animação cultural para diferentes sectores da população e envolve agentes culturais locais. (Santos, 2007, pp. 2, 3)

No decurso dos estudos desenvolvidos pelo OAC, Lourenço (2008) refere a timidez destas tentativas de articulação, concluindo que “são, no entanto, projectos pontuais não resultando de uma efectiva política inter-sectorial onde se afectem meios e desenvolvam procedimentos que resultem num programa comum com continuidade.” (Lourenço, 2008, p. 4). Este balanço deve ser entendido como relativo a medidas comuns concretas e designáveis, uma vez que outras existem que são mais difusas, mas de grande importância e que decorrem da dotação de infra-estruturas culturais pelo país. A factual disseminação de redes de bibliotecas, museus e teatros proporciona mudanças nas possibilidades e nos hábitos culturais e científicos das populações. Estas possibilidades são potenciadas pelos renovados objectivos de alargamento do acesso à cultura, que se traduz, por exemplo, no

visível aumento do número de instituições que integra serviços de educação (Lourenço, 2008), que oferecem a públicos muito abrangentes (embora o público escolar seja maioritariamente dominante) dinâmicas muito diversificadas de acordo com a instituição, o território e as eventuais parcerias. De facto, destaca-se que, por exemplo, a Lei-quadro dos Museus Portugueses assume a educação como uma das funções destas instituições, estimulando explicitamente as relações com o sistema formal de educação.

Em meados dos anos 1990 deu-se início ao Programa Ciência Viva, desta vez a partir do Ministério da Ciência e da Tecnologia em conformidade com directrizes europeias. Numa análise das condições de emergência e funcionamento dos centros ciência viva, Coelho (2008) caracteriza o programa e clarifica os seus objectivos:

promover a cultura científica e tecnológica da população portuguesa, a aprendizagem experimental das ciências nas escolas e o envolvimento dos cientistas em actividades de divulgação da ciência (Ciência Viva, 2007 in Coelho, 2008, p. 9)

Estes são objectivos com claras componentes educacionais e que promovem dinâmicas novas em Portugal, especificamente a que se refere ao papel de divulgadores proposto aos cientistas. Materializam-se também na criação de um novo tipo de espaço: os centros ciência viva que também foram alvo da constituição de uma rede nacional, com o objectivo de haver um por distrito – actualmente existem 18 Centros Ciência Viva espalhados pelo país, havendo 4 na grande Lisboa⁴¹. Estes centros são um tipo muito específico de museus, que se pretendem interactivos e que se propõem estimular as relações com os contextos onde são

⁴¹ Informação disponível em <http://www.centroscienciviva.pt/index.php?section=1V>.

implantados. É ainda importante referir que a sua implantação não é tão claramente urbana, como a dos museus ou teatros, mas assume igualmente objectivos e funções educadoras na sua génese.

Parecendo claras as possibilidades educadoras abertas por estas medidas, é escassa a literatura que trate dos efeitos educadores de opções e medidas políticas tomadas fora do âmbito formal da educação.

Estudo exploratório sobre as perspectivas de profissionais de instituições não escolares com dinâmicas educativas.

Os dados que a seguir se apresentam decorrem do encontro entre o estudo de caso desenvolvido ao longo do doutoramento da autora sobre processos de educação de crianças em Lisboa (Gomes, 2009) e a análise das políticas educativas europeias no âmbito do projecto de investigação PEE (Neves & Gomes, 2009). No âmbito do estudo de caso, a autora contactou com, e observou, um conjunto de instituições de arte, ciência e cultura, frequentadas pela turma do 1º ciclo do ensino básico acompanhada; a relevância e diversidade de situações educativas promovidas no contexto destas instituições fez emergir a necessidade de conhecer as perspectivas de profissionais de educação fora da escola. Esta ideia tornou-se especialmente pertinente quando confrontada com a ausência, na literatura de ciências da educação, da voz destes profissionais de educação, cujo trabalho ocorre no exterior do sistema educativo oficial e logo fora da alçada do ministério da educação e da política educativa tal como tradicionalmente a entendemos. Assim ficou estabelecida a relevância de conhecer as perspectivas destes sujeitos e a estratégia considerada mais adequada foi a entrevista semi-

directiva, dado o desconhecimento patente sobre estes profissionais cruzado com a existência de um conjunto prévio de objectivos – decorrentes do estudo de caso e do PEE.

Nota Metodológica

As entrevistas foram conduzidas pela autora a partir de um guião previamente discutido e aprovado pela equipa de investigação do PEE. Este guião incluiu algumas questões decorrentes dos seguintes objectivos gerais:

Conhecer a perspectiva das entrevistadas sobre os impactos no seu trabalho da Política Educativa, europeia, nacional e local;

Compreender as perspectivas das entrevistadas sobre o paradigma de ALV – em termos pessoais e institucionais.

As entrevistas foram feitas entre Fevereiro e Junho de 2009, de acordo com a disponibilidade das entrevistadas e da entrevistadora. Todas as entrevistas foram transcritas e posteriormente foi feita uma análise de conteúdo qualitativa, categorial, orientada pelos objectivos previamente definidos. O Quadro 1 apresenta os nove sujeitos entrevistados.

Da leitura emergem as diferenças de formação dos sujeitos e a diversidade de instituições em que trabalham; destacam-se também as funções desempenhadas, uma vez que nem todos se enquadram em serviços educativos formalmente existentes na instituição, embora todos desenvolvam um trabalho com componentes educativas. Uma nota tem de ser feita à entrevistada 9, uma vez que é um sujeito marcadamente distinto do resto do conjunto. A opção de incluí-la neste grupo baseou-se no seu estatuto de especialista e decorre da possibilidade de a entrevistada oferecer uma visão panorâmica e longitudinal dos projectos educativos não escolares que têm sido desenvolvidos em Lisboa, dadas as três décadas de

implicação com departamentos de educação da Câmara Municipal de Lisboa e a sua pertença à Associação Internacional das Cidades Educadoras.

Quadro 1 - Sujeitos entrevistados

Sujeitos	Formação	Função na Instituição	Tipo de Instituição	Área de Trabalho da Instituição
1	Lic. em História da Arte	Coordenadora do serviço de educação	Galeria - Fundação	Arte Contemporânea
2	Lic. em Geologia	Investigador	Museu Nacional	Ciência
3	Lic. em Psicologia Educacional	Responsável por projectos educativos	Parque Florestal – Municipal	Ambiente
4 (dois sujeitos)	Lic. em História; Técnica de arquivo	Responsáveis pelo serviço educativo e monitoras	Arquivo Municipal	História e Património
5	Lic. em Educação pela Arte	Coordenadora do serviço educativo	Museu Nacional	Arte Moderna
6	Lic. em Matemática	Técnica de formação (ex. monitora)	Museu interactivo	Ciência
7	Técnica de BAD (biblioteca)	Funcionária da biblioteca, com responsabilidade pela animação da leitura	Biblioteca municipal	Leitura e Cultura
8	Lic. em Design	Coordenadora do projecto educativo	Teatro Municipal	Teatro
9	Lic. em Filosofia	Coordenadora do Gabinete de Lisboa-Cidade Educadora e membro do comité executivo da AICE.	Câmara Municipal de Lisboa	Recolha e sistematização da oferta educadora da cidade

De modo consistente com toda a postura de escuta activa que a realização de entrevistas de aprofundamento exige, os objectivos que orientaram as entrevistas e a sua análise foram reconfigurados em sintonia com as respostas dadas pelos sujeitos, dando origem às seguintes categorias de análise:

- (A) Representações de política (em sentido lato) no discurso dos entrevistados e relações estabelecidas com o seu trabalho;

(B) Referências implícitas e explícitas a processos de educação/aprendizagem ao longo e ao largo da vida.

A categoria A inclui as referências que foram surgindo no discurso dos entrevistados a aspectos que podem ser integrados no entendimento lato de política como um processo de construção social que adoptamos, ou seja, não decorrem exclusivamente de questões directas sobre política. Como os dados a seguir confirmam, para alguns dos sujeitos a política emerge como uma dimensão do seu trabalho e da sua existência em sociedade, não sendo apenas uma componente da acção dos políticos; a compreensão desta postura exige que mais do que política educativa se compreendam algumas acepções mais genéricas de política na relação com o trabalho educativo desenvolvido.

Já a categoria B foi construída na relação com o discurso dos entrevistados que revelava uma diferença clara entre o significado explicitamente atribuído à expressão «aprendizagem ao longo da vida» e o sentido com que os processos de educação, genericamente entendidos, são investidos.

A seguir apresenta-se uma síntese da análise e interpretação dos resultados, organizados a partir destas categorias.

Representações de política (em sentido lato) no discurso dos entrevistados, relações estabelecidas com o seu trabalho

No discurso dos vários entrevistados emergem diferenças entre «os políticos» e «a política», geralmente surgindo esta última com um sentido mais humanista, mais ético e mais idealizado, e os primeiros como actores mais dúbios, mais circunstanciais, surgindo mesmo referências de claro menosprezo. O discurso que flagrantemente

espelha esta leitura é o do entrevistado 1 que, quando questionado directamente sobre a sua percepção das medidas políticas, responde:

medidas políticas... isto obriga-me... vai ficar gravado mas não faz mal. Obriga-me necessariamente a falar na iliteracia científica dos nossos políticos que é absolutamente total, mais grave do que a iliteracia do, do... do comum dos cidadãos (p. 8).

A história contada pela entrevistada 8 sobre o percurso inicial da criação de um novo teatro municipal (enquadrado nas redes municipais de infra-estruturas de cultura acima referidas) é paradigmática do desfasamento sentido entre «a política» e «os políticos»; de facto, outros entrevistados aludem a este tipo de acontecimentos, mas aqui a narrativa é completa e vibrante:

na altura, no [Teatro x], nós estávamos a conseguir ter uma série de programadores, tínhamos um de cinema, um de dança, um de artes plásticas porque havia uma galeria no teatro, um de leituras e edições, um de música e um de ser... de serviço educativo que era eu que fazia. Acontece é que em, penso que em 2002, (...) há mudança de executivo na câmara (...) e o projecto vai por água abaixo. Repare que isto era, estas pessoas, nós, todos nós ganhávamos muito pouco mas acreditávamos era que isto era uma coisa que fazia sentido (...) Pronto, então acaba, ele corta o financiamento de tal maneira que despede dois ou três programadores, penso eu, três, um despede-se e fica os de leitura e edições e eu, do serviço educativo. Na altura com muito pouco dinheiro mas um projecto que estava a começar e sobretudo na cidade não havia nenhum projecto, enfim, ou nenhum serviço educativo ligado à área de teatro. (...) Enfim, o serviço educativo lá continuou, (...) há dois anos atrás, o meu departamento era o departamento que tinha mais dinheiro que era muito bom atendendo a que, como se calhar já deve ter sentido ou já deve ter visto, estas áreas às vezes são um bocadinho maltratadas no sentido de que, enfim, as crianças não votam, as crianças não trazem visibilidade, enfim. E muitas vezes os serviços educativos são claramente instrumentalizados e politizados. E isto é, como pode imaginar, para quem gosta muito do que faz e está nestas áreas é arrasador. (p. 3)

Já no que se refere à «política» propriamente dita e entendida na sua dimensão de guia e orientação da acção humana em sociedade, destaca-se o modo como alguns entrevistados explicitam a ausência de enquadramento político das suas acções e do trabalho educativo prestado pelas suas instituições. As entrevistadas 2, 5 e 8 referem mesmo a falta de política que enquadre e dê condições de trabalho e não apenas que cerceie e estabeleça objectivos de trabalho individualizados. Destaca-se, portanto, a importância efectiva que estes profissionais dão à política, não enquanto prática existente, não a política que está em vigor ou que esteve, mas enquanto dimensão essencial da vida em sociedade e com um papel que lhes parece fundamental. Neste sentido, o discurso da entrevistada 8 é muito expressivo e revelador de uma grande convicção política:

Mas quando eu digo acho que era mesmo importante haver uma plataforma interministerial que acolhesse propostas, por exemplo, como essa ou como esta dos teatros porque são lugares de encontro mesmo e que acho que só iam lucrar as duas áreas. (...) E mesmo ao nível europeu, ou seja, conseguir que, que isso seja uma realidade, sabe? Que nós possamos realmente, que eles possam por exemplo lançar concursos, que eles possam lançar iniciativas. Isso sim, isso sim acho mais importante do que encontrarmos sítios onde vamos tentar enfiar as coisas. (p. 20)

Alguns entrevistados dão notícia dessa falta de enquadramento político pelas dificuldades operativas que isso lhes traz seja pela necessidade de definição e reconhecimento - embora outros entrevistados gozem de uma consciência de estarem a actuar nas margens. Poderá a educação fora da escola e fora do seus habituais limites tecnocráticos (instituição, idade, profissão especializada...) ser mais facilmente percebida como um projecto político do que a educação formal, tendencialmente burocratizada? É uma questão que os dados deste estudo exploratório não permitem responder,

mas que nos parece ser uma questão relevante e que ecoa com a proposta feita por Nóvoa (2002) sobre a renovação da educação como espaço público. O autor considera que perante um contínuo movimento de transbordamento da escola e de privatização de ideais e de práticas educativas se torna necessário reinventar a educação como um espaço para o pensamento e a acção colectivos e partilhada por redes de instituições sociais, que, sendo ou não sendo públicas, desempenham serviço público.

A este propósito, proponho um olhar sobre o Plano Nacional de Leitura, acima referido, como um exemplo de uma medida política que surge a público como medida técnica e cuja discussão parece não ter tido eco nos actores directamente implicados.

Sempre na promoção do livro, da leitura, o incentivo à leitura. Pronto. E é assim, e trabalhamos tanto para o plano nacional de leitura (...) a nossa relação apareceu e nasceu quando a Isabel Alçada divulgou o plano nacional de leitura num encontro na Gulbenkian onde se fez lá uma palestra para professores e para bibliotecas, foi por aí. (entrevistada 7, p. 4 e 9)

Um outro nível de análise refere-se ao lugar da União Europeia nos discursos dos entrevistados. Em termos muito gerais, parece-me ser possível afirmar que estes profissionais não sentem ligação entre o seu trabalho e a política europeia, ou mesmo a integração portuguesa na União Europeia; reconhecem medidas de política nacional e mesmo regional, mas não se referem a aspectos da UE embora coloquem pontualmente expectativas sobre essa ligação, como se constata acima no discurso da entrevistada 8. De modo muito claro, afirmam as entrevistadas 4:

nós não recebemos nem da parte do governo, nem da parte da Câmara nem da parte da Europa, nenhuma informação, nem nenhuma... nenhum manual, nada sobre o que é que é a política europeia e o que é a política nacional, não recebemos nada, nenhuma informação. Quer dizer, nós no fundo,

fazemos parte dela, mas não temos conhecimento dela... (...) Existem às vezes pequenas conferências onde se fala destes assuntos, mas nós não temos praticamente nenhuma envolvimento a esse nível (p. 20)

Já a entrevistada 5 considera mesmo que as questões relativas à educação ambiental estão um pouco abandonadas, quer ao nível europeu quer ao nível nacional:

Agora está-se a trabalhar muito com as energias alternativas, por causa das alterações climáticas, mas é tudo num patamar... mais superior... como é que hei-de dizer... Há muito patrocínio para pormos os painéis... (...) para as infra-estruturas, sim. Não para o processo mais educativo, isso cabe um bocadinho a nós. E nós vamos tentando trabalhar essas temáticas... (p. 9)

Acrescenta-se ainda que quando são feitas referências a organismos e mecanismos transnacionais, a UE não é a referência central, referindo-se por exemplo a UNESCO ou o ICOM (International Council of Museums). É neste sentido que vão as palavras da entrevistada 6:

Vamos agora ter um curso de formação em Bruxelas e a ideia é partilhar boas práticas (...). São centros de ciência envolvidos, pelo menos os de maior renome, estamos a falar da Cité em Paris, estamos a falar do Technopolis em Bruxelas (...) estamos a falar de cinco centros de ciência que têm algum trabalho e que já são reconhecidos em termos de ECSITE [European Network of Science Centres and Museums] pelas suas práticas e portanto vamos fazer uma formação conjunta, vamos partilhar, eu acho que vai ser bom aqui no Pavilhão sobretudo adicionado na nossa rede de centros.

Por fim, destacam-se aspectos formais da construção da política e destes mecanismos da sua implementação que já perpassam neste excerto. Tal como uma das conclusões apresentadas em Alves, Neves e Gomes (2010), também o processo de construção da política ao nível local-internacional (espelhado no discurso da entrevistada 9) parece ser feito de transições e confluências entre um regime burocrático, de racionalidade técnica e uma dinâmica de

rede. Caracterizando as dinâmicas da AICE, a entrevistada 9 descreve com minúcia um conjunto de procedimentos de que aqui se dá exemplo:

Qualquer cidade pode propor uma rede temática mas essa rede temática depois tem que ser aprovada pelo comité executivo para ter os respectivos apoios porque depois há, há o apoio também financeiro ao desenvolvimento desta rede. Mas têm que seguir um conjunto de critérios entre os quais definição claramente dos seus objectivos, da sua metodologia de trabalho, do seu, dos seus relatórios de progresso e da avaliação do trabalho sempre que é desenvolvido. Porque senão não tem sentido. Portanto nós podemos propor uma nova rede temática agora temos que encontrar os parceiros, definir os objectivos, definir a metodologia e dar conta à AICE nos, nas reuniões dos comités executivos, do ponto de situação do nosso trabalho enquanto rede temática. (p. 9-10).

Parece evidente algum paralelismo entre instrumentos e estratégias da UE para o desenvolvimento da ALV e de outros organismos internacionais como o exemplo concreto da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). Veja-se a dinâmica de funcionamento da AICE e os modos de acompanhamento e de alguma monitorização das cidades educadoras descritos pela entrevistada, como a disseminação de boas práticas, a monitorização através de documentos que as cidades aderentes terão de apresentar ao comité executivo, as acções de formação organizadas para autarcas; o mesmo tipo de estratégias parecem ser usados pelas redes de transnacionais de organizações temáticas como é o caso do ECSITE⁴² a partir das palavras da entrevistada 6. Os mecanismos de regulação transnacional e os seus esquemas de funcionamento próprio, a sua linguagem, os procedimentos associados, constituir-se-ão como mais uma evidência de que a construção da política tem uma forte dimensão tecnocrática,

⁴² Ver mais em <http://www.ecsite.eu/?cat=1>

mesmo fora da UE e em circunstância de adesão voluntária, como é caso da pertença a estas redes.

Por outro lado, destaca-se o papel quase periférico desempenhado pelos poderes locais no discurso destes entrevistados: a Câmara Municipal é apenas referida pelas entrevistadas que são funcionárias da Câmara ou de serviço municipais, mais se acrescenta que mesmo junto das 5 entrevistadas que integram serviços dependentes da Câmara apenas uma se referiu às dinâmicas da AICE. A constatação de que estes entrevistados parecem estar longe da administração central mas também da local permite complexificar as características atribuídas por Barroso (2006) à micro regulação local. De facto, e tal como o autor afirma, este é um nível complexo e difícil de sistematizar dada a diversidade de forças em presença e em presença diferente nos vários contextos urbanos.

Parece haver evidências de que estes sujeitos e as instituições em que trabalham são elementos a considerar na compreensão do processo de regulação da política de educação, especialmente no actual paradigma da educação e da aprendizagem ao longo e ao largo da vida. Embora possam ocupar um lugar marcadamente periférico, o facto é que numa sociedade progressivamente organizada em rede, as periferias e o centro não são assim tão claros nem assim tão estáticos.

Referências implícitas e explícitas a processos de educação/aprendizagem ao longo e ao largo da vida.

O discurso dos entrevistados sobre a ALV é consistente com a ambiguidade e mesmo contradições que lhe são atribuídas na literatura e que foram sendo evidenciadas ao longo da investigação

produzida no âmbito do PEE (ver nomeadamente, Neves e Gomes, 2009; Alves, Neves e Gomes, 2010).

No contexto do debate público promovido pela União Europeia sobre o “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida” (um dos documentos da UE analisados em Neves e Gomes, 2009), Canário (2003) faz uma análise crítica do conceito de ALV a partir das transições entre o paradigma da educação permanente e da cidade educativa proposto por Faure em 1974 e a ALV. O autor sintetiza um dos aspectos desta transição: da centralidade da construção da pessoa e do «aprender a ser» à centralidade da produção e acumulação de bens e do «aprender a ter», nomeadamente diplomas. É este eco que encontramos na heterogeneidade interna dos discursos dos entrevistados. Afinal, o contexto e as circunstâncias de trabalho dos entrevistados (projectos ou serviços educativos de instituições não escolares) não são de atribuição de diplomas; em muitos sentidos afastam-se do paradigma da «educação *contábil*» (Lima, 1996), uma vez que o trabalho que proporcionam não se inscreve numa lógica da mensurabilidade, não se orienta por objectivos precisos, e nem sempre é alvo de avaliação. Neste sentido, encontram-se expressões de um trabalho de educação que se orienta por alguns ideais de construção da pessoa, apresentando-se como contributo para o desenvolvimento de algumas características pessoais que valorizam. Usada por duas das entrevistadas a metáfora do *bichinho* como símbolo da instigação, da inquietude que algo provoca e que move os sujeitos é muito consistente com a ideia do aprender a ser e da validade de todos os contributos para a construção da pessoa; observe-se o uso desta no seguinte excerto do discurso da

entrevistada 6, quando se refere explicitamente à componente de ALV existente no seu trabalho:

Eu antes de vir para aqui estava em Loures, e numa das actividades nossas, estávamos a dinamizar o dia da água em Belém, apareceu-me uma criança e estava a desenhar, nós estávamos a desenhar a água e ele estava a dizer que gostava muito destas questões ambientais, porque um dia, quando era mais pequenino – era uma criança de 12, 13 anos – estive no circo mágico - que era um programa de Loures que ainda actualmente existe - e que lhe ensinaram muitas coisas do ambiente. E eu perguntei a idade dos meninos e eu percebi que nessa altura era eu e um colega meu que fazíamos essas actividades. Por isso acho que isto é um exemplo muito rico e muito bom de como isto são aprendizagens fundamentais na vida e no crescimento de qualquer criança. Porque são coisas que eles vivenciam, experimentam e isso marca de uma forma ou outra marca, ficam sempre ali com o bichinho. Claro que se depois houver um investimento maior ...

Entrevistadora: na continuidade?

Entrevistada: sim, se não acho que há sempre qualquer coisa que fica, o nosso trabalho não vai por água abaixo. A educação ambiental acho que é... lá está, não se vê a médio prazo, é sempre a longo prazo, mas acho que é que é muito importante. (p. 12)

Consistente com esta problematização, a entrevistada 9 diferencia entre acções educativas e educadoras, quando explicita os contactos que profissionalmente estabelece com instituições e profissionais de educação na cidade de Lisboa que são por definição ao longo e ao largo da vida:

uma experiência pode ser muito educativa e não ser educadora, isto é não, não é um agente transformador de mentalidades, de valores, as pessoas ficam a olhar um bocadinho para nós. Então mas nós até fazemos isto bem, nós até proporcionamos uma colónia de férias aos miúdos, nós até fazemos um centro de dia onde estão os idosos. Então mas como é que, como é que esses idosos se aproveitam? Estão lá só para jogar as cartas? Ou então o jogar as cartas o que é que tratam, que tema tratam? Isto é tão básico para nós mas não é básico para as pessoas. Aham que satisfazendo o jogo das cartas às pessoas, dando-lhes um café, está a situação resolvida para os idosos. E parece que entendemos a reforma sempre numa perspectiva...

Felizmente há mudanças. (...) As próprias instituições são de facto uma grande factor de mudança. Hoje mesmo já levam os idosos aos museus e fazem debates, já organizam eventos... E combinam com os idosos um conjunto de coisas. E já há instituições a trabalhar a intergeracionalidade muito bem onde os jovens e os idosos se interrelacionam bem, partilhando valores, partilhando experiências e partilhando aprendizagens. (p. 3)

Uma outra abordagem expressa a heterogeneidade que acima foi atribuída ao discurso destes sujeitos. No excerto que se segue, a entrevistada 1 explicita as suas preferências e crenças sobre o perfil profissional dos monitores que colaboram com o serviço educativo que coordena; repare-se na heterogeneidade expressa, quando descreve o profissional a partir do que tem (diplomas) e do que é (experiências de vida):

Há muitos artistas plásticos a trabalharem naquela parte do enriquecimento curricular (...) Corre muito mal a experiência deles, porque os miúdos são terríveis, não querem estar ali, a escola não quer que eles estejam ali, os próprios professores não querem estar ali, não há espaço, não há mesas, não há papel, é um absurdo... mas, é a melhor bagagem que um monitor pode ter. Porque a partir dali ficam espectaculares, ficam no ponto. (...) E portanto eu tento mais ou menos – mais ou menos porque não é possível encontrar o melhor termo, mas pronto - tento mais ou menos ter artistas que tenham tido essa experiência. E por outro lado, aqueles formados em Ciências da Educação que de alguma forma no *curriculum* mostrem que ao longo da vida, ou fizeram workshops, ou estiveram presentes na montagem de exposições... portanto alguém que nas entrelinhas mostre que tem formação em história da arte. (...) (p. 14, 15).

Esta abordagem ao perfil profissional dos profissionais dos serviços e projectos educativos e à sua relação com os percursos de formação e de vida está presente no discurso de outros entrevistados – designadamente dos 2, 4 e 8. Talvez decorra da fraca burocratização desta profissão que emerge no contexto de um movimento de terciarização das sociedades ocidentais e da importância crescente dos serviços, que tendo como contraponto o

risco e a precariedade destes trabalhadores, permite uma grande abertura e construção do seu próprio perfil profissional.

Em termos gerais, e no que se refere mais especificamente às concepções de aprendizagem e educação ao longo da vida, existem evidências de uma multiplicidade de entendimentos em torno da expressão ALV. Se a aceção mais geral de educação parece ser partilhada e apontar para um sentido global e integrado, associada a ideais subentendidos de construção da pessoa, já as referências explícitas a ALV parecem ser mais vinculadas aos sujeitos que menos se encontram nos documentos oficiais da política educativa: os idosos e as crianças. É interessante verificar que os jovens adultos – que são os sujeitos mais frequentemente referidos nos documentos oficiais (Neves e Gomes, 2009) – estão quase ausentes do discurso destes entrevistados e quando surgem o sentido do discurso muda e aponta para maior seriedade e utilidade que as actividades propostas terão de ter para esse público.

A verdade é que até ao 1º ciclo, quase tudo que nós aqui estamos a desenvolver – que é as expressões e a questão cívica é válido. Portanto temos escolas que nos visitam de três em três meses sempre, porque aquilo que estão a desenvolver tem tudo a ver. E eu aí tenho mais calma e faço uma coisa mais abrangente. No caso do secundário, que sei que se deslocam três vezes por ano e que sei se não tiver a ver com o programa não se deslocam, tento canalizar para a questão do desenho, tento canalizar para a História da Arte.

Temos um bom exemplo de visitas aqui no edifício, não é à [Galeria] é ao edifício, as turmas de economia que vêm ver o banco,

Entrevistadora - espécie de caixa forte...

Entrevistada - exactamente, a visita é mesmo direccionada para isso, têm muitas visitas (...), nunca quiseram ver a galeria e eu bem tentei... «então já agora porque é que não vêm aqui ver a galeria...». Não têm tempo, não têm interesse... e realmente, se têm três visitas por ano, não podem ser fora... (p. 10)

Esta questão dos sujeitos é um ponto-chave para a compreensão do paradigma da ALV. Para além da faixa etária, um outro aspecto é relativo ao modo como também neste contexto as desigualdades que já se verificavam quando o foco era apenas a educação formal se poderão perpetuar. Veja-se o exemplo que dá a entrevistada 9 sobre a tendência de os estudantes da Universidade Sénior serem já licenciados, ou o exemplo dos que frequentam a oferta educativa de instituições Artísticas Culturais e Científicas terem tendencialmente formação média e superior.

Já no que se refere aos contextos em que ocorrem experiências de educação e aprendizagem ao longo da vida, a escolha dos sujeitos reflecte já essa grande diversidade – a este propósito, retome-se o Quadro 1 com listagem dos sujeitos e das instituições de enquadramento. Assim, tornou-se interessante destacar no discurso as outras instituições referidas pelos entrevistados como eventuais parceiras do trabalho de educação que desenvolvem - mais e menos ocasional o trabalho e as parcerias. Este tipo de instituições e de profissionais e de posição menos canónica parecem tornar estas instituições mais consistentes com o paradigma de ALV, nomeadamente com a fluidez e adaptabilidade constante e contínuas, no entanto e simultaneamente, a única instituição a que todos fazem referência é a escola.

É interessante verificar a possibilidade de a escola ser reconfigurada a partir deste tipo de iniciativas. Nas relações com as escolas, os sujeitos explicitam diferentes possibilidades e concretizações. Acima, no testemunho da entrevistada 1, percebe-se a primeira e mais óbvia possibilidade de relação: a colaboração com os projectos e os programas da escola, pelo facto de tanto os profissionais como os contextos serem mais especializados e poderem oferecer um

maior aprofundamento das aprendizagens propostas oficialmente. Poderão ser percebidos como uma espécie de recursos da escola, evidenciando assim as dificuldades manifestadas na literatura sobre e também em outros estudos do PEE sobre a dificuldade ou mesmo incapacidade de a ALV superar a forma escolar. Relativamente a este papel, os entrevistados dividem-se entre aqueles que trabalham claramente neste sentido (é o caso mais claro dos entrevistados 2 e 4) e aqueles que consideram que as necessidades e os programas escolares são importantes, de facto, mas que o seu trabalho é mais lato do que isso (entrevistadas 1, 3, 5, 6, 7 e 8). Neste sentido, o discurso da entrevistada 5 é muito interessante e clarificador:

Eu fiz uma parceria aqui há, há uns anos (...) com as escolas da área de vizinhança, (...); e então eu chamei-lhe um projecto continuado, o nome é mesmo assim Projecto Continuado e eu ia às escolas e propunha, pedia para ser recebida pelo conselho pedagógico, portanto à partida tentava que tivesse o máximo de professores possível e o que eu apresentava era pouco mas era o suficiente para criar relação. Ou seja, estamos na área de vizinhança, existe o museu (...), existe uma colecção de arte portuguesa e temos ali um recurso à vossa mão e ao pé, ao pé das escolas. (...) O recurso do livro hoje está em todos. Todos lêem, todos têm acesso ao livro, hoje há bibliotecas, há maneira de chegar a todos. Não havia há, há 40 anos atrás, não é? O que nós queremos fazer, é a comparação que eu dou, com estas casas é que estas casas são recursos, como com o livro. Porque no livro a gente, apela-nos ao imaginário, tem letras. E estes museus estão cheios de letras. (...) Mas aqui nós estamos cá para ajudar, para acrescentar. Não é para saber história de arte. Não é. Eu nunca estou no museu nessa vertente. Aliás eu não sou da vertente da história de arte. A minha área é psicopedagogia. Portanto, é na competência de, de acrescentá-los. De criar uma sistematização, uma continuação, uma relação. As coisas conseguem-se é conquistando uma relação, não é? (p. 3)

Esta ideia de os serviços educativos poderem «acrescentar», alargar o campo dos possíveis da educação, nomeadamente das crianças, é muito interessante e encontra-se espelhada no discurso de outros

entrevistados, quer seja a partir da arte, da relação com a natureza, com a literatura, ou com a ciência. Concomitantemente, outra dimensão começa a emergir na relação com as escolas descrita pelos entrevistados, embora de modo mais pontual, alguns referem-se à formação de professores que consideram necessária pelos contactos feitos durante as visitas dos alunos. É interessante que também aqui as opções variam entre estratégias mais e menos contáveis: a entrevistada 1 e 3 referem o modo como têm vindo a desenvolver dossiers e documentos de apoio para os professores fazerem opções mais conscientes e acompanharem melhor a oferta das suas instituições, já os entrevistados 1 e 6 se referem mesmo a acções de formação formais e acreditadas.

Na apreciação destes dados, é importante relembrar a sua circunscrição e o seu carácter exploratório. O facto de o enquadramento da entrevistadora ser em primeira instância como observadora das acções desenvolvidas por estes profissionais com uma turma do 1º ciclo do ensino básico remete os sujeitos para um determinado tipo de trabalho. Este trabalho que efectivamente é feito e desenvolvido pelas instituições, talvez não seja tão dominante como parecem indicar os excertos apresentados, no entanto é consistente com os dados apresentados por Lourenço (2008) sobre o predomínio do público escolar, especialmente do 1º ciclo, no trabalho dos serviços educativos. Acresce ainda que o conjunto de sujeitos entrevistados não pretende ser representativo fora do âmbito do estudo de caso (Gomes, 2009), no entanto a diversidade de formação dos sujeitos e do contexto institucional em que trabalham poderá aproximar-se de um retrato mais ou menos fiel, mas reforça com toda a certeza a necessidade e pertinência de continuar a observar o trabalho de educação em desenvolvimento.

Conclusões

Ao longo deste capítulo foram trabalhadas algumas hipóteses exploratórias no terreno da investigação sobre política de educação. O ponto de partida central foi o de perceber se podem ser encontrados, fora dos limites do sistema de educação e formação, contributos para a compreensão dos mecanismos de microrregulação da política de educação, nomeadamente de aprendizagem ao longo da vida

Com este intuito, foram apresentados argumentos genéricos, com base na literatura e em alguns documentos oficiais, sobre a reconfiguração do papel dos poderes locais e da cidade como unidade de análise e de referência, bem como dados empíricos exploratórios sobre as perspectivas e o tipo de trabalho de alguns profissionais de educação em instituições de arte, ciência e cultura da cidade de Lisboa.

Consideramos que as linhas de pesquisa seguidas, ainda que necessariamente exploratórias, permitem sugerir contributos ao nível do processo de regulação da política e ao nível das dinâmicas educativas que emergem dentro do paradigma da ALV. Embora possam ser vistas como dois contributos diferenciados, o facto é que também neste estudo se evidenciam as conclusões de Nóvoa (1998) sobre o modo como nesta corrente política, forma é conteúdo. Vejamos.

No que se refere às dinâmicas educativas, podemos evidenciar que este estudo desoculta algumas práticas que contradizem a hegemonia que domina a política de ALV. Já nos anos 1990, Lima (1996) se referia ao lugar cada vez mais central que a educação *contábil* começava a ocupar em Portugal. Em convergência com esta

perspectiva, Canário considera que o movimento da educação permanente que emergiu nos anos 70 tinha como referentes da acção educativa “uma concepção da pessoa e uma concepção da sociedade” (p. 193) ao que subjaz uma fundamentação filosófica e política que a chegada de políticas de ALV nos anos 90 esvaziou, fundando-se esta em três tipos de argumentos: a evolução tecnológica, a eficácia produtiva e a coesão social, promovendo a subordinação da educação e da formação à racionalidade económica dominante (p. 193- 195).

Pois bem, como se fez notar a partir dos dados qualitativos acima apresentados, os profissionais de educação não escolar entrevistados parecem desenvolver um trabalho educativo indelével, que se vincula mais na possibilidade do que na efectividade dos resultados e que parece ter como horizonte uma concepção mais alargada e integral de pessoa e uma aceção mais global e contínua de educação. Contudo, esta leitura deve ser matizada com uma simples chamada de atenção: este é também um trabalho de formação de públicos; assim, o trabalho desenvolvido pela maior parte dos entrevistados pode ser enquadrado numa outra corrente política que veicula também preocupações economicista e concorrenciais. A formação de públicos pode ser associada à democratização da cultura, caminhando mesmo no sentido de uma possível democracia cultural como refere Lopes (2007), mas pode ser vista mais instrumentalmente como um modo de garantir a subsistência e a própria sobrevivência das instituições de cultura, cada vez menos investidas por financiamento público. A

este propósito, evoco as palavras de Elvira Leite⁴³ sobre a convergência de objectivos entre gestores, patrocinadores e mecenas do Museu de Serralves e o Serviço Educativo da mesma instituição: *eles querem o museu cheio... tem graça, eu também!*

Ora é neste ponto preciso que forma e conteúdo se enlaçam. Esta aceção de educação e a sua desvinculação ao mercado do trabalho é tanto mais possível por estas serem instituições sem significado claramente atribuído na construção e regulação das políticas educativas. Como acima se referiu, as conclusões do Observatório das Actividades Culturais (especialmente em Lourenço, 2008) apontam para a fragilidade e pontualidade das ligações entre educação e cultura. Também Neves e Gomes (2009) apontam a grande diversidade de actores colectivos nomeados nos documentos de enquadramento político dos principais programas europeus de educação e formação; no entanto, a fragilidade do compromisso exigido às instituições que agem fora do sistema de educação e formação é óbvia. Ou seja, talvez se possa inferir que a liberdade deste trabalho educativo com uma forte orientação teleológica parece ser possível por se encontrar nas margens do sistema. Contudo, estas dinâmicas existem e parecem ser cada vez mais os sujeitos que nelas se implicam. Assim, é nossa convicção que estes movimentos contaminam os processos de microregulação da política de educação, não sendo ainda claro de que modos isso acontece. Na caracterização deste nível de regulação da política, Barroso (2006) refere a dificuldade de descrever os mecanismos que a integram, dada a diversidade de actores, de interesses e de autonomias em actuação, mais ou menos concertadas. Este capítulo

⁴³ A autora, na qualidade de consultora do Serviço Educativo da Fundação de Serralves, foi conferencista das Jornadas «Cá fora também se aprende», organizadas pelo Conselho Nacional de Educação em Março de 2009.

oferece apenas um pequeno contributo para iluminar algumas dessas forças e desses mecanismos.

No quadro das relações tecidas entre as dinâmicas políticas que de diferentes modos promovem e concretizam a ALV, o trabalho dos profissionais entrevistados e das instituições em que se enquadram parece-nos quase paradigmático dessas fusões, bem como da possibilidade de emergência do espaço público da educação, com toda a fluidez, imprevisibilidade, diversificação que este implica. Estas conclusões reforçam-se se retomarmos as ideias de Simmons (2009) sobre as políticas de ALV se dirigirem mais aos ambientes do que às instituições, bem como as aceções de política como um processo que se concretiza a diferentes níveis as quais são defendidas ao longo deste livro e estão subjacentes à investigação realizada. Assim, aqueles profissionais e instituições promovem novas experiências de educação que não se esgotam nos momentos que crianças e adultos possam passar dentro de museus, bibliotecas ou teatros, mas se prolongam para as relações e confluências educativas que assim se vão (re)configurando. Apontam para o que afirma Edwards:

the interesting pedagogic space is that in-between arena of policontextual practices (Tuomi-Grohn et al. 2003, in Edwards, 2009, p. 7).

Acreditamos que no âmbito da ALV as dinâmicas de educação tendem a ser poli-contextuais, não apenas por acontecerem em vários contextos, mas por que por isso criam um novo espaço: o espaço relacional entre contextos, mais e menos institucionalizados e entre as pessoas, com maiores ou menores experiências de educação. Estas concomitâncias podem ser percebidas ao longo e ao largo da vida de cada pessoa, mas também no território daquilo

que pode ser percebido como espaço público da educação (Nóvoa, 2002 e 2005), que emerge com cada vez maior vigor no âmbito das cidades contemporâneas.

Bibliografia

- Associação Internacional das Cidades Educadoras:
http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html
- Alves, M. G., Neves, C., & Gomes, E. X. (2010). Lifelong Learning: conceptualizations in European educational policy documents. *European Educational Research Journal*, vol. 9(3), 332-344.
- Antunes, F. (2008). Globalização e individualização: educação ao longo da vida entre a economia do conhecimento e a coesão social. In F. Antunes, *A nova ordem educacional*. Coimbra: Almedina.
- Barroso, J. (2006). O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Ed.), *A Regulação das políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Caballo Villar, M. B. (2001). *A Cidade Educadora. Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Canário, R. (2003). A “Aprendizagem ao Longo da Vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. In R. Canário, *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Carioca, V., Coelho, D., Gomes, E., Saúde, S., & Lopes, S. (2007). Planeamento em Educação - a acção local como centro: reflexões em torno da carta educativa concelhia. «O Governo das escolas: os novos referenciais, as práticas e a formação» - IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação e III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa: sem publicação.
- Castells, M. (2005). A sociedade em rede. In G. Cardoso, *A sociedade em rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- Coelho, A. R. (2008). *Experiências de visita a um centro de ciência: um estudo qualitativo sobre o público não-escolar do Pavilhão do Conhecimento - Ciência Viva*. Dissertação de Mestrado, ISCTE, Departamento de Sociologia, Lisboa.
- Edwards, R. (2009). Introduction: Life as a learning context? In R. Edwards, G. Biesta, & M. Thorpe, *Rethinking contexts for learning and teaching*. Oxon, New York: Routledge.

- Europeia, C. (Novembro de 2001). *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade. Comunicação da Comissão*. Obtido de European Commission - EU Policies: http://ec.europa.eu/policies/index_pt.htm
- Faure, E. (1974). *Aprender a Ser*. Lisboa: Bertrand.
- Gomes, E. X. (2009). Children's educational processes in contemporary cities: preliminary findings and insights from a case study developed in Lisbon. *European Educational Research Journal*, 8 (2), 311-325.
- Gomes, E., & Neves, C. (2008). *Relatório de análise de documentos de referência da União Europeia para as políticas educativas*, Projecto PEE, UIED. documento policopiado.
- Lima, L. (1996). Educação de adultos e construção da cidadania democrática. *Inovação*, 9, nº 3, 283-297.
- Lopes, J. T. (2007). *Da democratização à democracia cultural*. Porto: Profedições.
- Lourenço, V. (2008). Cultura e Educação: desafios de uma política partilhada. *Novos trilhos culturais, práticas e políticas*. [Obtido em 6 de Novembro de 2009, de Observatório das Actividades Culturais: www.oac.pt]
- Neves, C., & Gomes, E. X. (2009). Entre a economia, a sociedade e os sujeitos: o discurso europeu sobre a aprendizagem ao longo da vida. *submetido à revista Lusófona de Educação*.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Asa.
- Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: imagens, narrativas, dilemas. In AAVV, *Espaços de educação tempos de formação. Textos da Conferência Internacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire et Comparaison. Essais sur l'Éducation*. Lisboa: Educa.
- Santos, M. d. (10 de Maio de 2007). *Políticas Culturais em Portugal*. Obtido em 6 de Novembro de 2009, de Observatório das Actividades Culturais: www.oac.pt
- Simons, M. (2009). The Public/Private Lives of European Citizens: Lifelong Learning, Global Positioning, and Performance Spectacles. Paper presented at the Symposium Educating a Knowledge Society. *ECER 2009: Theory and Evidence in European Educational Research*. Viena.

Indivíduos e Educação nas Sociedades Europeias de Aprendizagem: “ser ou não ser” um aprendente ao longo da vida?

Mariana Gaio Alves

Introdução

A compreensão do papel da educação nas sociedades contemporâneas exige que se examine criticamente a centralidade que a ideia de Aprendizagem ao Longo da Vida vem assumindo nas orientações políticas, mas também nas práticas e representações das instituições e dos indivíduos. Assim sendo, o objectivo principal deste capítulo não é discutir a ALV na sua vertente de estratégia ou projecto político-económico, mas sobretudo contribuir para analisar as implicações dessa orientação de política educativa nas práticas e representações dos indivíduos nas sociedades europeias contemporâneas. Trata-se, então, de reflectir sobre a ALV enquanto condição de existência, assumindo que nas sociedades de modernidade tardia este tipo de aprendizagem constitui uma necessidade estrutural que coloca novos desafios à sobrevivência (Hake, 2006).

Para tal começamos por caracterizar sucintamente o contexto societal actual e a problemática a analisar. Em seguida, a reflexão organiza-se em torno de contributos teóricos e empíricos que permitem discutir a ALV a partir da perspectiva que a mesma encerra sobre o lugar da educação na vida dos indivíduos nas sociedades contemporâneas, problematizando a ideia de aprendente ao longo da vida. Conclui-se sublinhando a necessidade de

promover uma dupla abordagem crítica da ALV não só enfatizando os seus sentidos excessivamente economicistas, mas também o facto de ter subjacente um entendimento restritivo da aprendizagem como processo estritamente individual e da responsabilidade de cada sujeito isoladamente.

Economia do conhecimento e sociedade de aprendizagem

Os países membros da UE encontram-se desde o ano 2000 envolvidos numa dinâmica que visa tornar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva do mundo e que é conhecida em termos de projecto político-económico como Estratégia de Lisboa. Este contexto faz emergir o questionamento sobre qual é o conhecimento a que nos referirmos, uma vez que, como é evidente, alguma forma de conhecimento foi sempre central em qualquer sociedade ao longo da História e nas diferentes regiões do mundo.

Guille (2008) indica-nos que o termo “economia do conhecimento” tem origem no trabalho desenvolvido por Drucker nos anos 1960 e tem sido utilizado no contexto actual para denominar um determinado modo de actividade económica que se está tornando dominante. Esse modo de actividade económica atribui papel central ao conhecimento que, para o mesmo autor, deve ser entendido numa perspectiva holística. Significa isto, resumidamente, que o autor se refere não apenas a conhecimento científico, mas igualmente a conhecimento tácito (individual e organizacional) que é também crucial para o desenvolvimento económico, sendo estas duas dimensões inter-dependentes. Numa linha de argumentação distinta mas convergente, Jarvis (2006) defende que o “conhecimento prático” é essencial no contexto

actual e que envolve toda a pessoa, incluindo diversas dimensões das quais destaca: conhecimento de conteúdos, conhecimento processual, conhecimento quotidiano, conhecimento tácito, crenças, atitudes, emoções e valores.

Esta perspectiva sobre o tipo de conhecimento crucial nas sociedades contemporâneas tem implícitos desafios e dilemas significativos para os sistemas educativos, assim como enforma uma visão específica das modalidades e dimensões presentes em qualquer processo educativo. Neste sentido, o objectivo de promover uma “economia do conhecimento” na UE inclui uma determinada perspectiva sobre a mudança educativa necessária para alcançar tal objectivo, a qual é delineada sob o lema da ALV que se torna a orientação central das políticas nos sectores da educação e da formação.

Em nosso entender, a “economia do conhecimento” que se articula com o facto de, à luz do paradigma da ALV, a educação ser uma actividade que ocorre em diferentes fases do ciclo de vida e nos diversos espaços de existência de cada indivíduo é indissociável da ideia de “sociedade de aprendizagem”. O conceito de “sociedade de aprendizagem” tem, igualmente, origem na segunda metade do século passado. Para Jarvis (2007) o conceito emergiu nas décadas de 1960 e 1970 a partir dos trabalhos de Hutchins e Husen, que preconizavam uma sociedade organizada e dotada dos meios tecnológicos que permitiriam a toda a população a oportunidade de aprender. Popkewitz, Olsson e Petersson (2006) atribuem uma origem diversa ao conceito, indicando que as primeiras referências à ideia de “sociedade de aprendizagem” surgiram no Japão na década de 1980 e que este tipo de sociedades se distingue pela capacidade

de processar informação de modo a maximizar o conhecimento e estimular a capacidade de lidar com a mudança e a inovação.

Neste texto, procura-se sublinhar que a aceitação de que vivemos em sociedades de aprendizagem e a promoção deste tipo de organização social através das orientações políticas origina a necessidade de equacionar os processos educativos e o modo como os indivíduos protagonizam esses mesmos processos. Desde logo, a metáfora de Dewey sobre a necessidade de considerar a “escola como uma mini-sociedade” pode agora ser complementada com a visão inversa, sugerida por alguns autores, de que a “sociedade é uma escola gigantesca” (Popkewitz, Olsson e Petersson, 2006) ou uma “sala de aula omnipresente” (Tuschling e Engemann, 2006).

Com efeito, o conceito de ALV no seu sentido mais abrangente pode ser entendido do seguinte modo:

the combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses) - experiences social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person’s biography resulting in a continually changing (or more experienced) person (Jarvis, 2007, p. 98).

Uma das implicações desta perspectiva abrangente é a de que a educação, aqui entendida como ALV, não se circunscreve aos espaços e tempos dos sistemas educativos. A emergência, desenvolvimento e consolidação dos sistemas educativos na Europa durante os séculos XIX e XX terão contribuído para a difusão de uma visão escolarizada em que se associa estreitamente a aprendizagem a actividades e processos desenvolvidos no interior dos sistemas educativos, mas a centralidade crescente da ideia de ALV entendida numa perspectiva abrangente reforça a abordagem

da educação como processo que ocorre dentro e fora dos sistemas educativos. Se, do ponto de vista substantivo, sempre os indivíduos aprenderam nos vários espaços e tempos das suas vidas, o que é hoje novidade é que este entendimento alargado de educação actualmente enforma orientações políticas e modelos de sociedade a implementar.

Todavia, importa claramente afirmar que, como todas as ideias com uma ampla difusão e generalização, o conceito de ALV recobre uma multiplicidade de sentidos e significados, muitas vezes plurais, que o podem tornar relativamente opaco e polissémico. Adoptamos como quadro referencial nesta reflexão um entendimento abrangente de ALV, privilegiando uma abordagem individual e existencial em que a educação tem lugar ao longo e ao largo da vida. Contudo, são obviamente possíveis outros entendimentos do conceito.

Em síntese, consideramos as ideias de “economia do conhecimento” e de “sociedade de aprendizagem”, por um lado, indissociáveis e, por outro lado, essenciais para caracterizar tendências de evolução características das sociedades actuais. Neste contexto, o objectivo deste texto não é discutir estes conceitos ou a sua capacidade heurística, pois pretende-se analisar e reflectir sobre as implicações das tendências evolutivas descritas sobre os modos de vida, trajectórias e identidades dos indivíduos nas sociedades contemporâneas em que o paradigma da ALV é uma influência marcante.

Com efeito, importa compreender se, e de que modo, a mobilização em torno do projecto da ALV encerra uma transformação no que respeita ao papel da educação na vida dos

indivíduos e na sua inserção nas sociedades contemporâneas. Que significa ser um “aprendente ao longo da vida” no quadro das sociedades europeias contemporâneas? Procuramos, em seguida, sistematizar alguns resultados de investigação teórica e empírica que permitem aprofundar a reflexão crítica em torno do lugar da educação nos modos de vida dos sujeitos nas sociedades do conhecimento e da aprendizagem.

O “aprendente ao longo da vida” nas sociedades contemporâneas: aprender é viver e viver é aprender?

Nas sociedades europeias contemporâneas a centralidade da ideia de ALV não pode ser ignorada. Ainda que ao longo da História e em diversos contextos geográficos se tenha desde sempre aprendido durante toda a vida, verifica-se hoje em dia que a ALV emerge como um paradigma, na expressão de Ambrósio (2001), à luz do qual se equacionam as orientações de política educativa a nível da UE. Esta emergência, por um lado, decorre e, por outro lado, reforça um conjunto de transformações sociais que são acompanhadas de mudanças significativas ao nível das características dos indivíduos, na sua dupla condição de sujeitos à influência de dinâmicas sociais estruturais e de sujeitos protagonistas de práticas e processos sociais. Neste âmbito, as mudanças podem ser identificadas numa multiplicidade de dimensões: no plano da cidadania e dos direitos e deveres, nas linhas diferenciadores da inclusão/exclusão social, nas trajectórias biográficas, identidades e socialização dos indivíduos.

O traço comum e transversal a este conjunto de mudanças é a centralidade da aprendizagem na vida dos indivíduos. De facto, Hake (2006, p. 2) argumenta que

the individual in late modernity is constituted as a «permanently learning subject» who is required to acquire competencies which enable him or her to be capable of designing a self-regulated learning career in order to survive in the learning.

Numa perspectiva convergente, Popkewitz, Olsson e Petersson, (2006, p. 433) afirmam que hoje em dia

individuality is talked about as a lifelong learner. It is individuality that plans one's biography as continuously solving problems, making choices and collaborating in «communities of learners» in a process of continuous innovation. The only thing about the future that is open to choice is choice itself.

Analisando as articulações entre ALV e cidadania, Holford et al (2008) indicam que uma possível consequência inevitável da evolução política é o surgimento da ideia de “cidadão aprendiz”, no sentido em que o mesmo estará cada vez mais associado à intenção e capacidade do indivíduo em participar na ALV. Nas palavras do autor (Holford et al, 2008, p. 65)

the idea of the learning citizen is perhaps an inevitable policy evolution (...) At root, the notion of learning citizen has generally been taken to refer to the idea that individuals should – or must – take responsibility for their own learning.

Em suma, aprender ao longo da vida parece, neste quadro, tornar-se uma dimensão constitutiva da própria identidade individual e uma condição estrutural de existência, bem como um garante de que se é um (bom) cidadão. A observação de alguns slogans que têm sido utilizados para divulgar medidas de política educativa dirigidas a jovens e adultos no nosso país são bem ilustrativas dessa apologia da ALV e dos seus efeitos inequivocamente benéficos. A

título de exemplo⁴⁴ os empregadores surgem afirmando “eu invisto em quem quer aprender” e os sujeitos anunciam que “aprender compensa”, “esta era a meta que me faltava”, “nunca é tarde para aprender e ter uma vida melhor”, “aposte no seu futuro”.

Todavia, em nosso entender, importa sublinhar que a educação é há bastante tempo, e mais significativamente desde a emergência das sociedades modernas, objecto de investimento por parte das famílias, dos governos e das sociedades em geral com o objectivo de alcançar um conjunto de aspirações. Espera-se da educação que garanta um melhor futuro para os indivíduos, uma sociedade mais justa e coesa, uma economia mais produtiva e competitiva, entre outras aspirações. A decisão de implementar sistemas educativos nacionais reflecte essa visão, sendo que a emergência e difusão da Teoria do Capital Humano nos anos 50/60 do século XX reforçou a ideia de que o investimento em educação é encarado como trazendo benefícios a maior ou menor longo prazo para os indivíduos e para as sociedades.

Porém, o que hoje constitui novidade é que não se circunscreve a educação aos sistemas educativos e às etapas de vida (tipicamente as mais jovens) nas quais os indivíduos os frequentam, pois à luz do paradigma da ALV o desafio da educação é contínuo ao longo de toda a trajectória de vida e atravessa diversos contextos da nossa existência. Noutras épocas históricas, essa aprendizagem ao longo e ao largo da vida não era reconhecida nem valorizada da mesma

⁴⁴ Tratam-se de slogans utilizados para divulgar o programa Novas Oportunidades durante 2009. Este programa engloba diversas medidas de política educativa dirigidas a jovens e adultos, abrangendo tanto a diversificação das vias de ensino e promoção da frequência escolar mais prolongada, quanto o reconhecimento e certificação de aprendizagens experienciais.

forma, não sendo considerada uma exigência inerente ao modo de vida dos indivíduos em determinada sociedade.

Assim sendo, importa reflectir criticamente sobre as implicações deste entendimento abrangente de educação como algo que ocorre ao longo e ao largo da vida. Na perspectiva de Gerwitz (2008) é possível identificar duas dimensões principais da sociedade da aprendizagem, às quais se associam dois aspectos críticos. Para esta autora:

I am using the term «learning to live» to stand for all the ways in which learning can be instrumentalised as preparation for life. (...) By «living to learn» I am referring to the ways in which all aspects of life are increasingly translated into domains of learning. This, for example, includes every aspect of the life course, from pre-natal to third age learning, and every aspect of the self, including emotional and spiritual as well as cognitive and moral components. (Gerwitz, 2008, p. 417)

No que respeita à primeira dimensão – “aprender para viver” – argumentamos que, de algum modo, a educação foi sempre, por parte de alguns, entendida como um “instrumento” para alcançar determinados objectivos. O que pode estar acontecendo actualmente é que essa “instrumentalização” se acentua à luz do paradigma da ALV, no sentido em que, por exemplo, mesmo as aprendizagens experienciais e informais podem ser o objecto de processos de reconhecimento, certificação e validação. Na verdade, as sociedades de aprendizagem são contextos nos quais a importância das “credenciais”, sob a forma de diplomas escolares ou de certificados seja de frequência de educação/formação seja de reconhecimento de aprendizagens informais, é significativamente reforçada.

Relativamente à segunda dimensão – “viver para aprender” – também nos parece importante assinalar a emergência de uma

dinâmica em que a aprendizagem, que sempre ocorreu de modo não-formal ou informal ao longo dos tempos, é agora muito destacada como uma necessidade e como algo que importa promover e reconhecer. Neste sentido, alertamos para a existência de uma tensão paradoxal em que se articulam as potencialidades de aprendizagem efectivamente existentes nos diversos tempos e espaços da existência com o perigo de essa mesma aprendizagem se tornar banal porque se assiste à regulação de todas as situações de vida como aprendizagem. Nos termos de Usher e Edwards (2007, p. 167) importa sublinhar que:

it could be argued that insofar as we expand our concept of learning apparently to embrace all domains of life, we start to lose any conceptual basis for speaking specifically of a learning context. What is specific to a learning context that is not to be found in other contexts? (...) Learning itself can become mundane with little to be valued.

Ora, na linha destes autores, interrogamos: o facto de numerosas práticas quotidianas de vida (trabalho, lazer ou outras) poderem ser perspectivadas como espaços potenciais de aprendizagem, não será também uma forma de reducionismo? Tem sentido subordinar e avaliar todas essas práticas em função das potencialidades que encerram em termos de aprendizagem? No limite será que existirão linhas divisórias hierarquizantes entre as experiências de vida que podem ser reconhecidas, e mesmo credenciadas, como aprendizagens relevantes e aquelas que o não são?

Acresce, ainda, que interessa não esquecer que nem toda a aprendizagem é inerentemente benéfica, pois pode-se em muitos casos viver em contextos nos quais se aprende a não respeitar o outro ou a exercer sobre ele diversas formas de violência. Usher e Edwards (2007, p. 170) ilustram esta ideia quando afirmam:

learning from their own experience often results in people becoming violent abusers and oppressor of others. In tightly knit communities, we may learn to relate to each other, but not to others from different groups and communities. Learning is therefore not inherently worthwhile.

A análise aprofundada dos contextos sociais actuais enquanto sociedades de aprendizagem faz emergir ainda um outro tipo de interrogações e perplexidades. Com efeito, ao mesmo tempo que a educação parece ser crescentemente um fenómeno que se confunde com a própria vida dos indivíduos e das sociedades, constata-se a existência de tendências que sublinham que esta é essencialmente uma responsabilidade individual.

Assim sendo, um conjunto de autores têm vindo a sublinhar que a ALV surge nas sociedades contemporâneas enquanto, simultaneamente, um direito e um dever ou como uma oferta e uma ordem. Aliás, considera-se até que a ALV tem sido entendida mais como um “dever” do que como um “direito”.

It is argued that under the conditions of the learning economy lifelong learning itself has become understood as an individual task rather than as a collective project and that this transformed lifelong learning from a right to a duty. (Biesta, 2006, p. 169)

Outros autores (Tuschling e Engemann, 2006, p. 466) referem que

the individual has to prepare for this: «learning to learn» is both an offer and an order to develop motivation and ability to do so.

Noutros termos, o que se argumenta é que, do ponto de vista do indivíduo, a ALV é simultaneamente uma oportunidade e um constrangimento. Ou seja, uma oportunidade de continuamente (re)escrever a sua biografia e identidade, por um lado, mas um constrangimento no sentido em que a aprendizagem se torna um condição indispensável da vida em sociedade. Aliás, neste quadro argumenta-se mesmo pelo surgimento de novas fronteiras sociais

que distinguem os indivíduos que se envolvem em ALV daqueles que não o fazem, classificando estes últimos como um grupo-alvo de medidas de compensação educativa visando a sua inclusão social (Popewitz, Olsson, Petersson, 2006). Também estes mesmos autores sugerem que a aprendizagem constante e a inovação permanente se constituem como traços característicos de uma nova moral no que respeita ao modo de vida dos indivíduos na sociedade contemporânea.

De facto, a ideia de responsabilização individual pela ALV tem vindo a ser apontada como um aspecto crítico por diversos autores. Nóvoa (2005, p. 218) salienta que:

les discours sur la citoyenneté active, la culture entrepreneuriale ou l'apprentissage tout au long de la vie font partie de processus politiques qui font l'éloge de l'apprenant «responsable» et «raisonnable» tout en critiquant ceux qui ne sont pas capables de prendre en charge leur propre vie, c'est-à-dire leur propre formation.

Para além disso, é fundamental interrogar em que medida a ênfase na individualização favorece uma participação adequada dos indivíduos nas organizações e nas sociedades, o que como sublinha Hake (2006) deve ser alvo de dúvida. Recordamos a este propósito as experiências de educação domiciliária nos Estados Unidos da América, nomeadamente para sublinhar que o facto de as crianças aprenderem no espaço da casa e da família com escassos contactos com outros indivíduos fora das mesmas vem sendo debatido, por poder ser prejudicial da sua capacidade de exercício de uma participação e cidadania democráticas com respeito pelas diferenças existentes numa sociedade multifacetada.

Procuramos, em seguida, aprofundar a reflexão sobre estas temáticas mobilizando alguns resultados de investigação empírica

em torno de concepções e modos de acção preconizados no quadro das políticas educativas e nas perspectivas dos cidadãos.

O “aprendente ao longo da vida”: perfil delineado nos documentos políticos e concepções presentes entre os cidadãos

Na procura de delinear o perfil do aprendente ao longo de vida procura-se, por um lado, explicitar quais são os principais grupos e indivíduos protagonistas da ALV nas sociedades contemporâneas, bem como identificar concepções subjacentes quer sobre o tipo de conhecimento considerado essencial quer sobre o modo como o mesmo é aprendido. Para tal, recorreremos a informação empírica obtida através de análise documental de textos políticos, bem como aos dados de um pequeno conjunto de entrevistas exploratórias a cidadãos portugueses.

A análise documental incidiu sobre um corpus de 20 “textos políticos”⁴⁵ que analisámos divididos em dois grupos: o conjunto A é constituído por 12 documentos de enquadramento político genérico da Comissão Europeia na área da educação/formação, enquanto o conjunto B é composto por 8 documentos que dão conta da actividade de um grupo de trabalho centrado nas competências-chave da ALV. As entrevistas foram realizadas a 10 indivíduos com idades entre os 28 e os 41 anos, sendo 4 mulheres e 6 homens e dos quais metade possuem um diploma de ensino superior.

⁴⁵ Consideramos os documentos “textos políticos” no sentido que lhes é conferido por Lingard e Ozga (2006) enquanto textos que procuram enquadrar e mudar as práticas educativas ou ainda enquanto meios de difusão de uma determinada mensagem política.

Quem são os aprendentes?

Começamos por destacar que, no quadro dos documentos políticos analisados, pode constatar-se que os aprendentes ao longo da vida são, afinal, todas as pessoas das sociedades europeias contemporâneas, ou seja, cada cidadão deve ser em permanência um aprendente. Mais do que alunos, estudantes ou formandos, são as “pessoas” em geral que nesses documentos constituem o principal protagonista das sociedades em que a ALV assume um lugar central, pelo que consideramos que se preconiza no discurso político que a aprendizagem constitui uma condição de vida e de cidadania neste tipo de sociedades.

Com efeito, na análise do conjunto documental A foi interessante constatar que

os sujeitos genericamente entendidos são, de entre as nossas categorias, o actor mais referido. Este resultado é convergente com os slogans políticos da educação para todos e em todos os momentos da vida, reforça a ideia de que os processos de educação e aprendizagem são parte integrante da vida, daí que «pessoas» seja o vocábulo mais frequente e o segundo mais presente no nosso corpus (Gomes e Neves, 2008, p. 32).

Tendo-se considerado dois grandes conjuntos categoriais: por um lado a designação genérica de sujeitos individuais como «cidadãos», «indivíduos», «pessoas», «adultos», «jovens», «crianças», «idosos» e «mais velhos» e, por outro lado, a designação específica de sujeitos de aprendizagem tal como «aprendente», «aluno/a», «estudante», «formando/a», «educando/a», «discente», verificou-se que a primeira designação está muito mais presente do que a segunda em termos quantitativos (Gomes e Neves, 2008, p. 33).

Também à luz da análise deste conjunto de documentos, torna-se possível apoiar a ideia de que a generalização da ALV tende a

originar o surgimento de uma nova moral que incorpora a aprendizagem como um processo contínuo de construção identitária e que faz emergir uma linha de diferenciação entre aqueles que aderem e aqueles que não aderem a processos de ALV (Popkewitz, Olsson e Petersson, 2006). Na verdade, por inferência considera-se a

emergência de um novo grupo de desfavorecidos: «os cidadãos/grupos mais alienados da aprendizagem» que são colocados na lista dos desfavorecidos, entre os desempregados, as famílias monoparentais e os ex-reclusos. (Gomes e Neves, 2008, p. 35)

Esse grupo de “excluídos” da aprendizagem surge sob várias designações nos documentos, como por exemplo «aprendentes não tradicionais», «os que menos beneficiaram de formação e de acções educativas», «pessoas que abandonaram o sistema sem qualificações» ou «os que se situam do lado errado da fronteira digital».

Existe mesmo uma definição explícita de “aprendente potencial” como sendo

pessoas que não podem aprender de forma activa, por exemplo porque o acesso às oportunidades de aprendizagem lhes coloca dificuldades (por exemplo: pessoas deficientes) ou porque já não estão habituadas a aprender (caso dos idosos). Este termo pode também referir-se a pessoas que não exploram os conhecimentos adquiridos no quotidiano no quadro da aprendizagem informal. (Gomes e Neves, 2008, p. 35).

A análise de dados das entrevistas não permite colocar a hipótese de que este posicionamento sobre a importância da ALV como condição de existência e de integração nas sociedades contemporâneas esteja largamente difundido e assumido de forma recorrente entre os cidadãos. Na verdade, verifica-se que a

ALV é entendida como um mecanismo de adaptação social (apenas) por dois entrevistados, uma concepção mais instrumentalista que assume a postura de aprendizagem contínua como um pré-requisito para uma integração efectiva da vida de um cidadão. (Alves e Craveiro, 2009, p. 15)

Nas palavras destes dois entrevistados:

quem não aprender e quem não tiver capacidade de ir aprendendo com o tempo e com a vida fica obsoleto, é ultrapassado, não consegue adaptar-se (entrevista G);

e é assim que vejo a ALV: a obrigatoriedade da pessoa actualizar os conhecimentos face ao ambiente tecnológico que vivemos hoje! (entrevista E).

Ainda que globalmente a aprendizagem envolva todas as pessoas, a análise dos documentos políticos revela que entre os cidadãos são os idosos e as crianças que surgem menos referenciados, levando-nos a concluir que a ALV é particularmente importante para jovens e adultos em idade activa, configurando-se como um instrumento importante da sua condição de profissionais. Tal dado é consistente com uma abordagem crítica das políticas de ALV centrada na ideia de que estas políticas são essencialmente meios para a promoção da competitividade económica, sendo equacionadas sobretudo em função das questões da empregabilidade, como vem sendo apontado por um conjunto amplo de autores (Antunes, 2008, Jarvis, 2006, Borg & Mayo, 2005, Canário, 2003).

Que conhecimento é privilegiado?

Mas que tipo de conhecimento importa privilegiar nesses processos de ALV em que todos se deverão envolver? A análise dos documentos do conjunto B permite-nos perceber que tipo de conhecimento essencial é identificado no âmbito daquelas que são consideradas as “competências-chave” da/para a ALV.

Desde logo, consideramos relevante destacar a este propósito dois aspectos. O primeiro aspecto é que este conjunto de competências-chave surge alternadamente como um pré-requisito e como um produto do processo de ALV, ou seja,

de acordo com a definição apresentada, preconiza-se que as competências-chave deverão estar desenvolvidas no final da educação/formação obrigatórias (...) entendendo-as como uma espécie de património que os indivíduos transportam consigo para dar resposta aos desafios (...) ao longo da vida. No entanto, noutros pontos dos documentos analisados indica-se que o conjunto de competências-chave identificadas se aplicam transversalmente em diferentes contextos de educação e formação desde a educação geral obrigatória à educação de adultos ou à formação de grupos em risco de exclusão social (Alves e Vicêncio, 2008, p. 15).

Neste sentido, consideramos que o enfoque global das competências nestes documentos pode ser feito

a partir de uma dupla perspectiva: como um resultado, um produto do processo de aprendizagem, num determinado momento de uma trajectória individual; e/ou como um processo de construção permanente, nunca finalizado nem finalizável. (Pires, 2005, p. 314)

O segundo aspecto centra-se em que o conhecimento essencial aos processos de ALV é apresentado sob a forma de “competências-chave” entendidas como um resultado composto de conhecimentos, aptidões e atitudes, pelo que para cada uma das competências-chave se indicam nos documentos quais os conhecimentos, aptidões e atitudes que a integram. Se inicialmente o termo “skills” tinha sido apontado e discutido no grupo de trabalho que produziu os documentos do conjunto B, a expressão “competência-chave” acabou por ser adoptada logo numa etapa inicial (desde 2003) justamente porque, de modo mais abrangente, engloba diferentes dimensões de conhecimento, sendo definida do seguinte modo:

key competences represent a transferable, multifunctional package of knowledge, skills and attitudes that all individuals need for personal fulfilment and development, inclusion and employment⁴⁶ (Alves e Vicêncio, 2008).

A listagem e definição das oito competências-chave da/para a ALV veio a ser publicada no Jornal Oficial da União Europeia sob a forma de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho em Dezembro de 2006, o que lhe confere um estatuto de orientação política formalmente assumida. A análise dessa listagem evidencia a inclusão de um conjunto diverso de elementos com abrangências muito diversas e naturezas muito heterogêneas. Com efeito, o conjunto de oito competências-chave engloba⁴⁷: comunicação na língua materna, comunicação em línguas estrangeiras, competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia, competência digital, aprender a aprender, competências sociais e cívicas, espírito de iniciativa e espírito empresarial, sensibilidade e expressão culturais.

Como se pode observar, é um conjunto heterogêneo de elementos com abrangências diversas que apresenta uma tensão latente, entre uma visão de conhecimento que se organiza segundo uma lógica disciplinar e uma outra visão de conhecimento que se organiza em torno de capacidades transversais a várias áreas disciplinares. Acresce que o conceito de competência subjacente a estes documentos

não é redutível a um mero conjunto de comportamentos ou práticas, sugerindo ao mesmo tempo o visível e o oculto, o interior e o exterior (Ávila, 2005, p. 114).

⁴⁶ Esta definição é adoptada no primeiro documento do grupo de trabalho em 2003 e mantém-se inalterada em todos os documentos produzidos pelo grupo até Dezembro de 2006.

⁴⁷ Adoptamos as designações das oito competências-chave seguindo a versão final que foi publicada no Jornal Oficial da União Europeia em Dezembro de 2006.

Em trabalho anterior (Alves, Neves e Gomes, 2010) e com base nestas competências-chave, foi possível delinear o perfil do aprendente ao longo da vida tal como é preconizado nos documentos:

aprendentes ao longo da vida são pessoas que numa etapa inicial da sua vida se tornam competentes em vários domínios de responsabilidade vivendo numa sociedade de conhecimento e progresso. São muito bons comunicadores, tanto na língua materna quanto em línguas estrangeiras. Estão sempre predispostos para novas aprendizagens, mobilizando recursos internos e externos de aprendizagem e de pesquisa de informação e conhecimento. Deste modo, são também sensíveis a questões culturais e a diversas formas de expressão. Em termos mais específicos, estas pessoas são altamente competentes nos domínios nucleares de conhecimento e desenvolvimento, como Matemática, Ciências e Tecnologia, especialmente tecnologias digitais. Simultaneamente revelam capacidade de inovação e forte sentido de empreendedorismo.

É interessante notar que os nossos entrevistados, no seu conjunto, identificaram um conjunto de competências que consideram fundamentais para viver nas sociedades actuais e que esse conjunto tem algumas semelhanças com as competências-chave definidas nos documentos europeus. Na perspectiva dos entrevistados é fundamental

o domínio da primeira língua (Português), o domínio de uma segunda língua (Inglês, Francês ou Espanhol), conhecimentos de história, matemática e artes foram mencionados. Num sentido menos disciplinar, e remetendo para conhecimentos mais práticos, ainda se apontou o domínio das tecnologias, a capacidade de saber pesquisar e a capacidade para aprender (Alves e Craveiro, 2009, p. 18),

existindo ainda referências a um conjunto de competências sociais e cívicas que inclui aspectos que remetem para regras e valores de relacionamento interpessoal.

Tendo em conta estes dados julgamos importante destacar dois tipos de observações. Uma primeira observação conduz a colocar a

hipótese de que exista alguma convergência entre os discursos políticos e as perspectivas dos cidadãos comuns, tendo em conta as semelhanças entre as competências-chave identificadas em ambos os discursos. Por um lado, face ao número reduzido de entrevistas realizadas trata-se meramente de uma hipótese a explorar em trabalhos de investigação futuros. Por outro lado, saliente-se que identificamos uma convergência entre discursos e não uma apropriação dos discursos políticos pelos cidadãos, porque não consideramos que os primeiros se constroem isoladamente das concepções correntes dos cidadãos. Pelo contrário, argumentamos que os discursos e orientações políticas em matéria educativa são o resultado da interacção dinâmica entre os diversos actores (indivíduos, organizações, instituições) e níveis (local, nacional e supra-nacional) que contribuem para a sua configuração.

Uma segunda observação remete para a constatação de que subjacente aos dois discursos em torno das competências-chave fundamentais nas sociedades actuais encontramos uma concepção semelhante de conhecimento. Ou seja, identificam-se elementos que remetem para áreas disciplinares de conhecimento, mas também se incluem capacidades necessárias à acção, bem como aspectos que correspondem a atitudes e valores designadamente na inter-relação com os outros.

Assim sendo, consideramos que o tipo de conhecimento considerado essencial nas sociedades contemporâneas é concebido nos discursos analisados de uma forma próxima daquilo que Guille (2008) designa de perspectiva holística ao integrar conhecimentos teórico e tácito. Acresce que, se no período histórico de emergência dos sistemas educativos se identificava uma trilogia fundamental de saberes essenciais centrada no ler, escrever e contar, actualmente

uma outra trilogia parece ser considerada essencial que combina dimensões de saber-saber, saber-fazer e saber-ser.

Que dinâmicas educativas são privilegiadas?

Por fim, importa explicitar de que modo se preconiza que os aprendentes ao longo de vida construam o conhecimento considerado hoje fundamental. Neste domínio, registamos de novo alguma convergência entre os discursos analisados nos documentos políticos e as opiniões expressas pelos nossos entrevistados.

No quadro dos documentos analisados concluímos que a orientação política em torno da ALV tem implícita uma certa ambiguidade no que respeita às relações entre “educação” e “aprendizagem”, sendo útil considerar na análise documental conjuntos categoriais que revelam o seguinte:

- em termos de níveis de escolaridade existem referências a todos eles desde a educação pré-escolar ao ensino superior. Nos documentos do grupo A a ênfase é colocada no ensino superior e nos do grupo B na educação inicial obrigatória, sendo a educação pré-escolar a menos referida em qualquer dos conjuntos;
- no que respeita aos níveis de formalidade é de notar que a aprendizagem não-formal e informal assumem explicitamente um lugar central nos discursos, mas o número de referências a cada um destes tipos de aprendizagem é menos significativo do que a qualquer um dos níveis de escolaridade no caso do conjunto documental A, enquanto se verifica que a educação não-formal e informal estão ausentes nos documentos do grupo B;
- relativamente aos processos de formação profissional (inicial ou contínua), constata-se que estes têm grande destaque nos documentos do grupo A, estando quase ausentes no caso dos documentos do grupo B;
- no que diz respeito a processos de reconhecimento de aprendizagens prévias, sublinhe-se que estes se dirigem exclusivamente a adultos e são mencionados explicitamente apenas nos documentos do grupo A. (Gomes e Neves, 2008)

Assim sendo, argumentamos que, por um lado, a ALV é entendida como um processo permanente e inacabado, pelo que nos documentos se expressa a importância de cada tipo de aprendizagem tanto ao longo da vida quanto ao largo da vida em diferentes contextos da nossa existência. Mas, por outro lado, os documentos revelam também, de modo paradoxal, uma tendência para formalizar e circunscrever as aprendizagens individuais ao interior dos sistemas educativos formais e aos processos de escolarização.

Em suma, consideramos que os documentos políticos indiciam alguma tensão paradoxal entre o desejo de mudança da esfera educativa e as possibilidades pragmáticas de concretizar essa mudança. Se os documentos mais ideológicos enfatizam a diversidade dos processos de aprendizagem, os de natureza mais pragmática que incluem as metas a atingir nos países enfatizam os processos de escolaridade em especial ao nível básico/inicial e superior.

Retomando a análise dos dados obtidos através das entrevistas, importa sublinhar que os sujeitos parecem partilhar de uma definição que apelidamos de existencialista de ALV, segundo a qual a aprendizagem é inerente à própria vida. Dando a palavra aos sujeitos:

cada dia nos dá algo novo, cada experiência, cada ferramenta que uses, é uma experiência que vais continuar a usar. A ALV é um facto! (entrevista D) ou nós aprendemos acho que com a mínima coisa! (entrevista A)

uma pessoa basta estar presente em qualquer lado para estar sempre a aprender. Em qualquer lado! (entrevista H). (Alves e Carveiro, 2009)

Noutros termos, os entrevistados revelam um entendimento abrangente da aprendizagem como processo que ocorre ao longo e ao largo da vida, convergindo neste ponto com os discursos presentes nos documentos políticos de natureza mais ideológica que analisámos.

A partir da reflexão sobre as suas trajectórias de vida, os entrevistados identificaram cinco contextos diferentes de aprendizagem: o familiar, o escolar, o profissional, o social informal e o militar (este último apenas no caso de um entrevistado). Porém, em cada um destes contextos não identificam exactamente o mesmo tipo de conhecimento e aprendizagens:

- ao nível do contexto familiar destaca-se sobretudo o contributo para o desenvolvimento de competências sociais e de inter-relacionamento pessoal;
- o contexto escolar é perspectivado de forma dispar pelos sujeitos consoante tenham ou não concluído o ensino superior. Os que têm habilitações escolares inferiores ao superior revelam uma percepção mais instrumentalista da escola valorizando sobretudo as aprendizagens formais de natureza teórica e prática, enquanto os entrevistados com habilitações superiores representam o espaço escolar de forma mais rica, valorizando também as aprendizagens informais que aí têm lugar;
- é no contexto profissional que os entrevistados identificam mais aprendizagens, designadamente de tipo não-formal e informal, as quais remetem para dimensões de conhecimento teórico, de conhecimento na implementação ou acção prática e de atitudes e valores inerentes à acção;
- no contexto social informal são identificadas também aprendizagens que remetem para diferentes dimensões de saber, de fazer e de ser, constatando-se que os entrevistados que mais valorizam os contextos informais de aprendizagem são, maioritariamente, do grupo com habilitações superiores. Aliás, são também os indivíduos mais escolarizados que mais facilmente e frequentemente reconhecem a possibilidade de transferibilidade das aprendizagens e competências entre diferentes contextos das suas vidas. (Alves e Carveiro, 2009)

Síntese

Em síntese, a análise dos dados empíricos reunidos revela uma apologia da ideia de que todos os indivíduos das sociedades europeias contemporâneas são, e devem ser, aprendentes ao longo da vida. Confirma-se que tal parece ser uma condição de existência nestas sociedades (Hake, 2006), bem como pode constituir uma linha diferenciadora de processos de inclusão social (Popkewitz, Olsson, Petersson, 2006). Preconiza-se que a aprendizagem destes indivíduos é inerente e se confunde com a sua própria existência como pessoas, sendo de colocar a hipótese de que este entendimento existencialista de aprendizagem (Jarvis, 2006) esteja relativamente difundido entre os cidadãos.

Contudo, as orientações políticas de natureza pragmática parecem revelar uma tendência para privilegiar os contextos mais formalizados e tradicionais de aprendizagem, dando especial atenção aos públicos jovens e adultos em idade activa. Os aprendentes ao longo da vida caracterizam-se por um tipo de conhecimento que engloba diferentes dimensões desde os saberes de natureza teórica e/ou disciplinar, a capacidades e competências que possibilitam a acção dos sujeitos, bem como os valores, atitudes, crenças e emoções que os caracterizam. Emerge desta formulação a imagem do indivíduo enquanto um actor social que não pode ser visto como uma entidade racional e estabilizada, mas sim como um ser em permanente aprendizagem e portanto em contínuo devir. Para este último os projectos de vida constroem-se e (re)constroem-se continuamente, sendo a adesão e o envolvimento em actividades de aprendizagem um meio para tal, mas também um elemento que demarca a inclusão do sujeito nos

sectores mais prestigiados das sociedades europeias contemporâneas.

Conclusão

O nosso objectivo nesta conclusão não é apenas sistematizar um conjunto de resultados de pesquisa, mas também contribuir para uma abordagem crítica da ALV que nos parece absolutamente crucial tendo em conta a sua centralidade para pensar a educação na contemporaneidade.

Em primeiro lugar, note-se que no período histórico em que emergiram os sistemas educativos nos países europeus se identificava uma acção voluntarista importante por parte dos estados-nação nessa mudança do lugar da educação nessas sociedades. Hoje constata-se que os países europeus, inter-ligados por uma instância supra-nacional que é a UE, apostam também muito significativamente no sector educativo adoptando como eixo orientador da mudança o paradigma da ALV.

Porém, importa criticamente indicar que este investimento actual tem subjacente a ideia de que a ALV constitui em grande medida um processo individual dependente da vontade, responsabilidade e motivação do próprio indivíduo. Como referem, entre outros autores, Holford et al (2008) parece identificar-se uma tendência para reduzir a exigência de que os estados assumam a responsabilidade de envolver os cidadãos na aprendizagem, sublinhando-se a responsabilidade individual de cada sujeito nessa matéria. A informação empírica que recolhemos apoia esta perspectiva sobre a responsabilização individual em matéria de ALV. Para Borg e Mayo (2005) esta tendência genérica afecta,

inclusivamente, as perspectivas sobre o financiamento da ALV, cuja responsabilidade tende a ser cada vez mais atribuída aos empregadores e aos cidadãos e menos aos poderes públicos estatais.

Ora, nestas condições, identificamos duas tensões paradoxais que nos parecem cruciais. Por um lado, entre a imagem da sociedade como um grande espaço de aprendizagem, considerando-se que se pode aprender em qualquer contexto e idade da vida, e a imagem do aprendente ao longo da vida como um sujeito isolado que é responsabilizado pela sua própria aprendizagem na medida em que esta é um processo interno ao sujeito. Por outro lado, entre a imagem do estado como o financiador e organizador da ALV e a imagem do cidadão que assume, isoladamente, grande parte da responsabilidade pela adesão e financiamento do seu próprio processo de aprendizagem.

Face a estes paradoxos consideramos imprescindível, como fazem Usher e Edwards (2007), apoiar uma abordagem crítica da ALV que sublinhe que a mesma não constitui exclusivamente um processo mental e de responsabilidade individual. Citando estes autores:

learning does not reside in individual minds but is distributed in a multiplicity of situations including the situations of everyday; learning is not a matter of mental processes but is embedded in practices and hence is both social, material and semiotic (Usher e Edwards, 2007, p. 12)

Neste sentido, ainda que os sujeitos possam aprender sempre individualmente ao longo e ao largo da vida, é importante destacar que tal não dispensa a existência de oportunidades educativas estruturadas e com carácter mais ou menos formalizado, nem se pode descurar as modalidades de financiamento das actividades de aprendizagem.

Uma outra tensão paradoxal inerente à centralidade da ALV consiste na circunstância de a mesma ter, de algum modo, decorrido das críticas que vêm sendo feitas à escola nas últimas décadas, designadamente pela sua distância relativamente aos contextos de vida dos estudantes e pelo papel passivo que tradicionalmente se atribui aos alunos. Como referem Borg e Mayo (2005, p. 205)

Education had to be «re-conceptualised» in view of the widespread disillusion with traditional schooling

e nessa re-conceptualização a ideia de que a educação decorre em todas as etapas do ciclo de vida constituiu um elemento importante do debate. Ora, ainda que a ideia de ALV nos transporte para lá das fronteiras dos contextos educativos formais, verifica-se que frequentemente as orientações políticas centradas nessa ideia se vocacionam predominantemente para a mudança dos tais sistemas formais de escolarização, tal como podemos constatar na análise documental realizada. Acresce que a crítica do aprendente como um sujeito passivo é de tal modo incorporada que passamos a modelar, no quadro do paradigma da ALV, aprendentes autónomos e responsáveis pela sua própria aprendizagem como se a indissociabilidade entre viver e aprender dispensasse a necessidade de estruturar contextos educativos.

Face a esta tensão paradoxal julgamos também necessário apoiar, novamente, uma abordagem crítica que sublinhe que a formulação das políticas educativas europeias em torno da ideia de ALV pode conduzir-nos ao entendimento redutor de que o que está em causa são apenas os processos de aprendizagem dos sujeitos individualmente considerados, esquecendo que os mesmos não dispensam o respectivo enquadramento em contextos educativos e

em processos estruturados de ensino-aprendizagem ou de reconhecimento e validação de aprendizagens informais.

A este propósito Biesta (2005) argumenta que a utilização preferencial do vocábulo aprendizagem para reflectir e equacionar políticas e práticas educativas faz com que nos esqueçamos de algumas vertentes da educação especificando que:

one problem is that the new language of learning facilitates an economic understanding of the process of education, one in which the learner is supposed to know what he or she wants and where a provider is simply to meet the needs of the learner (...) the other problem (...) is that it makes it difficult to raise questions about the content and purpose of education (Biesta, 2005, p. 60).

Por seu turno, numa perspectiva convergente, Borg e Mayo (2005) defendem que a preferência actual pelo vocábulo ALV significa um certo adulteramento das noções e concepções subjacentes à expressão educação do longo da vida que emergiu na década de 1970.

Ainda uma outra tensão paradoxal centra-se no papel do conhecimento e da educação no quadro das vidas dos indivíduos e das sociedades. Por um lado, estes parecem configurar-se cada vez mais como recursos importantes na contemporaneidade de modo a assegurar a empregabilidade, a competitividade económica, a coesão e a inclusão sociais, entre outras finalidades. Por outro lado, em grande medida, são perspectivados como uma responsabilidade fundamental dos indivíduos isoladamente considerados. Ora, face a esta tensão paradoxal, argumentamos que importa reforçar uma abordagem crítica da ALV que sublinhe a impossibilidade de sem contradições perspectivar o conhecimento e a educação como recurso económico e como mercadoria, enquanto,

simultaneamente, se pretende exigir cidadãos instruídos, responsáveis e criativos em resultado da educação (Charlot, 2007).

Em síntese, procuramos contribuir para uma abordagem crítica da ALV que, essencialmente, recuse concepções demasiado individuais e individualizantes da educação nas sociedades europeias de aprendizagem, pois consideramos que tais concepções encerram riscos futuros muito significativos em termos de coesão social, cidadania e democracia. Neste sentido consideramos que os discursos em torno da ALV podem, eventualmente, revelar-se contraproduativos de um ponto de vista educacional e societal. Sublinhe-se, ainda, que esta abordagem crítica complementa uma outra linha de abordagem crítica que Usher e Edwards (2007) denominam de “clássica”, a qual tem reunido amplo consenso entre os investigadores, como já referimos, e se centra nos sentidos excessivamente economicistas da ALV.

Em nossa opinião, à abordagem crítica clássica da ALV está subjacente, essencialmente, aquilo que Gerwitz (2008) identifica como uma visão sociológica da sociedade da aprendizagem com base no criticismo económico. Tal visão filia-se em grande medida em correntes neo-marxistas que denunciam as versões economicistas da sociedade actual, na qual a educação está submetida à lógica do mercado de trabalho pelo que tudo o que interessa no indivíduo é a sua empregabilidade e capacidade de aprender.

Todavia, a abordagem crítica da ALV para a qual procuramos contribuir neste texto, privilegia outras visões sociológicas da sociedade da aprendizagem. Por um lado, apoia-se nas teorias da modernidade reflexiva, segundo as quais os guiões das nossas vidas

não mais são estáveis e têm de ser continuamente escritos e re-escritos, assim como as instituições e os indivíduos têm de continuamente tomar a responsabilidade da sua própria identidade e da busca incessante pela realização pessoal. Tal como sublinha Gerwitz (2008), Giddens usa o conceito de reflexividade para capturar esses processos de auto-reflexão e reinvenção através dos quais o “self” se torna um processo reflexivo pelo qual o indivíduo é responsável. Por outro lado, apoia-se nas teorias pós-estruturalistas da governamentalidade, com inspiração em Foucault, que indicam que assistimos à rejeição do estado social em favor de um estado “facilitador” que governa sem governar a sociedade (Gerwitz, 2008). Este tipo de estado conduz as pessoas a governarem-se pelo duplo mecanismo da autonomização e responsabilização, o que é simultaneamente libertador e condicionador dos indivíduos.

A nossa perspectiva é a de que as três visões sociológicas sobre a sociedade da aprendizagem identificadas podem (e devem) ser mobilizadas de modo complementar, por forma a permitirem fundamentar uma abordagem crítica da ALV que enfatize não só os seus sentidos (excessivamente) economicistas como também as suas aceções (excessivamente) individualizantes. Talvez essa dupla abordagem crítica possa constituir um contributo significativo da pesquisa educativa para a reflexão e estruturação do lugar da educação nas sociedades de aprendizagem contemporâneas.

Referências Bibliográficas:

Alheit, P. (1999) On a contradictory way to the «learning society»: a critical approach. *Studies in the Education of Adults*, vol. 31, Issue 1, 66-83.

- Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao Longo da Vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 23 (1), 7-28.
- Alves, M.G., Neves, C., Gomes, E.X. (2010). Lifelong Learning: conceptualizations in European educational policy documents. *European Educational Research Journal*, vol. 9(3), 332-344.
- Alves, M. G., Craveiro, D. M. (2009). *Relatório de Análise de Entrevistas sobre “Competências-Chave da Aprendizagem ao Longo da Vida*, Projecto PEE, UIED – FCT/UNL, documento policopiado
- Alves, M. G., Vicêncio, A. M. (2008). *Relatório de Análise de Documentos da União Europeia sobre “Competências-chave da Aprendizagem ao Longo da Vida”*, Projecto PEE, UIED – FCT/UNL, documento policopiado.
- Alves, M. G. (2007). *A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*, Lisboa: edição Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento – Contributo para uma mudança reflexiva da Educação*, Monte de Caparica: edição UIED.
- Antunes, F. (2005). Globalização e Europeização das Políticas Educativas. Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 47, 125-143.
- Antunes, F. (2008). *A nova ordem educacional*, Coimbra: Almedina.
- Ávila, P. (2005). *A Literacia dos Adultos – Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Tese de Doutoramento em Sociologia, ISCTE.
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (2000). *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética no mundo moderno*, Oeiras: Celta Editores.
- Biesta, G. (2006). What’s the point of Lifelong Learning if Lifelong Learning has no point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, volume 5 (3/4), 169-180.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language of education in a time of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54-66.
- Borg, C., Mayo, P. (2005). The EU memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles?. *Globalisation, Societies and Education*, 3 - 2, 203-225.
- Canário, R. (2003). A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política. In Canário, Rui (org.) *Formação e Situações de Trabalho*, Porto: Porto editora.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo – Revista de Ciências de Educação*, nº4, Out./Dez. 2007, 129-136.

- Fernández, F. S. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*, Lisboa: edições Educa.
- Frederiksson, U. (2003). Changes of Education Policies within the European Union in the Light of Globalisation. *European Educational Research Journal*, volume 2 (4), 522-546.
- Gerwitz, S. (2008). Give Us a Break! A Sceptical Review of Contemporary Discourses of Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, Volume 7 (4), 414-424.
- Guille, D. (2008). O que distingue a Economia do Conhecimento? Implicações para a Educação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, set./dez. 2008, 611-636.
- Gomes, E. e Neves, C. (2008). *Relatório de Análise de Documentos de Referência da União Europeia para as Políticas Educativas*, Projecto PEE, UIED – FCT/UNL, documento policopiado
- Hake, B. (2006). Late Modernity and the Learning Society: Problematic Articulations Between Social Arenas, Organizations and Individuals. In Castro, Rui Vieira, Sancho, Amélia Vitória e Guimarães, Paula (editors), *Adult Education – New Routes in a New Landscape*, Braga: University of Minho.
- Holford, J, Riddel, S., Weedon, E., Litjens, J., Hannan, G. (2008). *Patterns of Lifelong Learning – Policy & Practice in an Expanding Europe*, Wien: Lit Verlag.
- Jarvis, P. (2006). Globalisation, Knowledge and Lifelong Learning. In Castro, Rui Vieira, Sancho, Amélia Vitória e Guimarães, Paula (editors), *Adult Education – New Routes in a New Landscape*, Braga: University of Minho.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society. Sociological perspectives*, London & New York: Routledge.
- Lima, L. (2003). Formação e Aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In Vários, *Cruzamento de Saberes e Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lindband, S., Ozga, J., Zambeta, E. (2002). Changing forms of Educational Governance in Europe. *European Educational Research Journal*, vol. 1 (4), 615-624.
- Nóvoa, A. (2005). Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation. In Lawn, M. & Nóvoa, A. (ed.), *L'Europe Réinventée - regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, Paris: L'Harmattan.
- Lingard, B. & Ozga, J. (2007). *The Routledge Falmer Reader in Education Policy and Politics*, London and Nova Iorque: Routledge.
- Pires, A. O. P. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de*

competências. Lisboa: edição Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.

- Popkewitz, T., Olsson, U., Petersson, K. (2006). The Learning Society, the Unfinished Cosmopolitan, and Governing Education, Public Health and Crime Prevention at the Beginning of the Twenty-First Century. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 38, N°4, 431-449.
- Tuschlung, A. & Engemann, C. (2006). From Education to Lifelong Learning: the emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 38, N° 4, 451-469.
- Usher, R., Edwards, R. (2007). *Lifelong Learning – Signs, Discourses, Practices*, London: Springer.

Interrogações e itinerários de pesquisa em políticas educativas: *Outra mudança faz de mor espanto, que não se muda já como soía*

Fátima Antunes

Introdução

No campo de análise das políticas educativas públicas, têm vindo a ser experimentadas as virtualidades de diversas interrogações teóricas, e sua articulação, para discutir a actuação da União Europeia nesse terreno. Hoje, e beneficiando de algumas décadas de explorações sociológicas naquele domínio (cf. Afonso, 2001, 2005; Antunes, 2009: 28-41), sugere-se que o património teórico assim construído providencia instrumentos para um debate sobre o conhecimento possível da realidade sócio-educacional em movimento.

O conjunto de estudos que aqui nos é apresentado vem reforçar o campo de análise das políticas educativas em aspectos importantes para o labor investigativo nesta área: fica disponível uma diversidade de itinerários de pesquisa que ensaiam um acervo teórico relevante para a exploração do processo de desenvolvimento de políticas educativas no contexto comunitário e no *espaço* europeu de políticas públicas (cf. Quermonne, 1995: 344).

A enunciação multidisciplinar e a procura de compreensão de metamorfoses de relações sociais (por exemplo, a reconstrução de coordenadas fundadoras de universos e ordens sociais, o tempo e o

espaço sociais⁴⁸), estruturas (geradoras de regras e recursos, seguindo Giddens, 1996: 10 e ss. 111 e ss.) e actores sinalizam pólos desse percurso. Fica ainda manifesta a tentativa de trabalhar parâmetros epistemológicos, ferramentas conceptuais e objectos/campos de observação como utensílios para interpelar e revelar o movimento da realidade. O trabalho científico, na dimensão em que é experimentado neste livro, revela o esforço para imaginar perguntas e mobilizar instrumentos teórico-metodológicos numa construção que se quer crítica⁴⁹ (isto é, comprometida com a elucidação de relações sociais de poder que geram e distribuem recursos materiais e simbólicos) e susceptível de surpreender a gestão do campo das políticas educativas europeias.

Nexos e sentidos das Políticas Educativas em mudança

Uma estratégia metodológica à escala de um espaço/sistema político multiníveis: propostas analíticas

Para dar conta da complexidade, o conjunto de pesquisas aqui apresentado adopta uma abordagem metodológica ao estudo das políticas educativas que ambiciona captar os múltiplos nexos e níveis que organizam hoje os espaços/sistemas políticos europeus e a governação da educação (supranacional; nacional; subnacional (regional/local); institucional), mas também as diversas escalas de ordenação e de observação das relações sócio-educativas, com a necessária pluralidade das estratégias metodológicas e das técnicas e instrumentos de observação, registo e construção de dados. Dessa forma, se ilustra e documenta, por um lado, que o campo educativo

⁴⁸ Conferir, por exemplo, Harvey (1990); para a discussão em torno da refundação do espaço e tempo educacionais consultar, por exemplo, Dale (2006) e Robertson & Dale (2008).

⁴⁹ No sentido discutido por Ball (2009).

verifica hoje uma ordenação pluriescalar (Dale, 2005) e, por outro, que não há determinação dos contextos de acção e das práticas pelas políticas e orientações provenientes dos centros comunitários e nacionais de decisão política.

Ao longo da última década, o espaço social das Políticas Educativas tem vindo a ser discutido em termos do seu carácter dinâmico, processual, de geometria e geografia variáveis, decorrentes da intersecção de relações sociais forjadas nas múltiplas escalas do subnacional ao global⁵⁰. A consideração analítica de diversos *modos de produção de globalização/localização* (Santos, 2001) deve simultaneamente capacitar-nos para a apreensão teórica das interdependências múltiplas e diferenciadas daqueles processos na construção das realidades empíricas. Apresentando-se as Políticas Educativas como uma construção cuja morfogénese é sustentada em fortes assimetrias de recursos, esse feixe pluridimensional de relações sociais é povoado de actores que operam (n)esses espaços multiescalas de poder e se definem também através deles (Antunes, 2004; Robertson & Dale, 2008). Nesse sentido, as principais categorias que usamos para compreender as relações, processos e lógicas sociais que apreendemos conceptualmente como políticas educativas desfrutam de um estatuto e conteúdo teórico instáveis e vêm alargadas as dimensões em que se constituem como categorias tributárias do seu conteúdo empírico. Educação, estado, sistema político, sistema educativo, políticas públicas, políticas educativas, entre outros, figuram hoje segundo contornos, propriedades, interrelações e inscrição sociais instáveis. Examinar o desenvolvimento dos *Processos* de Bolonha ou Copenhaga, estudar

⁵⁰ Consultar Andersen & Eliassen (1993); Mény, Muller & Quermonne (1995); Pierson & Leibfried (1995); Nóvoa (1998); Antunes, 1999; Dale (2005); Barroso (2006); Teodoro (2008).

as estratégias, actores, âmbitos ou contextos de aprendizagem ao longo da vida implica interpelar o que constituem hoje actores educacionais de relevo, autoridades responsáveis por políticas públicas, decisão política, legitimidade e representação, processos educativos dignos de registo e políticas educativas efectivas (cf. Robertson & Dale, 2008; Antunes, 2005). O conjunto de estudos aqui apresentado procurou munir-se de lentes e ferramentas teórico-conceptuais e metodológicas favoráveis a uma abordagem exploratória de nexos e sentidos das PE em mudança.

Nos anos noventa, os processos de *europização* e constituição de um *espaço europeu de políticas públicas* foram explorados a partir de olhares teóricos que realçam diferentes ângulos favoráveis à compreensão dos processos de construção da União Europeia e da intervenção política comunitária no campo da educação (cf. trabalhos mencionados na nota 3). Tornou-se notória, nesse quadro, a relevância de considerar a dimensão *multiníveis* de um *sistema* (?) *político Europeu* de contornos difusos e móveis e de atender à modelação mútua e contextualização recíproca entre dinâmicas e processos económicos e políticos nacionais e europeus (cf. Pierson & Leibfried, 1995). Também parece agora mais claro que aquele sistema (ou espaço) político Europeu se vem gerando e ganhando forma frequentemente, sem processo político constituinte, no decurso de dinâmicas protagonizadas por elites políticas, burocráticas e técnicas, que mobilizam poderes e saberes em favor de interesses, meios e fins que privilegiam (Antunes, 1999, 2005; Nestor, 2004). Dessa forma, o sistema/espaço político Europeu de educação é actualmente muito mais complexo do que há apenas dez anos atrás. Revisitando hoje a proclamação de Vivianne Redding em 2003, de que estaria em curso “uma revolução

silenciosa no campo da educação” (Newsletter, 2003), forçoso é constatar que era exactamente disso que se tratava: uma alteração vertiginosa da ordem educacional conhecida, em certos sectores, impulsionada pelas elites europeias, bem como a modelação de um processo de elaboração de políticas educativas e de um sistema (ou espaço) político no campo da educação em consonância com a nova ordem em gestação.

Nesse sentido, as propostas teóricas acima evocadas continuam demonstradamente capazes de sustentar a exploração e a compreensão de fenómenos actuais envolvidos com a constituição da União Europeia e da *europização* da educação nesse quadro; ao mesmo tempo, em certos momentos e para certos actores e processos, quando algumas componentes daquelas abordagens se revelam clarificadoras, outras evidenciam certas fragilidades. Assim, por um lado uma compreensão da educação hoje no quadro Europeu requer a mobilização de uma perspectiva que considera dinâmicas e esferas de actuação em múltiplos níveis, que mutuamente se condicionam e se constituem como contextos recíprocos. No entanto, por outro lado, por exemplo, o conceito de *sistema*, se produz ainda inteligibilidade para certas relações e processos sócio-políticos, revela-se incontestavelmente insatisfatório quanto a outros.

Sugere-se, pois, a fecundidade de exercitar, articulada e criticamente, o conjunto das propostas teóricas que convidam a analisar a construção da União Europeia (UE) e da ‘Europa’ em termos de: (i) (*convergência* em torno de um) *espaço europeu de políticas públicas*; (ii) *europização* – articulação funcional e interdependência crescentes, com expansão da agenda e da actividade organizacional

– e (iii) *sistema político de múltiplos níveis* – com modelação mútua e contextualização recíproca. Tal capacitar-nos-ia, por exemplo, a analisar os processos em curso considerando um *espaço europeu de políticas públicas* de educação, de geometria e geografia variáveis em que testemunhamos:

(i) a constituição de *referenciais globais europeus* para as políticas de educação (o *Programa Educação & Formação 2010*; as sucessivas Declarações e Comunicados dos *Processos* de Bolonha e Copenhaga);

(ii) múltiplos níveis de jurisdição e autoridade e esferas de actuação (os órgãos da UE, para o *Programa Educação & Formação 2010*, por exemplo; entre outros, as Conferências Ministeriais e os Grupos de Seguimento, para os *Processos* de Bolonha e Copenhaga; os sistemas e actores nacionais e subnacionais);

(iii) a constituição de uma *totalidade (europeização)*, entre prioridades e políticas europeias e sistemas políticos comunitário e nacionais, como um *processo* de articulação funcional e interdependência crescentes, caracterizado quer pelas articulações emergentes, quer pelas discrepâncias e singularidades.

No domínio da educação, expressamente integrando ou não abordagens científico-sociais multidisciplinares dos processos políticos de construção da União Europeia e de globalização, diversos trabalhos evidenciaram a *arquitectura* (e o *elenco*) multiníveis da acção em educação, quer se trate de: (i) o processo de elaboração (decisão) e desenvolvimento das políticas educativas; (ii) as dinâmicas e movimentos sociais em torno da educação (a *Marcha Global pela Educação*; (iii) a *governação* da educação (as modalidades de coordenação de actividades – o financiamento, fornecimento, regulação e propriedade – e actores)⁵¹. Qualquer destas problemáticas está fortemente vinculada a transformações políticas, designadamente na *forma* do Estado, em debate sob o tema da *reforma* e do *papel* do Estado, face às políticas sociais, incluindo

⁵¹ Para além dos trabalhos referidos na nota 3, podem ainda ser consultados com proveito Dale (1997) ou Laval & Weber (2002).

aquelas veiculadas através de propostas de *Nova Gestão Pública* (cf., por exemplo, Santos, 2005; Hartley, 2003). Nesse sentido, tornou-se pertinente interrogar e discutir os processos, as lógicas, os actores, os sentidos dos desenvolvimentos em curso, sublinhando, através da epígrafe de uma *nova ordem educacional*, a atenção colocada nas tendências e configurações da mudança (Field, 2000; Laval & Weber, 2002). Com aquela expressão podem ser evocados os aspectos mais glamorosos ou dissimulados da poderosa influência de organizações supranacionais: o Espaço Europeu de Educação (e a governação multiescalar da educação); o Acordo Geral de Comércio de Serviços no âmbito da Organização Mundial do Comércio (a política de educação ou os processos e estruturas que constituem a agenda para a educação); as políticas, os relatórios e estudos disseminados pela OCDE ou Banco Mundial (os novos modelos educativos mundiais ou a agenda global para a educação); os processos políticos desencadeados pela UE e pelas plataformas intergovernamentais como as Conferências Ministeriais que protagonizam os Processos de Bolonha e Copenhaga (o espaço europeu de políticas públicas de educação). O argumento de uma re-ordenação da educação evidencia ainda tendências como: a refundação do pacto Estado-sociedade civil; a reorientação de biografias, instituições e territórios dinamizada por via da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV); a refundação da educação em torno de, entre outras, categorias educacionais como *competências* e *resultados de aprendizagem* (Laval & Weber, 2002; Lawn, 2003; Hake, 2006; Antunes, 2008; Magalhães, 2008).

Outras perspectivas teóricas para a análise das políticas educativas

Como se sugeriu antes, os estudos discutidos neste livro mobilizam e contribuem para o debate em torno de três problemáticas fulcrais no campo da análise de políticas educativas: (i) o *posicionamento* da educação na formação social (*the politics of education*, a constituição da agenda para a educação); (ii) a governação e a regulação da educação ⁵²; (iii) o processo de elaboração (formulação, promulgação, desenvolvimento) das políticas educativas ⁵³.

Como procuramos salientar, estudar a mudança educacional conduz-nos a interrogar o actual reposicionamento da educação na *regulação* social (Antunes, 2004). Nesse sentido, a análise das políticas educativas (nos dois planos referidos: *posicionamento* na totalidade societal; conteúdos, temas, problemas e soluções) focaliza a educação enquanto *locus* de reorganização das relações de poder e nas suas conexões com as mutações na *forma* do Estado, mas

⁵² Os motivos desta reflexão relacionam-se, embora não coincidam, com a questão colocada por Roger Dale através da conhecida distinção analítica entre, por um lado, a *política de educação* e, por outro, as *políticas educativas* (*education politics*), o *conteúdo* da agenda para a educação (Dale, 1994: 35): se o primeiro plano de análise interroga, como se referiu, as relações estruturais (o *posicionamento*) da educação na totalidade societal, já a segunda aproximação, a análise das políticas educativas, focaliza os conteúdos destas, isto é, os arranjos e as relações institucionais, os processos e as práticas concretamente dinamizados (ou inibidos) pelas inovações sócio-políticas em educação (Antunes, 2004).

⁵³ Sugere-se, na senda de Dale, que o processo de elaboração das políticas educativas se inscreve na definição do contributo da educação para responder aos *problemas centrais* permanentes na agenda do Estado/da *autoridade política pública* (como a UE) em formações sociais capitalistas (Dale, 1988, 1989). Esta questão é referenciável à *constituição da agenda* (que estruturas e processos protagonizam aquela construção) para a educação, sem no entanto a esgotar. É plausível argumentar que o *contexto de influência* do ciclo político, é marcado pelas forças, actores e cursos de acção estruturantes da agenda para a educação. Parece ainda ser possível defender que, hoje, aquele contexto assume uma configuração multiníveis, com uma geografia pluriescalar específica em cada caso concreto. Nesse sentido, a *política de educação* – as estruturas e processos que inscrevem a educação em dinâmicas sociais, políticas, económicas e culturais, definindo, por essa via, o seu *posicionamento* – assume uma natureza global, constituindo uma *agenda globalmente estruturada* para a educação. É assim expectável que as dinâmicas sócio-económicas, as relações de força e os fluxos culturais globais se expressem no domínio do *contexto de influência*; as mesmas relações sociais definem o quadro em que se constituem e activam as estruturas e processos que geram a política, estruturando uma agenda, para a educação.

também enquanto contexto tecido por processos sociais específicos que exprimem relações sociais particulares.

A primeira problemática acima enunciada permite focar a atenção no *contributo* da educação para a produção da formação social; dessa forma, examina as relações sociais da educação que intervêm na organização da produção, apropriação e distribuição de recursos (a economia), poder e influência (a política) e significados (a cultura), bem como os nexos entre elas (de autonomia relativa, correspondência, delimitação, determinação, interdependência...). As abordagens da *regulação* (os conceitos de *regime de acumulação e modo de regulação*) (Boyer, 1987), o questionamento sobre os *problemas centrais* do Estado constituem algumas das ferramentas conceptuais, entre outras, mobilizáveis para elucidar vertentes desse *posicionamento*. Procura-se, deste modo, clarificar, por um lado, *o que é* a educação numa dada conjuntura histórico-social e, por outro lado, que estruturas sociais a produzem e a convocam (por exemplo, no quadro dos regimes de acumulação *fordista, neo-fordista, pós-fordista* ou *flexível*; da *modernidade tardia* ou da *sociedade e economia do conhecimento*).

As problemáticas da *governança* e da *regulação* procuram elucidar os arranjos institucionais, os quadros de funcionamento institucional, os dispositivos e mecanismos de confronto e mediação de conflitos de interesses ou as *tecnologias políticas*⁵⁴. Procura-se, assim, clarificar certas configurações específicas da mudança e da continuidade

⁵⁴ Nas palavras de Stephen Ball, “As tecnologias políticas envolvem a distribuição calculada de técnicas e artefactos para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder”; para aquele autor, o mercado, a gestão e a performatividade apresentam-se como importantes tecnologias políticas de mudança do que constituem as actividades de ensinar, aprender, o conhecimento e os sujeitos, aluno, professor, gestor, em educação (Ball, 2002).

social em educação, isto é, que relações e processos sociais se alteram e quais os que permanecem, quais os sentidos da transformação e que arenas e modalidades de enfrentamento de interesses entre actores são, desses modos, capacitados e favorecidos e quais os que se vêm enfraquecidos e subalternizados.

A terceira problemática examina uma dada medida ou inovação sócio-política e permite clarificar como é produzida e se desenvolve: a que demanda responde, o que capacita e exclui, que interesses sociais mobiliza, que actores, e cursos de acção política são constituídos, potenciados ou fragilizados, que impactos (no enfrentamento entre interesses sociais), efeitos (resultados) e consequências (institucionais e sectoriais) produz?

O que é a educação e como se inscreve em dinâmicas económicas, nos processos políticos e nos fenómenos culturais?

As pesquisas apresentadas neste livro sugerem que a educação é hoje um conjunto de actividades desenvolvido no quadro de uma agenda de mudança em direcção a um horizonte que o discurso oficial define como *aprendizagem ao longo da vida*. Este anunciado novo paradigma é promovido em nome da competitividade e da coesão social e parece inscrever-se em mutações do capitalismo e transformações da modernidade que configuram uma *sociedade e economia do conhecimento e do risco* (Beck, 1992; CCE, 1995).

Que implicações se perfilam nesta refundação da educação como ALV? Cada um dos estudos desenvolvidos explora dimensões analíticas e empíricas desta interrogação. Assim, por exemplo, a centralidade do multilinguismo e da diversidade linguística nas orientações políticas europeias contrasta com opções de política educativa que reforçam a dominância da aprendizagem de *línguas*

francas, enquanto componente estratégica da disputa por mercados globais, a par do abandono da difusão das línguas de fronteira ou a negligência da introdução das línguas regionais e das comunidades imigrantes como línguas curriculares. Por outro lado, a tendencial constituição da ALV como um processo e um projecto biográfico individuais inscreve aquele programa político no cerne de uma economia que se tornou volátil (potenciando uma sociedade de riscos sociais e vitais exponenciais) e envolve fortemente o conhecimento em sentidos díspares (enquanto fonte imediata de valorização do capital através da geração de novos produtos, por exemplo pela investigação aplicada; na formação dos trabalhadores, para valorizar o processo produtivo).

O *individualismo possessivo* (e competitivo) e a *pedagogização dos problemas sociais*⁵⁵ como marcas de água do projecto oficial de ALV colocam este último no âmago das mudanças sócio-económicas. Que mudanças? Entre outras, a financeirização e desregulação da economia inscrevendo o risco, a aceleração e encurtamento do tempo e a volatilidade (de condições, relações e expectativas) como traços estruturais das sociedades. Mas também a *dualização* das sociedades (Hake, 2006) como correlato da reestruturação da lógica da *acumulação* que instaura a maximização da concentração dos lucros do capital e o esmagamento da fracção alocada ao rendimento do trabalho e à distribuição da riqueza produzida. A recomposição das hierarquias e dos processos de reprodução das desigualdades sociais, que inclui formas de ‘hiper-meritocracia’ no contexto da globalização da economia (cf. Hogan, 2008; Brown &

⁵⁵ Afonso (1998) sinaliza as implicações, em termos de educação, de certos pressupostos em que se baseia o *individualismo possessivo*. Para aprofundar a discussão acerca dos fundamentos e das implicações da *pedagogização dos problemas sociais* para os mandatos elaborados para a educação consultar, entre outros, Canário, Alves & Rolo (2001); Lima (2003); Nóvoa (2005).

Tannock, 2009), fomenta o *reposicionamento* da educação, enquanto ALV, na regulação social, integrando um quadro distinto face à mobilidade e às estruturas sociais. Por outro lado ainda, experimentamos a intensificação do ritmo da mudança social, que questiona modos de vida e identidades em ciclos temporais tendencialmente diminutos, com o seu cortejo de complexificação e diversificação dos quotidianos, dos quadros de acção e exigências a eles associados.

Neste contexto, conhecimento, aprendizagem e reflexividade constituem-se como exigências incontornáveis (para os indivíduos, instituições e sociedades) e, simultânea e frequentemente, impossibilidades *fabricadas* (não raro pelas mesmas condições, ou outras associadas àquelas, que as impõem)⁵⁶. Sugere-se, então, que as novas formas de organização da economia – que suscitam uma competitividade em torno da inovação, por um lado, do *capital humano*, por outro e produzem regularmente riscos, rupturas e fracturas económico-sociais – convocam ainda a coesão social como resposta e construção baseada na responsabilidade e na

⁵⁶ O conceito de reflexividade, enquanto revisão regular das práticas à luz do conhecimento disponível sobre elas e o mundo, é aqui convocado no sentido proposto por Giddens (1992). Sugere-se, portanto, que a reflexividade pode conter implicações decisivas, em termos de capacitação da agência humana enquanto práxis e de potencial mudança social. Propõe-se, no entanto, na senda de Lash (1997) que as *condições estruturais de reflexividade* não estão garantidas pela sua mera possibilidade e que a distribuição daquelas condições segue padrões e regularidades socialmente condicionadas e empiricamente discerníveis; nesse sentido, em cada momento e contexto histórico-sociais e vitais, há *ganhadores e perdedores de reflexividade* (Lash, 1997). Tão decisivo como considerar as possibilidades de reflexividade será, então, apreender os seus constrangimentos. Estas observações são relevantes porque, por exemplo, como adiante se sugere, as condições de reflexividade têm vindo a ser rarefeitas, para determinadas situações e categorias de actores. Considera-se plausível que esse seja um dos resultados *fabricados* (no sentido proposto por Perrenoud (1984) de ‘produzido por processos sócio-institucionais’) por certas inovações introduzidas recentemente no processo de elaboração (concepção, formulação, promulgação) e desenvolvimento das políticas e no quadro da designada Nova Gestão Pública, em particular, aquelas que comprimem os ciclos de acção e controlam apertada e continuamente as actuações profissionais. O *Processo de Bolonha* e outras *inovações sócio-políticas* em educação recentemente lançadas em Portugal, como adiante se sinaliza, fundamentam e ilustram sugestivamente a argumentação que aqui se propõe.

mobilização dos recursos individuais e locais. De igual modo, aquelas e outras dinâmicas políticas e culturais, que alimentam a complexidade dos quadros de vida e de acção social, inscrevem a participação na construção de condições, individuais e colectivas, de reflexividade no âmbito de projectos político-pedagógicos comprometidos com a criação de sujeitos e comunidades solidários e democráticos. Na medida em que as dinâmicas e os processos de educação e aprendizagem ao longo da vida podem contribuir para capacitar a apropriação e construção dos sentidos da acção no mundo, pelos sujeitos, colectivos e comunidades, a *ambivalência* apresenta-se como possibilidade muito real da refundação da educação como ALV.

De complexidade e multidimensionalidade nos fala ainda o estudo que explora o envolvimento de adultos em processos de escolarização superior através da medida *Maiores de 23*. A consistência entre projecto educativo e profissional; a predominância das dinâmicas motivacionais de raiz pessoal e epistémica; o peso menor, ainda que com algum significado, das motivações e expectativas em torno dos ganhos profissionais, de estatuto e mobilidade social; o evidente filtro selectivo associado à medida; os constrangimentos sócio-económicos apontados pelos inquiridos e as dificuldades institucionais em responder às condições existenciais e académicas destes segmentos de públicos sugerem-nos duas reflexões. A primeira para propor que a apropriação desta medida política pelos indivíduos pode ser interpretada à luz da *ambivalência* da ALV na sociedade/economia de risco e conhecimento da modernidade tardia: as aspirações ao desenvolvimento pessoal no quadro do desenvolvimento profissional recolocam a questão do potencial de capacitação

individual e colectiva dos sujeitos da ALV. No entanto, a baixa expectativa enunciada pelos inquiridos em torno dos impactos no domínio profissional comporta um alerta quanto à tendência para o não-reconhecimento, a desvalorização e a não-remuneração, em sede de funcionamento da economia e do sistema de emprego, das qualidades e benefícios resultantes do envolvimento dos trabalhadores em processos educativos de desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse sentido, a exploração dos eventuais efeitos e impactos desta medida sugeridos pelo estudo colocam questões a encarar quanto ao *posicionamento* da ALV: o desapossamento dos trabalhadores, quer do reconhecimento e remuneração dos seus investimentos no desenvolvimento profissional, quer dos ganhos de produtividade, pode apresentar-se articulado e em tensão com o envolvimento crescente em processos educativos animado por motivações em torno do desenvolvimento pessoal. Que implicações destes desenvolvimentos podem ser discernidas? A *ambivalência* de que falamos, como luta política em torno de possíveis realistas, é alimentada e respondida por processos estruturais que este e outros estudos sinalizam ⁵⁷. A segunda observação diz respeito ao facto de que o conjunto de dados sobre efeitos e impactos da medida política *Maiores de 23* desenha a ALV como um projecto e objecto multidimensional e assimétrico, um *poliedro irregular*, dada a constatação de que há dimensões

⁵⁷ De forma recorrente, um conjunto alargado de estudos e relatórios têm apontado, no que toca ao envolvimento de adultos em processos educacionais, a prevalência dos efeitos, mas também das motivações e expectativas, em torno do desenvolvimento pessoal dos sujeitos e a quase ausência de efeitos (e em menor grau de motivações e expectativas) no domínio profissional. Que a economia tende a não reconhecer e a não remunerar os benefícios resultantes desse envolvimento parece ser cada vez mais uma constatação; por outro lado, a ênfase no desenvolvimento pessoal coloca questões que, sugere-se, podem remeter para a ambivalência e a luta política em torno da ALV.

dominantes, senão hegemónicas, enquanto outras se apresentam periféricas, marginais, senão mesmo (potencialmente) silenciadas.

Captar a ALV como movimento polifacetado, nos sentidos propostos, permite encará-lo como projecto político-pedagógico em aberto e em definição, terreno e objecto de lutas e disputas em que as dinâmicas e as direcções da transformação das nossas sociedades, comunidades e subjectividades estão em questão e em construção. Olhá-lo ainda como *poliedro irregular*, à medida de assimetrias de poder cristalizadas e permanentemente desafiadas é também mobilizar ferramentas conceptuais da teoria social para apreender o movimento da realidade⁵⁸. O *posicionamento* da educação, na formulação do discurso oficial sobre a ALV, fica assim delineado nestes estudos pela identificação de processos que alimentam e são alimentados pela ALV: processos de construção da competitividade na economia (de desregulação e aceleração) do risco e do conhecimento, através da (re)formação permanente de *capital humano e social*, individualmente actualizado, disponível e vulnerável à reconstrução identitária. A *mobilização do local* enquanto contexto de múltiplas respostas em termos de aprendizagem e a responsabilização do indivíduo enquanto *aprendente* são explorados ainda nas suas conexões com a construção de sujeitos competitivos e comunidades geradoras de coesão social. Por esta via reencontramos, nos processos educativos desenvolvidos localmente e no discurso oficial sobre o aprendente, dimensões que inscrevem a ALV na economia de risco e conhecimento. Assim, estas formas de organização societal suscitarium, por um lado, propostas de

⁵⁸ A consideração da ambivalência da modernidade tardia (entre riscos e opções; autonomia e exclusão/dualização social) (Hake, 2006) aparece cruzada com outras perspectivas propostas pela teoria social: a *dualidade* da estrutura (Giddens, 1996) e a dupla orientação da educação entre regulação e emancipação (Santos, 1990; Bourdieu, 1979; Antunes, 1995).

formação de subjectividades que integram os riscos sociais e a flexibilidade como um facto e uma responsabilidade vitais e, por outro lado, a constituição de comunidades que assumem a missão de fortalecer os laços sociais, aceitando o ónus de, através da acção e mobilização locais, construir respostas para as rupturas e fracturas económico-sociais. Nesse sentido, a ALV convocaria, para certos vectores e actividades, uma reorganização do espaço local enquanto rede de dinâmicas e ofertas educativas, em boa medida suscitadas e requeridas por movimentos, exigências e consequências de processos globais. Assim, poderemos estar perante um *globalismo localizado* (Santos, 2001), decorrente da convocação do espaço local para responder a dinâmicas globais. A hipótese que desponta ainda é que, neste quadro, não fica excluída a possibilidade de apropriação por parte de actores, colectivos e porventura individuais, de certas vertentes e recursos disponibilizados para reforçar uma gama de processos educativos e capacitar sujeitos que, posicionados nas margens, encontram no nexo local-global o suplemento de força e sentido que lhes permite agir e afirmar-se no campo educativo.

Recoloca-se, assim, a sugestão de Cox, agora enunciada tendo em vista a educação: por um lado, a economia global não precisa de todas as pessoas no mundo e, em certas vertentes, a ALV, com a sua inscrição a nível local, constitui uma resposta tentada pelo poder político actual para esses excedentários da economia, mais ou menos momentâneos ou de longa duração. Por outro lado, certas dinâmicas ou processos sócio-educativos locais com uma existência em certa medida marginal, podem articular-se em dados momentos como ‘a terceira força’, a ‘força de baixo para cima das ONGs’ que corresponde à auto-organização das pessoas para formular as suas

visões do mundo e expressar as suas vontades e que Cox vê como um movimento de natureza sócio-política hoje frágil, mas potencial promotor de mudanças políticas de largo alcance no longo prazo (cf. Cox, 2003: 21).

Neste quadro, a ALV – enquanto ‘necessidade estrutural’, fundada na pressão para a competitividade, na preocupação da coesão social e no impulso criado em torno da adaptação/apropriação da mudança social e da acção quotidiana – configura-se como projecto profundamente forjado nas lutas políticas em curso pela sua definição. Como se quis documentar, os estudos apresentados proporcionam dados e análises estimulantes para explorar a refundação da educação inscrita nas dinâmicas económicas, processos políticos e disputas em torno do conhecimento, da reflexividade e do sentido.

Que arranjos institucionais, que actividades e modos de coordenação, que responsabilidades e protagonistas se perfilam na presente conjuntura de mudança educacional?

Os debates em torno da governação e da regulação da educação permeiam também estes estudos. A assinalada convocação de uma paleta muito alargada de entidades e actores inesperados no terreno alerta para a recomposição em curso do leque de protagonistas envolvidos na ALV como domínio de acção social, dos modos de coordenação, dos perfis de actividades, da gama de interesses, das regras da sua articulação. Num momento em que a turbulência das categorias indicia o movimento da realidade, diversas perspectivas se confrontam disputando o campo dos discursos científicos e políticos sobre a acção política dos actores em educação. Sendo recente o protagonismo do conceito de *governação* (Santos, 2005), a

realidade empírica a que ele se reporta, na formulação que aqui adopto, essa é coetânea das actividades que efectivam as políticas sociais públicas nas nossas sociedades. Por outro lado, a problemática da *regulação* tem, nas Ciências Sociais, em particular na economia política, uma história já longa que alimenta o amplo leque de inscrições teórico-conceptuais e sentidos que o termo pode recobrir (cf. Boyer, 1987). Assim, propõe-se neste texto a adopção, na senda de Dale (1994, 1997, 2005), de um conceito de *governança* (e de *regulação*) que procura ampliar o potencial heurístico, problematizador e crítico deste instrumento conceptual. Ao mesmo tempo, um conjunto de outras acepções para esse conceito são secundarizadas, atendendo a limitações teóricas e empíricas discutidas por outros autores (cf. Dale, 2005; Santos, 2005). Nesse sentido, e dada a sua demasiado lata e por vezes incontrolada utilização, mantém-se em aberto a discussão quanto às coordenadas teóricas e aos referenciais empíricos que definem o universo de fenómenos que pode elucidar. Desse modo, a problemática da governança da educação apreende, na perspectiva aqui adoptada, os arranjos institucionais através dos quais são coordenadas as actividades envolvidas com a educação. Trata-se, então, de perguntar: que relações sociais promovem a congruência dos comportamentos individuais e colectivos em torno da educação? que processos, mecanismos e cursos de acção, são dinamizados? quem intervém? quem define as orientações que geram o quadro em que as instituições operam? quem financia? quem opera, e como, para fornecer os bens e serviços? quem tem a propriedade dessas entidades? que instituições (estado, mercado, terceiro sector, agregado doméstico) são mobilizadas para a coordenação dessas actividades? O conceito de governança pode, assim, dar conta de

mudanças nas formas (não na efectividade) da centralidade do estado na esfera das políticas sociais públicas e na coordenação desses sectores, captando ainda, quer as deslocações de poder para níveis supranacionais, quer reacções dos actores da base, do terreno da acção, a alterações na natureza da administração e do governo (cf. Dale, 2005).

Por outro lado, o conceito de regulação, em boa medida apoiado nos trabalhos da Escola da Regulação francesa 59, é reservado para apreender o conjunto de mecanismos e formas institucionais orientados para promover a congruência dos comportamentos individuais e colectivos, para mediar os conflitos sociais e limitar as distorções que ameacem a coesão social (Aglietta, 1997); a definição dos padrões e regras que estabelecem o quadro em que as instituições operam constitui apenas uma das componentes (porventura aquela mais evocada) do quadro da regulação que, na esfera da educação, é plural e resulta da interacção de múltiplos processos e actores (cf. Boyer, 1987; Aglietta, 1997; Dale, 1997; Barroso, 2003; Sá & Antunes, 2007). Se as problemáticas da regulação e da reprodução social se encontram conceptualmente vinculadas, as formas concretas da sua articulação e os seus referentes empíricos constituem, em cada situação sócio-histórica concreta, objecto de investigação.

⁵⁹ A Escola da Regulação francesa propõe um conceito de regulação que tem por referente a totalidade de uma dada formação social; nesse sentido, as políticas públicas são uma componente da regulação social. Sugerimos, assim, que é teoricamente possível pensar a problemática da regulação nos termos propostos no quadro de uma dada esfera de políticas sociais públicas, na medida em que aquela se constitui um terreno de enfrentamento de actores e de confronto de interesses sociais conflituais, que são objecto de mediações institucionais específicas e de cursos de acção política particulares que constroem os processos de regulação característicos dessa esfera. Admitimos, então, que o conceito de regulação assim entendido é heurísticamente útil para examinar os arranjos institucionais construídos numa dada área de políticas sociais públicas. Por essa via, as formas de regulação em vigor num domínio como a educação contribuem para definir o seu modo específico de participação na regulação social.

Que demandas, que actores e cursos de acção política, que consequências são dinamizados por inovações sócio-políticas em educação?

Como se assinalou atrás, as pesquisas apresentadas reforçam, individual e conjuntamente, a perspectiva de que a elaboração e desenvolvimento de políticas constitui um *processo* em que são indissociáveis, por um lado, o protagonismo dos centros de poder (as autoridades políticas públicas; outros actores/autores) e, por outro, a mediação como acção política plural em cada momento do ciclo político (em que se jogam valores e interesses, poderes, confrontos e alianças, compromissos e conflitos, discórdia, derrota e dominação). Assim, reconhece-se, por exemplo, que o protagonismo da Comissão Europeia e a mediação das instâncias nacionais se articulam, de distintos modos em cada contexto, para construir as estratégias de ALV em curso na União. Encontramos desta forma operacionalizada, para este domínio analítico e empírico, uma perspectiva sociológica que procura compreender a reprodução da sociedade no quadro configurado por estruturas (geradoras de regras e recursos) e agência (enquanto complexo de relações sociais de sujeitos historicamente situados que actualizam aquelas regras e recursos) (Giddens, 1996); colhemos, assim, pistas sobre como é que as estruturas sócio-políticas produzem condições e delimitações para a acção dos sujeitos que as fazem e refazem. Neste seguimento, encontramos a exploração da ideia de que a heterogeneidade dos países da União se traduz pela diversidade de apropriações das políticas, sublinhando a recontextualização e reinterpretção destas enquanto desenvolvimento no espaço nacional. Fica, assim, consolidado o ponto de vista de que esta escala se constitui como mediação e mediadora incontornável corporizando actualizações particulares da política.

Admite-se que qualquer política veicula uma constelação de valores, interesses, relações sociais; exclui, potencia, capacita certos cursos de acção; delimita o campo dos possíveis e dos prováveis cursos de acção; desenha o terreno onde os actores desenvolvem as suas práticas. Assim, as pesquisas aqui discutidas sugerem as mais interessantes questões: em que consiste o processo de mediação no espaço nacional? como se conjuga aí a dupla condição de veículo e filtro das políticas? que relações estruturais potenciam e coagem essa apropriação? que recursos institucionais, que comunidades interpretativas são convocados nesse processo? Em suma, qual o significado das singularidades nacionais, quais as suas fontes e em que bases se tornam relevantes?

Assim, por exemplo, se quanto às diversas dimensões consideradas da ALV, encontramos uma espécie de continuum – entre uma dominância da instrumentalidade económica, no caso português, uma preponderância mitigada com as preocupações de coesão social, nos casos do Reino Unido, Dinamarca e Bélgica e um equilíbrio mais acentuado, com a dimensão de desenvolvimento pessoal, quanto à Eslovénia – estas diversas actualizações corporizam agendas com uma tónica mais marcadamente nacional ou comunitária? Ou ainda, a apropriação efectivada em cada um dos casos sugere uma interpretação mais autónoma, mais capaz de compatibilizar os objectivos nacionais e comunitários ou uma construção em que os objectivos de desenvolvimento nacional se subordinam ou se impõem às prioridades comunitárias? Portanto, qual parece ser, em cada contexto, a natureza da mediação nacional? E qual são as fontes dessas singulares apropriações nacionais? É a própria estrutura económico-política global que gera regras e recursos constituintes da agência em termos da dimensão

nacional, como hipoteticamente parece acontecer no caso português: a história do sistema educativo, a posição portuguesa no contexto da UE e a pressão para exibir indicadores educacionais potencialmente mais atractivos para investimentos estrangeiros?

Nesta sequência, é tentador esboçar uma espécie de continuum (pontuado de três posições focais) quanto às possibilidades das dimensões nacionais das políticas educativas europeias: (i) a mediação nacional como *reprodução* da agenda comunitária/europeia: a versão actualizada sublinha os seus componentes (objectivos, valores, interesses, temas, actores, modalidades de acção, contextos) e relações essenciais; mantêm-se a estrutura, identidade e efeitos da política; (ii) a mediação nacional como *reconstrução* da agenda comunitária/europeia: os componentes essenciais da política mantêm-se, mas são rearticulados segundo padrões distintos com efeitos eventualmente divergentes; (iii) a mediação nacional como *reformulação* da agenda comunitária/europeia, com os mesmos e novos componentes, relações (padrões) e efeitos da política.

Em todo o caso, perguntas importantes podem ser destacadas a partir da discussão das investigações aqui oferecidas: quando concentramos a atenção na construção das dimensões nacionais das políticas europeias, que relações sociais, actores e processos nos é dado compreender? Que potencial heurístico é aportado, neste quadro de inteligibilidade, pelo conceito de mediação? O que está a ser mediado? Por quem? Como? Quais os termos da mediação? Com que resultados?

Por exemplo, os modos como em cada realidade contextual são construídas opções educativas e linguísticas podem esclarecer-nos

quanto aos processos e mediações políticas das tensões e articulações entre objectivos económicos, dinâmicas políticas e processos culturais. A emergência e o confronto de temas, actores que os propõem com sucesso desigual, alianças e conflitos de interesses, cursos de acção vitoriosos e perspectivas ausentes esboçam o quadro em que as relações de poder são refeitas através de práticas educativas que constituem e posicionam sujeitos e comunidades. Assim, se torna possível questionar a construção da ‘Europa’ como entidade em que ocorrem tensões e contradições flagrantes, entre o multilinguismo e a diversidade cultural discursivamente assumidos, por um lado, e o domínio, em termos pragmáticos, da homogeneização linguística em torno de línguas francas, com o empobrecimento cultural subsequente.

Nos estudos desenvolvidos, a abordagem do *ciclo político* permite identificar algumas marcas do que Bowe, Ball & Gold (1992) designam o *contexto de influência* (apontando a sintonia e intertextualidade entre diversas organizações internacionais, como a OCDE ou a Unesco), bem como constatar indícios da conflitualidade, divergência e desconexão experimentadas no *contexto de produção do texto da política*, com a aspiração a alcançar ou veicular um consenso, por vezes virtualmente impossível e não raras vezes imposto. O estudo aponta inconsistências e contradições teóricas, conceptuais, ideológicas e programáticas entre e intra-documentos, apreende ambiguidades e vazios semânticos quanto às propostas e às próprias categorias de *competências essenciais* ou *aprendizagem ao longo da vida*, quanto aos actores e aos contextos de educação e aprendizagem ao longo da vida. Estas constatações constituem testemunhos desse verdadeiro trabalho de *fabricação* de textos de política que veiculem, promovam

e balizem certas agendas, não obstaculizem ou hostilizem outras e criem condições favoráveis a desenvolvimentos e acções desejadas. Como este estudo bem ilustra, os textos da política tematizam problemas, respostas, prioridades, modelos de actuação (*aprendizagem ao longo da vida* ou *competências essenciais* ou *empreendedorismo*); vincam ou ocultam certos sentidos para a acção (a agenda económica da competitividade ou a agenda da coesão social), mas também excluem referências cognitivas, políticas e morais como a justiça social, a igualdade, o desenvolvimento humano ou os direitos sociais e humanos. Os textos da política são produto de um dado contexto e nessa medida dão substância ou esvaziam os lugares e os sentidos das mudanças sociais.

Será útil, assim, manter a atenção sobre este desafio em aberto neste campo de estudos: a teorização e compreensão das políticas como um processo dinâmico e interactivo que convoca a análise contextualizada e articulada de diversos ‘níveis’, ‘momentos’ ou dimensões. Parecem claras as virtualidades de rejeitar quaisquer dicotomias entre abordagens *centradas no Estado* (Dale, 1988, 1989) e perspectivas votadas ao estudo do *ciclo político* (Bowe, Ball & Gold, 1992; Mainardes, 2006; Ball, 2009) e pretende-se sublinhar o desafio contido em ensaios de *análise de trajetória* de processos de inovação sócio-política em educação (Antunes, 2004).

A sugestão do ‘olhar bi-direccional’ no estudo de políticas educativas de inscrição supranacional constitui uma tentativa de reactualizar essa chamada de atenção para a necessidade de adoptar estratégias, percursos e instrumentos teóricos e metodológicos vocacionados para apreender e compreender tanto a *estrutura* como a *dinâmica* interactiva dos processos de desenvolvimento de políticas educativas. Deste prisma, a noção de implementação como

realização fiel ou controlada pelas instâncias de decisão (a União Europeia e/ou o Estado nacional ou outra) é redutora e equivocada, tal como qualquer abordagem que suponha a ausência de vincadas assimetrias nas estruturas de poder e influência envolvidas neste processo. Nesta óptica, as autoridades públicas que protagonizam os processos de elaboração das políticas – instâncias da UE, o Estado, plataformas intergovernamentais como as que vêm dinamizando os *Processos de Bolonha e de Copenhaga* – detêm uma capacidade incontornável e incomensurável de influência sobre o processo de desenvolvimento das políticas que amplamente justifica a permanência de estudos nelas centradas. No entanto, tais incursões constituirão explicações parcelares e parciais se desacompanhadas das necessárias explorações de outras dimensões, ‘momentos’ ou ‘níveis’ de acção do processo de desenvolvimento das inovações sócio-políticas.

A relevância de tal esforço avoluma-se se tivermos em conta que, como observam Lingard, Rawolle & Taylor, “um novo espaço global na política educacional” convive com “práticas de política educacional [que] também permanecem nacionais e muito localizadas, com o *habitus* dos actores situados em diversas posições no interior do campo, também reflectindo e afectando diferentes disposições locais, nacionais e globais”. No mesmo sentido aponta a ideia de que os textos não transportam consigo o seu contexto de produção e, nessa medida, são reinterpretados de acordo com a estrutura do campo social de recepção (neste caso, o campo educacional), que não coincide com aquele de onde o texto é originário (o campo político) (Lingard, Rawolle & Taylor, 2005: 774, 766). Também Ball enfatiza a tradução de políticas em práticas como *actuação* que envolve interpretação e criatividade, o

investimento de valores locais e pessoais, consistindo num processo multidimensional, social, material e pessoal que não deixa de ser política, ideológica, técnica e materialmente regulado (enquadrado) pelo Estado ou autoridade pública política responsável (Ball, 2009).

Por outro lado, na conjuntura actual e para certos casos, o complexo de preceitos e práticas referenciável e disseminado como Nova Gestão Pública, tende a instaurar procedimentos consentâneos com a orientação de concentração da definição estratégica e controlo dos resultados pelo centro da cadeia de poder acompanhada de concretização pelas entidades periféricas, monitorizada e avaliada de acordo com procedimentos e instrumentos técnico-políticos concebidos pelo mesmo centro (cf. Hartley, 2003; Lima, 1995; Afonso, 1998; Carvalho, 2006). Assim, o desenvolvimento dos dispositivos e instrumentos técnico-burocráticos de controlo, acompanhado de sistemas de monitorização e avaliação em ciclos muito curtos, sitiaram e empobreceram muitos dos espaços de interacção sócio-pedagógica onde a prática como tradução, interpretação, contextualização e realização pode ganhar densidade. Dessa forma, o desenvolvimento de políticas ocorre, neste novo quadro de gestão pública, segundo um reforço da regulação política da prática através de dispositivos técnico-burocráticos.

Nesse sentido, necessita ser explorada empiricamente a questão acerca de como são produzidas as práticas de apropriação de inovações sócio-políticas, na actual conjuntura em que se multiplicam os instrumentos técnico-burocráticos de enquadramento das actuações profissionais. Estes desenvolvimentos recentes tornam ainda mais heterogéneo o campo de políticas públicas em educação. Dessa forma, militam a

favor de uma relevância acrescida para estudos que desenvolvam modalidades de *análise de trajetória* de inovações sócio-políticas. Estas pesquisas, mobilizando abordagens que adoptam o método de análise do *ciclo das políticas* (Ball, 2009), podem aliar o escrutínio da acção (de controlo da estratégia) dos centros de poder e de decisão – incluindo a sua actuação delimitadora das práticas nos contextos de acção educativa – à exploração do conjunto de ‘momentos’, ‘espaços’, ‘dimensões’ ou ‘níveis’ da acção sócio-política educacional. Desenvolver uma análise de trajetória de uma inovação sócio-política encoraja a focalizar complexos de relações e processos sociais encadeados e incrustrados, que constroem espaços, contextos e actores, questionando a natureza dos nexos que os definem e posicionam, e interpelando os interesses e sentidos que os mobilizam. Oferece-se por isso esta proposta como uma estratégia analítica favorável à compreensão da complexidade e dinamicidade dos fenómenos actuais em educação.

Mudança educacional, dimensões e conexões das políticas educativas: os espaços local, nacional, europeu e global

Porque a mudança educacional ora parece vertiginosa ora se esbate falaciosa, as investigadoras questionam: a ALV é instrumento de alteração dos sistemas de educação e formação (SEF)? Como, se os contextos e os actores parecem em larga medida os mesmos? Na verdade, sendo produzido um discurso oficial que dirige a atenção para outros objectos, as propostas e actuações privilegiam os contextos, processos, conteúdos e actores formais e tradicionais e há promoção de práticas de reconhecimento formal de aprendizagens informais. Neste momento da discussão, podemos

ainda assim constatar: *e no entanto move-se* (as biografias e as instituições educativas estão a alterar-se...). E pode-se examinar o que é que vai mudando e o que é que perdura: Que transformações sócio-educativas são essas, traduzíveis ou impulsionadas pela ‘política/estratégia nacional e comunitária de aprendizagem ao longo da vida’? Ou que efeito de perspectiva é este que nos oferece uma realidade educativa cujas categorias essenciais ora parecem permanecer (escola, curso, professor, aluno, disciplinas, exame, classificação, diploma), ora parecem desvanecer-se (disputando o terreno com outras entidades: centro ou empresa de formação, associação local, reconhecimento de aprendizagens, formação modular certificada, formador/mediador, aprendente, referencial de competências, portefólio reflexivo/balanço de competências, resultados de aprendizagem)? Sugere-se, na sequência de outros autores, que assistimos à reconfiguração da educação e que tal envolve, entre outros movimentos, uma reorganização de domínios que temos vindo a agrupar sob categorias mais ou menos próximas de educação: a educação escolar/a socialização familiar/a formação profissional/a educação de adultos/a aprendizagem não formal e informal. Estas e outras actividades, como relações e processos sociais que são, vêm a sua identidade, estatuto e fronteiras disputados, para dimensionar áreas e ‘condomínios’ onde se jogam a disciplinação, a ambiguidade e indefinição. E se, por outro lado ainda, *Outra mudança faz de mor espanto, / Que não se muda já como soia*⁶⁰. E se a agenda de mudança residir tanto ou mais na *forma* (Nóvoa, 2005) de construção da acção sócio-política (nos métodos, nos actores, nas modalidades de constituição da acção individual e colectiva, nos instrumentos de coordenação, de monitorização, de

⁶⁰ Por não saber dizê-lo melhor cito Luís Vaz de Camões (cf Andrade, 1999: 144).

avaliação) do que no *conteúdo* (os temas, as prioridades, as propostas)? Em todo o caso, não será despidendo o esforço para compreender dinâmicas educacionais do tipo daquelas evocadas em 1996 por Edith Cresson, a propósito do que ela designava, em entrevista, ‘*la formation tout au long de la vie et l’espace européen d’éducation*’ (cf. Cresson, 1996):

- (i) mudanças de regime (quanto à forma e ao papel do estado/da autoridade política pública e às suas relações com a sociedade civil);
- (ii) mudanças institucionais (há proposição ou criação de novos arranjos institucionais em educação?);
- (iii) mudanças biográficas (que relações e processos constituem as biografias educacionais/ocupacionais/pessoais?)

O itinerário desenhado pelos diversos estudos ao longo do livro ilustra, como se vem sublinhando, uma abordagem que combina a centralidade das *autoridades políticas públicas* e das cúpulas do poder (a UE ou o Estado nacional) com a consideração das continuidades/traduições/apropriações protagonizadas pelos actores, colectivos ou individuais, em diversos contextos de acção. Esta perspectiva permitiu analisar e reter os efeitos do poder e das estruturas, materializados em escalas e arranjos diversos, mas tomar balanço para inscrever aí a diversidade dos poderes sociais, as agências, as especificidades contextuais, a interpretação e os sentidos da acção humana.

O potencial heurístico desta abordagem é testemunhado em diversos momentos ao longo dos capítulos. Assim, o estudo sobre as estratégias de ALV em cinco países sublinha que os objectivos económicos são preponderantes e é de *aprendizagem* (processo focalizado nos, e da responsabilidade dos, indivíduos) mais do que de *educação* (intervenção societal centrada nos indivíduos e nas

sociedades) que se fala, mas destaca ainda que esta *agenda globalmente estruturada* para a educação (Dale, 1999) é veiculada e filtrada para os diversos contextos através das suas condições sócio-históricas e recursos institucionais – por exemplo, em Portugal, a estratégia de ALV é marcada pela agenda da qualificação e do atraso educativo e é assumida através duma fortíssima intervenção do Estado (Antunes, 2008). Por outro lado, quando se analisa a ALV sob o ângulo das novas oportunidades de acesso ao Ensino Superior para os públicos maiores de 23 anos, torna-se possível captar o efeito selectivos das estruturas sociais e dos filtros institucionais, apontando a desigualdade de oportunidades na abertura e democratização limitadas, mas também a apropriação que os indivíduos protagonizam face a estas novas oportunidades. Simultaneamente, são evocadas algumas manifestações empíricas relevantes da ALV: como instrumento de mudança dos SEF, bem visível na observação dos descontentamentos, em termos de funcionamentos de horários dos cursos, por parte dos estudantes; enquanto expressão de um novo pacto estado-sociedade civil, desta vez reduzindo a responsabilidade do Estado, dado que, como se sublinha, para estes novos públicos, a educação é um direito de acesso condicionado à capacidade aquisitiva individual.

Numa discussão recente, Robertson & Dale defendem que precisamos de um tipo de análises capacitadas para apreender a actividade fragmentada e mais dispersa que hoje constitui a educação (2008: 203). Esta busca significa, entre outras coisas, desnaturalizar as fronteiras entre campos de práticas e exercitar a pesquisa como uma interpelação recíproca que força os limites, quer da teoria, quer da empírica.

Esta é uma investigação laboriosamente tecida entre centros e margens do sistema e do campo educativos. Creio que esse é um compromisso não-óbvio e difícil com a consistência teórico-metodológica e com a realidade, que se exprime pela combinação de estudos sobre os centros da *autoridade política pública* (os documentos de política educativa europeia, nacional e de outros Estados-membros) com trabalhos que focalizam processos, medidas e actores nas periferias e nas margens do sistema e do campo educativos: a medida *Maiores de 23*, os profissionais de educação não-escolar (e em regra também não-formal, se quisermos adoptar esta formulação).

E é aqui que duas ideias importantes são reforçadamente sublinhadas, quer nas análises das orientações e propostas do centro, quer nos estudos dos contextos de acção e das perspectivas dos indivíduos:

(i) esboçam-se claras clivagens estruturais, quanto ao acesso às oportunidades e à concretização do direito à educação, em dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida, observadas quer no que toca à medida *Maiores de 23*, quer com respeito a projectos de educação sénior, por exemplo;

(ii) as articulações entre os níveis de acção global e local são sustentadas por um conjunto de instrumentos técnico-políticos de monitorização do desenvolvimento das orientações centrais, por parte das instâncias supranacionais, que regulam a acção local.

Por um lado, quanto ao primeiro núcleo de questões, importa examinar o que nos revelam as regularidades sociais observadas. Dado tratar-se de processos educacionais que albergam tanto de díspar quanto de consonante, que esclarecimento podem aportar sobre a actividade e o campo educacionais contemporâneos? que processos e lógicas dinamizam e intersectam as simetrias e discrepâncias verificadas?

Por outro lado, a emergência de actividades educacionais enquadradas em movimentos que mobilizam o nexo global-local, suscita a questão de saber que recursos, poderes e actores são activados através desses nexos e como, nesse processo, são produzidas as relações sociais que constituem os próprios espaços local e global. A chamada de atenção acerca da necessidade de uma concepção da constituição da “espacialidade como um processo” (Robertson & Dale, 2008: 204) sublinha a perspectiva de que dinâmicas e actividades educacionais globais e locais são feixes de relações sociais cujas propriedades características são uma construção indissociável das escalas que se co-definem, interagem e intersectam.

A fechar: Outra mudança faz de mor espanto, que não se muda já como soía

As Políticas Educativas apresentam-se hoje como uma construção de geometria e geografia variáveis, decorrentes da intersecção de relações sociais forjadas nas múltiplas escalas do subnacional ao global e protagonizadas por actores que operam (n)esses espaços de poder e se definem também através deles. Neste quadro, educação, estado, sistema político, sistema educativo, políticas públicas, políticas educativas, entre outros fenómenos e conceitos, figuram segundo contornos, propriedades, interrelações e inscrição sociais instáveis. Assim, no espaço comunitário/europeu, por exemplo, a educação vem conhecendo mudanças vertiginosas – impulsionadas em primeiro plano por elites políticas, burocráticas e técnicas – baseadas na constituição de um processo de elaboração de políticas e de um espaço/sistema político em consonância com a nova

ordem educacional em gestação. O esforço para mobilizar utensílios teórico-metodológicos que respondam a este pulsar da realidade é um desígnio e um resultado de investigação que as pesquisas agora disponibilizadas oferecem à discussão.

A refundação da educação como aprendizagem ao longo da vida no quadro de mutações do capitalismo e transformações da modernidade – que podem ser enunciadas pelas dimensões de sociedade e economia do conhecimento e do risco – esboça um *posicionamento* daquela esfera social no cerne da economia em favor da competitividade (a inovação de produtos e processos de produção; a formação de *capital humano e social*); no coração do fabrico da coesão social (a sustentação do laço social, fracturado por múltiplas rupturas decorrentes da equação leonina de hiperremuneração do capital e desapossamento (do rendimento) dos trabalhadores e do trabalho ou da ‘hipermeritocracia’) e no âmbito da formação de identidades reinventadas (Gewirtz, 2008: 417), comunidades, cidadãos e indivíduos reflexivos e democráticos. A reflexividade, como exigência incontornável e impossibilidade *fabricada*, sugere a *ambivalência* como virtualidade muito real da educação e aprendizagem ao longo da vida, inscrita na dualidade autonomia/exclusão da *modernidade tardia*. Uma tal virtualidade e constrangimento ecoa outras tensões em torno da *dualidade* da estrutura ou da dupla face da educação entre regulação e emancipação ou ainda da articulação conflitual entre dimensões, movimentos e redes globais e locais⁶¹. Os estudos apresentados – acerca dos efeitos e impactos da medida política *Maiores de 23*; sobre

⁶¹ Neste passo pode avançar-se a sugestão de que certas tensões e articulações conflituais (Stoer, 1982) podem ser produtivamente exploradas em torno das ideias do *local como globalismo localizado* ou como reflexividade local *cosmopolita* (Santos, 1997) (*pensar global, agir local*).

a mobilização do local em torno da educação ou as opções entre multilinguismo e hegemonia de língua franca, ou a discussão da construção do indivíduo enquanto *aprendente* – permitem, por um lado, captar a ALV como movimento polifacetado, nos sentidos propostos e apreendê-lo enquanto *poliedro irregular*, cujas dimensões e ângulos assimétricos enunciam diferenciais de poder cristalizados e insistentemente desafiados e, por outro lado, encará-lo como projecto político-pedagógico em aberto e em definição, terreno e objecto de lutas e disputas em que as dinâmicas e as direcções da transformação das nossas sociedades, comunidades e subjectividades estão em questão e em construção.

Fica também sinalizada, nas pesquisas em presença, a mobilização da ALV como instrumento para alterar o domínio social que conhecemos como educação, desde a paleta de actores envolvidos, o leque e o perfil de actividades consideradas, à escala a que são efectivadas, bem como os modos como são coordenadas.

Por outro lado, sobressai a centralidade das abordagens teóricas mobilizadas para apreender o processo de elaboração e desenvolvimento das políticas educativas. Os estudos reforçam a perspectiva da política educativa como uma construção em que as diversas dimensões – supranacional ou europeia, nacional ou local, do contexto, do texto ou das práticas – constituem mediações cujos quadros de acção configuram as apropriações que necessariamente expressam a totalidade do processo. Fica ainda sublinhada a pertinência de combinar a pesquisa focada nos centros de poder, que dispõem de uma capacidade incontornável para influenciar o desenvolvimento das políticas, com a investigação dos processos e actores que protagonizam as diversas dimensões e momentos da

construção de inovações sócio-políticas. Das estratégias de ALV, ao envolvimento de novos públicos no ensino superior ou à mobilização do local em torno da educação, os diversos percursos investigativos procuram captar a reconstrução de certas relações de poder, bem como os quadros de acção que impulsionam a activação de regras e recursos pelos actores.

Por último, quando conjuntamente tomadas, as pesquisas aqui discutidas sugerem guiões para ensaiar compreender os modos como a mudança educacional hoje opera através e resulta das dimensões e conexões que constroem o espaço social da educação. A refundação da educação como ALV, como testemunham estes estudos, está envolvida com o redimensionamento daquele espaço e com a recomposição do leque de actores que o habitam.

Regressando ao início, uma nota para reiterar a *revolução silenciosa no campo da educação* cujos contornos desafiam os recursos teórico-metodológicos mobilizáveis no campo científico-social. O património analítico construído num percurso de décadas de estudos capacita-nos limitadamente para prosseguir a compreensão das dinâmicas em curso. Dispomos ainda assim de problemáticas e aproximações conceptuais aptas a fundar a construção de questões susceptíveis de orientar percursos de pesquisa, abertos e frágeis quanto aos instrumentos e direcções que propõem, determinados quanto aos nexos de fidelidade crítica e criativa face à realidade. A discussão aqui enunciada procurou recensear, num certo movimento de balanço, interrogações e itinerários que, sugere-se, perfilam explorações investigativas a consolidar num próximo futuro.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (2001). Tempos e itinerarios de la sociologia de la educacion: (dis)continuidades en la construccion de un campo. *Revista de Educación*, 324, 9-22.
- Afonso, A. J. (2005). A sociologia da educação em Portugal. Elementos para a configuração do «estado da arte». In A. Teodoro & C. A. Torres (orgs). *Educação Crítica & Utopia. Perspectivas para o Século XXI*. Porto: Afrontamento, 130-158.
- Afonso, A. J. & Antunes, F. (2001). Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda. *Cadernos de Pesquisa*, nº 113, 83-112.
- Aglietta, M. (1997). *Régulation et Crises du Capitalisme*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Almeida, J. F. (2003). Contextos, regularidades e aprendizagens sustentáveis. In AAVV, *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Andersen, S. & Eliassen, K. (orgs.) (1993). *Making Policy in Europe: the Europeanification of National Policy-making*. Londres: Sage.
- Andrade, E. (1999). *Antologia Pessoal da Poesia Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.
- Antunes, F. (1995). Educação, cidadania e comunidade. Reflexões sociológicas para uma escola (democrática) de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 191-205.
- Antunes, F. (1996). Uma leitura do “Livro Branco (sobre crescimento, competitividade, emprego)” do ponto de vista da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 6, 95-115.
- Antunes, F. (1999). A comunidade/união europeia e a *transnacionalização* da educação: elementos para debate. In A. Estrela & J. Ferreira (orgs), *Educação e Política* (2º vol.), actas do II Congresso Internacional da AIPELF/AFIRSE. Lisboa: AFIRSE Portuguesa/ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 855-868.
- Antunes, F. (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos. O Subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998)*. Braga: Universidade do Minho.
- Antunes, F. (2005). Globalização e Europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 47, 125-143.

- Antunes, F. (2008). *Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, Processos e Instituições. Subsídios para Debate*. Coimbra: Almedina.
- Antunes, F. (2009). *Políticas Educativas II. Relatório da Disciplina*. Relatório apresentado no âmbito do concurso para Professor Associado. Braga, Universidade do Minho (documento policopiado).
- Ball, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, n° 2, 3-23.
- Ball, S. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional (entrevista de Jefferson Mainardes & Maria Inês Marcondes). *Educação & Sociedade*, vol. 30, n. 106, 303-318.
- Barroso, J. (2003) (org.). *A Escola Pública. Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Asa.
- Barroso, J. (2006) (org.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa/UI&DCE.
- Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. Londres: Sage.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*. Paris: Minuit.
- Bowe, R., Ball, S. & Gold, A. (1992a). The policy process and the process of policy. In Richard Bowe; Stephen J. Ball (with Anne Gold), *Reforming Education and Changing Schools. Case Studies in Policy Sociology*. Londres: Routledge, 6-23.
- Boyer, R. (1987). *La Théorie de la Régulation: une Analyse Critique*. Paris: La Découverte.
- Brown, P. & Tannock, S. (2009). Education, meritocracy and the global war for talent. *Journal of Education Policy*, vol. 24, n° 4, 377-392.
- Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Educa.
- Carvalho, L. (2006). Apontamentos sobre as relações entre conhecimento e política educativa. *Administração Educacional*, n° 6, 37-45.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1995). *Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva. Livro Branco sobre a Educação e Formação*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias (COM (95) 590 final).
- Cox, R. (2003) (Interview by Roger Dale & Susan Robertson). Interview with Robert W. Cox. *Globalisation, Societies and Education*, vol. 1, n° 1, 13-23.
- Cresson, É. (1996). Pour un espace éducatif européen (entrevista). *Pôle Sud*, n° 5, 22-25.

- Dale, R. (1988). A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. *Educação e Realidade*, 13(1), pp. 17-37.
- Dale, R. (1989) *The State and Education Policy*. Milton Keynes: The Open University Press.
- Dale, R. (1994). Locating ‘The family and education’ in the year of the family, Keynote adress to Australia and New Zealand Comparative Education Society Conference. Melbourne, Dezembro de 1994 (texto policopiado).
- Dale, R. (1997). The State and the governance of education: an analysis of the restructuring of the State-education relationship. In A. H. Halsey; Hugh Lauder; Phillipe Brown; Anne S. Wells (orgs), *Education — Culture, Economy and Society*. Nova Iorque: Oxford University Press, 273-282.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14 (1), 1-17.
- Dale, R. (2005). A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In António Teodoro & Carlos Alberto Torres (orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI*. Porto: Afrontamento, 53-69.
- Dale, R. (2006). Será tempo de reconfigurar o tempo educacional? In A. M. Magalhães & S. R. Stoer, *Reconfigurações. Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização*. Porto: Profedições, 45-49.
- Dale, R. (2008). Changing meanings of “the Europe of Knowledge” and “Modernizing the University,” from Bologna to the “New Lisbon”. *European Education*, vol. 39, no. 4, 27–42.
- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Gewirtz, S. (2008). Give Us a Break! A Sceptical Review of Contemporary Discourses of Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, vol. 7 n° 4, 414-424.
- Giddens, A. (1992). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta.
- Giddens, A. (1996). *Novas Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Gradiva.
- Hake, B. (2006). Late modernity and the learning society: problematic articulations between social arenas, organizations and individuals. In R. V. Castro; A. V. Sancho & P. Guimarães (eds.), *Adult Education. New Routes in a New Landscap*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, 31-56.
- Hartley, D. (2003). Education as a global positioning device : some theoretical considerations. *Comparative Education*, vol. 39, n° 4, 439-450.
- Harvey, D. (1990). *The Condition of Postmodernity*. Cambridge: Blackwell.

- Hogan, D. (2008). Why no political economy? Why no pedagogy? Essay review of Tough choices or tough times. *Journal of Educational Change*, 9, 91-99.
- Lash, S. (1997). La reflexividad y sus dobles: estrutura, estética, comunidad. In U. Beck; A. Giddens & S. Lash, *Modernización Reflexiva. Política, Tradición y Estética en el Orden Social Moderno*. Madrid: Alianza Editorial, 137-208.
- Laval, C. & Webber, L. (coords.) (2002). *Le Nouvel Ordre Éducatif Mondial. OMC, Banque Mondial, OCDE, Commission Européenne*. Paris: Nouveaux Regards/Syllepse.
- Lawn, M. (2003). The 'usefulness' of learning: the struggle over governance, meaning and the European Education Space. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 24, n° 3, 325-336.
- Lima, L. (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miro. In AAVV, *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 129-148.
- Lima, L. (1995a). Reformar a administração escolar: a recentralização por *controlo remoto* e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 57-71.
- Lingard, B., Rawolle, S. & Taylor, S. (2005). Globalizing policy sociology in education: working with Bourdieu. *Journal of Education Policy*, vol. 20, 6, 759-777.
- Magalhães, A. M. (2008). Creation of EHEA, 'Learning Outcomes' and Transformation of Educational Categories in Higher Education. Comunicação apresentada na Conferência *Learning Outcomes – a gadget or a new paradigm?*, organizada pela EUNEC – European Network of Education Councils – e realizada nos dias 16, 17 e 18 de Junho de 2008 em Madrid (documento policopiado).
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, vol. 27, n. 94, 47-69.
- Mény, Y., Muller, P. & Quermonne, J.-L. (1995) (dirs.). *Politiques Publiques en Europe*. Paris: L'Harmattan.
- Moore, R. (1987). Education and the ideology of production. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 8 (2), 227-242.
- Nestor, J. (2004). Como reforçar o carácter democrático da Europa política? In M. Dehove (org.), *O Novo Estado da Europa*. Lisboa: Campo da Comunicação.
- NEWSLETTER, (2003). *Education and Culture at a Glance*, Newsletter 14 July 2003. In <http://europe.eu.int/comm/dgs/education-culture/publ/news/newsletter>, consultado em 19 de Dezembro de 2003.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa: Educa.

- Nóvoa, A. (2005). Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation. In Lawn, Martin & Nóvoa, António (coords.), *L'Europe Réinventée. Regards Critiques sur l'Espace Européen de l'Éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1984). *La Fabrication de l'Excellence Scolaire dans l'Enseignement Primaire: du Curriculum aux Pratiques d'Évaluation*. Genève: Librairie Droz.
- Pierson, P. & Leibfried, S. (1995). Multitiered institutions and the making of social policy. In S. Leibfried & P. Pierson (orgs.), *European Social Policy. Between Fragmentation and Integration*. Washington D. C.: The Brookings Institution.
- Quermonne, J.-L. (1995). De l'espace public au modèle politique. In Mény, Y.; Muller, P. & Quermonne, J.-L. (1995) (dirs.), *Politiques Publiques en Europe*. Paris: L'Harmattan.
- Robertson, S. & Dale, R. (2008). Editorial. 'Making Europe': state, space, strategy and subjectivities. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 6, No. 3, 203–206.
- Sá, V. & Antunes, F. (2007). Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interação. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), 129-161.
- Santos, B. de S. (1990). O Estado e o direito na transição pós-moderna: para um novo senso comum sobre o poder e o direito. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 30, 13-43.
- Santos, B. de S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 48, 11-32.
- Santos, B. de S. (org.) (2001). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento.
- Santos, B. de S. (2005). A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 72, 7-44.
- Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. In S. R. Stoer; L. Cortesão & J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à "Educação" da Crise*. Porto: Afrontamento.
- Teodoro, A. (2008). Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In A. Teodoro (org.), *Tempos e Andamentos nas Políticas de Educação: Estudos Iberoamericanos*. Brasília: Liber Livro editora.

NOTA BIOGRÁFICA DOS AUTORES

MARIANA GAIO ALVES – Licenciada em Sociologia pelo ISCTE, realizou Mestrado e Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade Educação e Desenvolvimento, na FCT/UNL (Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa). É, actualmente, Professora Auxiliar na FCT/UNL e Investigadora na UIED (Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento) da mesma Faculdade. Leciona e coordena diversas disciplinas de cursos de Mestrado e Doutoramento nas áreas da Sociologia da Educação e das Ciências da Educação. Co-coordena o ObipNova (Observatório de Inserção Profissional de Diplomados da Universidade Nova de Lisboa). Tem vindo a publicar textos em livros e em revistas nacionais e internacionais resultantes dos seus principais interesses de pesquisa em que se incluem os temas da inserção profissional, relações entre educação e trabalho, ensino superior, aprendizagem ao longo da vida e violência em meio escolar.

CLÁUDIA NEVES – Licenciada desde 2000 em Política Social pelo ISCSP (Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas/Universidade Técnica de Lisboa), em 2005 terminou um Mestrado em Educação e Sociedade pelo ISCTE (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa). Terminou em 2009 o Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade Educação e Desenvolvimento na FCT/UNL (Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Nova de Lisboa. Desde 2010 é professora auxiliar convidada na Universidade Aberta e na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Universidade Nova de Lisboa. Tem leccionado diversas disciplinas em Licenciaturas, Mestrados e Doutoramentos na área da Política e Administração Educacional, Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação e Formação de Adultos que são, também, os seus interesses de investigação que têm resultado na publicação de alguns artigos e capítulos de livros.

CLARISSE COSTA AFONSO - Licenciada pela Universidade de Heidelberg, Alemanha, realizou o Mestrado e Doutoramento em Estudos Alemães, especialidade Cultura, envolvendo a sua Didáctica, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. É Professora Auxiliar desta Faculdade, Investigadora da UIED (Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento)/FCT-UNL e Colaboradora do CLUNL (Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa)/FCSH. Entre outras disciplinas da área de Estudos Alemães, lecciona e coordena desde 1988 a formação de professores desta língua, tendo sido responsável pelo Ramo de Formação Educacional da FCSH de 2005 a 2008. Tem várias publicações nacionais e internacionais sobre didáctica das línguas, formação de professores e políticas linguísticas, tendo participado em projectos (COMENIUS e do Conselho da Europa-ECML) sobre o ensino e formação de professores de línguas.

ANA LUISA DE OLIVEIRA PIRES – Licenciada em Psicologia pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Mestre e Doutora em Ciências da Educação, especialidade Educação e Desenvolvimento, na FCT/UNL (Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa). É, actualmente, Professora Coordenadora na ESE/IPS (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal), Professora Associada Convidada no IE/UL (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa) e Investigadora na UIED (Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento). Lecciona em cursos de Mestrado e Doutoramento em Educação de Adultos / Ciências da Educação. Tem textos publicados em livros e revistas nacionais e internacionais, resultado do trabalho de investigação desenvolvido nas áreas de Educação / Formação de Adultos e Educação / Formação ao Longo da Vida.

ELISABETE XAVIER GOMES - Licenciada e Mestre em Ciências da Educação, é actualmente Assistente Convidada da área de Pedagogia da Escola Superior de Educação de Lisboa, estando a preparar a entrega da tese de Doutoramento na mesma área científica na FCT-Universidade Nova de Lisboa. A sua investigação de doutoramento foi apoiada por Bolsa da FCT-MCTES e é sobre processos contemporâneos de educação de crianças nas cidades. Em termos gerais, interessa-se por temáticas de fronteira entre a educação e outros fenómenos humanos complexos, como as cidades, a política ou as actividades culturais, especialmente pelas implicações nas concepções de educação e na formação dos profissionais. Entre 1997 e 2006, foi Assistente na Escola Superior de Educação de Beja, onde leccionou várias disciplinas e foi membro da equipa de construção das Cartas Educativas de municípios do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral.

FÁTIMA ANTUNES - Doutorada em Educação, área de conhecimento de Sociologia da Educação, é professora associada do Instituto de Educação e investigadora do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. Lecciona em cursos de graduação e pós-graduação, entre outras, as disciplinas: Políticas da Educação e Formação ao Longo da Vida, Educação de Adultos e Globalização: dimensões europeias, Sociologia da Educação e da Formação. As principais áreas em que tem desenvolvido investigação são a Sociologia da Educação, com realce para a Sociologia das Políticas Educativas; os seus trabalhos inscrevem-se nos seguintes campos de estudo: Educação e União Europeia; Políticas Educativas e Organizações Internacionais; Processos e Contextos Educativos: Orientações e Práticas; Educação Profissional; Ensino Secundário.