



ROSANNA BARROS

**GENEALOGIA DOS
CONCEITOS EM EDUCAÇÃO DE ADULTOS:**



**DA EDUCAÇÃO PERMANENTE
À APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA**



Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos
da prática educacional

Chiado Editora

COLECÇÃO

COMPENDIUM

Chiado Editora

chiadoeditora.com

Um livro vai para além de um objecto. É um encontro entre duas pessoas através da palavra escrita. É esse encontro entre autores e leitores que a Chiado Editora procura todos os dias, trabalhando cada livro com a dedicação de uma obra única e derradeira, seguindo a máxima pessoana "põe tudo quanto és no mínimo que fazes". Queremos que este livro seja um desafio para si. O nosso desafio é merecer que este livro faça parte da sua vida.

chiadoeditora.com

© 2011, Rosanna Barros e Chiado Editora
E-mail: info@chiadoeditora.com

Título: Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos:
Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida –
Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional
Coordenação editorial: Susanne Engel
Composição gráfica: Andreia Rebelo e Dept. Gráfico da Chiado Editora
Capa: Rui Gaiola – Dept. Gráfico da Chiado Editora

Impressão e acabamento: BREAK PRINT
1.ª edição: Junho, 2011

ISBN: 978-989-52-8534-1
Depósito Legal n.º 327716/11

Rosanna Barros

**Genealogia dos Conceitos em Educação de
Adultos:
Da Educação Permanente à Aprendizagem ao
Longo da Vida**
- Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos
da prática educacional

Chiado Editora

Agradecimentos

Porque todo ser humano vive em relação, teço sinceras palavras de agradecimento a todos os que de um modo ou de outro estiveram presentes com dilecção e compreensão na minha vida durante o período da investigação aprofundada que originou as interpretações patentes neste Livro político-conceptual que agora se publica. Foi, em absoluto, uma fase mais exigente (em que não abundou o tempo para coisas simples que também fazem falta). Sem ser necessário referir os seus nomes (eles e elas sabem quem são) deixo-vos o meu reconhecimento, apreço e apego incondicionais.

O meu projecto de investigação contou com a disponibilidade manifesta, desde o primeiro momento, pelo meu orientador de Doutoramento, o Professor Doutor Licínio Carlos Viana da Silva Lima, estimado Licínio, a quem devo, desde o início, a inspiração e a quem reconheço um papel centralmente incontroverso no panorama da investigação nacional acerca da educação de adultos (e o respeito internacional por uma obra sólida e sofisticada). Deste percurso investigacional construído sob a sua tutela registamos não só o seu rigor científico, a perspectiva acurada, as críticas incisivas, como também a ajuda solícita em fases mais difíceis, e a genuína simpatia pessoal e profissional com que sempre nos recebeu e acolheu.

De resto, conhecer e aprender com os professores do Instituto de Educação (IE) e os investigadores do Centro de Investigação em Educação (CIE), da Universidade do Minho, em especial a partir da sua incontornável Unidade de Educação de Adultos (UEA), ímpar a nível nacional, foi, e continua a ser, um verdadeiro privilégio nesta jornada. Ao Professor Doutor Licínio Lima, também na condição de fundador desta Unidade, mas igualmente ao Professor Doutor Rui Vieira de Castro, seu actual presidente, deixo o meu agradecimento reconhecido e o ensejo de incentivo pela continuidade de uma excelente iniciativa que tem contribuído para a internacionalização do sector. De modo especial queria agradecer o apoio, sentido a vários níveis, da Doutora Paula Cristina Oliveira Guimarães, amiga Paula, a quem qualquer pequena solicitação tem como resposta uma pronta

disponibilidade, acompanhada de muito mais do que havia sido pedido. Obrigada pelas aprendizagens, pela partilha e pelo contributo dado com amizade.

Ao Professor Doutor Emílio Lucio-Villegas Ramos, responsável pelo Curso de *Postgrado Experto en Educación de Adultos* da Universidade de Sevilha, no âmbito do qual iniciámos em 2003, com o seu apoio, a busca inaugural de uma agenda de investigação numa área para nós, à data, ainda pouco conhecida, mas já claramente cativante, deixo também o meu agradecimento. Analogamente agradeço ao Professor Doutor Henning Salling Olesen, responsável pela Escola Internacional de Verão (*VII International Summer School in Lifelong Learning*) organizada por si na Universidade de Roskilde, que frequentei em 2005, e da qual resultou uma partilha de conhecimentos única e a inclusão numa rede internacional de investigadores críticos, e teoricamente produtivos, que não posso deixar de assinalar como estruturante no nosso caminho actual. Idêntico agradecimento dirijo sinceramente ao meu colega, Professor Doutor António Fragoso, pelo incentivo dado à frequência desta *Summer School* e das iniciativas da ESREA – *European Society for Research on the Education of Adults* (Sociedade Europeia de Investigação em Educação de Adultos).

Sem encontrar a Mestre Dora Valério Luís, querida Dora, não só o meu primeiro livro, como também este, o segundo, que agora se publica, não teriam, decerto, usufruído de uma redacção tão cuidadosamente revista e de uma pontuação tão rigorosamente trabalhada. Por este contributo, que me voltou a dar com a mesma prontidão e competência de sempre teria já muito que lhe agradecer, mas a isto há que juntar ainda outros ingredientes, nascidos de uma relação pedagógica genuína entre educadora e educanda, que foram tecendo uma amizade de cumplicidades várias, construídas nos três anos da primeira edição pós-laboral do Curso de Educação Social da Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC) da Universidade do Algarve. Um segundo encontro feliz, que tenho de destacar, ocorreu com a equipa da Chiado Editora, que realiza o trabalho editorial com um profissionalismo irrepreensível, mas sem descurar a sensibilidade que a produção de um livro, visto como algo “que vai para além de um objecto”, exige e merece. Pelo respeito que manifesta pelos leitores e pelos autores, presta um serviço de interesse público, que aqui elogio e agradeço.

Agradeço ainda o apoio institucional de financiamento das propinas de Doutoramento por parte da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) a partir de 2006, pois veio amainar em grande medida obstáculos concretos que até ali pesaram muito no nosso percurso.

Aos meus antigos professores de Antropologia e Sociologia da Universidade de Coimbra, aos colegas e pares profissionais da Área da Educação de Adultos que tenho conhecido e claro, sempre, a todos(as) os(as) meus/minhas antigos(as) e actuais alunos(as): um muito obrigada por tudo. Bem hajam porque, a seu modo, todos(as) contribuíram para fazer de mim a “andarilha do óbvio”, investigadora irrequieta e educadora crítica e engajada que sinto ser.

ÍNDICE

Índice de Quadros e Figuras	11
Lista de Abreviaturas e Siglas	13
Préfacio	15
INTRODUÇÃO	19
I PARTE – Questões de Heurística na Educação de Adultos: mapeando (inter)nacionalmente conceitos e fundamentos educacionais gerais	21
1.1- Conceitos Nucleares do Pensamento Educacional: Educação, Formação, Aprendizagem, Ensino, Desenvolvimento	21
1.2- Conceitos Qualificativos Basilares para a área da Educação de Adultos	40
1.2.1- O Adulto e a Aduldez	43
1.2.2- A Aprendizagem nos Adultos	49
1.2.3- A Aprendizagem Experiencial	55
1.2.4- A Educação Formal, a Educação Não Formal e a Educação Informal	82
II PARTE – A Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: mapeando (inter)nacionalmente perspectivas político-filosóficas estruturantes do sector	95
2.1- A Educação de Adultos	95
2.1.1- O Campo das Práticas de Educação de Adultos	106
2.1.2- As Práticas Discursivas na Educação de Adultos	119
2.2- A Educação Permanente	133
2.3- A Aprendizagem ao Longo da Vida	144
2.4- Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida: crítica à despolitização dos conceitos	156
CONCLUSÃO	187
Referencias Bibliográficas	193

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro-Síntese 1 – Tipologia de Conceptualizações: Formação Experiencial	63
Quadro-Síntese 2 – Tipologia de Conceptualizações: Aprendizagem Experiencial	68
Quadro-Síntese 3 – Tipologia de Conceptualizações: Aprendizagem Experiencial	72
Quadro-Síntese 4 – Proposta de Sistematização do Campo das Práticas de Educação de Adultos	117
Quadro-Síntese 5 – Tipologia 1: Classificação de Práticas Discursivas na Educação de Adultos	123
Quadro-Síntese 6 – Tipologia 2: Classificação de Práticas Discursivas na Educação de Adultos	125
Quadro-Síntese 7 – Tipologia 3: Classificação de Práticas Discursivas na Educação de Adultos	127
Figura 1 – Proposta de Mapeamento do Campo das Práticas discursivas e Educativas em Educação de Adultos	131
Quadro-Síntese 8 – Tipologia 1: Tipos de Saberes Mobilizáveis na Competência	169
Quadro-Síntese 9 - Referenciais de Competências-chave Não Técnicas (novas competências profissionais)	173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida
APEL - Assessment of Prior Experiential Learning
APL- Assessment of Prior Learning
ASA – Animação Sócio-cultural / Socioeducativa com Adultos
BC – Balanço de Competências
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CLE – Credit for Life Experience (Reconhecimento de Competências para Acreditação)
CRVCC – Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo
Curso EFA – Curso de Educação e Formação de Adultos
DACUM – Developing a curriculum
EA – Educação de Adultos
EBJA – Educação Básica de Jovens e Adultos
ECA – Educação Comunitária com Adultos
ED – Educação à Distância
EAA - Educação e Aprendizagem de Adultos
EEA – Extensão Educativa com Adultos
EEe – Educação – Extra-escolar
EFA – Educação e Formação de Adultos
EPA – Educação Politécnica de Adultos
EPAd – Educação Popular com Adultos
ERA – Educação Recorrente de Adultos
ERJA – Educação Recorrente de Jovens e Adultos
ES – Ensino Superior
ESA – Educação Superior de Adultos
ESJA – Educação Secundária de Jovens e Adultos
EUa – Educação Universitária de Adultos
FAO – Organização para a Alimentação e a Agricultura
FMI – Fundo Monetário Internacional
FPJA – Formação Profissional de Jovens e Adultos

IDL – Intervenções Para o Desenvolvimento Local
RAE – Reconhecimento de Adquiridos Experienciais
RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PREFÁCIO

Este livro, intitulado *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: da Educação de Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida. Um Estudo sobre os Fundamentos Político-Pedagógicos da Prática Educacional*, da autoria de Rosanna Barros, consiste numa publicação que procura responder a dois grandes propósitos. Um primeiro liga-se ao estabelecimento de um “mapa”, como refere a autora, de alguns conceitos essenciais para compreender a educação de adultos. Numa abordagem analítica, são apresentados e discutidos instrumentos teóricos que facilitam a interpretação de diversos domínios da educação de adultos, como a educação, a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento, bem como a reflexão sobre as relações que se estabelecem entre educação e aprendizagem, sendo neste caso central o debate sobre os conceitos de adulto e de experiência. Um segundo propósito relaciona-se com a problematização dos sectores que incluem o campo de práticas da educação de adultos, historicamente marcado pela heterogeneidade e pela diversidade, e o questionamento sobre a influência que nestes sectores têm tido duas ideias promovidas sobretudo por organizações internacionais, como a UNESCO, a União Europeia ou a OCDE: a educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida.

Estes dois propósitos acarretam a politização de ideias que, mais recentemente, se têm constituído em consensos globais. De entre estas ideias, destacam-se a educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida. Sendo hoje vistos como conceitos despolitizados, como refere Rosanna Barros, têm sido entendidos pelas organizações internacionais indicadas como slogans, como referem Lucette Colin e Jean-Louis Le Grand no livro intitulado *L'Éducation tout au long de la Vie* (2008, Paris, Economica – Anthropos). Estes slogans têm visado a defesa de políticas públicas que apostam na empregabilidade, na adaptabilidade e na flexibilização dos processos e das condições de trabalho, enfraquecendo a posição dos trabalhadores nas organizações que os empregam. Aqui, estas ideias aproximam-se de conceitos como formação profissional contínua, nomeadamente aquela que instrumentalizada face a interesses economicistas empobrece a relação entre educação e trabalho.

Todavia, a educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida são também vistos por muitos como conceitos que remetem para um paradigma educativo apostado na justiça e na inclusão social. Neste caso, estes conceitos remetem para políticas públicas que atribuem aos indivíduos outras oportunidades de educação, de integração ou de transformação social, política e económica. Concepções mais tradicionais e determinísticas de educação e/ou formação inicial ou de base são substituídas por outras que envolvem possibilidades permanentes de educação e formação, formal, não formal e informal. São igualmente conceitos que sugerem uma articulação complexa e por vezes crítica entre saberes teóricos e saberes da acção, recorrendo-se aqui a designações utilizadas por Jean – Marie Barbier, no livro *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action* (1996, Paris, PUF), assim como apontam para a construção de percursos e dispositivos de educação abertos a tempos e espaços muito variados, dinâmicos, individualizados ou colectivamente partilhados, no fundo a propostas participadas, atípicas e alternativas de educação de adultos.

Embora apresentados como lemas das políticas públicas em muitos países, estes slogans representam duas propostas marcadas e distantes no tempo. Se a educação permanente remete para as décadas de 1970 e 1980, a aprendizagem ao longo da vida é uma ideia que pode ser encontrada em inúmeros documentos de política educativa ao longo das duas últimas décadas. Por esta razão, à primeira vista, educação permanente e aprendizagem ao longo da vida parecem conter uma oposição nas diferenças que podem ser encontradas no que concerne ao papel do Estado na educação de adultos, ao envolvimento dos adultos nos seus percursos educativos, aos processos e às modalidades privilegiadas. Envolvendo diferenças substantivas, esta oposição não deixa de abonar a favor da aprendizagem ao longo da vida, em grande parte devido ao consenso criado em redor da ideia de que a aprendizagem possui um carácter salvífico, uma solução mágica para os problemas das sociedades contemporâneas.

Na verdade, poderia encontrar uma saída na definição de políticas públicas de educação ao longo da vida, como propõe Licínio C. Lima, no livro *Educação ao Longo da Vida: Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró* (2007, São Paulo, Cortez), que retomem raízes da educação social, comunitária, popular, operária, sindical,

de cariz emancipatório, autónomico e democrático, cruzadas com propostas de educação básica, integradora e adaptativa, e de educação para a competitividade, orientada para o crescimento económico e o aumento da produtividade. De resto, o debate em torno de concepções de educação de carácter instrumental e de outras de natureza utópica é um aspecto essencial neste livro e no pensamento da autora em muitos outros trabalhos que já tive o prazer de ler. Até porque os argumentos a favor de uma educação crítica e reflexiva são sempre bem apresentados e defendidos, fazendo-nos pensar que a educação de adultos se inscreve numa atitude esperançosa face à complexidade dos tempos actuais e do destaque atribuído à educação para o trabalho e para a competitividade económica.

Por estes motivos, este é um livro que, embora aborde temas já debatidos por diversos autores, portugueses e estrangeiros, contempla uma discussão inovadora no que respeita aos cruzamentos e ligações que se atreve a realizar. Neste sentido, esta é uma edição que poderá interessar a todos os que se debruçam sobre estas e outras problemáticas da educação de adultos, quer sejam estes investigadores, políticos, educadores ou adultos-educandos. É igualmente uma publicação que deverá ser recomendada a alunos de graduação e pós-graduação em áreas sociais e educativas diversas, nas quais a educação de adultos possui um papel de relevo.

Paula Guimarães
Braga, 15 de Novembro de 2010

INTRODUÇÃO

A preocupação central deste livro que agora se apresenta consistiu em propor um mapeamento pormenorizado tanto dos conceitos como dos fundamentos e perspectivas considerados (inter)nacionalmente estruturantes, logo essenciais, para a compreensão aprofundada e esclarecida do campo da educação de adultos. Este trabalho de investigação foi realizado através de um enfoque analítico que privilegiou, na revisão extensiva da literatura, os autores e obras de referência da pedagogia da educação de adultos não escolar, da sociologia crítica da educação e da sociologia política.

Assim, a primeira parte deste ensaio centra-se nas questões de heurística, analisando uma constelação de conceitos basilares no âmbito educacional mais geral, para depois, na segunda parte, se poder reflectir nas especificidades conceptuais e político-pedagógicas da educação de adultos propriamente dita. Um propósito assumido desta obra é o de recuperar a genealogia dos conceitos fundamentais da área e os contextos histórico-políticos de emergência de algumas ideias, matrizes teóricas e tensões paradigmáticas relativos ao campo da educação de adultos. Neste sentido realizou-se uma procura sistemática de uma grande variedade de fontes bibliográficas, sem contornar as obras seminais, cujo estudo pormenorizado foi balizado por duas indagações principais: o pretender compreender como se tem feito a educação de adultos? E porquê se tem feito educação de adultos? Este livro é, portanto, fruto de um esforço heurístico para organizar, investigando e mantendo a historicidade dos termos, o vasto conjunto representado, por um lado, pelas práticas e, por outro, pelos discursos, e que constituem no seu todo o grosso do panorama geral do estado da arte na área da educação de adultos. Evocando, ainda, as diacríticas da realidade socioeducativa, sociopolítica e socioeconómica constituintes da chamada modernidade tardia, incorre-se aqui no essencial dos acontecimentos das últimas cinco décadas da história internacional da educação de adultos, por considerarmos serem imprescindíveis para conhecer e melhor interpretar o próprio quadro actual do que se faz e se diz neste sector, e, argumenta-se, também, a partir do que não se faz e não se diz. A análise assim desenvolvida,

que vai ao encontro de uma sociologia das ausências, permitir-nos-á justificar o processo de ressemantização política que os conceitos críticos, e pedagógicos, da educação de adultos sofreram ao longo da transição, ocorrida na segunda metade do século passado, entre o paradigma da educação permanente e o paradigma da aprendizagem ao longo da vida.

- I Parte -

Questões de Heurística na Educação de Adultos: mapeando (inter)nacionalmente conceitos e fundamentos educacionais gerais

1.1- Conceitos Nucleares do Pensamento Educacional: Educação, Formação, Aprendizagem, Ensino, Desenvolvimento

Os conceitos não têm existência material, não são um dado a priori. Não é possível vê-los, senti-los, cheirá-los, medi-los. De facto aquilo a que chamamos conceitos não é mais do que o resultado do exercício abstracto de apropriação mental da realidade. Neste sentido os conceitos são construções, representações parcelares de algo que se pensou e porque se pensou passou a existir no mundo das ideias. Fazem parte do nosso esforço de entendimento daquilo que nos rodeia e do acto de transmitir ao outro esse entendimento. Os conceitos servem portanto a comunicação. Estabelecem os limites do sentido para aquilo que se pretende comunicar, mas a sua pertinência e eficácia estão inscritas tanto no tempo como no espaço. Não compreenderemos bem os conceitos se não compreendermos e diferenciarmos os contextos que lhes estão associados. São os contextos teóricos da sua génese mas são também os contextos de uso da sua apropriação pública. É esta contextualização dos conceitos que os torna significativos para uns mas não para outros. E muitas vezes é desta divergência e especificidade que resultam equívocos de sentido e apropriações diversas do conteúdo desses “rótulos de ideias” (cf. Tight, 2002: 2) que são no fundo os conceitos.

Na análise conceptual interessa, portanto, entender as principais características intrínsecas de cada conceito por si só, mas compreendendo nesse exercício a própria relação que se estabelece entre os diversos conceitos nucleares de uma dada área de conhecimento que esteja a ser alvo de estudo. Assim sendo, consideramos, um pouco na esteira de Tight (2002), que são cinco os conceitos que constituem o núcleo duro relevante do trabalho teórico-prático na área global da educação. Estes cinco conceitos fundamentais são: o

conceito de educação, o conceito de formação, o conceito de aprendizagem, o conceito de ensino e o conceito de desenvolvimento.

Apesar de se poderem estabelecer relações entre estes conceitos das mais variadas formas, pensamos que do ponto de vista analítico há vantagem em destacar quatro ordens de relações conceptuais, que foram por nós estabelecidas com uma finalidade estritamente heurística para permitir racionalizar melhor toda a vasta temática teórico-conceptual que constitui o ponto de partida deste livro, feito em torno da definição e do reconhecimento do campo da educação de adultos. Pretendeu-se assim, que as quatro ordens de relação entre conceitos contribuam, quer para criar um fio condutor ao longo da nossa análise, que opta por destacar os principais autores revisitando ao longo do texto, com um certo grau de pormenor, as abordagens teóricas centrais, quer para introduzir considerações diversas acerca dos contextos de génese e dos contextos de uso dos cinco conceitos nucleares da nossa área de interesse.

As quatro ordens de relação preferenciais são: a relação entre o conceito de educação e o conceito de ensino; a relação entre o conceito de educação e o conceito de formação; a relação entre o conceito de educação e o conceito de aprendizagem; e ainda a relação tríplice entre o conceito de educação, o conceito de desenvolvimento e o conceito de aprendizagem. Verificámos que nestas quatro ordens relacionais entre conceitos, cada um deles tem sido entendido, ao longo do tempo, por relação uns aos outros, umas vezes como complementares, outras vezes como opostos e outras vezes ainda como sinónimos, pelo que a tese presente nas perspectivas críticas, que defende ser indispensável uma contextualização conceptual, adquire neste âmbito uma importância que considerámos fulcral e que procuraremos seguir.

O termo educação deriva concretamente dos étimos *educare*, que significa alimentar, desenvolver faculdades ou criar e *educere*, que significa fazer sair. A educação enquanto conceito tem sido objecto especial de reflexão ao longo do tempo e a evolução do seu entendimento, da sua abrangência e do seu conteúdo deixa entrever de algum modo a própria evolução do pensamento social do Homem acerca de si mesmo (Dias de Carvalho, 1994). O entendimento do que é e do que não é a educação poderia levar-nos a efectuar aqui uma história da educação recuando pelo menos até ao século V a.C.

e aos ideais educativos da *paideia* da Grécia clássica e dos seus pensadores, com destaque para os Sofistas e depois para Sócrates e Platão. No entanto não é este o desafio que aqui nos interessa explorar. Analiticamente parece-nos mais adequado neste estudo, que tem como pano de fundo a educação de adultos, circunscrever a reflexão acerca do entendimento dado à educação ao que tem acontecido a partir do contexto da criação dos sistemas nacionais de educação nas sociedades ocidentais modernas. Neste contexto falar de educação é falar de educação escolar e falar de ensino é falar de ensino formal, ou seja daquele que ocorre no âmbito dos sistemas de educação e que iria corresponder a uma nova maneira de conceber os processos de aprendizagem (Gomes, 1980, 1995).

A primeira ordem de relação conceptual aqui estabelecida entre o conceito de educação e o conceito de ensino tem portanto a pretensão de nos remeter para o tempo histórico da institucionalização da escola pública, altura em que a educação passou a ser monopólio do Estado, para servir o projecto político de consolidação da identidade nacional, isto em detrimento de uma ordem social anterior na qual a educação pertencia fundamentalmente ao foro doméstico e religioso (Lima, 1998; Mónica, 1981). O novo processo de socialização tornar-se-ia rapidamente hegemónico, e como tal viria a ser naturalizado nas práticas quotidianas dos europeus, tornando-se um verdadeiro caso de sucesso, como prova a sua já longa existência e assinalável estabilidade. Assim, a escola na sua origem “participa da criação de uma nova ordem política (o liberalismo), de uma nova ordem económica (a sociedade industrial) e uma nova ordem social (trabalho assalariado)” (Canário, 2001: 86).

Marcadamente, desde o final do século XIX que, neste modelo de Estado-Educador a educação reconhecida como legítima é a educação escolar, ou seja, aquela que passa a ser ministrada na escola por educadores profissionais (Carvalho, 1986). Mas o que é que se entende por educação neste contexto? E a quem é que se destina? O conceito de educação continuará a estar associado como até então à transmissão de saber de uma geração (adulta) para outra (pré-adulta, na infância e na adolescência). Embora noutros moldes, o reconhecimento da função socializadora da educação manter-se-á apesar da transição do espaço físico associado à educação, que passou do es-

paço privado da casa para o espaço público da escola. Neste particular destacamos a definição de educação proposta por Durkheim e por Mills, sendo que o primeiro afirmou que “a educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente” (Durkheim, 1984: 17) e o segundo afirmou, na mesma linha de argumentação, que o conteúdo a considerar na conceptualização de educação está relacionado com “a cultura que cada geração pertinentemente transmite para aqueles que serão seus sucessores” (Mills, 1962: 9).

O entendimento moderno do conceito de educação implicaria igualmente um controlo estatal sobre as fronteiras do saber válido a transmitir pela educação (currículo). Assim, ao conceito de educação passa a estar associado o conceito de ensino, que diz respeito desde então ao modo de transmitir esse saber válido dentro da escola (lições em sala de aula) e aos procedimentos e comportamentos dos actores envolvidos nesse exercício de instrução (metodologias, didáctica e relação pedagógica). O ensino é, deste modo, visto como uma educação intencional que se exerce numa instituição cujos fins são explícitos, os métodos condicionados, e está assegurada por profissionais (Fabre, 1995; Guimarães, 2010).

Já a destacar temos o facto de que nesta relação conceptual, que se tornou largamente hegemónica, um conceito complementa e condiciona o entendimento do outro. Ora, com efeito, a intensidade com que esta inter-dependência de entendimento entre o conceito de educação e o conceito de ensino se foi afirmando ultrapassou largamente os meandros da reflexão teórica para se tornar um paradigma societal no ocidente, no qual como refere Lima “a educação tende a ser predominantemente representada como remetendo privilegiadamente para esforços sistemáticos, para acções deliberadas, para decisões e estratégias racionalmente planeadas, designadamente no contexto de organizações sociais formais (...) ou seja, para contextos de educação formal ou não formal, embora seja conhecida a força e omnipresença da educação informal” (Lima, 2003: 131). Daqui re-

sulta que o conceito de educação tem, portanto, um carácter normativo e organizacional associado.

Constata-se facilmente que a importância social e cultural que passou a ser atribuída aos sistemas educativos formais, e à sua lógica de organização interna, atravessou as fronteiras da escola, que na sua dimensão institucional consolida os valores da cidadania e na sua vertente organizacional consolida valores de classe através do ensino de massas, e invadiu o próprio entendimento do Homem acerca de si mesmo, de tal modo que o tempo da vida humana passa a estar profundamente associado ao tempo da escolaridade e do fim da escolaridade, duas fases da vida sequenciais e estanques, em que se espera que os indivíduos se preparem convenientemente na primeira fase de forma a garantir o sucesso ao longo de todo o tempo da segunda (Mendonça, 2009; Ribeiro Dias, 1982a).

O conceito de educação neste contexto circunscreve-se à fase escolar da vida humana, de tal forma que a escolaridade completa tende a implicar também, de certo modo, um estatuto social de 'Homem completo', mais bem preparado para a fase produtiva da vida e de quem a sociedade moderna ocidental espera um contributo relevante para o progresso e bem-estar colectivo. A aquisição progressiva e acumulativa de saber válido é então vista como o processo educativo, isto é, como a educação, que irá conduzir ao estado final de *Homem educado*, que representa, por sua vez, um estado bem demarcado que se atinge no final do percurso formalmente estipulado (cf. Jarvis, 1995: 17).

Há, efectivamente, nesta racionalidade geral de fundo um carácter evolucionista próprio da modernidade educativa que tem como postulados a linearidade e a gradação (Araújo, 2004), e que são estruturantes dos sistemas educativos, sendo que este entendimento corrente do conceito de educação escolar aliado ao conceito de ensino na escola pública assenta sobre uma construção linear e determinista da ideia de evolução social e de trajectória de vida, que tem como fundamento a concepção de uma aprendizagem por gradação, por etapas que representam graus de um percurso que pela sua própria dinâmica sacraliza uma hierarquia e naturaliza uma ordem social. Vista por este ângulo, a educação, em contexto moderno, tem também a missão de contribuir para a criação do *Homem educado*, entendido de certo modo como objectivo superior da própria humanidade, uma

verdade filosófica essencial herdada da pedagogia das Luzes que não poderemos perder de vista (aqui simbolicamente considerada a partir do aparecimento do *Émile* de Rousseau, ainda no final de setecentos).

Para os objectivos deste estudo, são estas as linhas de força a evidenciar por caracterizarem o conceito de educação e o seu entendimento hegemónico que, como se sabe, vigorou de forma triunfante no ocidente num período compreendido sensivelmente entre o século XIX e meados do século XX. Naturalmente houve sempre outros entendimentos acerca da educação durante este período que resistiram à lógica redutora de considerar a educação apenas como educação escolar, isto é, com um currículo preestabelecido, normalmente dirigido a uma determinada faixa etária (infância e adolescência), a um dado género (masculino), classe (burguesa) e cultura (ocidental), procurando, ao invés, um outro entendimento mais lato para o conceito de educação que, por um lado, abrangendo e reconhecendo a importância do escolar, inclui outras dimensões da cultura, e por outro lado, abrangendo o ser humano, inclui a sua diversidade cultural e social.

Estes entendimentos alternativos da educação surgem de forma mais consolidada em dois momentos bem demarcados da sua história: um primeiro momento associado ao chamado *movimento da escola nova*, cuja génese remonta aos finais do século XIX, “o século da escola” (Nóvoa, s/d: 63), e cujo auge ocorreu nos anos vinte, incidindo o essencial da sua perspectiva crítica sobretudo na metodologia vigente no modelo escolar, pelo que há uma importante herança pedagógica associada a este movimento, que apesar disso não rompe com os dois pilares do modelo escolar, que assentam na existência de um tempo para aprender e na existência de espaços próprios e específicos onde decorrem as práticas educativas; e um segundo momento que corresponde ao período da chamada crise mundial da educação, que acontece nos anos sessenta, e ao qual está associado o chamado *movimento da educação permanente* (um movimento com uma importância capital para a educação de adultos, como veremos).

Para já, e retomando o nosso argumento, consideremos, agora, a segunda ordem de relação conceptual aqui estabelecida entre o conceito de educação e o conceito de formação. A forma como o conceito de formação tem sido percebido ao longo do tempo tem

implícita a maneira como se percebe a própria relação estabelecida entre este conceito e o conceito de educação. É legítimo afirmar que atendendo ao seu contexto de uso o conceito de educação aparece sobretudo relacionado com a criação dos sistemas de educação enquanto, o conceito de formação aparece sobretudo relacionado com a criação dos sistemas de formação profissional. É, contudo, igualmente legítimo afirmar que esta leitura peca por ser simplista na medida em que a associação não é absoluta e que em ambos os domínios se verifica uma certa flutuação terminológica entre ambos os conceitos (Silva, 2003; 2007).

Etimologicamente o termo formação deriva do latim *formare* que significa dar a forma, a configuração exterior ou o ser. Todavia a atribuição de significados dados a este conceito, especialmente pelas correntes de pensamento francófonas, tem tendido a ser cada vez mais abrangente, de tal modo que nalguns círculos estes dois termos são usados basicamente como sinónimos, algo que defendemos que de facto não são.

Assim, fica desde já realçado que o entendimento dado à relação conceptual entre o conceito de educação e o conceito de formação não é pacífico. Podemos considerar a existência de duas abordagens principais feitas habitualmente a esta relação conceptual (Tight, 2002), onde encontramos, por um lado, uma abordagem que pensa os conceitos enquanto dicotomias conceptuais de cariz oposto e, por outro lado, uma abordagem que encara os conceitos enquanto extensão ou limitação de sentidos um do outro. Na primeira abordagem, ambos os conceitos de educação e de formação gozam de uma certa autonomia de significado, em que um abrange o que se considera que o outro não abarca; já na segunda abordagem se entende um dos conceitos como extensivo do significado do outro, sendo que um contém de algum modo o outro. É seguindo este raciocínio, e consoante a perspectiva teórica e o respectivo posicionamento ideológico, que os autores da área tendem a colocar-se próximo de uma daquelas abordagens quando se referem a estes conceitos, sendo no entanto igualmente possível encontrar aqueles que parecem situar-se num ponto pouco claro daquele espectro.

Com esta imagem espectral presente, e numa revisão da literatura especializada, destacamos como ilustração, num dos extremos

do espectro, por exemplo, Avanzini que define educação como “a prática que se exerce sem objectivo limitativo, esforçando-se por desenvolver a polivalência da pessoa e, como tal, ao mesmo tempo alargar quer a sua cultura, quer as suas possibilidades de escolha profissionais ou outras” (Avanzini, 1996: 9), ao passo que define formação como “a actividade desenvolvida com o objectivo de conferir ao sujeito uma competência que é, por um lado, precisa e limitada e, por outro lado predeterminada, ou seja, o seu uso é previsto desde o começo” (*id.*, *ibid.*). Numa linha semelhante temos também a definição de formação dada por Goldstein e Gessner para quem “formação é definida como sendo uma sistemática aquisição de aptidões, regras, conceitos ou atitudes que resultam num desempenho aprimorado em situações de trabalho” (Goldstein e Gessner, 1988: 45).

Num ponto do espectro agora mais próximo do extremo oposto situa-se a definição avançada por Pineau que afirma: “a formação impõe-se como uma acção vital essencial (...) formar-se, dar-se forma, é uma actividade mais ontológica que educar-se, que significa elevar-se, ou alimentar-se. Formar-se é reconhecer que não existe a *priori* nenhuma forma acabada que seja dada do exterior” (Pineau, 1994: 439). Também Honoré, numa argumentação comparável, entende a formação enquanto dimensão fundamental da própria vida humana, representando “um processo de diferenciação e de activação energética, exercendo-se em todos os níveis da vida e do pensamento” (Honoré, 1977: 146). Podemos ainda referir no âmbito deste mesmo tipo de entendimento as definições avançadas por Couceiro e por Josso, sendo que para a primeira a formação é “o processo que ocorre em cada sujeito e que traduz a dinâmica que dá forma ao seu modo de ser, estar, pensar e agir” (Couceiro, 2000: 13), e que para a segunda a formação é “um processo de integração de conhecimentos, de representações, de valorizações, de comportamentos, de saberes-fazer” (Josso, 2002: 92).

Esta amplitude no espectro, ilustrada aqui nos seus extremos, que podem também ser lidos como o reflexo de uma hesitação entre duas tendências pouco conciliáveis (Honoré, 1977), tem servido para basear a ideia de que o conceito de formação é no essencial polissémico, ideia esta que tem sido avançada recentemente por muitos autores. Costa e Silva, por exemplo, afirma que a formação “pode ser

concebida tomando como referência o paradigma tecnológico de modelação do formando ou adaptação ao posto de trabalho, procurando-se a identificação com um modelo e a produção de cópias conformes ao modelo” ou, pelo contrário, a formação pode ser entendida “privilegiando o paradigma biológico buscando-se a (trans)formação do sujeito numa realidade em mudança” (Costa e Silva, 2003: 33).

A variedade de entendimentos é portanto considerável e tem sofrido alguma ampliação nos tempos mais recentes; o próprio Pineau (1994) reconhece que, apesar do conceito de formação desfrutar actualmente de um sentido bastante amplo no entendimento de muitos autores, nem sempre foi assim, e lembra, referindo-se ao início da utilização deste termo, que o mesmo entrou no campo do pensamento educacional bastante tarde e apenas pela porta da formação profissional, gozando de um estatuto débil associado à ideia de se tratar na essência de uma forma inferior de educação.

Sem dúvida que o mapeamento histórico do surgimento e uso do conceito de formação o associa, desde o início, de forma directa ou indirecta, à produção, ou seja, ao mundo do trabalho e à transmissão do conhecimento específico para o desempenho profissional (Greinert, 2006). Pode se assumir pacificamente que os primeiros modelos desta forma de transmissão de conhecimento específico, que consubstanciam o conceito de formação profissional, se processavam segundo uma lógica assente nos ofícios, em que o aprendiz convivia prolongadamente com o mestre e deste recebia o treino prático e a instrução que lhe asseguravam o domínio da arte ou ofício. Segundo Sleight (1993), este foi o modelo de formação hegemónico na antiguidade e idade média que ficou conhecido como “formação no local de trabalho” (*on the job training*) e “formação profissional” (*apprenticeship*), e que apesar de continuar a ser praticado hoje em dia deixou, no entanto, de ser o modelo de formação usual no contexto da sociedade ocidental a partir da revolução industrial.

São precisamente as alterações resultantes da revolução industrial que fazem daquela época o tempo histórico que interessa marcar para perceber melhor o entendimento hegemónico dado desde então ao conceito de formação, que o associa à formação profissional de jovens e adultos ao mesmo tempo que tende a opô-lo ao conceito de educação. Tight discorre acerca de uma sondagem que ilustra esta ideia, elaborada em 1998 no Reino Unido, na qual o entendimento

geral da população acerca destes conceitos é o seguinte: “a formação estava mais associada com aquisição de aptidões, computadores e trabalho pesado enquanto a educação estava mais associada com escola, estudar, qualificações e ser ensinado” (Tight, 2002: 23).

No ocidente, a disseminação e evolução da formação profissional está intimamente relacionada com este tipo de percepção societal acerca dos conceitos de formação e de educação. Sleight (1993) refere, a este respeito, que foram criadas muitas escolas no seio das próprias fábricas, sobretudo no início de oitocentos, nas quais os trabalhadores recebiam formação específica, sendo a partir de então vários os modelos de formação criados e desenvolvidos com o intuito final de aperfeiçoar os trabalhadores e rentabilizar a produção. Modelos que se tornariam dominantes na sociedade ocidental moderna. Destes destacamos alguns, sem a menor pretensão de exaustividade mas apenas a título ilustrativo, por se terem constituído como modelos marcantes na história da formação profissional. Assim, apontamos, na esteira de Sleight (1993), o modelo da formação simulada ou “formação vestibular” (*vestibule training*) em vigor no final de oitocentos, a “formação sistemática” (*systematic training*) criada pelo célebre Frederick Taylor por volta de 1915, que alteraria de forma marcante todo o mundo da produção e da formação profissional, e a popular formação programada automática com as suas não menos populares “máquinas de ensinar” (*teaching machines*) muito em voga no pós-guerra, de que a actual formação electrónica ou “formação por computador” (*computer based training*) é a descendente directa.

Durante muito tempo o conceito de formação esteve assim associado à formação profissional e seria esta associação que iria propiciar o seu antagonismo com o conceito de educação. Nas últimas décadas do século XX, esta dicotomia conceptual começa a ser apresentada de outra forma num conjunto considerável de discursos e cenários que fazem apelo à inovação e à auto-formação (tema que abordaremos de novo mais tarde neste livro).

Ponderemos, agora, sobre a terceira ordem de relação conceptual aqui considerada entre o conceito de educação e o conceito de aprendizagem. A pertinência desta relação conceptual advém do facto de as teorias da aprendizagem estudarem, normalmente, as implicações das suas ideias e descobertas para a educação, especialmente para a educação escolar.

Do entendimento geral acerca do conceito de aprendizagem resultante das principais teorias desenvolvidas sobre esta matéria, que se inscrevem maioritariamente no saber disciplinar da psicologia, parece pacífico afirmar que, genericamente, aprender envolve o contacto, intencional ou não, com um dado tipo de conhecimento que é retido na memória do indivíduo, humano ou animal, e que lhe originará uma transformação, ou seja, como afirma Slavin, “aprender implica a aquisição de aptidões que não são inatas. Aprender depende da experiência incluindo o retorno que se recebe do meio envolvente” (Slavin, 2006: 159).

Uma teoria da aprendizagem, portanto, trata forçosamente dos modos de relacionamento recíproco e interactivo dos indivíduos com o meio, de maneira a poder compreender, a partir dos modelos que propõe, os três eixos fundamentais deste processo, nomeadamente: conhecer qual a natureza do próprio processo a que chamamos ‘aprendizagem’; explicar o que acontece ‘dentro’ do sujeito, ou nos seus comportamentos, quando este ‘aprende’; e perceber como é que este processo se processa em diferentes pessoas num mesmo contexto, ou em cada pessoa em contextos diferentes (Pinto, s/d).

É fácil verificar que as teorias da aprendizagem desenvolvidas na psicologia constituem o fundamental do *corpus* teórico existente nesta matéria. Este *corpus* é composto por três grandes grupos de teorias da aprendizagem: a teoria condutivista ou behaviorista, incluindo os contributos da chamada teoria da aprendizagem social; a teoria cognitivista ou construtivista, incluindo os desenvolvimentos do modelo do processamento da informação; e a teoria humanista.

Ora, cada um destes três grandes grupos de teorias tem como mesmo objectivo compreender como é que os indivíduos aprendem. Partem, porém, de diferentes pressupostos psicológicos que levam a ter em linha de conta aspectos distintos da complexa relação do indivíduo com o seu meio envolvente. Todos os três grandes grupos de teorias da aprendizagem contêm em si diversas teorias específicas com uma matriz de fundo semelhante, e cada um dos conjuntos apresenta princípios pedagógicos próprios, com implicações diferentes para o entendimento da relação conceptual entre aprendizagem, educação e ensino. Por este motivo cremos ser pertinente tecer seguidamente mais algumas considerações para cada um destes conjuntos de teorias.

O primeiro grande grupo é designado por teoria condutivista, ou behaviorista. Foi a primeira a ser elaborada ainda em finais de oitocentos, tendo beneficiado de vários importantes contributos teóricos ao longo do tempo de que destacamos, apenas a título ilustrativo, o bem conhecido *condicionamento clássico* de Pavlov, a chamada *lei do efeito* de Thorndike, ou ainda o *condicionamento operante* de Skinner. Com base em Slavin (2006), podemos afirmar que os psicólogos condutivistas concebem a aprendizagem como a resposta satisfatória mas passiva que resulta de uma actividade intencional que, na sequência de um estímulo exterior, origina um comportamento expresso, uma resposta ou produto accionada por princípios mecânicos, que é vista como sinónimo de aprendizagem. Como refere Berbaum, estas “são concepções de aprendizagem que não tomam em linha de conta uma participação consciente do sujeito na construção das respostas esperadas” (Berbaum, 1993: 39). Ainda dentro deste grupo e partilhando deste mesmo entendimento geral, a teoria da aprendizagem social, cujo principal desenvolvimento adveio da *teoria da modelagem e aprendizagem por observação* de Bandura e do *modelo da aprendizagem auto-regulada* de Meichenbaum, focaliza-se sobretudo no comportamento manifesto que resulta de uma aprendizagem por imitação do modelo que é observado; este processo de modelagem é visto como um meio para adquirir e modificar condutas e atitudes. Esta grande teoria da aprendizagem designada então de condutivista ou behaviorista, cuja ênfase foi desde sempre posta na aprendizagem enquanto produto, foi a base para a criação de várias metodologias de ensino no pós-guerra de que destacamos a *pedagogia por objectivos* que gozou de muita popularidade na educação escolar.

O segundo grande grupo designado por teoria cognitivista, ou construtivista, é contemporâneo do primeiro, mas só a partir da década de sessenta é que se operariam desenvolvimentos teóricos significativos que viriam a lhe conferir maior visibilidade e importância, em particular com os contributos da *evolução do chamado modelo do processamento da informação*, de Atkinson e Shiffrin, e, mais recentemente, também com os novos conhecimentos acerca do modo de funcionamento do próprio cérebro, resultantes da investigação realizada no âmbito da neurologia. Com base em Slavin (2006) e Alarcão (1985), podemos afirmar que os psicólogos cognitivistas estudam

especialmente os processos cognitivos, ou seja, mentais, que medeiam o estímulo e a resposta, interessando-lhes compreender quais são os processos através dos quais a informação é absorvida e retida. Para estes teóricos, a aprendizagem é entendida como um processo sistemático e activo que articula o novo com aquilo que o indivíduo já sabe, o adquirido, que está armazenado na sua memória e que resultou de experiências anteriores de aprendizagem. Nesta teoria, a aprendizagem é concebida como uma mudança de representações, como um processo de reorganização e de rearticulação dos elementos básicos que constituem uma representação mental. Os cognitivistas pressupõem que qualquer aprendiz aborda as aprendizagens novas sempre em articulação com as estruturas de conhecimentos pré-existentes. Esta grande teoria da aprendizagem, designada então de cognitivista ou construtivista, cuja ênfase foi sempre posta na aprendizagem enquanto processo, foi a base para a transformação no âmbito da educação escolar do modo de encarar o papel e as funções do professor e do aprendiz. Assim, o professor passa a ser encarado como um agente importante para criar as condições externas facilitadoras do acto de aprender, que deverão levar em consideração os chamados estilos cognitivos que identificam e diferenciam os indivíduos uns dos outros (Gagné, 1976), e o aprendiz passa a ser encarado mais activamente, no sentido em que a sua experiência anterior passa a ser considerada relevante na condução do próprio acto de aprender. Uma das principais consequências desta teoria seria o reconhecimento da dimensão cultural da aprendizagem, na medida em que se defende que o modo como a informação é processada pelo indivíduo está estreitamente relacionado com a utilização dada por ele a essa aprendizagem. A elaboração da pedagogia assente nas chamadas *aprendizagens significativas* foi um resultado directo dos desenvolvimentos desta grande teoria da aprendizagem.

O terceiro grande grupo designado por teoria humanista resulta de desenvolvimentos teóricos realizados no âmbito particular da psicoterapia, cujo representante mais conhecido é Carl Rogers. Com base em Alarcão (1985) e Pinto (s/d), podemos afirmar que esta teoria parte do pressuposto de que a terapia de uma forma geral é também uma forma de aprendizagem, pelo que os seus princípios pedagógicos acenam a individualidade do ser humano e a importância de centralizar

a aprendizagem no aprendente, na ajuda positiva, na auto-realização e no desenvolvimento pessoal. Como resultado de uma certa correspondência entre a ideia de “terapia centrada no cliente” (*client-centered therapy*) e a ideia de “formação centrada no aluno” (*student-centered teaching*), os psicólogos humanistas entendem a aprendizagem como um processo interno controlado pelo indivíduo e que implica o empenhamento global da pessoa, do ‘*self*’, na interacção com o meio, em que se valoriza particularmente as dimensões afectivas e emocionais da aprendizagem. Esta grande teoria da aprendizagem designada então de humanista, cuja ênfase tem sido colocada no carácter único da experiência pessoal, foi por um lado a base para a criação de várias metodologias de apoio à designada *aprendizagem auto-dirigida* (*self-directed learning*), e por outro lado a base para estabelecer uma distinção maior entre ensinar e aprender, sublinhando a importância das aprendizagens significativas e do professor enquanto facilitador que deve promover um bom clima emocional do grupo, sobretudo em contexto de educação e ensino convencional.

Todos os três conjuntos de teorias da aprendizagem desenvolvidas no âmbito da psicologia, aqui sinteticamente enunciados, têm servido de referência teórica para o entendimento da aprendizagem tanto da criança e do jovem como do adulto. Apesar de cada uma delas abordar a aprendizagem partindo de pressupostos psicológicos distintos, a sua relação não é necessariamente de exclusão mútua, sendo mais enriquecedor para a compreensão da relação conceptual entre o conceito de aprendizagem e o conceito de educação considerar os aspectos de complementaridade de cada um destes contributos particulares; tal como afirma Slavin, “as teorias comportamentais e cognitivas da aprendizagem são, por vezes, afirmadas como modelos opostos e émulos. Existem, de facto, áreas específicas nas quais essas teorias assumem posições contraditórias. Contudo, é mais exacto vê-las como complementares do que como competitivas” (Slavin, 2006: 159).

É partindo da forte influência e da complementaridade entre estes três maiores contributos da psicologia para a compreensão do conceito de aprendizagem e do acto de aprender que podemos pensar a panóplia de outras definições, que ora ampliam e congregam signi-

ficado, ora o encurtam, e que têm sido propostas por diversos autores em distintas tradições disciplinares muitas vezes para fazer sentido de um conceito complexo em domínios mais circunscritos de reflexão.

Assim, numa linha argumentativa que enfatiza a dimensão cultural e social da aprendizagem encontramos, por exemplo, Barth (1996) para quem a aprendizagem é um processo de construção de sentido no qual as interações sociais desempenham um papel fundamental, Argyris e Schön (1978), que entendem a aprendizagem basicamente como um processo que envolve um desenvolvimento da consciência que resulta num melhor entendimento do quotidiano e num auto-questionamento, ou ainda Eraut (2000) que concebe a aprendizagem como um processo que conduz à transformação da compreensão, da própria identidade e da intervenção ou acção sobre o meio. Num outro registo, Josso afirma que “aprender não é aprender isto ou aquilo, é descobrir novos meios de pensar (...) o acto de aprender desenrola-se numa temporalidade e desenvolve-se pela articulação de actividades diferenciadas que exigem que seja caracterizado como processo” (Josso, 2002: 184). Já Dominicé (2000) defende que a aprendizagem pode ser encarada como produto ou como processo, uma vez que não se limita a acrescentar conhecimentos ou comportamentos aos já existentes, mas inscreve-se numa relação de sentido entre o aprendente e o próprio saber. Destacamos ainda do vasto panorama existente nesta matéria mais dois autores, por fazerem uma leitura vincadamente sociológica acerca do conceito de aprendizagem, nomeadamente Foley (2001), que define aprendizagem de uma forma ampla, considerado que esta se pode efectuar ou de um modo deliberado e formal (como acontece em cursos ou em workshops), ou de um modo incidental ou informal (no âmbito do próprio desenrolar da vida quotidiana). Em ambos os modos estariam sempre presentes, de uma forma ou de outra, dois conjuntos de conteúdos essenciais: os conteúdos técnicos (relacionados com desempenhos profissionais) e os conteúdos de carácter social, cultural ou político (respeitantes à maneira como as pessoas se relacionam umas com as outras em sociedade). Também Larsson (1997) merece destaque neste contexto, na medida em que considera a aprendizagem tanto como uma mudança na forma como se interpreta o mundo que nos rodeia, como uma mudança na forma como agimos e nos movemos socialmente nesse mesmo mundo.

Não podemos deixar de referir que para além dos três conjuntos hegemónicos de teorias da aprendizagem desenvolvidas no âmbito da psicologia, aqui sinteticamente enunciados, têm surgido novas propostas de teorização, sobretudo a partir da década de noventa, altura em que o conceito de aprendizagem se expande significativamente ao nível dos seus contextos de uso. Estas novas propostas, sem desconsiderarem a importância das grandes teorias da aprendizagem, têm representado uma interessante releitura que tem contribuído para a expansão do debate neste âmbito, de que daremos aqui, circunscritamente, apenas alguma expressão.

Deste modo, destas novas propostas destacamos, a título ilustrativo, a teoria geral da aprendizagem de Illeris, que, segundo o autor, resultou da necessidade por si sentida de rever e actualizar as teorias tradicionais da aprendizagem, “oferecendo uma visão geral e uma estrutura do panorama da aprendizagem que tanto pode ser aplicada na análise como no planeamento dos processos de aprendizagem. Ambos dentro e fora do sistema educativo” (Illeris, 2003: 396). A sua proposta, que tem conhecido um significativo impacto sobretudo nos países escandinavos, fundamenta-se em duas assumpções fundamentais: primeiro, de que toda a aprendizagem inclui dois tipos de processos essencialmente distintos, designadamente um processo de interacção externa entre o aprendiz e o seu meio, social, cultural e material, e um processo psicológico interno de aquisição e reelaboração, no qual há novos impulsos que se relacionam com aprendizagens prévias, ou saberes adquiridos; e segundo, de que toda a aprendizagem inclui também três dimensões essenciais fortemente implicadas em contextos sociais, nomeadamente uma dimensão cognitiva de conhecimento e competências, uma dimensão emocional de sentimentos e motivações, e uma terceira dimensão social de comunicação e cooperação (cf. Illeris, 2003: 396). Há, de resto, nesta proposta teórica, uma diferenciação relativa às teorias anteriores que culmina num trabalho de articulação e integração bastante original e promissor para quem quiser mergulhar mais a fundo neste debate teórico acerca do conceito de aprendizagem.

Posto isto, consideramos, por fim, a quarta e última ordem de triplíce relação conceptual aqui referida e que se processa entre o conceito de educação, o conceito de desenvolvimento e o conceito de aprendizagem.

Para pensar o conceito de desenvolvimento parece-nos importante estabelecer uma distinção na escala de análise, sendo quatro os níveis de análise a considerar, sobretudo para quem quiser estabelecer uma reflexão aprofundada deste conceito. Os quatro níveis são: um nível mega que compreende o conceito ao nível das relações internacionais, um nível macro que procura entender o conceito ao nível nacional, um nível meso que pensa o conceito ao nível organizacional e comunitário e, finalmente, um nível micro que considera o conceito na sua conexão e implicações a nível individual e pessoal. Analiticamente, iremos aqui considerar de forma conjunta o nível mega, macro e meso, no sentido em que este nível de análise remete, no nosso ponto de vista, para um entendimento do conceito de desenvolvimento que pela sua dimensão colectiva está especialmente relacionado com o conceito de educação, enquanto o nível micro do conceito de desenvolvimento, pela sua dimensão individual, está por sua vez especialmente relacionado com o conceito de aprendizagem.

Sendo assim, a relação entre o conceito de desenvolvimento e o conceito de aprendizagem tem sido teorizada especialmente no âmbito da psicologia, sendo a noção de desenvolvimento pessoal (biológico e cognitivo) a chave motriz da própria elaboração das grandes teorias da aprendizagem aqui já, no essencial, enunciadas. Como sublinha Slavin “os humanos aprendem tanto e de tal modo desde o nascer (e alguns dizem até mesmo antes) que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inseparavelmente ligados” (Slavin, 2006: 134).

A ideia moderna que afirma existir uma progressão contínua do desenvolvimento individual é a base sobre a qual assenta o essencial do entendimento do conceito de aprendizagem. Bloomer e Hodgkinson (2000) evidenciam de forma eficaz esta ideia na sua noção de *carreira de aprendizagem*, na qual a aprendizagem é entendida como uma carreira que vai progredindo com um acumular crescente de aprendizagens inscritas nas interações sociais dos indivíduos e que culmina na transformação do próprio indivíduo, da sua identidade, do seu conhecimento adquirido e da sua compreensão acerca do acto de aprender. A consideração dos princípios pedagógicos implicados nesta construção teórico-conceptual deu origem a diversas correntes de pensamento, e respectivas práticas educacionais, de que destacamos a chamada *aprendizagem experiencial* (que será devidamente abordada um pouco mais tarde neste texto).

Por seu turno, a relação entre o conceito de desenvolvimento e o conceito de educação tem uma dimensão colectiva ou social que tem interessado diversos autores das ciências sociais, com particular destaque para um conjunto significativo de teorizações efectuado no âmbito maioritário da sociologia e da economia (embora em rigor nos pareça que o estudo do desenvolvimento, enquanto problemática por si só, apenas poderá ser devidamente considerado numa lógica transdisciplinar).

Destacando a proposta de sistematização de Youngman (2000), podemos identificar, no contexto da história ocidental moderna, cinco paradigmas ou modelos distintos do entendimento dado ao conceito de desenvolvimento: a *teoria da modernização*, da qual o modelo macroeconómico de Keynes é o principal representante; a *teoria da dependência* dos neomarxistas e posteriores contributos de que se destaca o influente trabalho de Wallerstein; a *teoria neoliberal*, que resulta da evolução dos princípios liberais do bem conhecido Smith; o *desenvolvimento popular* e o *modelo da economia política*. De entre estes cinco paradigmas, dois se tornaram hegemónicos: a *teoria da modernização*, fortemente implementada no pós-guerra e na qual assentou a construção política do Estado Providência; e a *teoria neoliberal*, dominante a partir da década de oitenta, e na qual assentou o essencial da política externa norte-americana e inglesa daquele período. Uma vez que os princípios e postulados destes dois paradigmas se tornaram parte integrante do entendimento corrente atribuído ao conceito de desenvolvimento, convém ter presente que, em ambos os paradigmas, o crescimento económico é visto como o eixo central do desenvolvimento, que deverá conduzir ao progresso económico, social e político das sociedades, de tal forma que durante muito tempo se considerou o crescimento económico como sinónimo de desenvolvimento.

É também com base neste entendimento amplamente partilhado do conceito de desenvolvimento que surge o sistema internacional de ajuda na década de sessenta e os programas internacionais de desenvolvimento planificado destinados a regiões do mundo anteriormente colonizadas e consideradas não desenvolvidas, sendo o pressuposto principal desta visão moderna do mundo a ideia ocidental de que o bem-estar social coincide com o bem-estar material e que esta é a direcção e o sentido da evolução das sociedades e da própria

história. Não surpreende, portanto, que nos programas internacionais de desenvolvimento criados desde o pós-guerra, as linhas de intervenção pedagógica se baseiem num entendimento restrito do conceito de educação que o associa, por um lado, à massificação da alfabetização, e por outro lado, à expansão da formação profissional, ambos os aspectos considerados incontornáveis para desenvolver as economias a nível mundial (Fragoso, 2009; 2011).

Posto isto, neste momento temos já esboçado um quadro geral dos conceitos nucleares que constituem, a nosso ver, a estrutura fundamental para qualquer reflexão e intervenção na área da educação. Os cinco conceitos fundamentais que optamos por destacar na abertura deste livro (o conceito de educação, o conceito de formação, o conceito de aprendizagem, o conceito de ensino e o conceito de desenvolvimento) representam, no nosso entender, a matéria-prima com que se tem que trabalhar, justificando-se, assim, a sua análise, sendo que o propósito principal da sua consideração aqui foi o de esclarecer o essencial do entendimento dado a cada um dos cinco conceitos, isto porque é claramente com base neles que se constroem todos os restantes conjuntos conceptuais basilares da área e que, na esteira de Tight (2002), optamos por designar de conceitos qualificativos e binómios hegemónicos, que no fundo acabam por particularizar sentidos e entendimentos que são derivados dos conceitos nucleares.

Em especial, foi-nos possível verificar também empiricamente (ver Barros, 2009a) que a compreensão dos discursos e das práticas na educação de adultos assenta de forma particular no nível de compreensão dos conceitos que os enformam, sendo isto na nossa opinião particularmente relevante num momento como o actual, em que se verifica uma forte flutuação terminológica no sector, que nem sempre faz jus ao sentido que os termos e conceitos tiveram na sua génese, nem ao entendimento que foram eventualmente adquirindo nos seus contextos habituais de uso.

Verificamos, inclusive, que, quando os conceitos são convocados hodiernamente na área da educação de adultos, são muitas vezes descontextualizados, umas vezes de forma inadvertida e outras vezes de forma intencional, tanto ao nível das práticas e das representações sobre as práticas que os actores criam no terreno (cf. Barros, 2005; 2007b; 2011a), como ao nível dos discursos normativos e

políticos que a nível nacional ou supranacional são elaborados (cf. Barros, 2007a; 2009a; 2010b). É, especialmente, esta realidade constatada que enforma e justifica a elaboração de um livro dedicado a estabelecer uma genealogia dos conceitos no campo da educação de adultos, procurando-se, assim, contribuir para re-introduzir no debate público os fundamentos paradigmáticos e político-pedagógicos da prática educacional desenvolvida com adultos.

1.2 - Conceitos Qualificativos Basilares para a Área da Educação de Adultos

Tendo ficado apresentados no ponto anterior os esclarecimentos que consideramos essenciais para nos movermos com alguma inteligibilidade na área da educação, *lato sensu*, progredimos agora nesta análise conceptual no sentido de apurar uma compreensão dos conjuntos de conceitos relevantes para a definição e reconhecimento em particular do campo da educação de adultos.

É precisamente da análise da construção e do uso dado ao longo do tempo e do espaço a estes conjuntos conceptuais, derivados dos conceitos nucleares, que se verifica, tal como refere Jarvis, que “os mesmos termos são aplicados de diferentes maneiras enquanto, ocasionalmente, termos diferentes são utilizados para transmitir o mesmo significado” (Jarvis, 1995: 16).

Torna-se igualmente indispensável, ao indagar sobre este fenómeno, ter presente que a linguagem pode servir fins de manipulação discursiva, tanto ao nível ideológico como político, sendo frequente, como veremos, encontrar na história da educação de adultos situações em que os discursos hegemónicos fazem inclusive uso de termos e conceitos que se formaram e consubstanciaram em correntes de pensamento críticas do instituído, de um tal modo que esta metamorfose discursiva consegue esvaziá-los da crítica e reduzi-los no novo conteúdo a algo que possa ser considerado consensual, e que permita, portanto, a prossecução de políticas e práticas que não colidam com os interesses dominantes. Para além disso, também não se pode negar que a mesma apropriação discursiva, e a notória flutuação terminológica existente ao longo da história da educação de adultos, resulta, de igual modo, de uma insuficiente teorização no seio do pró-

prio campo que se tem socorrido maioritariamente de diversos saberes disciplinares de forma recorrente ao longo do tempo (com destaque para a psicologia e a sociologia), o que tem naturalmente vantagens, mas que ao deixar a descoberto alguns aspectos teóricos e epistemológicos permite também alguma manipulação discursiva, nem sempre desejável para o desenvolvimento e afirmação da identidade do campo da educação de adultos, enquanto domínio de conhecimento específico, capaz de se declarar como tal.

Na análise conceptual que estamos aqui a desenvolver optámos por considerar como conceitos qualificativos aqueles termos que, quando associados a algum dos cinco conceitos nucleares da área da educação, que destacámos no ponto anterior, permitem construir expressões novas, com entendimentos particulares que modificam sentidos ao nível conceptual. Deste ponto de vista analítico, consideramos serem, sobretudo, cinco os conceitos qualificativos mais relevantes na área particular da educação de adultos e que, por isso mesmo, irão merecer alguma atenção mais pormenorizada neste ponto. Esses conceitos qualificativos são expressos a partir dos termos: adulto ou adulez, experiencial, formal, não formal e informal.

Haverá também, naturalmente, a necessidade de ir elucidando outros conceitos, que fazem parte da constelação conceptual maior da própria área da educação, ou dos contextos em que esta decorre, e cujos entendimentos e sentidos habituais, irão sendo esclarecidos oportunamente ao longo do texto; são termos incontornáveis, tais como, por exemplo, o de campo, ou o de competência (*competence/skill*), ou o de conhecimento, ou ainda, o de globalização.

Concomitantemente, iremos considerar também, aquilo a que designamos aqui de binómios conceptuais característicos, e que são expressões ou conceitos que se tornaram dominantes em determinadas épocas e em determinados contextos ideológicos, e que, nesse processo de ganho de hegemonia, adquiriram significações correntes específicas, de muita relevância para a compreensão da história da educação de adultos. Uma história que se acompanha neste livro através do estudo da evolução dos conceitos e perspectivas que lhe são inerentes. Assim sendo, o conjunto de binómios¹ conceptuais mais característicos do campo que nos propomos analisar e problematizar e que são, de resto, incontornáveis na educação de adultos (*education*

of adults), são: o binómio educação permanente (*lifelong education*), o binómio sociedade da aprendizagem (*learning society*), o binómio organização qualificante (*learning organization*) e o binómio aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*).

No conjunto de considerações que iremos apresentar a este propósito procuraremos entender as principais características intrínsecas de cada binómio por si só, mas compreendendo nesse exercício sobretudo a própria relação político-filosófica que se estabelece entre os diversos conjuntos, sendo que, ao longo desta análise conceptual, se tornará evidente que há uma verdadeira “batalha dos conceitos” (Roux, 1974: 32) e uma considerável turbulência comunicativa no mapa conceptual em uso ao longo da história da educação de adultos.

Começemos, então, por tomar o conceito de adulto como ponto de partida nesta reflexão uma vez que a sua conjugação com todos os conceitos nucleares da área, não só é frequente, como constitui obviamente um eixo estruturante neste livro que se debruça sobre, precisamente, a educação de *adultos*.

¹Usamos a ideia de binómio a partir da análise do contexto internacional de construção teórico-prática do campo da educação de adultos e, portanto, a partir da designação base anglo-saxónica dos conceitos (que ao serem traduzidos para o português nem sempre adquirem um formato de binómio, como acontece, por exemplo, com o trinómio de aprendizagem ao longo da vida).

1.2.1- O Adulto e a Aduldez

Uma vez que o sentido do que se entende por adulto em cada época histórica e em cada cultura varia significativamente, é fundamental considerar os principais entendimentos, ocorridos no contexto da sociedade ocidental, acerca do modo como se tem definido o adulto. É o que nos ocupará de seguida.

A palavra adulto deriva do latim *adolesco* (origem da palavra adolescente) que no particípio passado adquire a forma de *adultus*, significando etimologicamente *aquele que parou de crescer, que chegou ao período de vida após a adolescência*. Na sua base, o ser adulto designa então um estado, o de haver terminado o seu crescimento; porém, não há um marco consensualmente aceite acerca do momento da vida a partir do qual a idade adulta, também designada de maioridade, se inicia.

A adultícia ou aduldez, ou seja, a condição social de ser adulto, tem sido alvo de entendimentos divergentes, tanto em contextos e esferas diversas da própria vida em sociedade, como por exemplo a esfera reprodutiva, a esfera produtiva e a esfera jurídica, como em contextos ou abordagens teóricas inscritas em diversos saberes disciplinares, como por exemplo a abordagem sociológica e a abordagem psicológica, de maneira que saber a quem nos estamos a referir quando falamos de um adulto é um dado socialmente construído e que, para ser eficazmente compreendido, precisa de ser contextualizado. Isto mesmo se depreende da conceptualização genérica proposta pela UNESCO no Documento de Nairobi (1976), no qual o conceito de adulto remete para a ideia da pessoa assim considerada pela sociedade a que pertence.

Ao considerarmos a amplitude de sentidos atribuídos ao conceito de adulto, vemos que aquela se desenvolve tendo, predominantemente, em linha de conta, duas dimensões: a dimensão biológica na qual o termo adquire a significação de estágio ou fase inerente ao ciclo de vida do indivíduo, em que este primeiro é criança, depois adolescente e jovem, e depois adulto; e a dimensão sociológica na qual o termo se refere a um estatuto que implica o reconhecimento social de que aquele indivíduo deixou de ser um neófito e passou a estar plenamente incorporado na sociedade a que pertence (cf. Ro-

gers, 1996: 34). Vão no mesmo sentido as reflexões desenvolvidas por Knowles (1980), que sublinha, por um lado, a dimensão biológica ou fisiológica do entendimento dado ao conceito de adulto, relacionada com a idade reprodutiva que, de um modo geral, varia de época para época, de cultura para cultura e inclusive de indivíduo para indivíduo, e por outro lado, a dimensão sociológica na qual se é adulto a partir do momento em que se desempenham determinados papéis sociais tipicamente atribuídos pelo colectivo a um indivíduo considerado adulto: o papel de trabalhador, de cônjuge, de pai, de cidadão responsável, ou seja, de um sujeito com certos direitos e deveres, etc. A este propósito Norbeck distingue ainda entre as responsabilidades sociais em potência - “o adulto é aquele que tem direito a voto, a casar, a empregar-se, a ter carta de condução” (Norbeck, 1981: 6) - e as responsabilidades sociais reais que implicam o conceito de adulto na sociedade, considerando também a sua experiência de vida - “será uma pessoa responsável por si própria, por uma família ou por um certo trabalho” (*id., ibid.*: 6).

Há de igual modo associado ao conceito de adulto um entendimento mais individualizado que deriva de uma abordagem psicológica na qual a idade adulta é percebida como o período das realizações e da estruturação interior. Tight afirma a este respeito que “podemos observar a diferença entre ser e não ser um adulto, principalmente, como estatuto e imagem própria” (Tight, 2002: 15); de maneira semelhante, Knowles refere que “uma pessoa é adulta na medida em que se vê a si mesma como sendo a principal responsável pela sua própria vida” (Knowles, 1980: 24).

Com efeito, a reflexão acerca das características do indivíduo adulto tem merecido uma atenção particular sobretudo no âmbito da psicologia. O entendimento acerca do conceito de adulto, que deriva das teorizações desenvolvidas sobre esta problemática neste saber disciplinar, prima invariavelmente pela observação de um conjunto de características psicológicas do adulto, consideradas em três dimensões principais: a dimensão sócio-cognitiva, a dimensão afectivo-relacional e motivacional, e a dimensão cognitiva e metacognitiva, acerca das quais há pois que tecer mais algumas considerações.

Assim, segundo Sousa (2003), considerando a dimensão sócio-cognitiva, um adulto tem, entre outras qualidades, capacidade

de resolução de problemas, espírito de iniciativa, sentido de responsabilidade, bem como uma criatividade manifesta na profusão de ideias para enfrentar novas situações. Quando se toma a dimensão afectivo-relacional e motivacional, um adulto tem por sua vez, entre outras características, qualidades de congruência, de compreensão empática e disponibilidade afectiva positiva, bem como constância de humor ou de estima e sentimentos. Já ao nível da dimensão cognitiva e metacognitiva, um adulto tem capacidade de entendimento lógico e de compreensão do próprio acto de aprender.

A contemplação conjunta das características psicológicas do adulto, do seu processo de maturação biológica, das suas principais experiências vivenciadas e da aprendizagem por si efectuada ao longo do tempo leva a que, segundo afirma Sousa, se possa conceber o desenvolvimento do adulto como “alguma coisa que progride no tempo, passando por patamares de actualização e de integração crescentes, de modo a possibilitar que o sujeito se torne cada vez mais integrado e actualizado” (Sousa, 2003: 89). É patente que este entendimento do conceito de adulto assenta maioritariamente na teoria psicológica dos estádios de desenvolvimento do adulto, cujos principais contributos se ficaram a dever ao trabalho realizado por três representantes fundamentais, nomeadamente Erikson, Havighurst e Kohlberg.

Nesta teorização a noção de estádio é central e pressupõe que as novas aprendizagens vão sendo adquiridas de forma descontínua mas progressiva ao longo da vida adulta, de tal forma que as mudanças operadas no adulto têm um carácter estrutural e irreversível e, segundo Kennedy (1989), ocorrem ao longo de três estádios: o primeiro estádio de desenvolvimento corresponde ao jovem adulto (*young adulthood*) e compreende sensivelmente a idade entre os 18 anos e os 35 anos, sendo o período da vida adulta em que se ganha um sentido social de identidade e de familiaridade com o mundo; o segundo estádio de desenvolvimento designado por idade adulta média (*middle adult years*) está situado entre os 35 anos e os 50 anos e corresponde habitualmente ao período de maior pressão e responsabilização na esfera profissional, familiar e comunitária, sendo para além disso a altura em que se dá uma significativa mudança de perspectiva em relação à própria vida, mudança esta relacionada com o facto de que os indivíduos nesta fase começam a deixar de pensar em termos de

anos vividos e começam a pensar em termos de anos que restam por viver; e o terceiro estágio de desenvolvimento, denominado de maturidade (*maturity*), é considerado entre os 50 anos e os 65 anos de idade, sendo o período no qual o adulto percebe e experimenta uma maior liberdade e um maior sentido de poder.

De um modo geral, as transições entre estes estágios da vida adulta, e entre os papéis sociais que lhes estão associados, são, eles próprios, importantes momentos de desenvolvimento, que acabam por dar a cada adulto uma possibilidade de transformação, bem como de maior afirmação individual (Gonçalves, 2003). Segundo Kennedy, os adultos experienciam estas transições sob duas formas distintas: uma forma normativa, de cariz previsível e planificável, que compreende transições esperadas pelo curso da vida dentro das próprias normas sociais, de que é exemplo uma graduação, um nascimento, um casamento ou uma reforma; e uma forma idiossincrática, de cariz repentino e fora de controlo, que não acontece nem na vida de todos os indivíduos, nem nas alturas esperadas (cf. Kennedy, 1989: 179).

É de salientar que neste entendimento acerca do conceito de adulto em geral, e do desenvolvimento do adulto, em particular está implícito que estas mudanças por estágios progressivos que se fazem sentir na vida adulta são acompanhadas por um concomitante desenvolvimento, tanto a nível intelectual, como a nível moral. Parece-nos importante referir ainda, a este respeito, que, se a ideia de progressão é aceite de modo consensual (Sousa, 2003), a conceptualização acerca dessa mesma progressão é alvo de alguma controvérsia, sendo que distintos autores não só concebem diferente número de estágios de desenvolvimento do adulto, como estabelecem limites etários distintos entre eles. Nogueira, referindo-se a esta panóplia de entendimentos, afirma que “o significado da palavra adulto é complexo e, nos dias de hoje, há mesmo uma indefinição gerada pela dificuldade em determinar o início ou o fim da vida adulta” (Nogueira, 1996: 51).

A evolução do entendimento corrente acerca do conceito de vida adulta tem naturalmente reflectido e acompanhado o processo de transformações sociais e culturais da própria sociedade. Na óptica de Costa e Silva, por exemplo, a emergência do conceito está inscrita, desde meados do século XIX e até ao pós-guerra, num quadro tradicional de existência, característico de uma sociedade que é profun-

damente puritana e moral-laica, enquanto a expansão do conceito, ocorrida sobretudo na segunda metade do século XX, está associada à passagem da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial (cf. Costa e Silva, 2003: 38).

Nesta linha de pensamento, Boutinet (2001) identifica três representações, que considera serem dominantes, acerca do entendimento dado ao conceito de vida adulta. Estas representações corporizariam, por sua vez, três modelos de vida adulta, que emergiram sucessivamente: primeiro, o modelo por si designado de adulto-padrão; em seguida o modelo a que chamou de adulto em perspectiva; e, por fim, o modelo que na verdade considera como anti-modelo e que nomeou simplesmente de adulto com problemas. Anote-se neste particular, que Costa e Silva (2003), na esteira de Boutinet, fala de maturidade vocacional, de desenvolvimento vocacional e de caos vocacional para os mesmos três modos de caracterizar a vida adulta.

Assim, e acompanhando a conceptualização de Boutinet (2001), na primeira representação o adulto é identificado com a idade da maioridade. Nesta idade há um entendimento partilhado sobre qual deverá ser o comportamento padrão do adulto, que traduz todo um conjunto de características ideais. Na sociedade industrial a concepção hegemónica dessas características faz corresponder à maioridade a vida activa e o exercício de uma profissão, sobretudo ao adulto de género masculino, advindo desta representação, especialmente dominante entre 1950 e 1965, um estatuto de normalidade claramente delimitado que está associado a este adulto-padrão, que é visto também como uma referência ética, destinada a reduzir qualquer desvio ao padrão, manifestando-se numa culpabilização moral do adulto prevaricador (Gonçalves, 2003).

A segunda representação resulta de um questionamento que desafia este tipo de norma adulta. Trata-se de um questionamento que a uma lógica unitária de concepção do adulto, com um estatuto acabado e completo assente no trabalho, lhe contrapõe uma lógica plural assente no trabalho, no consumo e no lazer, constituída agora por um estatuto que alimenta a imagem do indivíduo adulto como ser inacabado e autónomo. Este novo entendimento da vida adulta, dominante entre 1965 e 1980, cria um conceito de adulto em perspectiva, que é por sua vez o resultado de interrogações dirigidas à ideia moderna

de progresso. Uma ideia, de resto, associada a um tempo concebido como linear e contínuo e a um entendimento dado ao desenvolvimento social que confia plenamente na ciência e na tecnologia, enquanto entidades promotoras de mudanças sociotécnicas, que, com base no crescimento económico, prometem uma sociedade de bem-estar para todos. Em termos psicossociológicos, este contexto seria propício ao desenvolvimento de “um certo mito da juventude perene, sempre em busca de realizações a alcançar, de compromissos a reatar e do inédito a cultivar. O adulto assume como objectivo primacial o querer continuar sempre jovem (...) dando-se uma substituição de uma concepção homeostática da maturidade adulta por uma concepção dinâmica da maturação humana” (Gonçalves, 2003: 99).

A terceira representação, que emerge a partir dos anos oitenta, coincide segundo Boutinet (2001) com o advento da cultura pós-moderna, ou, se se preferir, da sociedade pós-industrial, sendo que “esta nova sociedade, através das suas múltiplas informações, dos seus códigos, das suas redes, tende a gerar uma incerteza radical no adulto sobre o seu futuro, e uma confusão dos referenciais de identidade” (Boutinet, 2001: 190), de tal maneira que surge uma concepção da vida adulta, agora baseada num tempo entendido não como linear mas como segmentado, que se irá impor relativamente ao modelo anterior do adulto em perspectiva. Sendo que, à luz desta conceptualização, o adulto hodierno é entendido como um adulto com problemas, caracterizado por um sentimento de imaturidade, em que o indivíduo adulto enfrenta sobretudo o desafio de se fazer reconhecer apesar da sua singularidade, sendo que o contexto actual é o de um “mundo que parece cada vez mais fragmentado ou diversificado, pelo menos de forma aparente, e progressivamente mais contingente, que torna obsoletas as respostas e soluções permanentes e universalizantes” (Gonçalves, 2003: 100). Este contexto é frequentemente visto como propício a tomar vulneráveis e arriscados os próprios itinerários da idade adulta, invalidando a ideia da existência de um modelo, pelo que Boutinet (2001) concebe a ideia do adulto com problemas mais como a representação de uma espécie de anti-modelo.

Do conjunto de considerações que destacamos, de entre as conceptualizações existentes, a propósito do conceito de adulto, é de assinalar que estas nos permitem ver com clareza que, em pouco mais

de meio século, o entendimento corrente dado ao conceito de adulto na sociedade ocidental sofreu diversas alterações que reflectem as profundas e inegáveis transformações sociais, culturais e económicas que se fazem sentir nesta época designada por muitos de modernidade tardia, e na qual se tende a viver de maneira mais radical a dualidade desde sempre conflituosa entre a estabilidade e a mudança, tanto ao nível do desenvolvimento psicológico do indivíduo adulto, como ao nível do desenvolvimento social e cultural da sociedade.

Todos estes factores que referimos fazem com que o qualificativo adulto, o primeiro a merecer destaque neste ponto da nossa análise, quando agregado a qualquer um dos conceitos nucleares, previamente considerados no ponto anterior, lhes confira um significado não forçosamente mais claro mas muitas vezes ainda mais complexo.

Neste sentido, falar com rigor em *educação de adultos*, em *formação de adultos*, ou em *aprendizagem nos adultos*, ou em *ensino de adultos*, ou ainda em *desenvolvimento dos adultos* é necessariamente falar de conjuntos conceptuais que remetem, num primeiro nível analítico, para os entendimentos dados a cada um dos conceitos nucleares e à vida adulta por si sós, bem como à evolução desses mesmos entendimentos no contexto da sociedade ocidental; e num segundo nível analítico, para um campo específico de práticas ou de construções teóricas pretensamente mais circunscritas. O ideal para alcançar alguma eficácia comunicacional parece-nos ser, em todo caso, a adopção de uma atitude analítica que estabeleça um constante movimento de vaivém entre estes dois níveis que aqui identificamos.

1.2.2- A Aprendizagem nos Adultos

Para analisar os mecanismos do próprio processo de construção de sentido inerente ao conjunto conceptual que agora nos irá ocupar, *aprendizagem nos adultos*, precisamos de retomar o nível micro de análise do conceito de desenvolvimento, a que nos referimos anteriormente, e que considera este conceito tomando-o a partir das suas conexões e implicações a nível individual, para o particularizar na noção de desenvolvimento pessoal. Sendo que o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem estão interligados, como já tivemos ocasião de referir, fica claro que, ao acrescentar a ambas o qualificativo

adulto, se irão atribuir sentidos específicos para o entendimento da relação conceptual entre o conceito de desenvolvimento pessoal dos adultos e o conceito de aprendizagem nos adultos. Partindo de um ponto de vista que procura enfatizar a história da evolução dos conceitos, consideramos que as principais contribuições teórico-conceituais elaboradas nesta matéria e a merecer destaque são as teorizações de Lindeman, de Knowles e de Mezirow. Destacaremos, neste ponto, algumas ideias-chave de cada uma delas, na medida em que as mesmas representam um manancial teórico, nem sempre explicitado, de que derivaram alguns termos e ideias frequentemente aludidos pela doxa contemporânea das práticas discursivas dominantes em matéria de educação e formação de adultos (EFA).

A herança teórica que deriva das reflexões desenvolvidas por Lindeman (1926), em especial da sua teoria crítica da aprendizagem nos adultos, de que resultaria a sua conceptualização dos designados ‘grupos de aprendizagem com adultos’, também conhecidos como ‘grupos de discussão com adultos’, constitui um trabalho pioneiro que viria a ter eco no trabalho posterior de um significativo leque de teóricos da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico dos adultos. A este respeito, Brookfield afirma mesmo que “este tema dos grupos de aprendizagem com adultos compreendendo poucos indivíduos envolvidos em articular, reflectir e analisar a sua experiência (...) tem, se tanto, ainda maior relevância na década de 1980 do que na de 1920” (Brookfield, 1987: 129).

Com efeito, um dos princípios que Lindeman (1926) considerava fundamental na educação de adultos era a ideia de que neste domínio da educação se lida em primeiro lugar com adultos *em situação* e não com matérias, pelo que a ênfase está colocada na discussão daquilo que for considerado como significativo pelos adultos, que, envolvidos numa metodologia própria de trabalho que passava por criar pequenos grupos de reflexão, começariam por aprender a partir do confronto com situações pertinentes, criadas para fazer repercutir as *aprendizagens já adquiridas* anteriormente e que Lindeman considera, em moldes inovadores para a época, que representam um reservatório de experiências que há primeiro que despertar antes de partir para o estudo de textos e de factos secundários à própria vida dos adultos.

Ora, o trabalho de Knowles (1980) lançaria, por sua vez, diversas interrogações acerca das teorias da aprendizagem vigentes até então. O seu contributo ficaria associado em larga medida à sua persistente e recorrente tentativa de construir o que designou de uma ‘teoria compreensiva da educação de adultos’, que inclui na sua esfera teórica um esforço conceptual desenvolvido no sentido de aproximar as teorias gerais da aprendizagem humana àquilo que Knowles percepcionou como especificidades do processo de aprendizagem nos adultos. A sua elaboração teórica, designada de andragogia, teve um considerável impacto, mereceu acesas críticas e gerou um dos debates que mais dividiu os actores da educação.

Em especial, duas vertentes do modelo teórico de Knowles (1980) viriam a ser retomadas, e reelaboradas, no âmbito da educação de adultos contemporânea. Uma dessas vertentes de conceptualização que Knowles desenvolveu, a partir da problemática da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico dos adultos, propunha aquilo que denominou de *contratos de aprendizagem*. A sua ideia de contrato de aprendizagem pressupunha um adulto (*self-directed learner*) capaz de discutir as suas necessidades de aprendizagens com o educador de forma a estabelecer com este um contrato que estipulasse a margem de tempo necessária para atingir os objectivos definidos e mutuamente acordados. A outra vertente relaciona-se com a sua reflexão acerca do *papel da experiência* enquanto fonte geradora de aprendizagem nos adultos, sendo que para Knowles “os métodos primários na educação (de adultos) são métodos experimentais: debate de experiências laboratoriais, casos práticos, simulação de exercícios, experiência no campo e afins” (Knowles, 1980: 44).

O terceiro destaque que assinalamos neste domínio de reflexão vai para o contributo dado por Mezirow (1989) que resulta do aprofundamento teórico-conceptual que o seu modelo procura estabelecer no âmbito específico da compreensão acerca do processo de aprendizagem nos adultos. Partindo do pressuposto de que, se durante a socialização na infância as assumpções culturais e psicológicas que estruturam a percepção do mundo social são assimiladas de forma acrítica pela criança, já durante a idade adulta, e devido ao desenvolvimento psicológico do adulto e da capacidade de efectuar processos de pensamento hipotético-dedutivos que o passam a caracterizar,

essas mesmas assumpções podem ser agora criticamente analisadas de forma consciente, constituindo elas próprias matéria de aprendizagem. Nas palavras de Mezirow, “ao aceder a novas experiências, as estruturas de significado tornam-se nas suas estruturas de aprendizagem (...) na idade adulta, uma nova dimensão de desenvolvimento possibilita às pessoas alargar a sua compreensão e sentido de acção tendo consciência dos esquemas de significado e das perspectivas adquiridas de forma não crítica” (Mezirow, 1989: 196). É partindo deste pressuposto que Mezirow reflecte acerca do processo de aprendizagem nos adultos.

As correntes contemporâneas, no campo das práticas da educação de adultos, que exploram a metodologia do balanço de competências, retomam frequentemente a conceptualização de Mezirow (1989) acerca da aprendizagem. Basicamente, a aprendizagem é entendida como o processo através do qual se retira sentido da experiência com base no conhecimento prévio que o próprio adulto possui, resultando daqui que a aprendizagem é vista como uma nova interpretação da experiência vivida. A aprendizagem assim realizada está dependente directamente do nível de reflexão que o adulto será capaz de efectuar sobre a experiência, num total de sete níveis identificados por Mezirow no seu modelo de aprendizagem nos adultos, conhecido como *o ciclo de aprendizagem de Mezirow*, e que pretende explicar o modo pelo qual se dá o processo de transformação das assumpções culturais e psicológicas que estruturam a percepção do mundo social pelo adulto, e que, segundo este modelo, ocorre numa sequência de dez etapas. A partir daqui, Mezirow (1989) considera que existem três tipos fundamentais de aprendizagens nos adultos: um que designa como “aprendizagem por meio de esquemas de significado” (*learning within meaning schemes*); outro a que chama de “aprendizagem de novos esquemas de significado” (*learning new meaning schemes*); e ainda um terceiro a que se refere como “aprendizagem através de transformação de significado” (*learning through meaning transformation*) (Mezirow, 1989: 197). Vejamos brevemente o que caracteriza, segundo Mezirow (1989), cada uma delas.

Assim, na primeira categorização, que se pode designar de aprendizagem objectivista, está incluído o tipo de aprendizagem que se dá nos adultos em que o essencial da aprendizagem é feito se-

guindo as representações e estruturas de sentido social vigentes, que são tomadas como garantidas de tal forma que constituem um referencial de comportamento dado *a priori*, independente do sujeito, ao qual cabe simplesmente aprender a norma, corrigindo-se sempre que necessário para se adaptar, e assim corresponder cada vez melhor ao que está socialmente instituído.

No segundo tipo, que se pode designar de *aprendizagem interpretativa*, a aprendizagem nos adultos desenrola-se admitindo, a par da norma instituída, a importância das estruturas mentais e dos quadros pessoais de interpretação do sentido do mundo, que são vistos como complementares e que jogam um papel central na identificação dos indivíduos com o contexto social específico em que os mesmos socializam. Neste caso, em que a aprendizagem nos adultos é entendida como dependente do contexto em que ocorre e da experiência vivenciada e interpretada pelo próprio sujeito, não há a pretensão de alterar a norma social, mas reconhece-se, considerando frequentemente o contributo de Vygotsky, que as categorias cognitivas têm origem social e, conseqüentemente, também a terão as formas de pensamento nas quais essas categorias estão inscritas, bem como a própria linguagem que é constitutiva do conhecimento.

No terceiro tipo, a que se pode chamar de *aprendizagem emancipatória*, a aprendizagem nos adultos é entendida como o processo de tomada de consciência de que, nos quadros de referência pessoal, usados para interpretar a experiência, há duas vertentes constitutivas derivadas do social que interagem dialecticamente e que são, por um lado, um esquema de significado (*meaning scheme*), composto por um conjunto de sentimentos, de crenças e de valores; e, por outro lado, uma perspectiva de significado (*meaning perspective*), relacionada com hábitos mentais. Ora, entende-se neste contexto que a aprendizagem ocorre pela reconstrução ou transformação de uns e de outros.

Posteriormente, Mezirow (1998) alarga ainda o seu âmbito de teorização acerca da aprendizagem nos adultos, distinguindo por sua vez dois domínios de aprendizagem: um domínio que designa como *aprendizagem instrumental (instrumental learning)* e outro domínio que denomina de *aprendizagem comunicacional (communicative learning)*. Telegraficamente, diremos apenas que o primeiro domínio está relacionado com o conhecimento do mundo e dos mecanismos

de controlo e de manipulação do meio, bem como com a reflexão acerca do conjunto de interpretações subjectivas que ao serem partilhadas e institucionalizadas são tomadas pelos outros, e por nós mesmos, como certas. Por seu turno, o segundo domínio, em que há uma clara influência do trabalho teórico desenvolvido por Habermas, implica que se atenda de modo especial aos significados atribuídos pelos discursos dos actores sociais, tomando-se consciência crítica da forma como a realidade e o conhecimento são, em grande medida, construídos socialmente através da linguagem.

A aprendizagem comunicacional é concebida como uma aprendizagem dialógica que, de acordo com Mezirow (1998), e uma vez que não é apoiada pela cultura e práticas sociais dominantes, requer a criação de ambientes de aprendizagem facilitadores da reflexão e da comunicação, sem restrições, de modo a estimular a acção transformadora tanto dos esquemas como das perspectivas de significado dos adultos envolvidos. Nesta mesma linha de pensamento, Canário sublinha, por sua vez, que a aprendizagem nos adultos, enquanto actividade que o sujeito desempenha de “construção de uma visão do mundo (isto é, de si próprio, das relações com os outros e da relação com a realidade social) consubstancia-se num sistema de representações que funciona, simultaneamente, para ‘ler’ a realidade de um modo confirmatório, ou como ponto de referência para construir novas ‘visões do mundo’” (Canário, 2000: 111).

Recapitulando, consideramos portanto que, no âmbito do entendimento da relação conceptual entre o conceito de desenvolvimento pessoal dos adultos e o conceito de aprendizagem nos adultos, são estes os contributos mais relevantes a ter em conta, na medida em que influenciaram ao longo do tempo as práticas e a percepção sobre as práticas na área da educação de adultos. De um modo directo ou indirecto, algumas destas ideias têm vindo a gozar de uma visibilidade crescente, sobretudo no contexto de alguns círculos hodiernos de educação de adultos que trabalham a partir das chamadas competências adquiridas e que recorrem como fundamentação das suas práticas pedagógicas ao conjunto conceptual designado de aprendizagem experiencial dos adultos.

Esse conceito que resulta da agregação do conceito qualificativo experiencial ao conceito nuclear de aprendizagem, de modo a

formar o novo conceito de aprendizagem experiencial, põe em evidência um entendimento de aprendizagem que, como refere Lima, “concentra um significado mais comportamental e individual, podendo relevar não apenas de acções de educação formal ou não formal, mas também de situações experienciais sem carácter estruturado e intencional, como de facto resulta inevitavelmente da experiência social e do curso de vida de cada indivíduo” (Lima, 2003: 131). Por ser um conceito estruturante das práticas de reconhecimento de competências no campo da educação de adultos, que, desde 1999, gozam de uma hiper-valorização política acompanhada de uma rápida expansão e visibilidade pública em Portugal (Barros, 2011a), iremos, em seguida, analisá-lo com maior pormenor, destacando os autores e teorizações existentes no panorama conceptual da educação de adultos que nos parecem mais relevantes para a sua compreensão.

1.2.3- A Aprendizagem Experiencial

Parece-nos que é em parte como resultado da complexidade da sua génese e em parte como resultado das suas implicações teóricas que o conceito de aprendizagem experiencial tem sofrido ao nível da sua utilização uma acentuada e progressiva dinâmica de construção, desconstrução e reconstrução de sentidos particularmente assinalável na medida em que a expressão aprendizagem experiencial “tem sido reapropriada para designar tudo” (Fenwick, 2000: 243), sendo actualmente uma expressão corrente, normalmente pouco problematizada, amplamente difundida e aceite tanto ao nível das práticas, e das representações sobre as práticas que os actores criam no terreno (Barros, 2005; 2007b; 2011a), bem como ao nível dos discursos normativos e políticos que a nível nacional ou supranacional são produzidos e difundidos (Barros, 2007a; 2009a; 2010b), o que faz com que, e nas palavras de Fenwick, a aprendizagem experiencial seja hoje “uma das áreas mais significativas para a prática e a investigação em educação de adultos e, crescentemente também, uma das áreas mais problemáticas” (Fenwick, 2000: 243).

Provindo o qualificativo experiencial da palavra experiência, e estando esta na base de muitos dos actuais discursos acerca das práticas e políticas da educação de adultos, justifica-se, no nosso enten-

der, que se proceda nesta análise a uma selecção e sistematização dos principais entendimentos que o conceito de experiência tem merecido em termos teóricos.

Derivando do latim *experientia*, que resulta do verbo *experiri* e que significa fazer ensaio, o termo experiência tem também associada à sua significação a origem etimológica grega, na qual significa prova. Deste modo, vários autores têm atribuído ao conceito de experiência um de dois sentidos elementares: um sentido de orientação para o futuro, relacionado com a ideia de ensaio, e outro sentido de orientação para acções passadas, relacionado com a ideia de prova (Cavaco, 2002: 30). A segunda forma de entendimento, apesar de não ser exclusiva, é, no entanto, a mais disseminada. Por exemplo, Courtois (1989) rejeita a primeira formulação, argumentando que esta está mais próxima da ideia de experimentação, ideia que rejeita para as práticas da educação de adultos, isto na medida em que experimentar significa conduzir uma experiência ordenada que tem por base uma hipótese que se quer validar ou declinar.

No quadro conceptual mais amplamente utilizado, que associa ao conceito de experiência a ideia de prova e, portanto, a orientação para acções passadas, ou seja, para aquilo que somos capazes de perceber do que já foi vivido, encontramos diversos autores, de que destacamos, pela forma consensual como tem sido aceite, Roelens (1989) que, com base nos trabalhos de Mezirow, distingue duas concepções de experiência: uma que concebe a experiência como o resultado de uma confrontação com uma situação abrupta para a pessoa que pode implicar o reformular dos quadros de representações já existentes, por não se possuir um referencial adequado; e outra que concebe a experiência precisamente como o património de representações já adquiridas que se convocam quotidianamente sempre que é necessário atribuir sentido a novas interacções.

Neste âmbito da reflexão, acerca do conceito de experiência, destacamos de igual forma o contributo de Vermersch (1991), para quem é possível identificar três tempos distintos e sequenciais em toda e qualquer experiência: um primeiro tempo atribui à experiência a sua conotação de experimentação, por ser um tempo de antecipação e de preparação, que precede a experiência propriamente dita; um se-

gundo tempo é o da experienciamento da experiência, que corresponde ao tempo em que ela acontece de facto; e um terceiro tempo é já posterior, é um tempo de retorno reflexivo sobre a experiência. Referimo-nos aqui a esta elaboração teórica porque as implicações deste terceiro momento ou tempo têm sido consideradas pertinentes na maioria das conceptualizações acerca do binómio aprendizagem experiencial, na medida em que se parte do pressuposto base de que é necessário explorar e compreender a experiência para que possa haver aprendizagem (Cavaco, 2009); tal como afirma Fenwick, verifica-se “uma predominante concepção, tanto na teoria educacional como na prática da aprendizagem experiencial, que a entende como construção reflectiva de significados” (Fenwick, 2000: 244).

De um modo geral, considera-se no campo da educação de adultos que o conceito de experiência “remete-nos para todas as situações de vida com as quais as pessoas são confrontadas, sem intervenção de qualquer mediação ou intermediário, trata-se de um contacto directo com uma dada realidade” (Couceiro, 1995: 334). Sublinhando a importância que actualmente é dada aos saberes adquiridos por via experiencial, no âmbito geral da educação de adultos, Canário afirma que a ideia que presentemente tem tendência a ser prevalente nesta matéria “procura articular uma lógica de continuidade (sem a referência à experiência anterior não há aprendizagem), com uma lógica de ruptura (a experiência só é formadora se passar pelo crivo da reflexão crítica)” (Canário, 2000: 111).

Também Melamed (1989), referindo que a vida dos indivíduos adultos é constituída por milhares de experiências, umas de carácter trivial e outras de cariz mais significativo, salienta que, para existir aprendizagem a partir dessas experiências, é necessário que se proceda primeiro a uma selecção dessas mesmas experiências, seguida de uma reflexão e de uma actuação activa que implica, por um lado, a mudança de consciência e de percepção sobre os referenciais do mundo social, e, por outro lado, a própria transformação de comportamentos e atitudes. Assim, Melamed avança com uma das mais consensuais definições de aprendizagem experiencial: “a aprendizagem que ocorre quando existem alterações nos juízos, sentimentos, conhecimentos ou aptidões para uma pessoa em particular, ocorridas por meio de vivências” (Melamed, 1989: 193).

Mais recentemente, a conceptualização de Ndoye (2003) traduz o essencial daquilo que se entende ser actualmente a aprendizagem experiencial e que nos seus termos representa: “um processo de criação de conhecimento onde novas experiências são integradas nas experiências anteriores e transformadas em conhecimento relevante, duradouro e corrigível adequado para a aplicação em ambientes de aprendizagem” (Ndoye, 2003: 354). Nesta linha de fundamentação, argumenta-se que a aprendizagem nos adultos ocorre quando se procede à selecção da informação relevante proveniente da experiência e à interpretação da mesma a partir do património de conhecimento que se possui previamente.

A teorização mais referenciada neste contexto de reflexão é, sem dúvida, o modelo da aprendizagem experiencial de Kolb, conhecido habitualmente por *ciclo de Kolb*. Partindo do modelo da investigação-acção de Lewin, Kolb (1984) concebe a aprendizagem experiencial como um processo cíclico constituído essencialmente por quatro fases, que podemos sintetizar da seguinte maneira: na primeira fase, temos o início da aprendizagem que supõe a ocorrência concreta da experiência; na fase seguinte, tem lugar a observação e a reflexão sobre a experiência realizada; na terceira fase, dá-se a integração da experiência num conjunto de conceitos e de generalizações abstractas; e, por fim, tem lugar o confronto com a realidade através da experimentação activa, que é por sua vez geradora de novas experiências. O influente modelo da aprendizagem experiencial de Kolb tem sido abordado por diversos autores, em diferentes contextos, de tal modo que existe uma verdadeira panóplia de teorizações a respeito do conceito de aprendizagem experiencial que a ele se referem.

De um outro ponto de vista, a popularidade e actual disseminação do conceito de aprendizagem experiencial nos documentos normativos e nas esferas públicas da comunicação de massas presuppõe a necessidade de uma vigilância crítica na sua análise (Lima, 2010a). Como afirma Tight, “um vasto número de diferentes usos do conceito de aprendizagem experiencial são correntes” (Tight: 2002: 105), e, como alertam Usher, Bryant e Johnston, “embora a aprendizagem experiencial se tenha tornado fulcral para a teoria e a prática da educação na época pós-moderna, como uma pedagogia é, porém, inerentemente ambivalente e capaz de comportar vários sentidos” (Usher, Bryant e Johnston, 1997: 105).

Há também um factor, de natureza distinta, que poderá contribuir para criar alguma ambiguidade acrescida no domínio do entendimento geral dado ao conceito de aprendizagem experiencial. Trata-se do facto de existirem diferentes terminologias para este mesmo conceito nas duas tradições hegemónicas de pensamento científico que mais contribuem para a construção teórica no âmbito genérico das ciências sociais e que são, por um lado, a tradição anglo-saxónica, e por outro lado, a tradição francófona.

Com efeito, no corpo teórico existente na área da educação de adultos verifica-se que a escola de pensamento ou tradição anglo-saxónica adopta nesta matéria a terminologia aprendizagem experiencial (*experiential learning*), enquanto a escola de pensamento ou tradição francófona utiliza a terminologia formação experiencial (*formation experiential*). Finger (1989) vinca a importância desta questão, esclarecendo que, se atendermos ao contexto filosófico, podemos considerar que o conceito de aprendizagem experiencial está enraizado na filosofia progressista e pragmática norte-americana, enquanto o conceito de formação experiencial, adoptado de facto nas correntes francófonas, deriva sobretudo da ideia de formação pelas experiências de vida, baseada na filosofia dita da vida que tem por base o romantismo alemão.

Segundo Landry (1989), o neologismo de formação experiencial foi introduzido em França apenas nos anos oitenta, não se encontrando ainda suficientemente clarificado do ponto de vista teórico-conceptual. Pineau (2001) também se refere a esta questão afirmando que apenas nos anos de 1990 é que o neologismo de formação e/ou aprendizagem experiencial começaria a ser reconhecido em França. Apesar da introdução tardia a que se referem Landry e Pineau, é possível encontrar um vasto conjunto de conceptualizações acerca da formação experiencial que, de um modo geral, conferem a este conceito um entendimento e uma significação muito próxima da elaborada na tradição anglo-saxónica para o conceito de aprendizagem experiencial.

No âmbito da tradição francófona, esta matéria tem, pois, conhecido um assinalável conjunto de teorizações recentes (Alcoforado, 2008), de que destacaremos a título ilustrativo algumas propostas. Assim, por exemplo, Roelens (1989) considera que a formação ex-

perencial está relacionada com a descoberta da capacidade de pensar e de produzir realidade a partir de cada experiência. Pineau (2001), por sua vez, define formação experiencial como sendo aquela que ocorre por contacto directo, ou seja, sem a intervenção dos veículos convencionais tais como programas e conteúdos, que fazem parte da formação institucionalizada, pressupondo a condução de uma reflexão sobre a experiência. Na mesma linha de pensamento, para Landry (1989) a formação experiencial implica a existência de duas condições fundamentais e que são, por um lado, o contacto directo entre quem aprende e o fenómeno experienciado, e por outro lado, a possibilidade de agir, isto é, de poder exercer uma acção sobre a situação. Por seu turno, tanto Dominicé (1990) como Josso (1991) teorizaram de forma particular acerca do conceito de experiência e da sua dimensão formadora, sendo que para ambos a experiência para ser formadora tem de ser construída e reflectida, precisando de ser pensada e simbolizada. Josso (1991), reflectindo acerca da formação experiencial, afirma mesmo que esta tem a ver com aquilo a que designou de experiência existencial e que envolve toda a pessoa, abarcando a presença activa do seu ser psico-somático e da sua identidade, e implicando, numa verdadeira plasticidade dinâmica, transformações profundas relacionadas com as suas qualidades sócio-culturais.

Seguindo a tradição francófona, Cavaco refere que “quando se fala de formação experiencial tem-se subjacente o pressuposto de base, de que se aprende com a experiência (...) para aprender é necessário compreender o sentido das experiências, ou seja, reflectir e tornar conscientes as experiências de vida e é nesse sentido que se pode falar de formação experiencial” (Cavaco, 2002: 33-34).

Perante a situação paradoxal que, no nosso entender, resulta do facto simultâneo de existirem inúmeras conceptualizações descoincidentes acerca do que é possível entender por aprendizagem experiencial e/ou formação experiencial, ao mesmo tempo que se constata uma expansão e crescente visibilidade pública da centralidade deste conceito no campo das práticas da educação de adultos (Pires, 2005; Quintas, 2008), especialmente no contexto das práticas hodiernas que são publicamente celebradas como boas práticas, optamos por destacar aqui, sublinhando que esta opção assenta apenas num certo reconhecimento do valor heurístico destas propostas pe-

rante um tal cenário, três modelos que representam tentativas extensas de sistematização das imensas propostas conceptuais que existem nesta matéria. Não podemos deixar de expressar, porém, que, perante tão variada construção teórica, é quase impossível extrair um sentido vinculativo para este conceito, o que se torna algo exasperante quando se observa que, de tão disseminado, este conceito é talvez um dos mais usados hoje em dia, por um leque variadíssimo de actores sociais, nos mais diversos contextos.

Sendo assim, dos três modelos seleccionados que iremos seguir, um pertence à tradição francófona e usa o conceito de formação experiencial, e os outros dois fazem parte da tradição anglo-saxónica e utilizam o conceito de aprendizagem experiencial. O primeiro é o modelo de Landry (1989) e os seguintes são, por um lado, o modelo de Weil e McGill (1996) e, por outro lado, o modelo de Melamed (1989).

O primeiro modelo que optamos por referir é o modelo de Landry (1989), que procurando sistematizar e organizar as diversas teorizações e abordagens, bem como os vários campos de investigação e de prática relacionados com o conceito de formação experiencial (*formation experiential*) propõe a divisão do vasto leque existente em dois grandes grupos temáticos.

Num primeiro grupo temático, Landry (1989) agrupa as abordagens assentes em práticas de formação experiencial que privilegiam o saber-fazer, a prática e a acção e que se guiam por uma *dimensão institucional*, na medida em que os resultados esperados são previamente definidos por uma instituição que reconhece formalmente o valor dessa formação. Neste modelo, este vasto grupo temático é subdividido por sua vez em três subgrupos: um primeiro subgrupo designado de *formação prática*, onde são consideradas as abordagens que se centram na experiência prática e que visam o desenvolvimento de saberes-fazer a aplicar num contexto específico; um segundo subgrupo denominado de *formação experiencial supervisionada*, no qual estão incluídas as actividades de formação prática integradas em currículos formais e que valorizam de forma particular a ligação entre teoria e prática; e um terceiro subgrupo designado de reconhecimento de adquiridos, e que engloba as abordagens que valorizam os resultados das aprendizagens para fins de reconhecimento

a posteriori, acreditação e certificação sobretudo em contexto de formação e desenvolvimento profissional.

Num segundo grupo temático, Landry (1989) coloca, por seu turno, as abordagens que enfatizam a *experiência vivenciada (vécus)* do indivíduo, que compreende todos os acontecimentos que vão surgindo no decorrer da própria vida de uma pessoa e sobre os quais houve reflexão, e cujos objectivos pessoais são determinantes no processo de formação. Neste modelo, este segundo grande grupo temático aparece também subdividido em quatro subgrupos: um primeiro subgrupo designado de *autoformação*, onde estão as abordagens que entendem a formação como um processo de transformação e de integração da experiência pessoal, destacando o papel da comunicação e da linguagem nesse processo; um segundo subgrupo denominado de *formação existencial*, onde estão situadas as teorizações que evidenciam uma visão antropológica da pessoa, cujas estruturas bio-cognitivas são vistas como determinantes na capacidade de integrar as experiências; um terceiro subgrupo designado de *formação experiencial em grupo*, constituído pelas abordagens que valorizam sobretudo as experiências vividas no seio de um grupo, considerando que o que se passa no grupo pode mais facilmente favorecer mudanças de atitudes e de comportamentos; e, por fim, um quarto subgrupo que Landry denomina de *formação experiencial com vista à acção política e social*, e no qual são agrupadas as teorizações que defendem que a consciência crítica é adquirida pela análise e reflexão sobre a experiência pessoal e colectiva.

O primeiro modelo que optamos por referir nesta resenha, que aqui apresentamos de maneira sucinta, o modelo proposto por Landry (1989), espelha já a panóplia de possibilidades de entendimento que é possível associar ao conceito de formação experiencial, no âmbito da tradição francófona, e representa simplesmente um esforço para organizar a variedade de teorizações e interpretações existentes na área para este conceito, que nos tem vindo a ocupar neste ponto da nossa análise.

**Quadro-Síntese 1 –
Tipologia de Conceptualizações: Formação Experiencial**

Modelo de Sistematização de Landry (1989)	
Conceito de Formação Experiencial (Tradição Francófona)	
Grupo Temático A (Dimensão Institucional)	Formação Prática
	Formação Experiencial Supervisionada
	Reconhecimento de Adquiridos
Grupo Temático B (<i>Vécus</i> – Dimensão Individual)	Auto-formação
	Formação Existencial
	Formação Experiencial em Grupo
	Formação Experiencial para a Acção Sócio-política

Fonte: Landry, F. (1989). La Formation Expérientielle: Origines, Définitions et Tendences. *Education Permanente* (100/101), pp. 26-43.

O segundo modelo que optamos por referir, agora no âmbito da tradição anglo-saxónica, é o modelo de Weil e McGill (1996), que tem igualmente por objectivo sobretudo identificar e organizar as principais teorizações e interpretações existentes na área para o conceito de aprendizagem experiencial. Neste modelo são propostos quatro grandes grupos (*clusters ou villages*) organizadores das principais abordagens existentes nesta matéria e consideradas hegemónicas e identificadas pelos autores. De salientar que este modelo, em grande medida pelo seu rigor e exaustividade, tem merecido destaque por parte de diversos autores como, por exemplo, Usher, Bryant e Johnston que afirmam, referindo-se-lhe, que “estes grupos serviram um propósito útil como esquema heurístico para idealizar e categorizar as várias formas de aprendizagem experiencial” (Usher, Bryant e Johnston, 1997: 117).

Assim, é apontado por Weil e McGill (1996) um primeiro grupo de teorizações (*cluster ou village*) acerca do conceito de aprendizagem experiencial, que não se preocupando em compreender *onde, como ou porque* é que as pessoas adultas aprendem através da experiência, entendem que o essencial nesta matéria será simplesmente a *avaliação e acreditação das aprendizagens* realizadas, ao longo da experiência de vida e de trabalho dos indivíduos adultos. Nestas abordagens reflecte-se, portanto, sobretudo acerca da elaboração e melhoramento de dispositivos de reconhecimento e validação que resultem na certificação dessas aprendizagens experienciais, que são vistas como sendo tão válidas como as aprendizagens realizadas no âmbito do sistema educativo ou no âmbito do sistema de formação profissional.

É no quadro deste entendimento que se localizam as práticas de avaliação e acreditação de aprendizagens nos adultos, quer das aprendizagens formais, quer das não formais ou ainda das informais, tendo resultado daqui dois modelos distintos de práticas que são, de acordo com Evans, “a acreditação da aprendizagem experiencial anterior [APEL - *assessment of prior experiential learning*] refere-se a toda a aprendizagem que não tenha sido avaliada [e] a acreditação da aprendizagem anterior [APL - *assessment of prior learning*] que também inclui a aprendizagem avaliada para certos propósitos formais” (Evans, 1994: 1). A respeito destas práticas, Tight lembra que “seja ou não demasiado simplista e particular, a influência do modelo de Kolb pode ser vista, por exemplo, no movimento da acreditação

ou avaliação da aprendizagem anterior ou da aprendizagem experiencial anterior” (Tight, 2002: 106).

Num segundo grupo de teorizações (*cluster ou village*), proposto no modelo de Weil e McGill (1996), está incluído um conjunto de abordagens que se centram no papel do conceito de aprendizagem experiencial como um meio para a transformação das estruturas, das finalidades e dos currículos da educação escolar, em particular da educação pós-escolar (*post-school education*). Esta linha de entendimento assenta na *crítica ao modelo escolar*, acusado de possuir uma excessiva tendência académica para sobreênfatizar a aprendizagem simbólica e uma demasiado acentuada especialização, mas que é principalmente censurado pelas dificuldades que evidencia em permitir ao indivíduo o desenvolvimento e a integração eficazes da aprendizagem. Nestas abordagens, nas quais os autores situam o contributo de Kolb (1984), sobressai um conjunto de conceptualizações acerca da temática da metacognição e da pertinência de aperfeiçoar a capacidade de aprender a aprender.

É neste grupo de teorizações que são consideradas as diversas propostas de práticas que centram a aprendizagem em quem aprende, nomeadamente as *correntes* e as *metodologias activas* que procuram promover com base na aprendizagem experiencial uma outra lógica de organizar e reformular o ensino e conceber a aprendizagem nos adultos, de que são exemplo as diversas formulações que defendem um auto-controlo da aprendizagem, e a chamada *aprendizagem pela resolução de problemas* (*problem-based learning*), que gozou de muita popularidade, e que teoricamente assenta nos estilos de aprendizagens propostos por Gagné (1976). De assinalar que a aprendizagem pela resolução de problemas é, de acordo com Jarvis, “uma abordagem à aprendizagem e ao ensino frequentemente utilizada na educação de adultos. Pelo que a sequência de resolução de problemas que Gagné propõe é bastante significativa para os educadores de adultos” (Jarvis, 1995: 88-89). Similarmente, Tight afirma a este respeito que “a característica distintiva da aprendizagem pela resolução de problemas é a centralização do processo de aprendizagem na identificação, exploração e tentativa de resolução de problemas reais. A aprendizagem é, então, claramente estruturada como o tipo de processo circular ou espiral contemplado no modelo de Kolb” (Tight, 2002: 109).

Um terceiro grupo de teorizações (*cluster ou village*) proposto pelo modelo de Weil e McGill (1996) diz respeito às abordagens que consideram o papel da aprendizagem experiencial como sendo essencialmente o de contribuir para o *desenvolvimento da consciência de grupo, da ação comunitária e da mudança social*. Nesta linha de entendimento, em que estes autores situam por exemplo o contributo de Freire (2001), a reflexão sobre a experiência, central na aprendizagem experiencial, é vista como servindo essencialmente para desvendar os processos de interiorização dos esquemas e das perspectivas de significado dominantes que os indivíduos foram adquirindo ao longo do seu processo de socialização. O conceito de *conscientização* e o conceito de empowerment são tidos nestas abordagens como conceitos centrais.

É no quadro deste entendimento que são localizadas as práticas da chamada *aprendizagem auto-dirigida (self-directed learning)*, associadas ao trabalho de Tough (1971) e que são o resultado de dois desenvolvimentos em particular: por um lado, das teorizações acerca da aprendizagem elaboradas no âmbito da psicologia humanista, e, por outro lado, das críticas pedagógicas radicais elaboradas ao modelo de educação escolar na sequência da crise mundial da educação dos anos sessenta.

O quarto e último grupo de teorizações (*cluster ou village*) considerado pelo modelo de Weil e McGill (1996), diz respeito às abordagens que entendem o papel da aprendizagem experiencial como um meio para promover o *desenvolvimento pessoal*, aumentando quer a consciência de si, quer a eficácia no funcionamento dos grupos. Neste conjunto de abordagens, no qual estes autores situam, por exemplo, o contributo de Rogers (1983), o entendimento dado à experiência valoriza sobretudo a sua dimensão de experiência pessoal e interpessoal, sendo o conceito de aprendizagem experiencial visto como uma maneira de fazer elevar o nível de compreensão dos adultos sobre as formas de relacionamento dos indivíduos uns com os outros, bem como o nível de compreensão sobre o tipo de influências que actuam constantemente no funcionamento dos grupos e no comportamento das pessoas, valorizando-se neste domínio a compreensão do processo segundo o qual os aspectos emocionais assumem um papel muitas vezes determinante nos comportamentos e nas atitudes manifestas.

É assim, no quadro deste entendimento, que se localizam as práticas de promoção da aprendizagem nos adultos que exploram o *trabalho de grupo* e o *trabalho de aconselhamento individual*. As práticas educativas desenvolvidas nesta óptica tendem a valorizar especialmente a criação de ambientes de aprendizagem empáticos que estimulem a resolução de problemas de forma criativa e participativa, nos quais os educadores assumem um estatuto de facilitadores ou mediadores. Este entendimento acerca da aprendizagem experiencial tem estado muito em voga no âmbito de discursos e práticas relacionados com a chamada aprendizagem organizacional (*organizational learning*) e com contextos de formação contínua de profissionais.

Qualquer um destes quatro grandes grupos (*clusters ou vil-lages*) criados no âmbito deste modelo, enunciados aqui de forma sintética, é, evidentemente, composto por uma grande variedade de teorizações com impacto em diversos contextos da prática educativa que envolve os adultos, de que apenas fomos distinguindo algumas delas, sobretudo pela importância que têm tido na própria história da evolução dos conceitos e perspectivas da educação de adultos. Foi assim, recapitulando, que optámos por salientar, no âmbito da lógica de sistematização própria deste modelo: primeiro, as práticas relacionadas com a avaliação e acreditação das aprendizagens realizadas ao longo da experiência de vida e de trabalho (*assessment of prior learning* - APL); segundo, as práticas de ensino-aprendizagem resultantes das propostas da chamada aprendizagem pela resolução de problemas (*problem-based learning*); terceiro, as práticas da usualmente designada aprendizagem auto-dirigida (*self-directed learning*); e por fim, as práticas educativas promovidas em ambientes de aprendizagem empáticos para os adultos nos quais os educadores assumem um estatuto de facilitadores.

Demos desta forma destaque, de forma sintética, ao essencial do modelo proposto por Weil e McGill (1996) que quisemos referir aqui, sobretudo para evidenciar a dificuldade analítica que resulta da significativa quantidade e variedade de teorizações e interpretações existentes na área para o conceito de aprendizagem experiencial.

**Quadro-Síntese 2 –
Tipologia de Conceptualizações: Aprendizagem Experiencial**

Modelo de Sistematização de Weil e McGill (1996)		
Conceito de Aprendizagem Experiencial (Tradição Anglo-saxónica)		
<i>Cluster / Village A</i> (Dimensão Avaliativa das Aprendizagens: Acreditação e Certificação)	Corrente do Reconhecimento de Competências	<i>Assessment of Prior Experiential Learning (APEL)</i>
		<i>Assessment of Prior Learning (APL)</i>
<i>Cluster / Village B</i> (Dimensão Individual da Aprendizagem: Metacognição – Aprender a Aprender)	Correntes / Metodologias Activas	Aprendizagem pela Resolução de Problemas (<i>Problem-based Learning</i>)
<i>Cluster / Village C</i> (Dimensão Colectiva / Social da Aprendizagem: Acção Comunitária/Mudança Social)	Correntes / Abordagens Críticas	Aprendizagem Auto-dirigida (<i>Self-directed Learning</i>)
		Aprendizagem alfabetizadora do mundo (conscientização/ <i>empowerment</i>)
<i>Cluster / Village D</i> (Dimensão de Desenvolvimento Pessoal)	Correntes da Mediação	Aprendizagem de Atitudes de Grupo (comportamento/inter-relação)
		Aprendizagem pela Introspecção/ Aconselhamento Individual

Fonte: Weil, S. & McGill, I. (1996). *Making Sense of Experiential Learning – Diversity in Theory and Practice*. United Kingdom: Open University Press

Naturalmente que, quando se realiza um esforço analítico acerca da realidade social, a elaboração de categorias de sistematização é válida na exacta medida em que possa ajudar a organizar a informação existente, de que se necessita como base para uma reflexão e uma prática educacional fundamentada e conscientemente conduzida. No entanto, não sendo estas categorias absolutas, as suas fronteiras podem ser reposicionadas conforme se equacionam outros critérios ou prioridades. É o que se pretende ilustrar ao considerarmos ainda um segundo modelo, dentro da mesma tradição anglo-saxónica de pensamento, que pretende exactamente o mesmo que o primeiro modelo, isto é, organizar o significativo manancial de abordagens existentes a respeito do conceito de aprendizagem experiencial, mas que elabora para isso uma tipologia de classificação que parte de outra racionalização e lógica de organização.

Este segundo modelo é proposto por Melamed (1989) e compreende dois grandes grupos temáticos segundo os quais as diversas teorizações e abordagens acerca do entendimento dado ao conceito de aprendizagem experiencial são organizadas. Encontramos neste modelo um primeiro grupo temático que agrupa as abordagens que se guiam por uma *dimensão institucional (pragmatic-institutional)* e um segundo grupo temático que agrupa as abordagens que valorizam sobretudo uma *dimensão existencial (individual-existential)*.

No conjunto de abordagens que tomam a dimensão institucional da aprendizagem experiencial, que dão forma ao primeiro grupo temático deste modelo, Melamed (1989) propõe três subgrupos: um primeiro subgrupo que engloba as abordagens que enfatizam a designada *aprendizagem activa (learning by doing)* no âmbito da qual a única formulação aceitável para o conceito de aprendizagem experiencial é a que concebe a aprendizagem como o resultado da realização de experiências directas; um segundo subgrupo constituído pelas abordagens que realçam a chamada *aprendizagem colaborativa (sponsored, guided or cooperative learning)* para as quais o foco primário da aprendizagem está na interligação entre a aprendizagem formal das universidades e as aprendizagens informais das comunidades locais, com a valorização de iniciativas do tipo programa extramuros; e um terceiro subgrupo que abarca as abordagens que sublinham a importância da *acreditação (credit for life experience)* para

as quais a forma de promover a inclusão social passa pela validação da experiência adquirida na trajetória de vida por exemplo de mulheres, minorias étnicas e classes trabalhadoras.

O segundo grupo temático deste modelo é constituído por abordagens que seguem uma linha de entendimento acerca da aprendizagem experiencial que valoriza a sua dimensão existencial. Neste grupo, Melamed (1989) organiza seis subgrupos: um primeiro subgrupo que corresponde às abordagens que trabalham a *problemática metacognitiva* do aprender a aprender (*learning how to learn*) e que procuram promover nos indivíduos hábitos e práticas de reflexão acerca da forma como eles próprios se adaptam e reagem às diversas situações de aprendizagem; um segundo subgrupo de entendimentos que valoriza sobretudo a aprendizagem individual resultante do próprio *quotidiano* (*personal learning from everyday experience*) e que vê na aprendizagem experiencial uma deslocação do objecto de aprendizagem de uma aprendizagem centrada nas experiências a partir do mundo exterior (*outer-directed world experiences*) para uma aprendizagem centrada no impacto interior dessas experiências (*inner-directed personal experiences*); um terceiro subgrupo constituído pelas conceptualizações que relacionam a aprendizagem experiencial com os processos grupais de experiênciação social (*experiential social group processes*), e que procuram o desenvolvimento de actividades especiais (*laboratory or human relations training: T-Groups*), destinadas a promover competências sociais; um quarto subgrupo que corresponde às abordagens que estudam as implicações da aprendizagem experiencial em sala de aula (*experiential learning in the classroom*) e que enfatizam a importância da realização de actividades para a aprendizagem; um quinto subgrupo de teorizações que considera a aprendizagem experiencial na medida em que a relaciona com a acção política e social (*experiential learning for social and political action*) e que, na linha da educação popular, estão particularmente vocacionadas para desenvolver atitudes de mudança e transformação de estruturas sociais percebidas pelos indivíduos como opressivas; um sexto subgrupo, o último considerado neste modelo, diz respeito às abordagens que relacionam a aprendizagem experiencial com a *perspectiva crítica do movimento feminista* (*re-visioning the world from women's experience*) e cuja relevância

para a aprendizagem está em explorar as implicações de uma teoria educacional erigida a partir da experiência do papel atribuído ao género feminino.

Toda esta panóplia de desenvolvimentos teóricos variados em torno do conceito de aprendizagem experiencial pode ser explicada segundo Melamed (1989), pelo facto de se tratar de uma formulação conceptual cuja génese data já de meados de novecentos, altura em que o movimento da aprendizagem experiencial existia sobretudo como um movimento de acção que visava chamar a atenção para a necessidade de redireccionar o balanço entre a abstracção da aprendizagem formal e a experiência prática. Isto apesar do facto de este conceito ter sido tomado enquanto problemática de investigação educacional, sob a influência da *teoria da experiência pessoal* de Dewey no contexto dos Estados Unidos, apenas nos anos trinta do século XX.

Quadro-Síntese 3 –

Tipologia de Conceptualizações: Aprendizagem Experiencial

Modelo de Sistematização de Melamed (1989)	
Conceito de Aprendizagem Experiencial (Tradição Anglo-saxónica)	
Grupo Temático A (Dimensão Institucional - <i>Pragmatic - Institutional</i>)	Aprendizagem Activa (<i>Learning by Doing</i>)
	Aprendizagem Colaborativa (<i>Sponsored, Guided or Cooperative Learning</i>)
	Acreditação (<i>Credit for Life Experience</i>)
Grupo Temático B (Dimensão Existencial – <i>Individual - Existential</i>)	Dimensão Metacognitiva – Aprender a Aprender (<i>Learning How to Learn</i>)
	Dimensão Quotidiana (<i>Personal Learning from Everyday Experience</i>)
	Processos Grupais de Experienciação Social (<i>Experiential Social Group Processes / T-Groups</i>)
	Processos em Sala de Aula (<i>In Classroom</i>)
	Acção Sócio-política (<i>Social and Political Action</i>)
	Movimento Feminista (<i>Women's Experience</i>)

Fonte: Melamed (1989). Experiential Learning for Adults. In Colin J. Titmus (ed). *Lifelong Education for Adults – An International Handbook* (pp. 193-195). England: Pergamon.

Ora, estes três modelos de sistematização que aqui destacamos, mesmo propondo tipologias distintas entre si, são o resultado expresso de uma mesma preocupação: a de identificar e organizar as principais ideias e entendimentos conferidos, ao longo do tempo e em múltiplos contextos, ao conceito de aprendizagem experiencial. Estes e outros esforços, que visam conferir inteligibilidade a um domínio vasto de construções teóricas e de práticas pedagógicas associadas, permitem perceber que aquele conceito representa para a temática de análise desta investigação, *a educação de adultos*, uma construção teórica de particular relevância. Em especial, de todo este amplo conjunto interessa-nos evidenciar, face ao panorama nacional da nova EFA, dois tipos particulares de formulações teórico-conceituais: as abordagens compreensivas, que partindo da ideia da aprendizagem experiencial se centram especialmente na dimensão institucional da avaliação e acreditação das aprendizagens realizadas ao longo da experiência de vida e de trabalho dos adultos; e as abordagens críticas, que partindo da ideia da aprendizagem experiencial se focam na dimensão social da aprendizagem, promovendo tanto a crítica da escola e da relação pedagógica escolar, como a crítica aos problemas de motivação inerentes à educação pós-escolar de adultos, e que nas tipologias destacadas anteriormente aparecem agrupadas directa ou indirectamente, como vimos, em associação com as conceptualizações elaboradas em torno da aprendizagem auto-dirigida, sobre a qual, aliás, teceremos agora mais algumas considerações.

Efectivamente é, em grande medida, no âmbito de uma reacção crítica ao modelo de ensino-aprendizagem vigente no contexto da educação formal pós-escolar que as formulações inerentes à aprendizagem auto-dirigida (*self-directed learning*) têm sido construídas. Neste domínio de produção teórica tem havido um manifesto interesse em reflectir acerca do tipo de relação pedagógica existente entre o educador e o educando-adulto e em problematizar a tensão dicotómica presente entre a temática da autoridade e a temática da liberdade, partindo-se do pressuposto de que existindo um *continuum*, em que num extremo há o máximo de autoridade e no outro há o máximo de liberdade, o desejável é promover práticas de aprendizagem mútua

que apontem, neste particular, para um ponto intermédio do *continuum*” (cf. Tough, 1989: 258). Griffin refere a este respeito que “uma óbvia e prévia preocupação a ter em conta na aprendizagem auto-dirigida a grupos de adultos era a questão de quem deveria tomar determinadas decisões na sala de aula” (Griffin, 1989: 255). E nas palavras de Cooper, “a aprendizagem auto-dirigida quebra com a tirania do sistema (...) permitindo ao aluno escolher o momento, o local de estudo, se em casa ou no trabalho, indo ao encontro das suas preferências pessoais, das necessidades dos empregados ou de circunstâncias pessoais, [a aprendizagem auto-dirigida] permite uma maior flexibilidade mesmo dentro da lógica da aprendizagem formal” (Cooper, 1996: 257).

É de salientar, assim, que as formulações originais inerentes à aprendizagem auto-dirigida (*self-directed learning*) dizem respeito à proposta de criação de práticas de educação de adultos que estão, na sua génese, embutidas num quadro crítico de conceptualização político-filosófico alternativo ao modelo escolar, profundamente associado aos pressupostos do *movimento da educação permanente (lifelong education)*. Como afirma Williamson sobre esta matéria, “uma sociedade verdadeiramente aberta nunca confinaria as pessoas à limitada aprendizagem [formal] (...) o pensamento lógico, contudo, é uma das maneiras através da qual as pessoas interpretam o mundo. Mas em todas as culturas as pessoas idealizaram outras maneiras (...) como através dos mitos, da escatologia e da arte” (Williamson, 2001: 54). Perspectivas político-filosóficas mais recentemente valorizadas, tal como a da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) parecem retomar, inclusive com alguma insistência ao nível das práticas discursivas, a ideia da aprendizagem auto-dirigida, mas fazem-no, contudo, numa lógica de recomposição de sentido que tende a normalizar e neutralizar a crítica. Também Brookfield acusa a existência desta dinâmica de descontextualização conceptual, referindo-se a uma “cooptação, por parte do capitalismo corporativo, de uma ideia outrora subversiva (...) tida até como sendo vagamente anarquista, com um tratamento dado à educação formal de adultos inspirado em Illich, no entanto a auto-direcção é, agora, confortavelmente acomodada na

fortaleza, firmemente integrada na linguagem conceptual e práticas dominantes” (Brookfield, 2000: 9).

Ora, a contribuir para a dissipação de sentidos de um conceito, proposto numa lógica alternativa ao instituído, está o mecanismo segundo o qual se dá uma proliferação terminológica de ideias, noções e termos, propostos nos canais hegemónicos, que, assemelhando-se ao conceito em causa, o expandem num curto espaço de tempo de tal forma que a sua carga teórico-conceptual é esbatida, perdendo a força e o carácter mobilizador inicial. No caso do conceito de aprendizagem auto-dirigida (*self-directed learning*), há indicadores deste ‘*mecanismo de complexificação acelerada*’ de entendimentos que lhe foram atribuídos, e por vezes retirados, e que estão cristalizados na história da evolução do próprio conceito. Efectivamente, foi-nos possível identificar no campo de práticas discursivas produzido neste âmbito pelo menos sete outras terminologias para significar o mesmo que aprendizagem auto-dirigida, e que não nos parece um despropósito passar a enumerar, embora de forma telegráfica, na medida em que são um bom exemplo da fervilhante construção, desconstrução e reconstrução teórica, por vezes simples contextualização e descontextualização, que já afirmámos existir neste domínio e que é relevante considerar inclusive para a compreensão da história da própria educação de adultos.

Assim, como equivalentes para o conceito de aprendizagem auto-dirigida (*self-directed learning*), encontramos a expressão de aprendizagem independente e/ou estudo independente (*independent learning / independent study*), ou a expressão de estudo individual (*individual study*), ou também a expressão de aprendizagem aberta (*open learning*), ou a expressão de auto-educação e/ou auto-formação (*self-education / self-training*), ou ainda a expressão de auto-instrução (*self-instruction*), ou a expressão de auto-ensino (*self-teaching*), ou ainda a expressão de auto-cultura (*self-culture*). E, muito provavelmente, uma análise mais exaustiva no âmbito deste particular, permitiria juntar novos termos a esta lista. Talvez como forma de contornar esta dificuldade, que pode constituir um sério obstáculo a nível epistemológico, vários autores se referem a esta panóplia ter-

minológica simplesmente recorrendo ao conceito, de algum modo mais agregador e simplificador, de *auto-aprendizagens*, que oferece refúgio na ideia consensualmente aceite de que, de uma forma geral e fora do contexto específico da aprendizagem formal, a aprendizagem conduzida de uma forma intencional é uma actividade comum a todos os seres humanos (cf. Tough, 1989: 256).

Na variada produção teórica existente a propósito destas *auto-aprendizagens*, que se reportam indirectamente à aprendizagem auto-dirigida (*self-directed learning*), é possível identificar um conjunto de elementos comuns. Estas formulações partem, tendencialmente, de quatro pressupostos de base fundamentais, muitas vezes pouco problematizados, tomados nalguns casos inclusive como verdadeiros axiomas, e que são nomeadamente: primeiro, que os adultos que fazem uma aprendizagem auto-dirigida irão aprender mais e melhor, fazendo uma aplicação superior das aprendizagens adquiridas; segundo, que a vivência eficaz na adultez requer uma aprendizagem contínua, criativa e auto-dirigida; terceiro, que a motivação, as atitudes, as habilidades e competências para permanecer aprendendo continuamente serão melhor desenvolvidas pela participação em situações de aprendizagem bem desenhadas que permitam uma consciência e uma reflexão sobre a experiência; e finalmente a quarta pressuposição é a de que a aprendizagem auto-dirigida ajuda os adultos em última instância a exercerem um maior controlo quer sobre o seu destino pessoal, quer sobre o da sociedade em que estão inseridos. Reconhecendo que actualmente a aprendizagem auto-dirigida, sob a forma das auto-aprendizagens, está presente em numerosas frentes, Griffin, por exemplo alerta para o facto preocupante de que “ainda não existe uma teoria sólida e coerente que explique a aprendizagem auto-dirigida em grupos de adultos (...), em falta na literatura da aprendizagem auto-dirigida estão as discussões de meta-teorias ou escolhas filosóficas relevantes para professores e alunos” (Griffin, 1989: 254).

Articulado a estes pressupostos, que acabámos de referir, há também a ideia de que a motivação para aprender nos adultos é maior a partir da lógica inerente à aprendizagem auto-dirigida, principalmente porque se associa a estas auto-aprendizagens uma forte ligação

com a aplicação prática, tida como a peça fundamental da aprendizagem nos adultos. Tough (1989), que realizou uma pesquisa extensiva internacional nesta área, nas décadas de 1970 e 1980, afirma, com base nos resultados que obteve, que cerca de 70% dos projectos que envolvem uma aprendizagem intencional nos adultos são realizados tendo em vista antecipadamente a aplicação concreta a nível profissional dos novos conhecimentos e competências, enquanto somente 20 % são motivados apenas pelo gosto de saber mais, e os restantes 10 % são elaborados com finalidades de carácter mais pragmático para o dia-a-dia, como aprender a conduzir, por exemplo (cf. Tough, 1989: 257). Os dados da pesquisa de Tough (1989) apontam também para a existência disseminada da ideia de que as aprendizagens significativas nos adultos são realizadas de uma maneira geral sob a forma de projectos de aprendizagens que ocorrem fora das instituições de educação formal, e que envolvem um esforço deliberado realizado pelo adulto, motivado por um dos três tipos de razões mencionados, para obter e reter certos conhecimentos e/ou habilidades. Esta pesquisa representou um marco neste domínio de investigação, como reconhece, por exemplo, Tight, quando afirma que “historicamente, a ideia de aprendizagem auto-dirigida está particularmente associada com o trabalho de Tough” (Tight, 2002: 110).

Ainda antes de reorientarmos a nossa atenção para o conceito de aprendizagem experiencial, há que referir, no que diz respeito à aprendizagem auto-dirigida (*self-directed learning*), algumas das suas principais fragilidades, nomeadamente: quanto ao pressuposto teórico, muito pouco problematizado, de que existe sempre um eu (*self*) unitário e capaz de efectuar escolhas racionais e coerentes; quanto ao facto de que ao enfatizar especialmente o individual se acaba por marginalizar a significância do colectivo e especialmente do cooperativo; por outro lado, poder-se-ia também indagar quanto ao facto de que a aprendizagem auto-dirigida promove necessariamente práticas emancipatórias e promotoras de *empowerment*, e se, ironicamente, ao colocar a ênfase na responsabilidade individual, na auto-motivação, nas auto-aprendizagens, não se acaba por aderir a uma argumentação que dá legitimidade aos Governos para se desres-

ponsabilizarem do financiamento e da promoção da própria educação de adultos, como aliás tem vindo a acontecer ultimamente um pouco por toda a Europa (Barros, 2009a). A este respeito, Tight afirma que “a responsabilidade com a concepção e o controlo da experiência da aprendizagem – ao nível do planeamento, da oferta e da avaliação – é largamente transferida da instituição para o indivíduo aprendiz (...) na prática, a promoção da aprendizagem auto-dirigida pode ter mais a ver com a transferência de custos da aprendizagem para os alunos, do que com o tornar recursos adicionais disponíveis para essa aprendizagem” (Tight, 2002: 109-110).

Posto isto, e tendo consciência de que mais poderia ter sido dito acerca da aprendizagem auto-dirigida, julgamos, porém, que, para os fins desta reflexão, o essencial é vincar a ideia que as auto-aprendizagens têm vindo a ocupar um lugar de relevo cada vez maior dentro do quadro geral de entendimento do conceito de aprendizagem experiencial, e por inerência da própria educação de adultos hodierna.

Assim sendo, voltemos ao conceito de aprendizagem experiencial. Depois de termos destacado três modelos de sistematização teórica, cujo contributo fundamental passa por conferir uma maior inteligibilidade ao domínio analítico, organizando o número considerável de formulações e entendimentos já construídos sobre o conceito de aprendizagem experiencial, parece-nos pertinente destacar também um dos modelos interpretativos, mais recentemente elaborado, que desenvolve um esforço de análise crítica desta vasta produção discursiva relacionada com o conceito de aprendizagem experiencial. Trata-se do modelo formulado por Usher, Bryant e Johnston (1997), que propõe, como instrumento analítico-reflexivo, uma teorização que implica, em primeiro lugar, a crítica à forma como o conceito de experiência é geralmente entendido e, em segundo lugar, a crítica à forma como o próprio conceito de aprendizagem experiencial é correntemente pensado. Vejamos então o essencial destas duas críticas.

A primeira crítica elaborada no modelo destes autores implica pensar criticamente o conceito de experiência, no âmbito da aprendizagem experiencial, teorizando duas dimensões fundamentais que

lhes estão relacionadas, e que são, por um lado, a dimensão que indaga como é que a experiência pode ser vista como representativa de algo (*how experience itself represents, has meaning*) e, por outro lado, a dimensão que questiona como é que a experiência, sendo representativa, é por seu turno representada teoricamente (*how experience is itself represented*) (cf. Usher, Bryant e Johnston, 1997: 100-101).

Ao considerarem a primeira dimensão, que procura compreender como é que a experiência representa, os autores defendem que é necessário reflectir, mais aprofundadamente do que tem sido feito até agora, acerca dos sistemas de representação propriamente ditos, e que todos os indivíduos possuem. Desta forma começam por quebrar com a habitual oposição binária no modo de entender uma representação, a tensão entre o interior e o exterior, para recentrarem a discussão em torno da influência que a linguagem tem nos sistemas de significação próprios de cada cultura, e que precisamente por estarem embutidos na cultura são prévios à experiência e padronizam aquilo que o próprio indivíduo irá perceber como sendo uma experiência significativa. Os autores consideram que sem estes pressupostos de desconstrução teórica “não será possível tornar a experiência significativa, até mesmo compreendê-la como tendo algum significado para ser analisado e reflectido” (Usher, Bryant e Johnston, 1997: 104).

Ao considerarem a segunda dimensão, que procura compreender como é que a experiência é representada, Usher, Bryant e Johnston (1997) advogam que é imperioso discorrer, por um lado, acerca da própria concepção do eu (*self*), rompendo com a concepção hegemónica do eu monolítico e monológico e, por outro lado, é necessário desconstruir os pressupostos dominantes herdados de uma epistemologia, que consideram empirista, que concebe a experiência como uma forma cristalina de acesso ao mundo e na qual a linguagem, os sistemas de classificação e os discursos são vistos como veículos neutros usados para descrever aquilo que os seres racionais podem conhecer e adquirir através da experiência. Para estes autores, há actualmente uma doxa, inscrita numa lógica individualista e psicológica, que urge desconstruir, e que consiste em defender, de forma

bastante generalizada, que alguns procedimentos racionais, de que tem tendido a sobressair o da reflexão, podem ser usados por todos os indivíduos eficazmente de forma a possibilitar que a experiência se transforme, por um processo auto-conduzido, em conhecimento.

A segunda crítica elaborada neste modelo implica pensar criticamente a forma como o conceito de aprendizagem experiencial tem vindo a ser correntemente entendido, ou seja, implica quebrar com a lógica que o circunscreve apenas a uma esfera individualizada da experiência, para o relacionar também com uma esfera sociológica da experiência, nas palavras dos próprios autores “parar de ver a aprendizagem experiencial em termos puramente logocêntricos como uma característica natural de um aluno individual ou como método pedagógico e mais em termos de contextos socioculturais e institucionais no qual funcionam e dos quais derivam as suas acepções” (Usher, Bryant e Johnston, 1997: 105). Com esta finalidade os autores constroem um instrumento analítico-reflexivo, um mapa de leitura e análise crítica, que pretende dar conta das várias práticas discursivas que usam o conceito de aprendizagem experiencial à luz das práticas sociais características da sociedade ocidental, isto é, a partir de uma abordagem eminentemente sociológica. A sua proposta parte da ideia de ser vantajoso, para fins analíticos, considerar a ‘experiência enquanto texto’ (de resto uma das metáforas preferidas das correntes pós-modernas nas quais estes autores se situam). Desta forma, defendem, a experiência se transforma em algo profundamente contextual e conjuntural. Transforma-se num texto que pode ser lido e relido, e que, deste modo, nunca tem um significado permanente, nem definitivo. A aprendizagem experiencial significa, no quadro interpretativo destes autores, que o adulto aprende com a experiência de reflectir acerca da metalinguagem com que lê a sua experiência. Ler o esquema de leitura pré-existente socialmente é um exercício político-filosófico que estes autores, tal como nós, consideram fundamental e indispensável para distinguir as práticas discursivas dominantes num dado contexto de práticas sociais (Usher, Bryant e Johnston, 1997).

Ao salientarmos o modelo interpretativo acerca dos entendimentos dados ao conceito de aprendizagem experiencial de Usher,

Bryant e Johnston (1997), apresentado sinteticamente naqueles aspectos que nos parecem mais relevantes, quisemos sublinhar a ideia da necessidade de procurar desenvolver mais modelos interpretativos que permitam criar um distanciamento crítico sobre o actual cenário de práticas discursivas, inerente ao campo da educação de adultos hodierna. Uma investigação empírica por nós desenvolvida, e de cujos dados demos conta publicamente noutra lugar (Barros, 2011a), permitiu constatar que estas práticas discursivas remetem frequentemente para aspectos gerais de uma aprendizagem experiencial muito pouco problematizada naquilo que a experiência tem de contingente e de contextual (Barros, 2009c). A dimensão sociológica da experiência é praticamente invisível em práticas discursivas hegemónicas que, opondo um conhecimento experiencial, ou prático, a um conhecimento teórico, ou abstracto, insistem numa dicotomização que, para além de falsa, é realmente improdutivo. O potencial transformativo da aprendizagem experiencial permanece hoje prisioneiro de uma aplicação restrita e instrumental deste conceito, preocupada em aferir instrumentos de medição e dispositivos de avaliação de adquiridos, que, sendo experienciais, não são, porém, críticos.

Só a criação e discussão alargada de modelos interpretativos críticos da realidade da educação de adultos permitirá, aos actores sociais envolvidos, compreender melhor os mecanismos segundo os quais a aprendizagem experiencial tem em si própria, nas suas práticas discursivas como nas suas práticas sociais, tanto um potencial para a emancipação como para a opressão, para a libertação como para a domesticação. Compreendendo esses mecanismos, os educadores e os actores da área da educação de adultos poderão ajudar a visibilizar criticamente um processo sócio-político que tem como epicentro relações e concepções de poder que não podem simplesmente ser desarticuladas das questões que envolvem a educação, a formação, a aprendizagem, o ensino e o desenvolvimento dos adultos.

O complexo conceito de aprendizagem experiencial abarca, portanto, de forma transversal, toda a temática da educação de adultos ao nível das suas várias problemáticas, mas a sua actual utilização no domínio das práticas da educação de adultos formal, não formal,

ou informal não é, nem pode ser, algo consensual. Prossigamos então, neste momento da nossa análise da genealogia dos conceitos em educação de adultos, com a análise da evolução dos conceitos qualificativos de formal, não formal e informal, de forma a entrarmos posteriormente, de maneira mais esclarecida, na análise quer do campo das práticas pedagógicas, quer do campo das práticas discursivas mais representativas da história da educação de adultos.

1.2.4- A Educação Formal, a Educação Não Formal e a Educação Informal

O uso dos três conceitos qualificativos, formal, não formal e informal, agregados ao conceito nuclear de educação generalizou-se após a chamada crise mundial da educação, ocorrida no final dos anos sessenta, mas tal não significa que estes conceitos tivessem tido a sua origem nesta época. Historicamente, é consensual considerar que no domínio da educação existiu uma progressão do informal para o não formal, sendo a educação formal a última a surgir, no contexto da sociedade ocidental moderna, no âmbito da criação dos sistemas nacionais de educação.

Não se tratando, então, de conceitos novos, o que, sim, fica associado a este período como algo novo, na história da educação no ocidente, é a redescoberta da educação não formal por parte dos planificadores dos programas de desenvolvimento internacional, bem como a sua apropriação sistemática por parte das teorias do desenvolvimento de recursos humanos (cf. Radcliffe e Colletta, 1989: 60). Com efeito, a partir de então verificou-se uma significativa produção teórica que intensificou ainda mais a relação conceptual existente entre dois dos conceitos nucleares aqui destacados, o de educação e o de desenvolvimento (Coombs, 1989).

No primeiro ponto deste livro afirmámos que o conceito de desenvolvimento e o conceito de educação estão interligados, por possuírem uma dimensão que remete para o colectivo ou social, mas também por conhecerem uma expansão notória no contexto do pós-guerra. O desenvolvimento, entendido nesta época segundo os pres-

supostos da teoria da modernização, implicou que se forjasse a noção de ajuda no âmbito das relações internacionais, sendo este conceito correntemente entendido e popularizado, basicamente, como a transferência de recursos financeiros e técnicos, tanto públicos como privados, dos países ricos para os países pobres, na década de sessenta designados de países desenvolvidos e não desenvolvidos.

O marco histórico habitualmente referido para fixar a origem do sistema internacional de ajuda é o célebre acordo de Bretton Woods, ou seja, a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas realizada em 1944, um ano após a criação daquele organismo supranacional e um ano antes do final da segunda grande guerra mundial. Deste acordo resultaria a fundação das principais instituições e agências que viriam a ser responsáveis pela criação e implementação dos programas internacionais de desenvolvimento planificado, de que destacamos o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e também a Organização para a Alimentação e a Agricultura (FAO).

É, claramente, no âmbito destes programas internacionais de ajuda que se expande mundialmente a racionalidade inerente à teoria da modernização (Fragoso, 2009). Isto com a simultânea legitimação da ideia de que, para implementar o crescimento económico e desenvolver rapidamente as regiões do mundo anteriormente colonizadas, era naturalmente necessário recuperar do atraso que aquelas regiões, não desenvolvidas, apresentavam, tanto a nível laboral como a nível cultural. A naturalização desta ideia, e visão do mundo, resultou numa proliferação de programas internacionais de desenvolvimento, sem precedentes na história económica.

As suas linhas de actuação implicavam, normalmente, a introdução e transferência de lógicas sociais e culturais estranhas às lógicas locais, e cuja implementação passava por linhas de intervenção pedagógica, assentes num entendimento restrito e utilitário do conceito de educação que, posta ao serviço do desenvolvimento, viria a significar, sobretudo, a massificação da alfabetização, e a expansão da formação profissional.

As implicações culturais destas linhas programáticas dos programas internacionais de desenvolvimento planejado têm sido apêlidas por muitos autores críticos, de que destacamos Youngman (2000) ou Mander e Goldsmith (1996), de colonialismo ou de imperialismo, no sentido de denúncia de uma situação sutil de invasão cultural e social que deixando de ser implementada pela força militarizada passa a ser imposta coercivamente pela ajuda internacional.

É assim, no âmbito deste contexto de relações internacionais, caracterizado por uma certa euforia pró-desenvolvimento, que se irá verificar, no final da década de sessenta, a chamada crise mundial da educação, designação popularizada por Coombs (1968), e que ficou marcada por uma forte contestação de toda a lógica inerente aos sistemas nacionais de educação, vigentes na sociedade ocidental da época. A crise da educação é, portanto, basicamente a crise da educação escolar, ou seja a crise da educação formal.

A nível conceptual, a junção do conceito qualificativo de formal ao conceito nuclear de educação confere uma significação concreta ao conceito de educação formal. Esta é consensualmente entendida como a educação que ocorre no âmbito e na lógica da escola. A título ilustrativo e sem pretensões de exaustividade, destacamos de seguida algumas das definições existentes para este conceito. Por exemplo, Coombs, Prosser e Ahmed definem-na como “o ‘sistema educacional’, estruturado hierarquicamente e cronologicamente classificado, decorrendo da escola primária para a universidade [com] uma variedade de programas especializados e institucionalizados para o ensino profissional e técnico a tempo inteiro” (Coombs, Prosser e Ahmed, 1973: 10). Também Canário especifica acerca deste nível formal da acção educativa que se trata do “ensino dispensado pela escola, com base na assimetria professor aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação” (Canário, 2000: 80), e Pires, por seu turno, refere que a educação formal se caracteriza por “ser realizada tendo por base uma organização curricular, em regra de natureza racionalizada, sequencial e sistemática e sendo a aquisição da correspondente aprendizagem sempre certificada” (Pires, 1995: 29). Podendo-se, de igual

modo, ler no esclarecimento terminológico do documento elaborado por Lima, Estêvão, Matos, Melo e Mendonça no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo² que por educação formal se entende: “o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas (...) [com] uma estrutura, um plano de estudos e papéis definidos para quem ensina e para quem é ensinado, que conduz a um determinado nível oficializado por um diploma” (*Lima et al.*, 1988: 239), referindo-se ainda neste documento que, para o Conselho da Europa a educação formal é muito sinteticamente definida como “a educação que se prossegue normalmente no sistema escolar” (*Lima et al.*, 1988: 240).

As alterações sócio-económicas ocorridas desde o pós-guerra fizeram com que o modelo escolar de educação, tornado hegemónico num contexto de sociedades relativamente estáveis, começasse a ser profundamente questionado. Perante os novos desafios educativos dos anos cinquenta e sessenta, muitas vozes críticas começam a atacar um modelo de educação formal visto como incapaz de corresponder às necessidades da sociedade emergente. Generaliza-se, então, a ideia do fracasso da instituição escolar por vários motivos, de entre os quais se podem destacar três, nomeadamente: primeiro, a ideia de que o esforço financeiro requerido aos Estados é excessivo e difícil de sustentar a médio prazo; segundo, o facto de a instituição escolar ser acusada pelo mercado de trabalho de estar desfasada da realidade, que muda a um ritmo acelerado; e terceiro, o facto de os alunos, de uma escola e universidade de massas, se sentirem muitas vezes defraudados e rejeitados pela sociedade, que não dá resposta às aspirações que foram criadas numa nova geração mais qualificada, jovem, mas sem experiência profissional (Nóvoa, s/d; Ribeiro Dias, 1982b; Hobsbawm, 1998).

² Esta Comissão especializada foi criada no âmbito da reorganização do Subsistema de Educação de Adultos em Portugal. A Comissão publicaria, em 1988, sob a designação de Documentos Preparatórios III, um Documento de Trabalho a que nos referiremos de agora em diante como o documento da CRSE.

O processo de transformação social e política que se inicia a partir desta época seria, com efeito, estrutural e profundo. Nos anos sessenta a guerra-fria, a recente descolonização e a reestruturação do capitalismo mundial, com o início da alteração na relação entre trabalho e capital, tiveram consequências a nível social e cultural que se traduziram numa crescente agitação, descontentamento e consequente contestação generalizada da ordem social instituída. A onda de protesto que se desencadeia nesta época expressa, assim, um conjunto de preocupações transversais à sociedade. Temas como: a eminência de uma catástrofe ecológica; a crise na educação e na política (especialmente em França), ou os efeitos da guerra do Vietname, são colocados na agenda política nacional e internacional como resultado das manifestações desencadeadas por diversos activistas sociais. Esta contestação seria protagonizada especialmente por jovens estudantes, por activistas e por intelectuais da época, num amplo movimento de crítica que ficaria conhecido como o *movimento da educação permanente*. De acordo com Canário, “a importância histórica desse movimento deve-se ao facto de ele ser o resultado da confluência de movimentos educativos e sociais, de sentido emancipatório, quer no campo educativo (Maio de 68), quer de movimentos sindicais (lutas autónomas), quer de processos de libertação nacional no terceiro mundo” (Canário, 2001: 88).

Em particular, o impacto deste movimento no entendimento dado, até então, ao conceito de educação torna-o, sem dúvida, um dos momentos mais produtivos e ricos de toda a história teórico-conceitual e teórico-pedagógica da educação, um verdadeiro ‘fermento dos anos sessenta’ (cf. Boshier, 1998: 4), ou ‘crisol intelectual do final da década de sessenta’ (cf. Field, 2001: 4). Por um lado, são elaboradas provocadoras críticas da educação formal por pensadores inovadores e radicais, tais como por exemplo, Paulo Freire, Ivan Illich, John Holt, Everett Reimer, Paul Goodman, entre outros. Por outro lado, há, nesta época da história do pensamento social sobre educação, toda uma produção teórica contra-hegemónica, com propostas alternativas concretas, resultante do desenvolvimento de correntes de pensamento diversas, como, por exemplo, a utópico-anarquista e a neo-marxista.

De toda esta vasta produção intelectual crítica sobre o modelo escolar, destacamos Paulo Freire, crítico do que designou de educação bancária e proponente de uma educação como prática da liberdade, cujas formulações teórico-pedagógicas constituem, em especial, um dos capítulos mais frutíferos para a educação de adultos; e Ivan Illich, que de entre todos é aquele que leva as críticas até às últimas consequências, defendendo as virtudes da desescolarização da sociedade, numa atitude que convida a um exercício de profunda reflexão político-filosófica mais ampla acerca da própria forma de organizar a sociedade.

É no âmbito de todas estas mudanças estruturais que se realizaria em 1967 a *Conferência Internacional sobre a Crise da Educação no Mundo*, na qual, como afirmam Radcliffe e Colletta, “a educação formal é reequacionada pelas desigualdades que promove e pela alienação e desperdício dos jovens, que as taxas de abandono escolar reflectem a par de um não preenchimento das expectativas criadas” (Radcliffe e Colletta, 1989: 61). Das discussões realizadas ao abrigo desta conferência sobressaem cinco linhas principais de criticismos à educação formal, dirigidos quer aos seus objectivos, quer aos seus meios, à sua inoperância no recurso às novas tecnologias como fonte de informação, à propensão do sistema para estigmatizar os que não obtiveram sucesso escolar como indivíduos socialmente falhados, à imposição dos conteúdos, métodos, tempos e critérios avaliativos pelas autoridades educativas sem qualquer possibilidade de interferência por parte dos destinatários da educação, bem como à constante desvalorização de outros contextos não escolares onde também se dão processos significativos de aprendizagem (cf. Lowe, 1975: 27). Da crise mundial da educação resultaria, assim, uma verdadeira explosão teórica de binómios conceptuais que se tornaram característicos do campo da educação de adultos durante as últimas quatro décadas. A intensa produção terminológica deste final do século vinte obriga-nos, com vista a atingir um maior rigor analítico, a elaborar um exame conceptual que prime, em primeiro lugar, por contextualizar os conceitos, para compreender melhor, deste modo, o cenário actual observado na comunidade de práticas da nova EFA, quer no âmbito público, nacional e supranacional, dos discursos

político-filosóficos, quer no âmbito, subnacional, das práticas pedagógicas dominantes no sector.

Assim, na continuação deste percurso analítico sobre a evolução da formulação e utilização dos conceitos, iremos primeiro vincar a importância dos conceitos de educação não formal e de educação informal, e posteriormente iremos analisar o entendimento dado à própria educação de adultos (*education of adults*), e a alguns desses binómios conceptuais que se destacam, na nossa óptica, como uma diacrítica conceptual específica do campo. São, nomeadamente: o binómio conceptual de educação permanente (*lifelong education*); o binómio sociedade da aprendizagem (*learning society*); o binómio aprendizagem organizacional (*learning organization*); e o binómio aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*).

A conceptualização elaborada acerca do conceito de educação não formal surge, então, como uma construção que se alicerça sobretudo por referência ao conceito de educação formal e às críticas que lhe foram tecidas.

De novo a título ilustrativo e sem pretensões de exaustividade, destacamos de seguida algumas das definições existentes para este conceito. A este propósito, Radcliffe e Colletta sublinham que, na sua génese, “a teoria educacional não formal tem questionado a adequação da aprendizagem rigidamente organizada dentro de um espaço circunscrito e de um tempo limitado” (Radcliffe e Colletta, 1989: 61). Já Coombs, Prosser e Ahmed entendem a educação não formal como “qualquer actividade educacional organizada fora do sistema formal estabelecido (...) que tem o intuito de servir grupos de aprendizagem e objectivos de aprendizagem bem identificáveis” (Coombs, Prosser e Ahmed, 1973: 10). E Bock e Bock referem que, pelo menos a nível teórico, a educação não formal “é vista como flexível e, portanto, mais facilmente modificável para ir ao encontro das necessidades de clientes específicos e mais sensível aos problemas de certas comunidades” (Bock e Bock, 1989: 65). Canário afirma, por seu turno, acerca deste nível não formal da acção educativa, que o mesmo é caracterizado pela “flexibilidade de horários, programas e locais [sendo] baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas ‘à medida’

de contextos e públicos singulares” (Canário, 2000: 80). Podendo-se ler, similarmente, no esclarecimento terminológico do documento da CRSE, já anteriormente referido, acerca do conceito de educação não formal que esta “embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal” (Lima *et al.*, 1988: 240), esclarecendo-se que esta distinção está relacionada com a “não fixação de tempos e de locais, e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto” (Lima *et al.*, 1988: 240).

Seriam precisamente estas características da educação não formal, que para além de ser percebida como mais flexível do que a educação formal, é claramente menos onerosa, que lhe confeririam um carácter atractivo no âmbito das linhas programáticas dos programas internacionais de desenvolvimento planificado promovidos regularmente desde o pós-guerra. Com a criação de novos Estados independentes, a educação não formal, amplamente incentivada e integrada na lógica dos referidos programas internacionais de ajuda, viria a conhecer uma grande popularidade. A necessidade de educar a população, para permitir um melhor e mais rápido desenvolvimento económico, era vista consensualmente como a prioridade política para estas nações pobres, pelo que neste contexto se torna numa vantagem incontestável, relativamente à opção de implementar ou alargar um sistema de educação formal, o facto de os programas de educação não formal se basearem muitas vezes em serviços de voluntários, em facilidades criadas pela própria sociedade civil, ou mesmo poderem assentar num sistema de divulgação acessível e eficaz em contornar a distância e o isolamento de regiões mais remotas, como é a possibilidade de usar a transmissão geral via rádio. Tudo isto torna, de longe, a educação não formal muito mais barata, e por conseguinte, também muito mais atraente para os decisores políticos (Bock e Bock, 1989; Radcliffe e Colletta, 1989).

Apesar de a educação não formal ter sido parte integrante de inúmeros programas internacionais de desenvolvimento, não se trata de um nível da acção educativa que tenha conhecido implementação apenas nos países menos desenvolvidos. Pelo contrário, nas socieda-

des ocidentais desenvolvidas, a educação não formal de adultos viria a ser amplamente fomentada por ser percebida, tanto a nível político como a nível sócio-educativo, especialmente como uma forma de resolver, por um lado, alguns dos problemas de reciclagem profissional da população activa confrontada com uma crescente tecnologização da economia e, por outro lado, outros problemas relacionados com as bolsas de pobreza que se passará a reconhecer existirem também, de forma cada vez mais manifesta, no seio dos países ricos. De acordo com Bock e Bock, no ocidente industrializado a educação não formal está “particularmente direccionada à classe média para auto-aperfeiçoamento, actualização profissional e reciclagem (...) é também tida como sendo mais consentânea que as escolas formais para fornecer métodos de aprendizagem e cenários que são mais adequados ao ensino para inferir conhecimentos e participação do povo rural pobre e sem educação” (Bock e Bock, 1989: 64, 65).

Este contexto de uso do conceito de educação não formal traduzir-se-ia, na sociedade ocidental, pela elaboração de um conjunto de práticas educativas não formais, vulgarmente concebidas como oportunidades paralelas e alternativas às práticas educativas formais (Afonso, 1994). No seu papel de reciclagem profissional, para públicos de classe média, a educação não formal estaria ao serviço de pessoas de diversas idades e ocupações, que, desta forma, se mantinham mais facilmente em contacto com os desenvolvimentos mais recentes nas suas respectivas áreas de saber profissional e no domínio da evolução tecnológica. No seu papel de segunda oportunidade, o entendimento generalizado para o conceito de educação não formal seria o que a concebe como: um tipo de educação menor, à qual faltam as credenciais de uma educação formal, pelo que confere um estatuto social de segunda classe no mercado de emprego. Basicamente, tratar-se-ia de uma educação típica de grupos sociais mais desfavorecidos, sendo, portanto, frequentemente vista como o substituto possível para tais populações da ‘verdadeira educação’ (cf. Coombs, 1989: 58).

Desde a década de setenta que a coexistência da educação não formal e da educação formal, no panorama da educação de adultos na sociedade ocidental, tem sido caracterizada por uma profunda

tensão. Esta tensão joga-se, por um lado, num campo teórico-pedagógico, que implicou uma intensa reelaboração metodológica ao nível da estrutura e formato da educação, especialmente da educação dirigida a adultos na qual as diversas teorizações críticas baseadas no conceito de aprendizagem experiencial exerceram um papel fundamental; e, por outro lado, num campo político-filosófico que implicou, por sua vez, uma recodificação ao nível da função e da missão atribuídas explicita ou implicitamente à educação em termos gerais, e à educação de adultos em particular.

Neste contexto de acentuada polarização, a dimensão política da educação ganharia terreno nos debates críticos que se desenvolveram em torno da reflexão acerca do chamado currículo oculto da educação formal. Um debate que, de resto, rapidamente se iria alargar aos chamados aspectos secretos da agenda política sobre educação, quer se trate de educação formal, quer se trate de educação não formal. Como referem, a este respeito, Radcliffe e Colletta a educação não formal “pode também tomar-se um programa de substituição da segurança social encobrindo desemprego, criando a esperança de segunda oportunidade, um mecanismo de dispersão para conter as aspirações do ensino formal” (Radcliffe e Colletta, 1989: 63).

Posto isto, e de forma a contemplar nesta análise conceptual todas as dimensões relacionadas com o processo educativo, que para além de compreender um nível formal e um nível não formal, compreende também um nível informal, passaremos a tecer algumas reflexões acerca do conceito de educação informal. Tomando, assim, analiticamente, uma trilogia de conceitos qualificativos que, no seu conjunto, representa genericamente toda a área da educação.

Sendo assim, no que concerne ao conceito designado na tradição anglo-saxónica por educação informal, e na tradição francófona por educação difusa, destacaremos em seguida algumas das definições existentes para este conceito, tal como fizemos anteriormente para os outros dois níveis da acção educativa aqui analisados, isto, mais uma vez, numa lógica ilustrativa e sem pretensões de exaustividade. Segundo Tight, a educação informal compreende simplesmente “todas as formas de aprendizagem não incluídas na educação formal

e não formal” (Tight, 2002: 72). Já para Coombs, Prosser e Ahmed “a educação informal é o verdadeiro processo permanente segundo o qual todos os indivíduos adquirem posturas, valores, habilidades e conhecimentos derivados de experiências do dia-a-dia (...) da família e dos vizinhos, do trabalho e do lazer, do mercado, da biblioteca e dos meios de comunicação” (Coombs, Prosser e Ahmed, 1973: 10). Também Canário especifica que este nível informal “corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais” (Canário, 2000: 80). No esclarecimento terminológico elaborado no documento da CRSE, a educação informal é definida, por sua vez, como abrangendo “todas as possibilidades educativas no decurso da vida de cada indivíduo, constituindo um ‘processo permanente’ e não organizado” (Lima *et al.*, 1988: 240).

No âmbito das conceptualizações existentes acerca do conceito de educação informal a reflexão de Pain (1990) merece um destaque particular, embora sintético, na medida em que este autor propõe uma forma alternativa de definir as situações educativas no geral. De um ponto de vista analítico, qualquer situação educativa, segundo Pain (1990), em vez de ser pensada a partir das intenções dos seus habituais intervenientes, ganharia ao ser considerada com base nos seus efeitos educativos. Estes efeitos educativos coincidem com as mudanças duráveis de comportamentos que podem ocorrer como resultado, na verdade, de qualquer um dos três níveis de formalização que constituem a acção educativa. Em especial, Pain (1990) debruça-se sobre os efeitos educativos que resultam de situações de aprendizagem cuja função primordial não é explicitamente educativa, de que destaca situações como as que se dão em contextos profissionais de trabalho, em contextos arquitecturais do meio físico da vida quotidiana especialmente em ambientes urbanos, e ainda em contextos de exposição aos meios de comunicação de massas, particularmente aos programas televisivos. Segundo este autor o indivíduo desempenha um papel decisivo no âmbito da educação informal, na medida em que é a ele que cabe a selecção, a partir do meio, daquilo que é por si percebido como relevante, ou não, para a resolução dos seus problemas quotidianos. Neste âmbito, avança com a noção

de conteúdo aberto da educação informal, que pressupõe um processo contínuo, sempre inconcluso, de renovação de conteúdos. Conteúdos que não estão organizados segundo uma lógica educativa, mas segundo a própria lógica inerente à acção quotidiana. Os efeitos educativos assim resultantes constituem-se, em boa medida, como uma espécie de co-produtos da acção principal.

Ainda com base nesta linha de entendimento, que valoriza o papel do informal na acção educativa, há a retirar, pelo menos, duas ilações: uma que sugere que, reforçando-se intencionalmente o potencial educativo dos ambientes habituais em que as pessoas estão inseridas, se pode auxiliar e potenciar os efeitos educativos; e outra que sugere como plausível a hipótese de conferir programaticamente uma certa prioridade estratégica às modalidades educativas não formais e informais, isto relativamente à modalidade formal, que seria apenas um complemento dos restantes processos educativos (cf. Canário 2000: 82; Cavaco, 2002).

Uma última consideração geral impõe-se, antes de mergulharmos finalmente na análise conceptual do conceito central deste livro, e que é, evidentemente, o conceito de educação de adultos. Trata-se, então, de sublinhar que, na apreciação dos níveis formal, não formal e informal da acção educativa, é consensual, no âmbito das principais teorizações existentes nesta matéria, o entendimento que tende a articular mais do que a fragmentar estes níveis do processo educativo (Barbosa, 2004; Canário, 2000; Silvestre 2003). Muito mais do que rigidamente delimitados, estes níveis estão, pois, incontornavelmente relacionados.

- II Parte -
**A Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: ma-
peando (inter)nacionalmente perspectivas político-filosóficas
estruturantes do sector**

2.1- A Educação de Adultos

Considerando a abrangência da acção educativa anteriormente referida, ou seja, a sua tridimensionalidade constituinte e transposta nos níveis formal, não formal e informal, podemos afirmar que a educação, por si só, está presente no desenrolar da própria vida do ser humano, enquanto ser produtor e produto de cultura. Isto significa reconhecer, por sua vez, que a educação de adultos, de um certo modo, sempre existiu e tem acompanhado o fluir da história das sociedades na medida em que incessantemente existiram projectos colectivos de reforma social, baseados em actividades de natureza social, cultural e educativa (Melo, 1981).

No entanto, a formulação de um conceito, propriamente dito, de *educação de adultos* é algo relativamente recente, que está associado, em termos históricos, à criação e desenvolvimento dos modernos sistemas de educação escolar no ocidente. Significativamente, o surgimento do conceito de educação de adultos ficaria a dever-se aos desenvolvimentos sócio-políticos subsequentes à revolução francesa. Com a expansão progressiva dos princípios da revolução, os Estados modernos tomariam a seu cargo a alfabetização dos iletrados, uma gradual educação política com vista ao exercício do sufrágio universal, bem como diversas iniciativas associadas à formação profissional (Canário, 2000).

O entendimento mais sistemático e deliberado acerca do conceito de educação de adultos só surge, porém, após a segunda guerra mundial. Foi a partir da criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e das suas diversas agências especializadas, que a educação de adultos se iria constituindo, a nível internacional, como um campo mais específico da acção educativa. Na história da evolução do sentido dado ao conceito de educação de adultos, durante o decorrer da

segunda metade do século vinte, o conceito permaneceu, em boa medida, mercê do paradigma escolar, e de três novas perspectivas programáticas, distintas entre si: uma seria referente à qualificação e formação profissional; outra estaria relacionada com as campanhas da chamada alfabetização funcional; e ainda uma terceira que estaria inscrita no movimento da educação permanente (Santos Silva, 1990).

É com efeito na última metade do século XX que se daria uma verdadeira explosão mundial de práticas de educação de adultos, de tal modo que os anos cinquenta, sessenta e setenta representam um marco no incentivo, crescimento e variedade da oferta de educação de adultos. Uma vasta oferta educativa inscrita num profícuo debate ideológico, a ponto de estas três décadas serem frequentemente referidas como a ‘época dourada’ dos anais da história da educação de adultos. Para compreender a pujança deste período é fundamental ter presente que esta época coincide com os designados: ‘trinta gloriosos anos’, tempo este, que é, de resto, considerado ímpar na história da economia, por dois motivos principais: pela euforia desenvolvimentista vivida e promovida a nível global; e pelos índices, sem precedentes, de crescimento económico atingidos nos países ricos.

No que diz respeito ao entendimento contemporâneo conferido ao conceito de educação de adultos, pode-se apreciar que, de um modo geral, este é expresso nos termos considerados no documento da CRSE, e que atribui à educação de adultos o “conjunto dos processos, das estruturas e das actividades que têm por objectivo desenvolver nos indivíduos adultos, isoladamente ou em grupo, a aquisição dos conhecimentos assim como aptidões, capacidades e competências de ordem intelectual, afectiva, física, profissional e social” (Lima *et al.*, 1988: 238).

Ora, este entendimento amplo do conceito hodierno de educação de adultos, que compreende em si todas as modalidades - formais, não formais e informais, da acção educativa realizada com adultos - é o resultado de um processo histórico de evolução, por um lado, de perspectivas teóricas e disciplinares sobre as metodologias das práticas da educação de adultos, que envolvem no fundo a reflexão acerca do *como* fazer educação de adultos, ou seja, a ponderação acerca do seu alcance; e, por outro lado, de perspectivas políticas e filosóficas sobre as ideologias dos discursos da educação de adultos,

que envolvem por seu turno a reflexão acerca do *porquê* fazer educação de adultos, ou seja, a ponderação acerca da sua finalidade.

Neste sentido é nossa convicção que, para compreender tanto as práticas como os discursos no âmbito da educação de adultos, temos forçosamente de considerar duas dimensões da evolução dos conceitos e das perspectivas e que são: de um lado, a dimensão émica, que vai à procura analiticamente do que houve e do que há, e que indaga sobretudo acerca das implicações do *saber* assim constituído; e, de outro lado, a dimensão ética, que vai à procura analiticamente do que não houve ou não há, ou, se preferirmos, do que poderia e pode haver, e que indaga especialmente acerca das implicações do *poder* assim instituído. Sendo que estas duas dimensões não são inertes, mas estabelecem entre si uma relação dialógica considerada fundamental no nosso argumento.

Portanto, basicamente, será movendo-nos neste mapa de análise sociológica, que aqui sugerimos para reflectir sobre a relação entre o *saber* e o *poder* na história da educação de adultos, que este livro irá assentar de agora em diante. São, assim, duas as indagações que nos movem, no estudo que se apresenta, nomeadamente: *como se tem feito a educação de adultos?*; *porquê se tem feito educação de adultos?*

Assim sendo, na prossecução desta análise conceptual, iremos realizar um esforço heurístico para organizar o vasto conjunto representado, por um lado, pelas práticas e, por outro lado, pelos discursos, e que constituem no seu todo o grosso do panorama geral do estado da arte na área da educação de adultos. Interessa, pois, considerar o decurso das últimas quatro décadas da história da educação de adultos, para conhecer e melhor interpretar o próprio quadro actual do que se faz e se diz neste sector.

Neste exercício torna-se fundamental levar em linha de conta a influência de algumas instâncias internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), e a União Europeia (EU). Em particular, faremos aqui uma síntese dos principais entendimentos forjados no âmbito das diversas conferências internacionais promovidas pela UNESCO, acerca da educação de adultos. Nestas conferências produziram-se,

ao longo de seis decénios, uma série de declarações internacionais que marcam indelevelmente a história da educação de adultos, e fazem com que especialmente a UNESCO represente um verdadeiro “vector estruturador do campo” (cf. Santos Silva, 1990: 15).

Desta forma e, vincadamente no pós-guerra, é de assinalar o impacto que, no contexto dos trabalhos da UNESCO, a nível internacional, irão ter: por um lado, a então recente Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), e em especial o seu artigo 26º, que salvaguarda que toda a pessoa tem direito à educação; e por outro lado, a defesa consensual no ocidente de uma visão do mundo que advoga a importância da paz mundial e proclama para tal a adopção de um tipo de desenvolvimento sócio-económico assente nos pressupostos da teoria da modernização. Com efeito, estes impactos são visíveis nos discursos e documentos produzidos, nomeadamente no âmbito das primeiras duas conferências internacionais da UNESCO sobre educação de adultos.

Assim, destacando, muito sinteticamente, apenas alguns dos traços principais dessas duas décadas de evolução do entendimento dado ao conceito de educação de adultos, podemos referir que, ao longo dos anos cinquenta, se nota basicamente uma certa continuidade programática dos principais pressupostos registados no Relatório Oficial da conferência de Elsinore (Dinamarca), realizada em 1949. Neste Relatório se reconhece e valoriza a existência de algumas tradições nacionais com traços característicos distintivos, no âmbito das práticas já existentes de educação de adultos, sobretudo no Reino Unido e nos países nórdicos. Ao mesmo tempo que, nesta época, se considera como tarefa essencial e prioritária da educação de adultos a reciclagem dos quadros que, nos países industrializados do ocidente, para além de dizimados pela guerra, se encontravam em boa medida ultrapassados nos seus conhecimentos.

É neste contexto que a formação profissional contínua irá ser considerada como uma das tarefas essenciais da educação de adultos. Isto sobretudo para colmatar, nos países ricos, as necessidades resultantes da introdução generalizada de novas tecnologias, fruto, em boa medida, da reconversão da própria indústria de guerra. Simultaneamente, porém, pretende-se que a Educação de Adultos seja aberta, sem pré-requisitos e erigida oficialmente com base num espírito novo de

tolerância para aproximar os povos e contribuir para a paz mundial. Por seu lado, ao longo da década de sessenta, terá um lugar de destaque no sector um certo activismo, que será responsável pela reivindicação de um estatuto oficial para a educação de adultos. Um estatuto oficial que a considere uma parte integrante dos sistemas nacionais de educação, dando-se assim continuidade a um dos dois eixos programáticos registados na Declaração da conferência de Montreal (Canadá), realizada em 1960. O segundo eixo programático, relacionado com o próprio tema da conferência, «a educação de adultos num mundo em mutação», dava prioridade à alfabetização de adultos nas regiões pobres do mundo. A ênfase seria agora colocada na importância da educação básica de adultos para combater o analfabetismo funcional e o analfabetismo regressivo, ambos vistos como obstáculos ao desenvolvimento económico, isto numa linha de complementaridade com a ONU que, num cenário global de aumento populacional, decretara a década de sessenta como a década do desenvolvimento.

A década de setenta destaca-se, neste panorama, uma vez que marcaria profundamente toda a evolução do entendimento dado ao conceito de educação de adultos, tanto ao nível das suas práticas como ao nível dos seus discursos. É num contexto internacional agora marcado, por um lado, pela progressiva tomada de consciência das consequências ambientais e sociais do modelo de desenvolvimento económico implementado até ao momento; e por outro, pela ressonância da forte contestação social ocorrida no âmbito da chamada crise mundial da educação, que a UNESCO irá promover diversas conferências internacionais nesta década que marcariam o rumo do entendimento dominante dado ao conceito de desenvolvimento e ao conceito de educação.

Com efeito, seria sobretudo a partir das conferências de Veneza e de Helsínquia, realizadas respectivamente em 1970 e 1972, promovidas pela UNESCO sobre desenvolvimento, que começariam a ganhar visibilidade noções elaboradas na esteira de formulações críticas de correntes de pensamento alternativas, assentes na teoria da dependência. Adota-se nos Documentos e Discursos internacionais resultantes destas duas conferências uma nova distinção entre a noção de nível de vida e a noção de qualidade de vida, bem como uma nova linha de entendimento geral que, proclamando a articula-

ção entre o económico, o social e o cultural, ficaria conhecida como desenvolvimento integrado.

No âmbito da educação seriam, por seu turno, a conferência de Tóquio (Japão), realizada em 1972, e a reunião de Nairobi, realizada em 1976, ambas promovidas pela UNESCO sobre a educação de adultos, que iriam marcar a evolução do entendimento dado a este conceito visto, desde então, como um factor crucial no próprio processo de democratização das nações. As ideias mestras do Documento de Tóquio vão no sentido de salientar, por um lado, que é fundamental desenvolver o potencial da educação de adultos no contexto de sistemas integrados de educação que passem a abarcar as categorias de ensino escolar e extra-escolar; e, por outro lado, considerando-se que a educação tem sobretudo que dar resposta às necessidades e aspirações do Homem contemporâneo, o seu enquadramento deverá passar de institucional a funcional, através da execução de um sistema de educação permanente. Na Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, elaborada no Documento de Nairobi, é proposto um conceito amplo de educação de adultos, que iria servir de eixo estruturante desde então nesta matéria, e que, de acordo com a tradução de Ribeiro Dias (1982a), que optámos por usar aqui, consiste na seguinte formulação:

“A expressão ‘educação de adultos’ designa a totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural, equilibrado e independente” (Ribeiro Dias, 1982a: 5-6).

Efectivamente, o impacto do Documento de Nairobi, tanto ao nível das práticas como ao nível dos discursos, é fundamental quando se trata de considerar a história da educação de adultos. Ribeiro Dias afirma mesmo que “tendo em conta a maneira completa e desenvolvida como aborda os seus diferentes aspectos, o documento assume as dimensões de um autêntico tratado da educação de adultos (...) podemos considerá-lo como a Carta Magna (...) verdadeiro ponto de partida de todos os futuros projectos e acções neste domínio” (*id., ibid.*: 6-7).

Este enfoque global, do Documento de Nairobi, representa uma “perspectiva continuísta da educação de adultos” (cf. Nogueira, 1996: 59), na medida em que abarca todos os campos educativos, compreende jovens e adultos, e engloba desde a iniciação à especialização. Trata-se de uma abordagem extensiva das práticas de educação de adultos onde estão incluídas tanto a segunda oportunidade da educação inicial, como a actualização e adaptação, bem como as situações regulares ou não regulares de ensino, quer permitam ou não a obtenção de certificação. Esta abrangência pressupõe naturalmente o recurso a uma pluralidade de metodologias, que varia em função dos objectivos de cada um dos processos de aprendizagem promovidos e de cada necessidade educativa diagnosticada.

Depois da intensa década de setenta, a UNESCO iria promover, ainda no século vinte, duas outras conferências internacionais sobre educação de adultos: uma na década de oitenta e outra na década de noventa. Na conferência de Paris (França), realizada em 1985, que parte da ideia-base de que aprender é a chave do mundo, e cujo tema principal seria «o direito de aprender», é a aprendizagem auto-dirigida que irá merecer um destaque significativo. Fala-se, então, sobretudo, do triplo desafio para o qual a educação de adultos terá de corresponder no futuro, nomeadamente: permitir a eliminação do analfabetismo; facilitar o acompanhamento das mudanças tecnológicas; e contribuir para a resolução dos grandes problemas emergentes na época contemporânea. Das linhas gerais da Declaração de Paris, a grande novidade aparece relacionada com o reconhecimento definitivo do valor educativo de inúmeras situações extra-escolares e com o assumir de importantes lacunas na acção governamental dos Estados no âmbito educacional. Na conferência de Hamburgo (Ale-

manha), realizada em 1997, que teve como tema «aprender em idade adulta: uma chave para o século XXI» reforçar-se-ão as linhas programáticas da década anterior, efectuando-se, porém, uma aproximação maior com a perspectiva dominante na actualidade: a aprendizagem ao longo da vida, que toma a aprendizagem de adultos como ferramenta de um novo paradigma societal.

De um modo geral, podemos considerar que, em boa medida, a evolução acerca do entendimento hegemónico dado ao conceito de educação de adultos, que foi vigorando nas décadas subsequentes à segunda guerra mundial ao longo do século XX, está reflectida nos Relatórios e Declarações produzidos nestas cinco conferências internacionais da UNESCO sobre educação de adultos, e das quais transparece, como refere Ironside, que a educação de adultos “é uma área de actividade caracterizada pela diversidade e instabilidade. Continuam a surgir novos objectivos, novas formas de acção que modificam o conteúdo coberto por este termo” (Ironside, 1989: 18).

A relevância destes encontros internacionais prende-se também com o facto de os mesmos contribuírem para evidenciar uma outra dimensão relacionada com a evolução dos conceitos e perspectivas em educação de adultos e que se relaciona com a partilha de entendimentos satisfatórios entre actores oriundos de contextos distintos e com a própria comunicação desses entendimentos. Ora, facilmente se constata, na análise da evolução histórica do entendimento dado ao conceito de educação de adultos, que este conceito tem oscilado basicamente entre aquilo que podemos designar como uma concepção mais restrita e uma concepção mais alargada do que se percebe ser a educação de adultos, que, por vários motivos, nem sempre tem uma transposição exacta e coincidente quando se efectuam comparações ou simples traduções em termos internacionais. Como refere Titmus, na educação de adultos existe “uma variedade e negligência na definição dos termos utilizados para manifestá-la e a outras actividades ligadas (...) há problemas de comunicação, significantes o suficiente devido às diferenças de pensamento, que têm criado desentendimentos não só entre pessoas de diferentes idiomas mas entre pessoas cuja língua é idêntica” (Titmus, 1989: 13).

Assim, por exemplo, dentro da tradição anglo-saxónica não há sentidos unívocos para determinadas expressões que aparente-

mente significariam o mesmo. A título ilustrativo tomemos o caso dos termos ‘*adult education*’ e ‘*education of adults*’. Estes termos, para além de serem distintos entre si, implicam que se considere também o facto de que, em rigor, cada um deles tem significações diferentes quando são usados no contexto britânico ou no contexto norte-americano. No contexto britânico, a concepção mais restrita está historicamente associada ao termo ‘*adult education*’, que, inscrito na chamada tradição liberal da educação de adultos (*liberal education*), comporta a conotação social de se tratar de um tipo de educação levada a cabo com adultos da classe média como ocupação dos seus tempos livres. Subjacente a este entendimento está a ideia de que quem frequenta este tipo de educação de adultos terá completado com sucesso a sua escolaridade obrigatória, pelo que o tipo de trabalho agora desenvolvido, pelos adultos envolvidos, visa melhorar ou alargar o conhecimento e as competências de que já dispõem, numa lógica de ocupação produtiva dos tempos livres. Ainda neste contexto, a concepção mais alargada está, por sua vez, historicamente associada ao termo ‘*education of adults*’, que se refere a qualquer processo educativo desde que desenvolvido com adultos, quer apresente um carácter mais liberal (*liberal tradition*) ou mais vocacional (*vocational tradition*), e quer tenha uma vertente mais ou menos institucional (cf. Jarvis, 1995: 20-22). O desfasamento terminológico, dentro da própria tradição anglo-saxónica, é tanto mais relevante quanto este último entendimento é muito semelhante ao dado, no contexto norte-americano, precisamente ao termo ‘*adult education*’, o que implica um cuidado especial na adopção de conceitos que quando retirados do seu contexto de uso, quer geográfico quer temporal, quer ainda no âmbito de comunidades de práticas específicas, podem perder as significações partilhadas apenas naquele contexto. Por outras palavras, os conceitos, quando são transpostos de um contexto para outro, podem, inadvertidamente ou não, ganhar novos sentidos, num processo complexo e dinâmico ao qual Ironside se refere como “o fenómeno da erosão de especificidade de significado e geografia” (Ironside, 1989: 16).

A distinta inscrição ideológica que está por trás da formulação de cada um destes termos dá corpo, de resto, a um dos debates com maior tradição na história da educação de adultos: “o debate

entre vocacional ou liberal” nas palavras de Tight (cf. Tight, 2002: 62). Com efeito, o termo ‘adult education’, também designado frequentemente como ‘liberal adult education’, está associado a um conjunto de características, de entre as quais se podem destacar, por exemplo: o seu comprometimento com um currículo humanista; a ênfase colocada na esfera dos estudos sociais para desvendar entendimentos acerca do mundo; e a insistência em salvaguardar valores e atitudes de carácter não instrumental (Jarvis, 1995; Wiltshire, 1956). Estas características conferem um entendimento, bem como um propósito, muito particular e confinado a estas práticas educativas, que tem sido genericamente designado como: a ‘grande tradição’ (*great tradition*) na história da educação de adultos. Ora, este exemplo referente ao caso dos termos ‘adult education’ e ‘education of adults’, ilustra bem, no nosso entender, a incontornável tensão conceptual existente na área, entre uma compreensão mais restrita e uma compreensão mais alargada do que se percebe ser a educação de adultos. Sendo esta, aliás, uma das mais significativas tensões que enformam o próprio conceito de educação de adultos e que, definitivamente, marca o seu próprio processo histórico de evolução.

Por fim, e ao nos debruçarmos sobre os dados gerais, e ainda muito recentes, da última Conferência de Belém (Brasil) realizada em 2009, o que parece poder, para já, inferir-se da, segundo Lima, “limitada possibilidade de intervenção dos representantes da sociedade civil face às autoridades governamentais, não obstante a retórica das parcerias, do papel das organizações da sociedade civil e do chamado ‘terceiro sector’” (Lima, 2010a: 31), é, possivelmente, o crescimento, a curto prazo, da tensão a que nos temos vindo aqui a referir. Será, parece-nos, do resultado deste braço-de-ferro entre pressupostos de tipo humanista de uma UNESCO “pouco escutada por muitos governos” (*id., ibid.*: 32) e a crescente (in)definição de “políticas inovadoras e soluções arrojadas” (Gomes, 2010: 27) que seguem pressupostos mais pragmáticos de um “movimento social a favor das qualificações” (*id., ibid.*: 29), que se irá ditar, com certeza, em que sentido ou direcção se pretenderá efectuar o celebrado controlo do poder e potencial da, agora re-baptizada, *educação e aprendizagem de adultos* (EAA), no âmbito do actual quadro de acção de Belém.

Resta-nos ainda sublinhar, retomando o objectivo e argumento deste livro que, de um ponto de vista conceptual, na história da edu-

cação de adultos, há, pois, que contemplar o processo histórico de evolução das próprias perspectivas em jogo, considerando tanto as perspectivas teóricas e disciplinares, como as perspectivas políticas e filosóficas. Ambas influenciam directamente os conteúdos e sentidos atribuídos aos conceitos em uso. É nesta linha de pensamento que Melo (1981) considera existirem três fases fundamentais na evolução do conceito de educação de adultos, que não são necessariamente cronológicas mas sim conceptuais. Genericamente teríamos: uma fase em que a educação de adultos serve como forma de acesso ao ensino, sendo uma segunda oportunidade para aqueles que abandonaram a escola prematuramente; uma outra fase que resulta do impacto do carácter eminentemente voluntário da educação de adultos, que assim representa um elemento de liberdade no universo da pedagogia própria do sistema formal de educação; e uma fase que se relaciona com a introdução da educação popular, que confere amplitude à “revolução pedagógica” que a educação de adultos opera, transformando-a também numa “revolução cultural” (cf. Melo, 1981: 366-367).

Ao efectuar, por este prisma aqui poposto, uma análise da história da educação de adultos verificámos que os diversos entendimentos do conceito de educação de adultos, que atravessam o vasto universo e quadrantes das possíveis conceptualizações, traduzem uma complexidade que tem igual correspondência com a plethora de actividades e práticas de educação de adultos que tem sido possível identificar ao longo do tempo, e nos mais diversos contextos. Daqui resulta que a relação entre o porquê fazer educação de adultos, ou seja, a ponderação acerca da sua finalidade, e o como fazer educação de adultos, ou seja, a ponderação acerca do seu alcance, é uma relação próxima, que contém em si tensões e paradoxos, mas que não compreende correspondências unívocas nem definitivas.

Parece-nos adequado, portanto, prosseguir a análise fazendo um balanço acerca do estado da arte da educação de adultos, considerando as modalidades de educação de adultos que têm existido ao nível das práticas, bem como as correntes ideológicas que têm marcado o nível dos discursos. É assim que, num exercício heurístico, iremos sistematizar nos dois pontos da análise que se seguem, e segundo a nossa óptica, por um lado, o vasto conjunto que nos foi possível recensear ao nível do alcance das práticas de educação de

adultos, e que compreende um significativo leque de variações no campo de práticas do sector; e, por outro lado, o essencial do conjunto de formulações político-filosóficas que percebemos existir e que consubstanciam a missão atribuída à educação de adultos, compreendendo variações no campo discursivo-ideológico do sector. Com este exercício heurístico, que em seguida se apresenta, esperamos poder dar um contributo, pela via da investigação, para a reconstrução, endogenamente conduzida, de uma identidade mais alargada para o sector, que reescreva, a nível nacional, a nova EFA no domínio maior de uma educação de adultos humanista.

2.1.1- O Campo das Práticas de Educação de Adultos

A partir da segunda guerra mundial verifica-se, no âmbito internacional das práticas de educação de adultos, um crescimento significativo da oferta educativa, sendo que este crescimento tem uma dupla expressão que é tanto quantitativa como qualitativa. Assiste-se, com efeito, nas últimas quatro décadas do século XX, a uma progressiva diferenciação interna e complexificação das práticas educativas que ocorre, segundo Canário (2000), em três planos distintos e inter-relacionados: um primeiro plano, que é o das *práticas educativas* propriamente ditas; um segundo plano, que é o das *instituições envolvidas*; e um terceiro plano, que compreende o surgimento e desenvolvimento da própria *figura do educador de adultos*. Tendo presente o conceito de campo definido por Canário, e que visa designar uma “realidade social de práticas educativas com características próprias, susceptíveis de uma delimitação temporal, geográfica e institucional” (Canário, 2000: 18), podemos considerar que estes três planos confinam no seu conjunto aquilo que se pode entender como sendo o *campo específico das práticas de educação de adultos*.

Considerando agora o entendimento amplo do conceito moderno de educação de adultos que, como vimos, compreende em si as *três modalidades ou níveis* - formais, não formais e informais da acção educativa realizada com adultos, e tendo por sua vez, como eixo estruturador para cada um destes três níveis, *os três planos*, já referidos, nos quais, segundo Canário (2000), se expressa essa mesma acção, propomos neste livro uma sistematização do campo das práticas de educação de adultos, que elaboramos a partir do racional

supra-explicitado e tendo o essencial do contexto histórico internacional como referência. Será essa sistematização que iremos apresentar seguidamente, e que visa organizar, a partir da nossa óptica, a variedade de práticas existentes para que se possa ter, com a leitura deste livro, *uma noção geral do campo*, que ajude a esclarecer, a nível émico, de que é que se fala quando se fala de *educação de adultos*.

Desta forma, na nossa sistematização partimos de três grandes conjuntos de práticas: um primeiro conjunto em que agruparemos as práticas formais de educação de adultos; um segundo conjunto no qual agruparemos as práticas não formais de educação de adultos; e um terceiro conjunto em que agruparemos as práticas informais de educação de adultos. Para cada um destes três grandes conjuntos, que compreendem as três modalidades ou níveis da acção educativa com adultos, iremos apresentar algumas considerações assentes na tríplice relação entre actividade ou prática educativa, contexto institucional, e relação educador-educando, que compreendem os três planos estruturantes, distintos e inter-relacionados, de cada acção educativa com adultos. Atendamos, então, de seguida ao essencial desta sistematização do campo das práticas de educação de adultos que aqui propomos e sintetizamos no Quadro-Síntese 4 (p. 117).

No primeiro grande conjunto de práticas formais de educação de adultos [A], incluímos as modalidades que estão inseridas nos sistemas nacionais de educação e que obedecem, portanto, a uma lógica escolarizada. A concepção progressiva por níveis sequenciais de habilitações académicas característica da escolaridade leva-nos a considerar dois subconjuntos de práticas, *a educação recorrente de jovens e adultos (erja)*, e *a educação superior de adultos (esa)*, que, no âmbito das práticas efectivas de educação formal de adultos, servem para clarificar o que existe neste domínio.

O primeiro subconjunto de práticas [A1] compreende a educação recorrente de jovens e adultos (*erja*) que, de acordo com o esclarecimento terminológico do documento da CRSE, designa “períodos de estudo organizado alternando com períodos de outras actividades” (Lima *et al.*, 1988: 242). Este ‘modelo de alternância’ pode, naturalmente, adquirir especificidades nacionais, assumindo formas diversas entre: o tempo inteiro e o tempo parcial, o contínuo e o intermitente (Jarvis, 1995; Tight, 2002).

Em Portugal, a educação recorrente de jovens e adultos (erja) destina-se a maiores de 16 anos inclusive, e tem compreendido: *a educação básica de jovens e adultos (ebja)* e *a educação secundária de jovens e adultos (esja)*. A educação básica de jovens e adultos, que coincide com a chamada educação de base, consiste no “ensino cujo objectivo é a aquisição dos conhecimentos e das competências elementares” (Lima *et al.*, 1988: 239), sendo aqui incluídas tanto as práticas de *alfabetização*, no seu entendimento mais restrito de ensinar a ler, a escrever e a calcular, como as práticas de *alfabetização funcional*, que juntam às aquisições de competências elementares a aquisição de conhecimentos de literacia que permitam compreender os fenómenos naturais e sociais, sendo todas, no seu conjunto, consideradas fundamentais à vida em sociedade. A configuração, ou estruturação, da educação recorrente de jovens e adultos está sujeita, naturalmente, às especificidades de cada sistema nacional de educação; na lógica do sistema de educação português, a educação básica de jovens e adultos está subdividida, como se sabe, em três ciclos de escolaridade (1º, 2º e 3º ciclos do ensino unificado), oficializados cada um por um diploma, enquanto a educação secundária de jovens e adultos corresponde a um nível de escolaridade (ensino complementar), oficializado por um diploma.

O segundo subconjunto de práticas [A2] compreende a educação superior de adultos (*esa*), que habitualmente não tem sido incluída no campo das práticas de educação de adultos. Esta não inclusão está associada ao entendimento dado ao conceito de adulto, que como vimos é um dos conceitos qualificativos essenciais da área, e que tende a ser percebido de modo geral como aquele indivíduo que ultrapassou a adolescência e é responsável por si próprio, e eventualmente por outros, e que tem experiência de trabalho a tempo inteiro. Ora, como tradicionalmente os estudantes universitários vinham directamente de outras escolas e, por isso, não apresentavam experiência de trabalho, surgia, assim, um desfasamento a nível da consideração das características do tipo de destinatário e a oferta educativa, sendo especialmente este desfasamento a causa da, também tradicional, não inclusão da educação superior de adultos no campo de práticas da educação de adultos (cf. Norbeck, 1981: 7). Porém, é necessário atender a quatro ordens de razões principais, nomeada-

mente: primeira, que este cenário tem vindo a alterar-se consideravelmente no passado recente; inclusive com alguns países a não admitirem estudantes nas suas universidades que não tenham, pelo menos, um ano de experiência de trabalho, com a dupla particularidade de que, por um lado, actualmente um número, cada vez maior, de estudantes paga os seus estudos trabalhando a tempo parcial, e que, por outro lado, crescentemente em diversos países as universidades admitem estudantes não tradicionais, isto é, que não fizeram os estudos secundários, mas que, em vez desses, têm quatro ou cinco anos de experiência de trabalho; segunda, que este cenário virá a alterar-se ainda mais substancialmente no futuro próximo, devido à reestruturação que se está a operar a nível dos sistemas nacionais de educação na Europa, na sequência da Declaração Conjunta dos Ministros Europeus da Educação acordada em Bolonha em 1999; terceira, porque é no âmbito do ensino superior que se formam educadores profissionais de educação de adultos; e quarta, porque é também maioritariamente no âmbito do ensino superior que a investigação e a construção do corpo teórico da educação de adultos são elaboradas. Por estas quatro ordens de razões parece-nos então pertinente que se passe a incluir a educação superior de adultos no campo de práticas da educação de adultos.

Em Portugal a educação superior de adultos compreende actualmente a *educação universitária de adultos (eua)* e a *educação politécnica de adultos (epa)*, correspondendo no seu conjunto a quatro níveis de escolaridade (bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento), oficializados por quatro diplomas.

Em síntese, neste primeiro grande conjunto de práticas formais de educação de adultos [A], incluímos as práticas educativas propriamente ditas que estão inseridas nos sistemas nacionais de educação e obedecem a uma lógica escolarizada, e que representam, na lógica organizativa desta sistematização, o primeiro plano estruturante da acção educativa, isto é o primeiro plano na tríplice relação entre planos considerada aqui: actividade educativa; contexto institucional; e relação educador-educando.

Tomando agora, brevemente, os outros dois planos estruturantes, destacamos apenas que, tanto na *escola*, que é o contexto institucional e organizacional onde ocorre a educação recorrente de jovens e adultos (*erja*), como na *universidade* ou no *politécnico*, que

é por sua vez o contexto institucional e organizacional onde ocorre a educação superior de adultos (*esa*), predomina um ambiente formal marcado por representações simbólicas associadas aos desempenhos do *aluno regular* e do *professor do aluno regular*, que condicionam explicita ou implicitamente a relação educador-educando.

Assim, esta relação tende a ser uma *relação vertical*, numa hierarquia clássica que subordina o aluno ao professor e ambos ao contexto organizacional e institucional, em que o modo de trabalho pedagógico dominante obedece à lógica do cumprimento de um *programa pré-definido*, que o professor ensina e o aluno estuda e aprende, tratando-se, segundo Ferry (1983), *de um modelo centrado nas aquisições e orientado para os resultados*, e no qual o educando é visto como *objecto de educação*, como *adulto destinatário* na concepção de Lima (1989). Este modo de trabalho pedagógico tem sido designado de *transmissivo, com orientação normativa*, na tipologia proposta por Lesne (1984), e de *educação bancária*, na crítica ao modelo de educação escolar elaborada por Paulo Freire (2001).

No segundo grande conjunto de práticas não formais de educação de adultos [B], incluímos as modalidades cujas características gerais correspondem à lógica da educação não formal, já anteriormente explicitada, e que nos fez considerar aqui quatro subconjuntos de práticas, nomeadamente: *a formação profissional de jovens e adultos (fpja)*, *a extensão educativa com adultos (eea)*, *a educação à distância (ed)*, e *o reconhecimento de adquiridos experienciais (rae)*, que no âmbito das práticas efectivas de educação não formal de adultos servem, por seu turno, para esclarecer o que tem existido neste domínio.

O primeiro subconjunto de práticas [B1] diz respeito à formação profissional de jovens e adultos (*fpja*). Por formação profissional entende-se, segundo o esclarecimento terminológico do documento da CRSE, o “conjunto de acções que visam o desenvolvimento sistemático de atitudes, conhecimentos e competências requeridos para o exercício de um emprego” (Lima *et al.*, 1988: 243), e que possibilita uma formação inicial de jovens e adultos, sendo esta entendida como a “primeira formação profissional completa para poder ocupar um emprego” (Lima *et al.*, 1988: 244). Normalmente este modelo pode ser também organizado de forma recorrente, ou seja, segundo a lógica da alternância. Neste contexto, a alternância

assume, usualmente, ou a forma da *reconversão* ou a forma do *aperfeiçoamento*. Assim, a reconversão será antes uma conversão, uma vez que designa a “formação continuada permitindo adquirir os conhecimentos e o saber-fazer exigidos pela ocupação de um emprego diferente daquele no qual a pessoa interessada trabalha ou trabalhou no passado” (*id., ibid.*), e que o aperfeiçoamento compreende a “formação complementar ou superior num domínio de actividade em que já se adquiriu uma certa competência” (*id., ibid.*). A configuração das práticas de formação profissional de jovens e adultos está igualmente sujeita às especificidades de cada sistema nacional de formação profissional. No caso do sistema de formação português, verifica-se, sobretudo, a coexistência de duas lógicas principais: a lógica das acções de formação, de carácter mais pontual e mais próximas do modelo escolar, e a lógica da formação profissional contínua, com a recente introdução no sistema dos cursos de educação e formação de adultos (*efa*), que assenta numa maior proximidade e articulação entre formação e trabalho.

O segundo subconjunto de práticas [B2] compreende a extensão educativa com adultos (*eea*) que é entendida, de acordo com o esclarecimento terminológico do documento da CRSE, como “uma diversidade de actividades de educação da iniciativa de instituições educativas, dirigidas a um público diferente dos estudantes regularmente inscritos” (Lima *et al.*, 1988: 242), sendo aqui também contemplado “o conjunto de actividades que, no âmbito extra-escolar, podem ser realizadas por instituições diversas com o objectivo de permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência” (*id., ibid.*).

O terceiro subconjunto de práticas [B3] diz respeito à educação à distância (*ea*) que designa, de acordo com o esclarecimento terminológico do documento da CRSE, um processo educativo que “mediante o recurso aos ‘multimédia’ e às novas tecnologias de informação, constitui não só uma forma complementar ao ensino regular, mas também uma modalidade alternativa da educação escolar” (Lima *et al.*, 1988: 246). Pela sua versatilidade, esta modalidade de educação pode adquirir diversas formas. No caso português, o formato mais comum tem sido o da universidade aberta, entendida como

“uma instituição que assegura o acesso dos adultos ao ensino superior, independentemente das habilitações reconhecidas por diploma” (*id., ibid.*), e na qual os cursos são “proporcionados por correspondência, pela rádio e pela TV, com possibilidade de orientações individuais” (*id., ibid.*).

O quarto subconjunto de práticas [B4] compreende o que designaremos genericamente de reconhecimento de adquiridos experienciais (*rae*). Segundo Tight, um sistema deste género “tipicamente inclui a identificação e selecção de conhecimentos relevantes, a exibição da sua validade, a correspondência com os resultados de aprendizagem, a avaliação do apresentado e depois, se for admissível, a sua certificação” (Tight, 2002: 159).

O formato das práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais apresenta, obviamente, variações conforme cada contexto nacional. Na lógica da criação do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências português (*rvcc*) podemos referir a estruturação das práticas segundo três eixos de acção inter-conectados, sendo cada um deles, conforme se pode ler no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) publicado em 2002, entendido da seguinte forma: um primeiro eixo de reconhecimento que através do balanço de competências “diz respeito à dimensão pessoal de auto-avaliação (...) de auto-conhecimento do percurso pessoal e profissional” (CNE, 2002: 70); um segundo eixo de validação que visa a “atribuição de um estatuto oficial e institucional às competências do indivíduo” (*id., ibid.*), isto à luz de um referencial nacional para avaliação de competências; e um terceiro eixo de certificação que corresponde à “atestação formal dos saberes, competências e capacidades, previamente reconhecidos e validados, sendo normalmente proporcionada por via das instituições formais do sistema educativo e formativo” (*id., ibid.*).

Em síntese, neste segundo grande conjunto de práticas não formais de educação de adultos [B], incluímos as práticas educativas cujas características gerais correspondem fundamentalmente à lógica da educação não formal, nomeadamente: a formação profissional de jovens e adultos; a extensão educativa com adultos; a educação à distância; e o reconhecimento de adquiridos experienciais. O conjunto destas práticas representa, na lógica organizativa desta sistematização,

o primeiro plano estruturante da acção educativa, isto é, o primeiro plano na tríplice relação entre planos considerada aqui: actividade educativa; contexto institucional; e relação educador-educando.

Considerando de seguida, sucintamente, os outros dois planos estruturantes desta relação, há a assinalar em relação ao contexto institucional a predominância de dois tipos de instituições envolvidas neste tipo de actividades educativas: um primeiro tipo de instituições criadas ou adaptadas para o efeito, e que designaremos genericamente de *centros especializados*, como são exemplo, no caso português, os centros de formação profissional e os centros de reconhecimento, validação e certificação de competências, recentemente convertidos em centros novas oportunidades (*cno*); e um segundo tipo de instituições que correspondem a *instituições diversas* da própria comunidade e as próprias *organizações de trabalho*.

Quanto à relação educador-educando, o essencial a destacar é que se trata, de um modo geral, de uma relação concebida de forma *mais horizontal*, em que o educador é entendido correntemente como *mediador ou tutor* e o educando adulto é visto mais como *adulto cliente*, na conceptualização de Lima (1989), que procura voluntariamente este tipo de actividades educativas, nas quais predomina uma lógica do *dispositivo*. Os dispositivos de formação surgem, neste âmbito de práticas educativas não formais, para marcar a distinção em relação aos programas escolares, tratando-se, de acordo com Correia, do “conjunto de condições materiais, simbólicas e institucionais indutoras de uma dinâmica reflexiva e investigativa” (Correia, 1991: 164). Assim, e segundo Ferry (1983), o modelo que enforma estas práticas está *centrado na análise*, ou seja, no desenvolvimento da capacidade de saber analisar, para ser capaz de referenciar aquilo que é mais conveniente aprender, de forma a poder conceber projectos de acção adequados aos contextos de vida e de trabalho. Este modelo corresponde a um modo de trabalho pedagógico que é designado na tipologia de Lesne (1984) por *apropriativo*, estando sobretudo centrado na inserção social do indivíduo.

Evidentemente que, apesar destas considerações gerais que temos tecido se aplicarem globalmente a este conjunto de práticas não formais de educação de adultos, há uma certa diferenciação interna, que confere alguns traços mais particulares, no âmbito de cada um

dos quatro subconjuntos de práticas que aqui apresentamos, e cuja existência não podemos ignorar. Destes traços realçamos, a título ilustrativo, o facto de se verificar, segundo Canário, que “a concepção e a prática do reconhecimento dos adquiridos situa-se nos antípodas da concepção ainda dominante, nomeadamente no campo da formação profissional contínua, que consiste em pretender organizar a formação a partir da identificação, ou ‘levantamento’ de necessidades” (Canário, 2000: 114). No entanto, consideramos que, para o propósito geral de sistematização que aqui nos move, bastará realçar apenas os considerados de carácter mais geral, que foram por nós contemplados.

No terceiro grande conjunto de práticas informais de educação de adultos [C], incluímos num só grupo todas as modalidades cujas características gerais correspondem à lógica da educação informal, também por sua vez anteriormente explicitada, e que nos levou, atendendo à ideia avançada por Pain (1990) de *efeito educativo* e de *conteúdo aberto*, a considerar globalmente várias manifestações de práticas, tais como: *a animação sociocultural / socioeducativa com adultos (asa)*; e as *intervenções para o desenvolvimento local (idl)*, incluindo aqui tanto a *educação comunitária com adultos (eca)* como a *educação popular com adultos (epad)*, que, no âmbito das práticas efectivas de educação informal de adultos, correspondem ao que se tem praticado neste domínio. Canário desenvolve a este respeito um ponto de vista, que subscrevemos, a partir do qual “à animação sociocultural na sua faceta deliberada (...) estaria reservado o papel de capital importância de organizar o informal [desde que esta seja entendida] como um conjunto de processos que permitem potenciar, em termos educativos, articulando-as, as situações sociais quotidianamente vividas” (Canário, 2000: 83).

Neste grupo, mais do que intentar traçar fronteiras entre estes conjuntos de manifestações de actividades práticas de cariz informal, cujas diferenças são sobretudo derivadas de especificidades de contextos de uso, interessa, a nosso ver, sublinhar que todas estas práticas estão orientadas por três grandes eixos de acção, tendo um primeiro eixo por horizonte o que se tem designado por *promoção cultural*, e que é entendida, de acordo com o esclarecimento terminológico elaborado no documento da CRSE, como “o conjunto de actividades tendentes a desenvolver no adulto a criatividade e sensibilidade ar-

tísticas e o espírito científico” (Lima *et al.*, 1988: 245), e cujos efeitos educativos se traduzem no reforço das “capacidades de apreensão, de tratamento e de aplicação de conhecimentos de natureza científica e humanística, de compreensão activa do meio natural e de acesso e participação no património cultural da humanidade” (*id.*, *ibid.*); um segundo eixo de acção presente nestas actividades é a chamada promoção cívica, que diz respeito às actividades que procuram “desenvolver no adulto o sentido de cidadania” (*id.*, *ibid.*), cujos efeitos educativos se traduzem, por seu turno, no reforço das “capacidades de compreensão e de apreciação crítica dos meios sociais em que se integram, e de empenhamento criativo na sua transformação positiva” (*id.*, *ibid.*); e, finalmente, o terceiro eixo comum é o da *intervenção socioeducativa*, entendida como o conjunto de “iniciativas coerentemente integradas em que se inclui necessariamente uma valência educativa, tendo como objectivo a capacitação de um determinado grupo populacional para uma participação activa na resolução de um problema socioeconómico que o afecta” (*id.*, *ibid.*).

Para além destes três eixos de acção, há também a destacar, adoptando a formulação de Canário (2000), uma série de traços comuns que estão presentes no conjunto de práticas informais aqui considerado, e que são: primeiro, “o carácter voluntário da participação neste tipo de acções, como resposta a interesses genuínos dos destinatários, ligados à sua vida cultural e ao seu tempo de lazer” (Canário, 2000: 74); segundo, “o carácter aberto destas actividades que, frequentemente, se dirigem a públicos muito diferenciados, na idade, no sexo, na instrução e no estatuto social” (*id.*, *ibid.*); terceiro, “o carácter ‘desinteressado’ deste tipo de actividades que, não só não supõem requisitos prévios, como também não conduzem (ou não estão orientadas para) a obtenção de diplomas e de qualificações” (*id.*, *ibid.*); e, por fim, o facto de estas actividades constituírem uma resposta educativa “a necessidades sociais, individuais e/ou colectivas, para as quais as instituições educativas tradicionais não revelam capacidade de responder adequadamente” (*id.*, *ibid.*).

Assim, este grande conjunto de práticas informais de educação de adultos [C] representa, na lógica organizativa desta sistematização, o primeiro plano estruturante da acção educativa, na triplíce relação que temos procurado ter presente entre actividade educativa, contexto institucional e relação educador-educando.

Considerando de seguida, de forma concisa, os outros dois planos desta relação, há a assinalar em relação ao contexto institucional, sobretudo a sua significativa variedade que compreende, a título ilustrativo, *associações, colectividades locais, centros culturais, centros comunitários, museus, bibliotecas, igrejas, ligas, clubes, sindicatos, cooperativas, empresas, etc.* As características particulares deste tipo de práticas conferem um carácter *acentuadamente horizontal* à relação entre educador-educando, na qual o educador ou animador é por norma entendido como *monitor ou facilitador*, cabendo-lhe apenas o papel de catalizador da acção, e o educando adulto é visto mais como *adulto-cidadão*, de acordo com a conceptualização de Lima (1989), valorizando-se nesta relação especialmente a partilha e a oportunidade de viver experiências diversificadas, sendo que, e segundo Ferry (1983), o modelo que enforma estas práticas está centrado nas iniciativas, mesmo que frequentemente imprevistas, sendo o correspondente modo de trabalho pedagógico de tipo *iniciativo*, na tipologia de Lesne (1984), caracterizado por uma forte orientação pessoal.

Recapitulando, este exercício de sistematização que elaboramos aqui, que apresentamos de seguida como proposta num quadro síntese, foi construído a partir de uma perspectiva do processo educativo que distingue entre três modalidades ou níveis de formalização da acção educativa com adultos, nomeadamente, entre o nível formal, o nível não formal e o nível informal; e três planos estruturantes nos quais se alicerça, de igual modo, a acção educativa com adultos, designadamente, o plano das actividades educativas recenseadas, o plano das instituições implicadas e o plano da relação pedagógica estabelecida.

Quadro-Síntese 4 –

Proposta de Sistematização do Campo das Práticas de Educação de Adultos

Modalidades ou Níveis da Acção Educativa realizada com Adultos	Planos Estruturantes da Acção Educativa realizada com Adultos				
	Actividades e Práticas Educativas		Instituições Envolvidas	(a) Relação Educador-Educando / (b) Tipo de Figura do Educador de Adultos	
Práticas Formais de Educação de Adultos [A]	[A1]-Educação Recorrente de Jovens e Adultos (erja)	-Educação Básica de Jovens e Adultos	- Escola - Universidade - Politécnico	-	(a) Relação Professor-Aluno de Tipo Vertical (Modo de Trabalho Pedagógico: Transmissivo, com Orientação Normativa) / (b) Trabalhador de Tipo Profissional (com Estatuto de Carreira Docente)
		-Educação Secundária de Jovens e Adultos			
	[A2]-Educação Superior de Adultos (esa)	-Educação Universitária de Adultos			
		-Educação Politécnica de Adultos			
Práticas Não Formais de	[B1]-Formação Profissional de Jovens e Adultos (fpja)	-Formação Inicial; -Formação Recorrente (Altemância): i) Reconversão; ii) Aperfeiçoamento	-Acções de Formação -Formação Contínua -Cursos EFA	-Centros de Formação Profissional -Organizações de Trabalho	(a) Relação Formador-Formando de Tipo mais Horizontal (Modo de Trabalho

Educação de Adultos [B]	B2]-Extensão Educativa com Adultos (eea)	-Actividades Extra-escolares	-Instituições Educativas e Sociais -Centros Novas Oportunidades (CRVCC)	Pedagógico: Apropriativo) (b) Trabalhador de Tipo Flexível (sem Estatuto de Carreira)
	[B3]-Educação à Distância (ed)	-Cursos Superiores à Distância		
	[B4]Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (rae)	-Balanço de Competências		
Práticas Informais de Educação de Adultos [C]	[C1]-Animação Sociocultural / Socioeducativa com Adultos (asa)		-Instituições Diversas da Comunidade (Associações, Clubes, Colectividades, etc.)	(a) Relação Educador-Educando de Tipo Horizontal (Modo de Trabalho Pedagógico: Iniciativo) (b) Trabalhador Voluntário ou de Tipo Flexível (sem Estatuto de Carreira)
	[C2]-Intervenções para o Desenvolvimento Local (idl)	-Educação Comunitária com Adultos (eca) -Educação Popular com Adultos (epad)		

NOTA – Panorama Geral, de base internacional, desde o Pós-Guerra.

Ora, com a elaboração desta sistematização das modalidades de educação de adultos que têm existido ao nível das práticas, não quisemos em momento algum criar divisões estanques entre as categorias analíticas adoptadas, nem confinar exclusivamente as actividades ao nível de formalização em que foram consideradas. Mais do que classificar actividades de educação de adultos de forma taxativa, o nosso intento aqui foi o de sistematizar para procurar conferir inteligibilidade a um vasto campo de práticas bastante heterogéneo, de forma a compreendermos melhor que tipo de práticas de educação de adultos têm existido no terreno, para que se possa ter neste livro uma noção geral da dimensão émica do campo.

Delineado, então, o quadro geral do campo amplo das práticas de educação de adultos e tendo presente que a relação entre as práticas e os discursos sobre as práticas é uma relação próxima, que contém em si tensões e paradoxos, iremos considerar, no prosseguimento desta análise, o fundamental das perspectivas ideológicas que têm marcado as práticas discursivas da educação de adultos, em especial no nível que consubstancia a missão que lhe tem vindo a ser atribuída historicamente.

2.1.2- As Práticas Discursivas na Educação de Adultos

Atendendo ao facto de que a segunda metade do século XX corresponde a uma época histórica em que se verificou um profundo questionamento do paradigma da modernidade (Sousa Santos, 1998), podemos legitimamente considerar que, em termos político-filosóficos, os debates que ocorrem neste período, no âmbito particular da educação de adultos, fazem parte integrante desse movimento maior de intensa reflexividade (Finger, 1989, 2005). O questionamento profundo dos pressupostos da modernidade inauguraria uma época de procura de novas referências e de novos projectos sociais, que não poderia deixar de repercutir-se no campo da educação de adultos e nas práticas discursivas dos actores implicados directamente nas práticas educativas, como afirmam Usher, Bryant e Johnston, “a actual noção de crise sentida por muitos educadores de adultos pode ser vista como um microcosmo de uma crise mais geral dos tempos modernos” (Usher, Bryant e Johnston, 1997: 12).

Uma das dimensões desta crise está associada com uma maior consciência da importância do questionamento crítico acerca das consequências sociais da missão moderna atribuída, implícita ou explicitamente, à educação de adultos. O debate acerca do *porquê* fazer educação de adultos ganha, assim, uma extensão e uma visibilidade consideráveis, especialmente a partir do final da década de sessenta. Este debate traduz-se num amplo leque de preocupações, das quais merecem destaque as que consideram fundamental tornar visível e compreensível a relação entre o propósito ou missão atribuído à educação de adultos e os conteúdos considerados nas suas práticas educativas (Zinn e Macedo, 2007). Trata-se de esquadriñar mais profundamente o currículo da educação de adultos, para poder percepcioná-lo como aquilo que ele na realidade representa: uma selecção de tópicos culturais (cf. Jarvis, 1989: 25). Este ganho generalizado de consciência crítica permitiria, de resto, indagar acerca de diversas questões sociais, relacionadas com a distribuição social de poder, tornando muito mais fácil explorar a dimensão de intervenção social, agora numa escala muito mais ampla, na qual saber *quem faz* a selecção curricular, e *com que propósito* se torna uma das questões centrais que passa a estar presente na agenda do debate crítico sobre educação de adultos.

Significativamente, é no quadro de um contexto internacional que emerge entre o final da década de sessenta e o início da década de setenta, em que o mundo é percepcionado como estando num processo de acelerada transformação, com mudanças estruturais a ocorrerem em inúmeras esferas da vida em sociedade, que se desenvolvem dois tipos de entendimentos hegemónicos, no âmbito das preocupações dos responsáveis pela educação, acerca do sentido e do propósito a atribuir à educação de adultos, designadamente: um entendimento que visa a recuperação dos adultos da ‘geração presente’; e outro que se orienta para a preparação dos adultos da ‘geração futura’ (cf. Ribeiro Dias, 1982b: 21).

Esta bipartição, na aparência simples, do propósito atribuído pelos próprios decisores políticos à educação de adultos, ao estar inscrita num contexto, societal e epistemológico, de crise paradigmática, suscitou um questionamento teórico-conceptual mais profundo, por parte dos intelectuais da época, acerca da dimensão política da edu-

cação, bem como das consequências sociais e culturais das opções tomadas nesta matéria, originando um intenso debate, sem precedentes na história da educação de adultos (de que salientaremos alguns dos principais aspectos no ponto seguinte da análise, dedicado à educação permanente). Com efeito, o confronto entre visões alternativas daquilo que se considera, ou não, ser a missão da educação de adultos, remete para uma matriz discursiva que contrapõe ideias e correntes de pensamento inscritas em doutrinas político-filosóficas diversas, que no seu conjunto, configuram, de resto, aquilo que se convencionou chamar como as *tradições discursivas* existentes na educação de adultos.

Assim sendo, e uma vez que temos vindo a fazer o levantamento genérico do *estado da arte* da educação de adultos, parece-nos importante agora destacar igualmente algumas das tipologias de sistematização que foram elaboradas para conferir inteligibilidade no âmbito das práticas discursivas da educação de adultos, para que se possa ter não apenas uma noção geral da *dimensão ética* (apresentada no ponto anterior deste texto), mas também uma ideia geral da *dimensão ética* do campo.

Vários autores se têm debruçado sobre a sistematização das diferentes tradições discursivas existentes na educação de adultos, sendo que, a título ilustrativo, destacaremos aqui, de forma telegráfica, três dessas propostas de classificação: uma primeira elaborada por Ellias, Merriam e Zinn (1990); uma segunda elaborada por Finger (1989); e uma terceira elaborada por Usher, Bryant e Johnston (1997).

Segundo a proposta de Ellias, Merriam e Zinn (1990), podemos distinguir cinco filosofias na educação de adultos. Para cada uma delas destacaremos, brevemente, o essencial dos seus traços distintivos, e portanto característicos, no que diz respeito apenas à forma como é encarada a missão a atribuir à educação de adultos. Assim, nesta proposta de sistematização, temos: uma filosofia denominada de *educação de adultos radical* (*radical adult education* ou *'reconstructionist'*), no âmbito de pensamento da qual se entende que a missão da educação de adultos é basicamente a de provocar mudanças na sociedade ao nível social, político e económico que permitam romper com a ordem estabelecida, uma ordem social percebida como sendo opressora para a maioria da população; uma segunda filosofia

considerada é designada de *educação de adultos progressista (progressive adult education)*. Neste contexto de reflexão atribui-se como missão à educação de adultos essencialmente, por um lado, contribuir para a salvaguarda e transmissão dos valores culturais, de modo a consolidar a estrutura societal de uma comunidade, e, por outro lado, dotar os indivíduos adultos de conhecimento prático e capacidades no âmbito da resolução de problemas; uma terceira filosofia salientada é intitulada de *educação de adultos humanista (humanistic adult education)*, no seio da qual se entende ser missão da educação de adultos criar as condições para propiciar um melhor e mais profundo desenvolvimento pessoal; uma quarta filosofia considerada nesta proposta de sistematização é designada de *educação de adultos liberal ou clássica (liberal adult education ou 'classical tradition')*, neste grupo estão as formulações que consideram que a missão da educação de adultos é a de desenvolver as capacidades intelectuais de forma a tornar os indivíduos mais cultos e literatos no sentido amplo do termo, ou seja, a nível intelectual, mas também a nível moral, espiritual e estético; temos ainda uma quinta filosofia chamada de *educação de adultos condutivista (behaviorist adult education)*, na qual se atribui como missão à educação de adultos garantir a aquisição de padrões de comportamento que assegurem a sobrevivência no seio da ordem social existente, trata-se de promover a adequação dos desempenhos individuais às necessidades da sociedade.

Apresentamos de seguida um quadro síntese elaborado com base no essencial deste modelo.

Quadro-Síntese 5 –

Tipologia 1: Classificação de Práticas Discursivas na Educação de Adultos

Modelo de Sistematização de Ellias, Merriam e Zinn (1990)	
Tradições Filosóficas na Educação de Adultos:	Missão da Educação de Adultos:
-Educação de Adultos Radical (<i>radical adult education ou reconstructionist</i>)	-provocar mudanças na sociedade rompendo com a ordem estabelecida
-Educação de Adultos Progressista (<i>progressive adult education</i>)	-salvaguardar e transmitir os valores culturais -criar capacidades no âmbito da resolução de problemas
-Educação de Adultos Humanista (<i>humanistic adult education</i>)	-propiciar um profundo desenvolvimento pessoal
-Educação de Adultos Liberal ou Clássica (<i>liberal adult education ou classical tradition</i>)	-desenvolver as capacidades intelectuais, morais, espirituais e estéticas
-Educação de Adultos Condutivista (<i>behaviorist adult education</i>)	-garantir a sobrevivência -promover a adequação dos desempenhos

Fonte: Ellias, Merriam, & Zinn (1990). *Philosophies of Adult Education*. In Galbraith (ed.). *Adult Learning methods: a guide for effective instruction* (pp. 73-80). Malabar: Krieger.

A segunda proposta de sistematização que iremos distinguir aqui tem sido particularmente considerada sobretudo no contexto da tradição francófona do pensamento social sobre educação: trata-se da tipologia elaborada por Finger (1989). Este autor diferencia quatro tradições filosóficas na história da educação de adultos que correspondem, por seu turno, a quatro maneiras distintas de conceber a missão atribuída à educação de adultos, e que, à semelhança do que fizemos para a proposta de sistematização anteriormente destacada, iremos apresentar em seguida de forma bastante sucinta. Assim, as quatro tradições filosóficas consideradas na abordagem de Finger (1989) são: uma tradição designada de *perspectiva crítica*, e no âmbito da qual a educação não constitui um fim em si mesma, mas representa um instrumento para construir uma sociedade democrática, fazendo por isso parte de um movimento social que procura sobretudo a emancipação política; uma segunda tradição denominada de *perspectiva tecnocrática*, que engloba as formulações discursivas que encaram a educação de adultos como um meio de fornecer aos indivíduos as qualificações e competências necessárias para responder às exigências do mercado de trabalho, sendo um instrumento para promover o desenvolvimento económico; uma terceira tradição a qual o autor designa genericamente como *perspectiva da teoria da formação*, na qual estão consideradas as abordagens que se centram sobretudo na especificidade da relação pedagógica propriamente dita, procurando desenvolver e aplicar dispositivos que promovam essa relação (nesta perspectiva ao contrário das anteriores a educação não é entendida como estando ao serviço de nenhum projecto colectivo); e finalmente uma quarta tradição, de desenvolvimento recente, denominada de *perspectiva ecológica*, no contexto da qual são agrupadas as novas teorizações emergentes que concebem a educação de adultos como um processo holista capaz de permitir a cada indivíduo construir a sua visão do mundo, compreendendo que a mesma resulta das relações que se estabelecem com o meio, sempre em articulação com a dimensão pessoal, com a dimensão colectiva e institucional, e no âmbito do contexto de vida de cada pessoa. Podemos ver o essencial desta tipologia no quadro síntese que elaboramos, e que apresentamos em seguida.

**Quadro-Síntese 6 –
Tipologia 2: Classificação de Práticas Discursivas na Educação de Adultos**

Modelo de Sistematização de Finger (1989)	
Tradições Filosóficas na Educação de Adultos:	Missão da Educação de Adultos:
Perspectiva Crítica	-construir uma sociedade democrática -contribuir para uma emancipação política
Perspectiva Tecnocrática	-fornecer aos indivíduos qualificações e competências -promover a adaptação ao desenvolvimento económico
Perspectiva da Teoria da Formação	-desenvolver e aplicar dispositivos de formação
Perspectiva Ecológica	-permitir a cada indivíduo construir uma visão holista do mundo, a partir do contexto de vida de cada pessoa

Fonte: Finger, M. (1989). *Apprendre une issue. L'Éducation des Adultes à l'âge de la Transformation de Perspective*. Lausanne : L.E.P.

Na terceira e última proposta de classificação das práticas discursivas, criadas para agrupar os entendimentos divergentes acerca do sentido e do propósito a atribuir à educação de adultos, que optámos por destacar neste ponto, mais compreensivo e/ou heurístico da análise, temos a sistematização elaborada por Usher, Bryant e Johnston (1997). Há a salientar, brevemente, que nesta abordagem se considera existir na história da educação de adultos três tradições filosófico-discursivas distintas, nomeadamente: uma tradição denominada de *educação de adultos liberal (the liberal tradition)*, para a qual são remetidas as conceptualizações que entendem a educação de adultos como uma forma de introdução aos diversos conhecimentos disciplinares, que permite a exploração racional da consciência analítica dos indivíduos, de maneira a produzir cidadãos com um bom nível de cultura geral acerca do meio social que os rodeia; uma segunda tradição designada de *educação de adultos radical (the radical tradition)*, em que são consideradas as teorizações centradas numa perspectiva de classe, que, ao privilegiarem especialmente questões relacionadas com a reprodução social da desigualdade, introduziram nas práticas discursivas da educação de adultos um elemento de crítica de carácter macro-estrutural; e, por fim, a terceira tradição identificada como *tradição comunitária (the community tradition)*, onde estão agrupadas aquelas abordagens que, combinando os contributos das duas tradições filosóficas anteriores, em particular, a análise crítica de tipo estrutural proveniente da educação de adultos radical com a perspectiva cultural e de desenvolvimento pessoal inerente à educação de adultos liberal, incentivam à acção colectiva, visando a transformação das condições sociais e culturais das populações locais. Apresentamos a síntese esquemática desta proposta no quadro que se segue.

Quadro-Síntese 7 –

Tipologia 3: Classificação de Práticas Discursivas na Educação de Adultos

Modelo de Sistematização de Usher, Bryant e Johnston (1997)	
Tradições Filosóficas na Educação de Adultos:	Missão da Educação de Adultos:
Educação de Adultos Liberal <i>(the liberal tradition)</i>	-introdução aos diversos conhecimentos disciplinares
Educação de Adultos Radical <i>(the radical tradition)</i>	-crítica à reprodução social da desigualdade
Tradição Comunitária <i>(the community tradition)</i>	-transformação das condições sociais e culturais das comunidades locais

Fonte: Usher, R., Bryant, I., & Johnston, R. (1997). *Postmodern Challenge – Learning Beyond The Limits*. London: Routledge.

Ora, o que se retira deste exercício é, antes de mais, que as práticas discursivas próprias de cada uma das tradições filosóficas existentes na história da educação de adultos traduzem, entre outros aspectos, uma visão específica do papel e missão a atribuir à educação de adultos. Traduzem também, por isso, uma visão do próprio mundo e do entendimento que se lhe dá e que se lhe pode vir a dar. Não surpreende, pois, que, nesta matéria, não haja nem concordâncias plenas nem exclusões plenas, mas tão-somente contraposições contextuais de sentidos. Adoptar esta ou aquela tradição filosófica é um exercício que se exerce por adesão a valores e entendimentos que distinguimos de outros valores e entendimentos dos quais nos queremos demarcar, moral, ética ou intelectualmente. É assim, em muitos aspectos, um exercício de dialogicidade (Freire, 2001), mas é também, indiscutivelmente, um exercício inscrito, por seu turno, numa matriz cultural, que se torna necessário saber escrutinar (Finger, 2005).

Independentemente, porém, da tradição político-filosófica adoptada, e um pouco como consequência da educação de adultos se ter tornado, muito rapidamente, um verdadeiro ‘movimento mundial’ (cf. Entwistle, 1989: 35), o que é notório é que, para muitos educadores de adultos, um pouco por todo o lado, têm sido as considerações de carácter ideológico que vêm em primeiro lugar, afectando, desta forma, todas as outras decisões de carácter metodológico ou eventualmente mais técnico. É, de certo modo, um traço desde sempre distintivo, sublinhamos, da educação de adultos, indagar principalmente acerca dos motivos pelos quais se faz educação de adultos. A resposta dada ao porquê fazer educação de adultos traduz a adesão a uma visão, ou seja, inscreve os sujeitos e os actores da educação numa determinada tradição político-filosófica. Deste modo, afirmamos aqui que as suas práticas discursivas não são, num certo sentido, mais do que ideologias políticas postas em acção e em comunicação (Barros, no prelo), o que significa que recusamos a visão, actualmente hegemónica, de termos chegado ao “fim dos debates de princípio” (Comissão Europeia, 1995: 27), ou eventualmente “ao fim da história” (Fukuyama, 1992).

Apesar do leque diversificado de tradições filosóficas existentes, que a apresentação das três propostas de sistematização aqui destacadas exemplificam, mas não esgotam, há uma tensão histórica

de carácter dicotómico que tem vindo a prevalecer, caracterizando o espectro das práticas discursivas sobre a educação de adultos e animando o debate histórico acerca da finalidade que se lhe pode legitimamente atribuir. Trata-se da tensão entre dois entendimentos predominantes e tendencialmente antinômicos acerca da missão a atribuir à educação de adultos: um que lhe atribui a incumbência de contribuir para a *coesão social* e, portanto, para a adaptação social; e outro que lhe atribui o mandato de contribuir para a *justiça social* e, por conseguinte, para a transformação social. A história da educação de adultos está assim claramente marcada por um debate ao nível das suas práticas discursivas que tem tendido a oscilar particularmente entre estes dois pólos do espectro político-filosófico, e que hoje se agudizam de novo, mas numa discursividade camuflada de falsos consensos retoricamente construídos e disseminados.

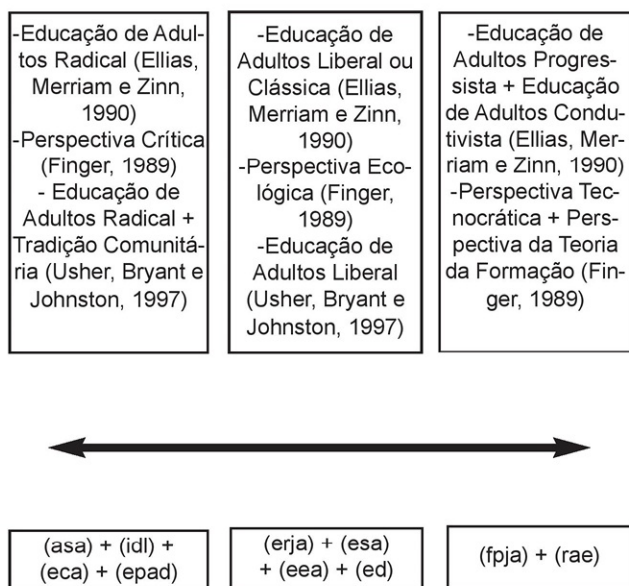
Ora, esta tensão tem sido, logicamente, assinalada ao longo do tempo por um vasto conjunto de autores da área. Assim, por exemplo, Usher, Bryant e Johnston referem que o debate na educação de adultos gira em torno de uma tensão que “se tem centrado nos dois objectivos aparentemente opostos da socialização: adaptar pessoas a funções e a cargos, ou criar individualização, permitindo que as pessoas pensem por si mesmas e portanto, sejam auto-dirigidas” (Usher, Bryant e Johnston, 1997: 29). A este respeito, Roux afirma, por sua vez, que “no decurso do período 1959-1968, dois temas foram sucessivamente privilegiados: primeiro a igualdade, depois a competição, sem que, todavia, fossem apagados em cada um deles os inconvenientes principais quando são mal concretizados (...) [respectivamente] as ilusões para o tema político-social e as várias formas de rigidez para o sistema económico” (Roux, 1974: 32). Também Tight afirma que, retrospectivamente, “uma das tensões mais predominantes reside em interpretar a educação e a formação em termos vocacionais ou não vocacionais, isto é, liberais, (...) é uma tensão ela própria objecto das mudanças de tendências em moda de tal modo que, enquanto a visão liberal dominou os debates europeus e norte-americanos logo após a Segunda Guerra Mundial, a visão vocacional tem sido desde há duas décadas proeminente” (Tight, 2002: 32).

Tratando-se de duas perspectivas hegemónicas que têm marcado profundamente o debate político-filosófico na educação de adul-

tos, verifica-se que no campo há uma tendência para construir as características distintivas entre ambos os pólos deste espectro de práticas discursivas por uma mútua oposição. Este antagonismo transporta consigo uma miríade de oposições dicotómicas, traduzidas muitas vezes inclusive pela adopção, algo simplista, de dicotomias conceptuais, tais como: teoria e prática, qualificação e competência, educação e formação, académico e experiencial, entre muitas outras. A armadilha implícita neste raciocínio excessivamente bipolarizado reside no facto de se fazer facilmente corresponder um lado da dicotomia às abordagens de cariz não vocacional e o outro lado às abordagens de cariz vocacional.

Torna-se, assim, fundamental procurar construir novas abordagens a partir de um ponto de vista crítico (ver figura 1), que tente superar esta lógica dicotómica que apenas serve para impregnar as práticas discursivas da educação de adultos com toda uma litania de antónimos pouco pertinentes, quer analiticamente, quer no contributo dado à própria produção de conhecimento no campo teórico deste sector, muito embora sejamos da opinião de que, no domínio dos discursos políticos actuais, de base neoliberal, poderá ser útil começar por separar, dualizando ou extremando, o que uma retórica de resemantização conceptual quer, aparentemente, unir ou fazer coincidir. Neste sentido, há toda uma produção teórico-conceptual, elaborada no âmbito daquilo a que chamaremos genericamente *pedagogia crítica* (ver, por ex. McLaren, 2007; Paraskeva, 2008), que interessa considerar, resgatar e aprofundar para expandir o campo reflexivo da educação de adultos, superando criativamente a excessiva dicotomização e re-semantização que tem caracterizado o debate político-filosófico hegemónico, metamorfoseado como debate técnico, hodierno no sector. Nesta mesma linha de argumentação, por exemplo, Lima afirma que “as tensões entre projectos educativos de matriz ‘radicalmente realista’ e funcionalista e projectos de filiação crítica e emancipatória, isto é, entre objectivos de adaptação e objectivos de transformação, podem conhecer expressões muito complexas, dar lugar a modalidades híbridas, fazer emergir novas exigências e parcerias que urge discutir” (Lima, 2003: 130).

Figura 1 – Proposta de Mapeamento no Campo das Práticas Discursivas e Educativas em EA



Nas várias propostas de classificação das práticas discursivas da educação de adultos, as diversas tradições filosóficas do campo, com aproximados conteúdos críticos expressos, nem sempre coincidem nas designações que adquirem nas tipologias criadas. Porém, e manifestamente mais importante do que isso, é atendermos ao facto de existir uma evidente presença de uma postura crítica que marca a história das práticas discursivas da educação de adultos, seja qual for a designação da categoria taxionómica na qual se decidiu agrupar estas teorizações. Neste contexto, o nosso destaque vai, na lógica dos modelos aqui referidos, para o potencial contido nas formulações conceptuais da denominada *tradição da educação de adultos radical* (*radical adult education ou reconstructionist*), na proposta de Ellias, Merriam e Zinn (1990), ou intitulada de *tradição comunitária* (*the community tradition*) na proposta de Usher, Bryant e Johnston (1997), ou ainda designada de *perspectiva crítica*, no caso da proposta de Finger (1989).

Estes diversos desenvolvimentos, elaborados ao longo do tempo, representam o núcleo duro de uma herança teórico-pedagógica que enforma o essencial daquilo que podemos e gostamos de designar, simplesmente, por *pedagogia crítica*. Há a destacar neste âmbito a progressiva construção histórica de um significativo espólio crítico, de que sobressai, por exemplo: a aprendizagem auto-dirigida (*self-directed learning*); a construção crítica da pedagogia freiriana ou da teoria feminista. O que nos parece é que se impõe reflectir acerca do papel que esta herança crítica poderá desempenhar actualmente, nesta modernidade tardia caracterizada como 'era do capitalismo triunfante', ou mais expressivamente ainda, como 'era da economia parasitária' (Vaneigem, 1999) ou como 'era de derrocada' (Hobsbawm, 1998). É necessário, pois, indagar (e é isto que este livro pretende trazer para o debate público) de que forma a pedagogia crítica poderá representar hoje uma fonte de inspiração para construir, endogenamente, uma nova educação de adultos de base popular e comunitária (Crowther, Galloway e Martin, 2005) que permita desafiar a nova ortodoxia educacional, que tende a reduzir a educação de adultos essencialmente a um serviço educativo (ver, por ex. Eurydice, 2008).

Assim sendo, o que a análise da genealogia dos conceitos em educação de adultos permite verificar é que são, fundamentalmente,

duas as visões político-educativas que marcaram indelevelmente a história da educação de adultos nas últimas quatro décadas. Estas construções político-filosóficas são bem conhecidas dos investigadores e estudiosos deste campo e têm nomes conceptualmente rigorosos, nomeadamente: *a perspectiva da educação permanente (lifelong education)*; e *a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning)*. É no âmbito destas perspectivas, a primeira herdeira de uma tradição filosófica de matriz eminentemente crítica e a segunda herdeira de uma tradição filosófica de matriz fundamentalmente tecnocrática, que os conceitos nucleares e qualificativos da área têm circulado, num intenso movimento de apropriação terminológica que foi produzindo binómios conceptuais que se tornaram característicos do campo hodierno da educação de adultos. Neste processo, a hegemonia teórico-conceptual alcançada pelas propostas do *movimento da educação permanente* nas décadas de sessenta e setenta seria transferida para as propostas do *movimento da aprendizagem ao longo da vida* nas décadas de oitenta e noventa. O que aqui também se defende e argumenta é que o campo hodierno da educação de adultos, no início do século XXI, é o reflexo desta transferência.

2.2- A Educação Permanente

Na história dos sistemas modernos de educação, a chamada crise mundial da educação, ocorrida no final da década de sessenta, e os desenvolvimentos subsequentes, em especial aqueles que conduziram a um entendimento amplo da educação de adultos que passaria a contemplar todas as modalidades, formais, não formais e informais da acção educativa realizada com adultos, marcariam em conjunto o início de uma viragem progressiva no entendimento genérico dado até então à própria educação. A este respeito, Canário considera que o *movimento da educação permanente* que emerge nesta época representa, pela dimensão que adquire a nível mundial, e pela visão sociopolítica que defende, um verdadeiro “ponto de viragem no pensamento sobre educação” (Canário, 2000: 87).

Neste particular, é fundamental ter presente que, tanto os pressupostos político-filosóficos, como a própria visibilidade e o impacto que o movimento da educação permanente adquire na década

de setenta, estão particularmente associados à publicação, em 1972, do Relatório elaborado por uma comissão de trabalho presidida por Edgar Faure, no âmbito da UNESCO, que se intitula: *Learning to Be – the world of education today and tomorrow*, e que tem sido considerado na área da educação como um verdadeiro “manifesto da educação permanente” (cf. Canário, 2001: 90; Nóvoa, s/d: 67), o que faz com que este documento seja na verdade incontornável, especialmente no que diz respeito a qualquer utilização posterior do conceito de educação permanente.

No âmbito de uma análise conceptual parece-nos, no entanto, que é igualmente importante assinalar que o conceito de educação permanente, apesar de ter ficado associado de forma irrefutável a este período histórico, não foi de facto elaborado nesta época, mas sim revitalizado e expandido de forma crítica e consciente na década de setenta. A este propósito, Faure afirma no próprio Relatório que “a ideia de educação permanente tem reunido bastante força desde os últimos dez anos embora seja uma ilusão pensar que é uma descoberta dos nossos tempos” (Faure *et al.*, 1972: 142). Também Lowe afirma que “o conceito de educação permanente está longe de ser novo. O que é novo é a determinação com que a UNESCO, a OCDE, e outras organizações nacionais estão a inferir as suas implicações para a prática educativa” (Lowe, 1975: 29). Field, por seu turno, salienta de igual modo que os debates que fazem uso deste conceito “são anteriores ao aparecimento deste novo interesse do final da década de sessenta e início da década de setenta (...) a ideia em si mesma pode ser retroactivamente associada ao fermento intelectual que se sucedeu ao final da Primeira Guerra Mundial relacionado com o debate de se estender os direitos de cidadania às mulheres e às classes trabalhadoras” (Field, 2001: 5).

Assim, a criação do conceito de educação permanente está de facto inscrita em teorizações que remontam já ao início do século XX, principalmente aos contributos teórico-conceptuais de Dewey, Smith, Lindeman e Yeaxlee que representam uma herança que, embora mais afastada no tempo e surgindo noutro contexto sócio-político, forjou algumas ideias centrais para a educação de adultos, nomeadamente: o entendimento de que a educação não acaba quando se deixa a escola, na medida em que à educação cabe o papel de as-

segurar a viabilidade da vida em sociedade, independentemente da idade que se possui (Dewey, 1916); a ideia de que a educação de adultos, por ser uma necessidade nacional, deve ser expandida, na medida em que contribui para construir a cidadania, passando a ser percebida como universal e desejável ao longo de toda a vida dos cidadãos (Smith, 1919); a valorização da experiência para o processo de aprendizagem nos adultos, bem como a importância conferida aos grupos de discussão como metodologia adequada à educação de adultos (Lindeman, 1926); ou, ainda, a ideia de que as necessidades humanas estão inscritas socialmente num poderoso sistema sócio-político que se constitui como o contexto da acção pedagógica na educação de adultos (Yeaxlee, 1929). Apesar da intensidade destes debates pioneiros, há na história da educação de adultos, uma espécie de hiato temporal, compreendido sensivelmente entre os anos trinta e os anos cinquenta, e que, no fundo, mediou a efectiva utilização, nos debates públicos sobre educação de adultos, do conceito de educação permanente (cf. Jarvis, 1995: 24).

A conjuntura económica, política e social que se vive, no final da década de sessenta e início da década de setenta, e o papel central desempenhado a nível internacional pela UNESCO constituem, no essencial, o contexto em que o conceito de educação permanente é reintroduzido nos debates acerca da educação. Assim, o conceito de educação permanente proposto pela UNESCO, segundo a redacção dada no esclarecimento terminológico do documento da CRSE, assume que esta perspectiva “é concebida para responder aos problemas levantados pelas rápidas mudanças tecnológicas, económicas e sociais da sociedade contemporânea, pela complexidade dos papéis pessoais e sociais que cada pessoa é chamada a desempenhar e para oferecer maior igualdade de oportunidades educativas” (Lima *et al.*, 1988: 237-238). Referindo-se a esta época, Canário afirma que “foi um período marcado por iniciativas e movimentos sociais que tornaram possível articular a produção de práticas educativas inovadoras, com intenções de transformação social (...) os fundamentos das concepções da educação permanente eram, no início da década de setenta, de cariz essencialmente filosófico e político” (Canário, 2001: 91).

Especialmente nas décadas de sessenta e de setenta, o entendimento que passa a ser dado ao conceito de educação permanente vinca com muita clareza a dimensão política da educação. O conceito passa a ser correntemente associado, por um lado, à reestruturação dos sistemas escolares, e por outro lado, à elaboração de projectos de transformação social. Assim, por exemplo, um dos primeiros promotores da educação permanente em França, Pierre Arents (1955), refere que a missão da educação permanente passa por assegurar na idade adulta a manutenção da instrução recebida na escola, completando-a e prolongando-a com dimensões intelectuais, mas também físicas e estéticas, possibilitando de igual forma, sempre que seja necessário, a reconversão profissional e a actualização de conhecimentos técnicos. Transversalmente, a educação permanente tinha ainda a missão de facilitar a compreensão dos problemas nacionais, e do mundo, contribuindo para alargar e melhorar um sentido mais cosmopolita de cidadania, capaz de assegurar a todos o pleno usufruto do património da civilização (cf. Arents, 1955: 17).

No Relatório Faure, o conceito de educação permanente diz respeito a todo o processo educativo, compreendendo todas as suas formas, expressões e momentos, de maneira a garantir a educação global das crianças e jovens, e a preparar os adultos para exercerem melhor a sua autonomia e liberdade. A educação permanente é entendida, neste contexto, como um projecto educativo que inter-relaciona, incessantemente a dimensão individual e a dimensão social da educação, pelo que visa sobretudo a construção de um 'Homem novo', veiculando um sistema humanista de valores colectivos. Esta visão da educação permanente contém opções políticas e representa um projecto de cariz ideológico, uma utopia (cf. Faure *et al.*, 1972: 143). Deste modo, a perspectiva da educação permanente implica, antes de mais, uma nova visão e interpretação, quer para o processo educativo, quer para a própria percepção do destino da humanidade (Lengrand, 1970).

Referindo-se ao entendimento dominante dado ao conceito de educação permanente, nas décadas de sessenta e setenta, Titmus defende que são três as dimensões principais associadas a este conceito, designadamente: uma dimensão de forte crítica ao modelo escolar da educação formal; uma segunda dimensão relacionada com

a necessidade de garantir, ao longo da vida, uma educação que actualize os conhecimentos e permita aos adultos acompanhar a evolução tecnológica da sociedade; e uma terceira dimensão que promova a igualdade de oportunidades de educação e o acesso a uma promoção social efectiva (cf. Titmus, 1989: 5). Enquanto Jarvis, por seu turno, sistematiza o conceito da seguinte forma: “a educação permanente é, então, uma série de incidentes planeados, com uma base humanista, direccionados à aprendizagem e compreensão que possa ter tido lugar a qualquer momento no tempo de vida dos participantes (...) a educação permanente é, por isso, um conceito e um ideal” (Jarvis, 1995: 25). O *movimento da educação permanente* desenvolveu-se tendo, como pano de fundo, um quadro global de forte crítica e contestação ao modelo escolar, e de eminente ruptura com os diversos pressupostos da modernidade. As repercussões deste panorama geral no campo das práticas discursivas e das práticas pedagógicas da educação de adultos seriam naturalmente profundas.

Significativamente, este período correspondeu a uma expansão do campo, sem precedentes na história da educação de adultos, particularmente nas suas modalidades não formal e informal, que, contrariando os dois eixos estruturantes que caracterizam todo o modelo escolar, o eixo espacial e o eixo temporal, ultrapassa, no âmbito das suas práticas educativas (rever Quadro-Síntese 4), o espaço público da escola, bem como os condicionalismos temporais da lógica inflexível da educação escolar, introduzindo de maneira regular a possibilidade de negociar horários e tempos de forma maleável. Isto para que a educação possa efectivamente ocorrer em todas as fases da vida. No Relatório Faure, pode ler-se, a este propósito, que “a tarefa de educar só se tornará eficiente, justa e humana se se submeter a alterações radicais afectando a essência da acção educacional, tal como o tempo e o local para a prática da educação” (cf. Faure *et al.*, 1972: 142). Este entendimento alternativo do conceito de educação pressupõe, de igual modo, a ruptura com aquilo que neste Relatório se designa como “ideias preconcebidas sobre a instrução – é para os jovens e tem lugar na escola – que impedem as pessoas no geral de conceber a educação permanente em termos educacionais mais normais” (*id.*, *ibid.*).

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

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

Durante a década de sessenta e a década de setenta, a educação permanente é, então, sobretudo entendida, no que se refere à reestruturação dos sistemas escolares e de todo o processo educativo,

como um princípio unificador, que possibilitaria a reunião num todo coerente dos vários aspectos da educação, ou das várias “educações paralelas” (cf. Nogueira, 1996: 41). Vai, aliás, exactamente neste sentido a definição adoptada pelo Conselho da Europa para o conceito de educação permanente que, de acordo com a redacção adoptada no documento da CRSE, a considera como uma “noção integradora de práticas que se afirmam mais frequentemente na sua singularidade e na sua oposição do que na sua complementaridade, isto é, como o sistema dos sistemas educativos” (Lima *et al.*, 1988: 238). Nesta óptica, o conjunto conceptual de educação permanente serve para designar um processo global de educação que considera o ser humano como sujeito central, activo e crítico, de um projecto educativo que sendo permanente, rejeita intervenções que apenas se limitem ao período de escolaridade. A sua característica mais marcante é a de abarcar todas as dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos práticos conferindo-lhes igual prestígio e legitimidade. No essencial, é este o contributo do conceito de educação permanente ao nível das possibilidades de reestruturação dos sistemas escolares.

Este é, portanto, um entendimento, acerca do binómio conceptual de educação permanente, que está em consonância com o essencial do entendimento contido no Relatório Faure no qual, reconhecendo-se que a educação tem lugar em qualquer idade e em qualquer situação da vida em sociedade, se sublinha que uma das consequências desta perspectiva é que “[a educação] volta à sua génese, que é ser global e permanente, e transcende os limites das instituições, programas e métodos que lhe são impostos” (Faure *et al.*, 1972: 143). Trata-se, no fundo, de reconhecer que, como refere Lengrand, a educação permanente “é um modo de vida, ou antes, uma maneira de estar atento ao que se passa no mundo” (Lengrand, 1989: 7).

Ao nível da dimensão política da educação, profundamente assumida na perspectiva da educação permanente, há também um contributo que é de igual modo significativo por propor um “caminho teórico e de acção” (cf. Canário, 2001: 91). Neste âmbito a visão de construir uma sociedade nova, uma *sociedade da aprendizagem* (*learning society*), na qual se alude também a um novo tipo de cidade, referida como *cidade educativa*, merece um destaque especial.

Esta visão é, na realidade, a essência do Relatório Faure e do entendimento dado à educação permanente e assenta em objectivos de transformação social, que ao longo do Relatório vão sendo progressivamente explanados. Esta sociedade nova, a *sociedade da aprendizagem*, só ganha sentido em torno do novo entendimento dado à educação, concebida agora já não como educação escolar mas como educação permanente. São apresentados vinte e um princípios e recomendações neste documento, que ilustram qual o caminho a seguir para tornar a realidade 'de hoje e de amanhã' mais próxima da utopia idealizada. Assim, no Relatório Faure defende-se, numa linha de posicionamento bem vincada que não deixa dúvidas acerca do carácter de transformação social subjacente a esta visão, que "está fora de questão, para a educação, ser confinada, como foi no passado, a educar os líderes de amanhã (...) a educação não é mais um privilégio de uma elite" (Faure *et al.*, 1972: 160).

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

A visão da *cidade educativa* e da *sociedade da aprendizagem* é, no Relatório Faure, posta ao serviço de uma missão de transformação social cuja finalidade fundamental é a de democratizar a educação. Uma educação verdadeiramente democrática constitui, nesta perspectiva político-filosófica, a condição base, o epicentro para garantir o

“direito humano de ser” (*id., ibid.*). Mas a missão de democratizar a educação implica mudar as bases tradicionais da relação entre sociedade e educação. Todas as esferas sociais, especialmente a política, a económica e a familiar, são assim convocadas nesta visão a dar o seu efectivo contributo, porque uma sociedade da aprendizagem para além de democrática terá de ser também solidária, e é nessa medida que se afirma que “a luta contra a ignorância é tão importante quanto a luta contra a fome” (Faure *et al.*, 1972: 235). Por fim, a sociedade da aprendizagem, ambicionada na década de setenta, não só é *democrática e solidária como é pacifista*, pelo que no caminho de acção a trilhar haverá que inverter a tendência belicista da humanidade.

Ora, o futuro assim programado significa que a ‘educação de amanhã’ não está confinada a espaços e tempos exclusivos, mas toma forma numa totalidade cooperativa que integra estruturalmente todos os sectores da sociedade, para benefício do ser Humano e do bem-estar de todos. A perspectiva da educação permanente mobiliza na sua acção transformadora todos os sectores sociais, pelo que posta em prática é percebida, pelos seus promotores da UNESCO, como um movimento que “é irresistível e irreversível. É a revolução cultural dos nossos dias” (Faure *et al.*, 1972: 163). O programa é assumidamente utópico, sem que essa dimensão a bem dizer o comprometa como proposta de acção. Aqui a utopia reforça simplesmente a sua tenaz incidência no preciso busílis da questão educativa moderna. É o facho que indica em que direcção seria melhor para a humanidade seguir, porque afinal “se quisermos agir resoluta e sabiamente, temos de almejar alto” (*id., ibid.*).

A perspectiva da educação permanente, sobretudo pela sua acentuada dimensão ideológica, criou polémicas, divisões, correntes e contra-correntes críticas, dissensos, que, a uma escala internacional, alargaria o campo de reflexão geral acerca da educação, e o próprio entendimento particular conferido à educação de adultos, como afirma Van der Zee “o conceito ‘sociedade da aprendizagem’, uma sociedade onde aprender é tudo na vida e tudo na vida é aprender, é um estímulo poderoso na formação de opinião (...) é impossível trabalhar sem perspectiva, sem fontes de inspiração, objectivos, linhas orientadoras e regras” (Van der Zee, 1996: 180). A década de setenta testemunhou, sem margem para dúvida, um prolífero e fervilhante

debate de ideias que marcaria, de forma indelével, a história da educação de adultos (Raggatt, Edwards e Small, 1996; Boshier, 1998). Neste particular, há evidentemente fortes aproximações entre o debate discursivo inscrito nas diversas tradições filosóficas críticas da educação de adultos e os debates mais alargados suscitados a propósito da perspectiva da educação permanente e da visão da sociedade da aprendizagem.

Apesar da carga utópica, o ideal de educação permanente entrou de facto no palco público da elaboração de políticas educativas. Fê-lo pela porta da UNESCO, o que facilitou de algum modo a sua disseminação mundial, e explica em parte a importância histórica e sociológica que a perspectiva da educação permanente alcançou. Como afirma Lima, “basta lembrar que a educação ao longo da vida [lifelong education], enquanto *continuum* que compreende a educação de crianças, jovens e adultos, se revelou em certos países um dos pilares socioeducativos do Estado-Providência, articulado com outras políticas sociais e redistributivas” (Lima, 2003: 129), isto em consonância com uma agenda política que, em muitos casos, “assumiu objectivos que visavam o esclarecimento e a autonomia dos indivíduos, bem como a transformação social através do exercício de uma cidadania activa e crítica” (*id.*, *ibid.*). Também Gelpi sublinhando, embora por um outro prisma, a inextrincável dimensão política da educação, e a manipulação político-ideológica a que visões e perspectivas como a da educação permanente estão sujeitas quando entram na cena da produção efectiva de políticas públicas de educação, lembra, por seu turno, que “a educação permanente é uma política global (...) [mas] não é intrinsecamente positiva (...) as políticas e actividades de educação permanente podem ser também muito negativas se forem utilizadas para reforçar dualismos no seio dos países por meio dos sistemas educativos” (Gelpi, 1990: 87, 89).

A controvérsia, que também se gerou de algum modo, associada aos pressupostos do ideal de educação permanente assumiu no essencial duas ordens de razões principais: uma de cariz pragmático, inevitavelmente aliada a interesses particulares já estabelecidos, que alerta para a difícil operacionalidade dos princípios político-filosóficos da educação permanente, chamando invariavelmente a atenção para a insustentabilidade económica de uma educação para todos e

durante todo o ciclo de vida (ver por ex. Cropley, 1989); e outra que resulta da constatação de que, mesmo quando se assumem compromissos de natureza político-educativa em prol da educação permanente, há na maioria dos casos uma bem conhecida distância entre a retórica discursiva e as práticas de facto implementadas (ver por ex. Dauber e Verme, 1977).

Destacadas que estão as principais diacríticas da perspectiva da educação permanente, e com a vantagem analítica que trinta anos de distanciamento permitem ter, não é difícil perceber que muitas das promessas da educação permanente não foram cumpridas, tendo permanecido num estado latente muito do seu potencial transformador, tanto ao nível dos sistemas nacionais de educação, como ao nível da própria sociedade. Nas palavras de um dos mais destacados defensores da educação permanente: “do ponto de vista teórico, o princípio [da educação permanente] tem progredido consideravelmente mas na prática, a situação é menos impressionante (...) não parece que o conjunto de estruturas tradicionais tenha sido, de facto, consideravelmente modificado” (Lengrand, 1989: 9). Com efeito, apesar das promissoras práticas discursivas, no plano das práticas educativas continuou-se a agir segundo uma lógica fundamentalmente escolarizante. Nóvoa, por exemplo, refere-se mesmo a uma “estratégia global da escolarização permanente” (Nóvoa, s/d: 69), que evidencia a “sociedade pedagógica dos nossos dias (que se situa nos antípodas da cidade educativa sonhada por vários utopistas...)” (*id.*, *ibid.*).

Não há, evidentemente, uma razão única para a evolução que o cenário da educação conheceu, sobretudo quando foi circundado de perto pelo prisma da perspectiva da educação permanente. Naturalmente que a transformação da conjuntura socioeconómica operada nas últimas três décadas teve um impacto significativo na *volt face* que se registou. Mas, para além do contexto, a própria subversão a que os ideais ideológicos estão normalmente sujeitos não pode deixar de ser levada em conta. Neste âmbito, Canário (2000) identifica três efeitos perversos que permitem explicar de algum modo esta evolução, designadamente: um que se relaciona com a tendência, ao nível das políticas educativas, para fazer corresponder a educação permanente ao período da educação pós-escolar; uma segunda perversão dos pressupostos da educação permanente está relacionada com a in-

vasão que se verificou da vida pública e privada das pessoas, no sentido de lhes fazer chegar ofertas e serviços educativos, a toda a hora e em qualquer lugar, perpetuando a lógica da educação escolar em lugar de a superar; e um terceiro efeito que consistiu na paradoxal desvalorização dos conhecimentos não certificados através de modalidades oficializadas de educação.

Ora, se nas décadas de sessenta e setenta foi a *perspectiva da educação permanente (lifelong education)* que orientou maioritariamente o pensamento educativo e social, já nas décadas de oitenta e noventa assistimos à sua rápida substituição pela perspectiva da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*). Assim, o advento na cena internacional da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida constitui a mais recente evolução no panorama geral da educação, cujo impacto no campo da educação de adultos é profundo, como veremos em seguida na prossecução da nossa análise.

2.3- A Aprendizagem ao Longo da Vida

É quase um truísmo afirmar que há mudança e transformação em toda a história social e económica da humanidade. A novidade e a obsolescência são duas vertentes da vida social tão presentes que esta percepção de metamorfose acompanha desde sempre a contemporaneidade dos indivíduos e dos grupos, independentemente da época a que nos estejamos a referir. A mudança só por si não é, portanto, assunto de grande interesse analítico. O que, sim, pode constituir objecto de reflexão é, por um lado, a leitura que se faz da mudança e, por outro lado, a ênfase pública que se lhe atribui quando se pretende introduzir algum tipo de inovação. O impacto nas estruturas sociais que essa mudança pode provocar é o que produz a maior ou menor adesão à inovação, e é o que se constitui normalmente como objecto de debate e de controvérsia.

Deste modo, e constatando, hoje em dia, a proeminência que é dada, em quase todas as esferas da vida em sociedade, ao factor mudança, podemos inferir que esta fica a dever-se, sobretudo, à intensidade do impacto que as transformações ocorridas, no último quartel do século XX, tiveram, de facto, ao nível das estruturas sociais. De acordo com Sousa Santos, neste período a totalidade das in-

teracções transnacionais conheceu uma intensificação dramática e sem precedentes, de tal forma que estas interacções têm sido percebidas como uma “ruptura em relação às anteriores formas de interacções transfronteiriças (...) um fenómeno novo designado por ‘globalização’” (Sousa Santos, 2002: 31). É, efectivamente, impossível não falar de globalização, quando se fala deste *nosso tempo*. Isto, independentemente de o considerarmos um tempo de pós-modernidade (Lyotard, 1979), ou de modernidade tardia (Giddens, 1991), ou de bifurcação (Prigogine, 1996), ou mesmo um tempo que se constitui como um não tempo, na medida em que exprimiria o fim da história (Fukuyama, 1992). O que é certo é que este é o tempo em que se vive a globalização. Mesmo que nem sempre seja muito explícito, ao nível das práticas discursivas, de que é que se está na verdade a falar quando se fala de globalização.

Assim sendo, impõe-se antes de mais reflectir acerca do *conceito de globalização*. Começamos por destacar, sinteticamente, a conceptualização proposta por três autores de relevo a nível da análise social, na medida em que as suas formulações vão ao encontro do essencial que deve ser dito acerca deste conceito. A primeira destas conceptualizações é a proposta por Giddens, que entende a globalização como “a intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa” (Giddens, 1997: 64); a segunda conceptualização é a proposta por Perraton, que a define como “um processo histórico que produz uma alteração no alcance espacial das redes e sistemas das relações sociais para padrões transcontinentais (ou inter-regionais) de organização humana, da actividade e do exercício do poder social” (Perraton, 2000: 128); e a terceira conceptualização que aqui salientamos é a proposta por Beck, que se refere à globalização como “o processo através do qual os Estados soberanos são entrelaçados e minados por agentes transnacionais com diferentes visões de poder, orientação, identidade e redes de influência” (Beck, 2000: 11).

De um modo geral, o entendimento corrente que tende a ser dado ao conceito de globalização está muito associado a uma das dimensões deste fenómeno, nomeadamente, a disseminação, a uma escala mundial e praticamente instantânea, de informação e imagens

através dos meios de comunicação social e das novas tecnologias de informação e comunicação. No entanto, a globalização tem múltiplas expressões, como, por exemplo, as deslocações internacionais em massa de pessoas, quer como turistas, quer como trabalhadores migrantes ou ainda como refugiados; ou a globalização dos sistemas de produção e a livre circulação de bens, bem como a globalização das transferências financeiras e a livre circulação de capital. Estes são apenas alguns dos aspectos principais da globalização, entre muitos outros que, no seu conjunto, nos permitem perceber que estamos perante um fenómeno significativamente multifacetado, que envolve as dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas, interligando-as de modo complexo.

Muitos dos desenvolvimentos ocorridos a nível mundial, vistos como efeitos da globalização, ficaram a dever-se historicamente ao designado *consenso de Washington*. Este acordo inter-estatal subscrito, em meados da década de oitenta, pelos Estados centrais do sistema mundial, implicou três consensos fundamentais: um primeiro consenso acerca do futuro da economia; um segundo consenso acerca das políticas de desenvolvimento; e um terceiro consenso acerca do papel do Estado na economia. Partindo das perspectivas económica, política e cultural, que uma maior atenção ao consenso de Washington sugere, é possível contextualizar melhor as circunstâncias das quais emergiu o fenómeno da globalização. Nestas três dimensões expressam-se, na realidade, os traços dominantes de um tipo de globalização que se tornou rapidamente hegemónica, e que se traduz na emergência da designada nova economia mundial.

Esta *nova economia mundial* está associada a um crescente domínio global da lógica financeira e do investimento sobre a economia real, bem como à emergência de uma nova divisão internacional do trabalho, pelo que das características dominantes desta globalização sobressai, por exemplo, a preeminência das agências financeiras multilaterais e o facto de os processos de produção serem cada vez mais flexíveis e multilocais, graças aos baixos custos de transporte, à revolução nas tecnologias de informação e de comunicação, bem como à desregulação das economias nacionais. Sobressai, de igual modo, por um lado, a emergência da Triade, ou seja, de três grandes capitalismo transnacionais: o americano, o japonês, e o eu-

ropeu; e, por outro lado, a subordinação dos Estados nacionais às agências multilaterais, tais como o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC), e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que impõem restrições drásticas à regulação estatal da economia, causando grande impacto nas estruturas sociais (cf. Sousa Santos, 2002; Petrella, 1998).

Este consenso neoliberal, como nota Sousa Santos (2002), fez emergir no campo das relações sociopolíticas uma nova classe social, a *classe capitalista transnacional*. Esta nova classe social é composta por um ramo local, a burguesia nacional, que é uma categoria socialmente ampla, na medida em que envolve, por exemplo, a elite empresarial, os altos funcionários do Estado, os líderes políticos e alguns profissionais influentes; e por um ramo internacional, a burguesia internacional, que é composta pelos gestores das empresas multinacionais e pelos dirigentes das instituições financeiras internacionais. O que caracteriza este estrato como classe social é a partilha de uma situação comum de grande privilégio socioeconómico e um interesse comum de classe nas relações do poder político e do controlo social, que são intrínsecas ao modo de produção capitalista. Esta nova classe social constitui uma classe extremamente poderosa que tem criado, a uma velocidade sem precedentes, novas e profundas desigualdades sociais, de tal ordem que, conforme afirma Sousa Santos, “é adequado ver as últimas décadas como uma revolta das elites contra a redistribuição da riqueza com a qual se põe fim ao período de uma certa democratização da riqueza iniciado no final da Segunda Guerra Mundial” (Sousa Santos, 2002: 39).

No âmbito da esfera social, esta nova economia mundial acarreta fortes impactos directos para as populações activas de todo o mundo, mas com especial significado para as populações activas dos países ricos, sobretudo porque no âmago do consenso neoliberal está o pressuposto de que o crescimento e a estabilidade económicos assentam na redução dos custos salariais. Isto significa basicamente liberalizar o mercado de trabalho, o que implica reduzir os direitos laborais, proibindo a indexação dos salários aos ganhos de produtividade bem como os ajustamentos em relação ao custo de vida, eliminando a prazo a legislação existente sobre o salário mínimo nacional. Ora, deste modo, a economia é dessocializada, e uma das

consequências directas para as camadas populares é que, tendo anteriormente sido tratadas sobretudo como cidadãos, passam agora a ser tratadas mormente como consumidores, pelo que o critério de inclusão deixa de ser o direito para passar a ser a solvência. Deste modo, os novos pobres são os insolventes e em relação a eles devem adoptar-se dois tipos de medidas: por um lado, medidas compensatórias de luta contra a pobreza, que minorem, mas não eliminem, a exclusão; e, por outro lado, medidas coercivas de luta contra a desordem e a desobediência, que garantam a ordem social. Neste contexto, a exclusão é um efeito inevitável do desenvolvimento assente no crescimento económico e na competitividade a nível global (Kuenzer, s/d). A nova pobreza e precarização globalizada são, portanto, o resultado deliberado de opções políticas tomadas pela nova classe capitalista transnacional, que é a arquitecta desta nova economia mundial. Trata-se de opções deliberadas que envolvem o desemprego, a destruição das economias de subsistência e a minimização dos custos salariais (cf. Sousa Santos, 2002; Chomsky, 2000; 2008).

No âmbito da esfera política, esta nova economia mundial implica acentuadas transformações no poder do Estado, sobretudo na Europa e na América do Norte. Esta mudança no poder do Estado está patente sobretudo em três tipos de tendências que dominam a actualidade, designadamente: uma tendência para a desnacionalização do Estado, que corresponde a uma reorganização, territorial e funcional, do aparelho do Estado nacional, e que é operada aos níveis subnacionais e supranacionais, da qual decorre uma crescente subordinação à uma institucionalidade transnacional; uma segunda tendência para a des-estatização dos regimes políticos, que está patente na transição do conceito de governo (*government*), baseado no modelo de regulação social e económica assente no papel do Estado, para o conceito de governança (*governance*), que pressupõe um novo modelo assente em parcerias e outras formas de associação entre organizações governamentais, para-governamentais e não-governamentais, cabendo neste novo contexto ao aparelho de Estado as tarefas de coordenação enquanto *primus inter pares*; e uma terceira tendência para a internacionalização do Estado nacional, que se expressa no agravamento do impacto estratégico do contexto internacional na actuação do Estado (cf. Jessop, 1990; Reis, 1996; Sousa Santos, 2005).

O enfraquecimento dos poderes do Estado, progressivo mas inequívoco desde o consenso de Washington, é o resultado, planeado pela nova classe capitalista transnacional, da imposição à escala mundial, de políticas de ajustamento estrutural que garantam o desenvolvimento do actual regime global de acumulação. A globalização económica e política está, com a participação activa do próprio Estado, em três décadas a transformar profundamente as relações do poder do Estado, que foi anteriormente estabelecido e consolidado no decorrer de um período longo de tempo. A pressão exercida sobre os Estados vai no sentido de criar e consolidar a nível mundial um novo quadro legal que seja adequado à liberalização dos mercados, dos investimentos e do sistema financeiro. Este novo quadro legal pressupõe a introdução de transformações jurídicas e institucionais, que têm vindo a ocorrer gradualmente no centro e semi-periferia do sistema mundial, com a inevitável turbulência no contrato social expressa num clima de crescente insatisfação das classes trabalhadoras, confrontadas com um cenário de acentuada precarização e perda acelerada de direitos sociais (cf. Miller, 1998; Pastor, 2002; Gelpi, 2003).

No âmbito da esfera cultural, esta nova economia mundial acarreta consequências profundas nas mais variadas esferas da vida, tanto pública como privada, propiciadas especialmente pela intensificação, sem precedentes, de fluxos transfronteiriços de bens, capital, trabalho, pessoas, ideias, informação e estilos de vida. Estes fluxos originaram convergências, isomorfismos e hibridismos entre as diferentes culturas nacionais que se expressam através de estilos arquitectónicos, moda, hábitos alimentares, de lazer ou de consumo cultural de massas. Estas expressões constituem, no entanto, apenas a face mais visível do impacto da globalização cultural. Esta não deve ser confundida com a emergência de uma cultura global, apesar dos traços mais marcantes desta globalização lhe valerem muitas vezes a designação corrente de ocidentalização, ou mesmo de americanização.

Sendo assim, não restam dúvidas de que o contexto económico, político e sócio-cultural em que decorre o quotidiano da vida das pessoas em todo o mundo conheceu, no último quartel do século vinte, profundas transformações. Efectivamente, o impacto provocado, pelo *processo de globalização neoliberal*, nas estruturas sociais que moldam a socialização dos indivíduos foi dramático, na medida

em que, por um lado, aumentou colossalmente a distância social entre classes no interior das sociedades nacionais, alterando inclusive as normas da estratificação social prevalecentes desde o pós-guerra; e, por outro lado, rompeu com os valores culturais colectivos da construção do sentimento de pertença e de identidade social, espartilhando os próprios critérios de classificação simbólica das relações sociais e culturais. Há, portanto, uma nova economia, uma nova política e uma nova estratificação social a emergir na história contemporânea da humanidade. E é neste cenário de transição societal que se dá a passagem de hegemonia da perspectiva da educação permanente para a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

O conceito de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) é hoje um conceito plenamente estabelecido nas práticas discursivas sobre educação de adultos, constituindo-se como a perspectiva político-filosófica dominante neste início de século. No entanto, não se trata de um conceito propriamente novo, como salienta Lima, “importa compreender a centralidade atribuída à aprendizagem ao longo da vida a partir da sua emergência secundária ou algo periférica na década de 1970, como ideia satélite dos então conceitos-chave de educação permanente ou educação ao longo da vida” (Lima, 2003: 130). Para tal, é necessário considerar uma escala mega que guie a análise da realidade hodierna das políticas educativas e das suas práticas discursivas centradas na aprendizagem ao longo da vida. Isto porque, como demonstrámos noutra lugar, é o papel crescente e incontornável das instituições políticas internacionais que explica a transição de hegemonia ocorrida entre as duas perspectivas ideológicas que caracterizam a história da educação de adultos (Barros, 2009a).

De facto, muitas expressões no âmbito da educação de adultos receberam uma consagração oficial, quer através dos textos, quer através das instituições, de entre as quais a UNESCO, a OCDE, a UE e o BM possuem um papel efectivo mais destacado. É no contexto destas instituições políticas internacionais que a aprendizagem ao longo da vida irá sendo redefinida, numa apropriação diversificada de sentidos que, em muitos casos, procurou esbater a fronteira entre dois conjuntos conceptuais que na superfície aparentam até uma certa similitude, uma vez que os qualificativos *permanente* e *ao longo da vida* são portadores de idêntica significação (*lifelong*). A semelhança

desfaz-se, porém, quando atendemos ao sentido distinto que os conceitos nucleares de educação e de aprendizagem possuem e à carga ideológica que cada um dos conjuntos conceptuais transporta derivada dos seus contextos predominantes de uso. A este respeito, Boshier comenta que “a OCDE, que no passado tentou obstinadamente erigir uma estrutura para o ensino recorrente, propõe agora a aprendizagem ao longo da vida (não educação) como estratégia para o século XXI” (Boshier, 1998: 4).

Assim, se a perspectiva da educação permanente está particularmente associada historicamente à UNESCO, e ao Relatório, publicado em 1972, *Learning to Be – the world of education today and tomorrow*, já a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida está principalmente ligada à OCDE, e ao Relatório, publicado em 1973, *Recurrent Education – a strategy for lifelong learning*. Este facto explica, numa certa medida, a distinta inscrição ideológica que cada um destes conjuntos conceptuais característicos da história da educação de adultos transporta consigo. Porém, o texto que mais viria a consagrar oficialmente uma definição para o conceito de aprendizagem ao longo da vida foi produzido recentemente no âmbito da UE. Trata-se em concreto do documento intitulado: *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, publicado pela Comissão Europeia (CE) em 2000.

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

O conceito de aprendizagem ao longo da vida ganhou actualmente uma hegemonia quase absoluta no âmbito das práticas discursivas inerentes às políticas transnacionais sobre educação de adultos, gozando de uma certa euforia em particular no contexto das políticas europeias desde 1995, o ano que foi declarado oficialmente como o *ano europeu da aprendizagem ao longo da vida*. Desde então, nesta “explosão silenciosa de inscrições” (cf. Tuijnman, 1996: 26), é possível apurar alguns entendimentos mais frequentes dados a este conceito e que fundamentam a sua adopção generalizada, nomeadamente: um que o apresenta como sendo um instrumento chave para a mudança, tanto dos indivíduos como das organizações e da sociedade, na medida em que é percebido como sendo a melhor ferramenta para incrementar a competitividade económica; outro sentido que o anuncia como política de coesão social e de combate à exclusão; um outro entendimento que o mostra ainda como factor de empregabilidade e de promoção profissional; mais um último entendimento que o expõe enquanto estratégia para desenvolver a participação dos cidadãos na esfera social, cultural e política das suas sociedades. A este propósito Boshier sublinha que “a União Europeia também associou a aprendizagem ao longo da vida a uma maneira neo-liberal de pensar, no âmbito da qual é um instrumento para aumentar a efectividade económica” (Boshier, 1998: 4).

Significativamente, sobretudo desde a década de noventa, todos os Governos a nível europeu têm vindo a implementar políticas de educação de adultos que apresentam um carácter eminentemente vocacional e tecnocrático. Esta adopção generalizada motivou a mais recente viragem operada na história deste sector, e que Jarvis sintetiza desta forma: “o tornar a educação de adultos em algo consumível” (*commodification of education for adults*) (cf. Jarvis, 1995: 242). Ora, com efeito, a tendência predominante hoje ao nível das práticas discursivas do campo traduz um entendimento teórico-conceptual para a educação de adultos, derivado maioritariamente das correntes da gestão, em particular da teoria do capital humano e da teoria do desenvolvimento de recursos humanos, cuja base ideológica é neoliberal, e se traduz numa orientação para a produtividade e a competitividade (Gustavsson, 1997). Esta tendência tem equivalência, naturalmente também, no conjunto maioritário da oferta existente

e fomentada no campo de práticas educativas do sector, no qual predominam as actividades educativas orientadas para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global (Lima, 2003). De resto, este estado da arte generalizado no campo da educação de adultos hodierna não surpreende na medida em que, como afirma Canário, “a subordinação da educação à lógica mercantil, induz a que a própria educação se organize adoptando a racionalidade económica do mercado” (Canário, 2000: 90).

Deste modo, os fundamentos que suportam a adopção da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida têm contribuído para a disseminação de um tipo de entendimento acerca da educação de adultos que a concebe fundamentalmente segundo três eixos principais: como instrumento de gestão da força de trabalho; como meio de prevenir formas de conflitualidade social; e como ferramenta de adaptabilidade. Sobre cada uma destas lógicas de funcionamento, que dominam a actualidade, teceremos de seguida mais algumas considerações.

A primeira ideia concebe a educação de adultos enquanto instrumento central de gestão da força de trabalho. Este entendimento assenta a sua fundamentação nas mudanças verificadas, nas últimas três décadas, no âmbito da economia, que são apresentadas como inevitáveis, em particular no que diz respeito às transformações que ocorreram no mundo do trabalho. Estas últimas conduziram à erosão sistemática das características de bem-estar distintivas dos chamados ‘trinta gloriosos anos’, que se seguiram à segunda Guerra Mundial, designadamente: o pleno emprego, os direitos laborais, os direitos sociais universais, a terciarização gradual da actividade económica, o crescimento exponencial do consumo, o aumento do tempo de lazer, a massificação do acesso à educação. A crise petrolífera dos anos setenta é o marco que assinala o final deste ciclo e o início de outro, mais austero, que tem sido designado como o período dos ‘trinta desastrosos anos’ pelos sectores mais críticos, ou como a ‘nova economia’ pelos sectores mais conservadores, adeptos da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Correia, por exemplo, refere-se à “transformação do círculo virtuoso fordista num círculo vicioso” (Correia, 2003: 23). Das características deste segundo ciclo destacam-se: o aparecimento e manutenção do desemprego estrutural de massas; a concorrência internacional do trabalho; e as inovações tec-

nológicas rápidas e constantes (Coimbra, Parada e Imaginário, 2001). Neste contexto, a educação de adultos, reestruturada em termos de mercado, oferece serviços diversos que são vistos, do ponto de vista da gestão dos recursos humanos, como centrais para aumentar a eficácia da actividade produtiva. Estas ofertas educativas são apresentadas como investimentos obrigatórios para todo o sector produtivo que irão representar ganhos de competitividade das economias nacionais no mercado global, com a promessa de retornos e benefícios futuros para a população (Senge, 1990; De Brandt, Dejours e Dubar, 1995; Kovacs, 1994).

A segunda ideia concebe a educação de adultos enquanto meio de prevenir formas de conflitualidade social. Este entendimento assenta, por seu turno, a sua fundamentação na promoção da coesão social e na luta contra a exclusão social. Trata-se de uma arquitectura social na qual, segundo sublinha Canário, “as preocupações manifestas com a coesão social justificam-se por esta constituir uma condição necessária para a consolidação de um projecto económico baseado na integração supranacional” (Canário, 2003: 198). Ora, num contexto onde o resultado das opções sociais e políticas da nova economia, ou seja do consenso neoliberal, é a produção sistemática de desempregados, o crescimento das manchas de pobreza, a generalização do trabalho precário com a quebra acentuada dos salários reais, e uma produção e concentração de riqueza, sem precedentes, coexistente com mais desigualdade social e com o aumento dos insolventes, torna-se eminente o surgimento da desobediência e eventual violência civil por parte de uma camada crescente da população que é remetida, deste modo, para as margens de uma sociedade política não solidária. Na Europa, em meados dos anos noventa, as consequências sociais da erosão do Estado Providência, no qual se traduziu o compromisso político que permitiu articular a democracia e o capitalismo em nome da justiça social, falam por si: em 1996, segundo dados da OCDE, a dimensão do desemprego estrutural de longa duração correspondia a um número de 34 milhões de pessoas na zona da OCDE e a um número de 18 milhões de desempregados, cerca de 11% da população activa, na zona da UE (números que desde então crecem significativamente). Porém, esta arquitectura social “extremamente grave do ponto de vista social, não o é, necessariamente, numa perspectiva económica” (Canário,

2000: 92). Neste contexto, a massiva oferta educativa existente para jovens e adultos, pública e privada, apresentada como novas oportunidades de empregabilidade, representa, na verdade, uma forma de contenção da violência, uma espécie de factor paliativo ou válvula de segurança, na gestão social do desemprego, inspirada nos clássicos mecanismos de controlo social, bem conhecidos das políticas sociais mais conservadoras. Trata-se de manter a ordem social, apesar de injusta³, para garantir o bom funcionamento da economia (Titmus, 1989; Lima, 1996; Canário 2001; Correia, 2003).

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

³Como ilustra o caso português do Depacho n° 17658/2010 de 25 de Novembro e a consequente Nota de Procedimentos destinada aos CNO (Centros Novas Oportunidades) emitida conjuntamente pelo IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional) e a ANQ (Agência Nacional de Qualificação).

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

2.4 - Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida: crítica à despolíticação dos conceitos

A perspectiva da educação permanente e a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida possuem, ambas, uma matriz de entendimento muito concreto para definir o que é a educação de adultos, em função da intencionalidade, ou missão, que lhe é atribuída. Cada uma destas matrizes se traduz, como vimos, na adopção de pressupostos específicos que implicam práticas discursivas distintivas entre si, que mobilizam terminologias e conceitos particulares e, no seu conjunto, dão forma aos binómios conceptuais que mais caracterizam o campo em termos globais. É portanto na relação dinâmica entre estas matrizes político-filosóficas que está inscrita a genealogia dos conceitos em uso neste sector.

Deste modo, a evolução histórica da perspectiva da educação permanente para a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida descreve uma trajectória conceptual que, não sendo linear, apresenta algumas reelaborações teórico-conceptuais das quais resultaram expressões actualmente hegemónicas, ou seja, de uso corrente e generalizado no campo da educação de adultos. A merecer destaque neste contexto está especialmente o *conceito de competência (competence/skill)*. Para compreender a configuração de sentidos atribuídos a este conceito há que considerar, antes de mais, que, para além da evolução histórica de perspectivas que referimos, dar-se-ia concomitantemente, no âmbito do movimento de reestruturação sócio-productiva iniciado no último quartel do século vinte, a passagem do chamado *modelo da qualificação* para o designado *modelo da com-*

petência. Esta transição implicou um ganho de absoluta centralidade para o conceito de competência, tanto ao nível das práticas discursivas, como ao nível das práticas educativas do campo da educação de adultos hodierna, notando-se um impacto assinalável no âmbito das três modalidades, formal, não formal e informal, da acção educativa desenvolvida com adultos.

Historicamente, o conceito de competência teve origem no campo jurídico, mas é a partir da década de oitenta, na área da economia, que reemerge e se expande com um novo significado. Ora, o conceito de competência sofreu uma rápida difusão mundial, transnacional e transdisciplinar, tendo actualmente ganho em visibilidade muito mais do que ganhou em inteligibilidade. Na verdade este conceito possui uma notável polissemia de significados no campo da educação, que deriva do facto de a sua conceptualização se basear, na maioria das vezes, numa esfera terminológica de conceitos muito próximos entre si, que autores inscritos em distintas tradições de pensamento sócio-educativo formulam de formas desiguais. A numerosa variedade de sentidos atribuídos ao conceito de competência, que merecerá agora a nossa atenção analítica, permite, inclusive, que se possa conceber este conceito como sendo um “conceito de intercepção” (cf. Medeiros, 2006: 95).

Com efeito, da constelação terminológica que orbita em torno da delimitação teórico-conceptual do conceito de competência merece destaque, na literatura e nos documentos oficiais, uma série de outros conceitos afins, designadamente: o conceito de conhecimento; o conceito de saber; o conceito de saber-fazer; o conceito de habilidade; o conceito de desempenho; o conceito de capacidade; e o conceito de qualificação. Se considerarmos que, por um lado, alguns destes conceitos têm, entre si, fronteiras de significação porosas e pouco teorizadas e que, por outro lado, estes conceitos são utilizados frequentemente em contextos de uso que interceptam o campo da educação e do trabalho, através de fórmulas discursivas que muitas vezes não explicitam o sentido com que se convocam os termos, então percebemos rapidamente que estamos perante um pântano conceptual, no qual amiudadamente os significados de cada termo são intercambiados como se de sinónimos se tratassem. Na verdade, estes termos são em boa medida “falsos sinónimos” (cf. Stroobants, 1998: 14), que entram na lingua-

gem comum carregados de significações de que dificilmente se libertam quando transpostos para o campo da educação, se não forem submetidos ao crivo de uma análise conceptual que procure repor rigor na comunicação. No entanto, a própria relação conceptual entre cada um destes conceitos, de significações fronteiriças, é uma problemática científica que, apelando a diversos pontos de vista analíticos de que sobressaem os contributos da linguística e da sociologia e filosofia do conhecimento, não tem gerado consensos, mas significativas divergências e controvérsias de carácter epistemológico. Destacaremos o essencial deste debate, na medida em que o mesmo contribui para compreender melhor a desconcertante fluidez de sentidos existente nas definições elaboradas acerca do conceito de competência.

Assim, o primeiro desafio desta natureza é o de procurar traçar uma fronteira que delimite o significado entre o *conceito de conhecimento* e o *conceito de saber*, um exercício gerador de diversos dissensos na literatura. No entanto, com base no debate existente acerca desta problemática, podemos, com vantagens heurísticas, adoptar um ponto de vista que considera que, tanto para o conceito de conhecimento como para o conceito de saber, há dois níveis de existência fundamentais, mas distintos, que caracterizam em conjunto cada um destes conceitos.

No que diz respeito ao conceito de conhecimento, os níveis a considerar são: primeiramente, um nível no qual este conceito significa conhecimento abstracto. Trata-se do conhecimento resultante da própria ciência, que representa no seu conjunto um património colectivo da humanidade, e simboliza genericamente o pensamento do ser Humano, na medida em que se torna um fenómeno autónomo que reifica as teorias produzidas ao longo da história; estando presente também um outro nível no qual o conceito de conhecimento é referido ao contexto em que cada indivíduo conhece algo na exacta medida da sua experimentação do mundo, do seu contacto com as ideias do mundo e com as coisas do mundo, ou seja, da sua apreensão e compreensão pessoal sobre o mundo, e que é um exercício contextual inerente ao pensamento que ele próprio produz (cf. Dewey, 1980; Wittorski, 1998).

De igual forma, no que diz respeito ao conceito de saber, há dois níveis fundamentais de existência a considerar: um nível no qual

este conceito significa o mesmo que *episteme*, que respeita tanto ao valor de verdade das teorias como à apropriação subjectiva de um sentido compreensivo da realidade. Tratando-se aqui de um saber que traduz ao nível da comunicação um certo enunciado, que é tido como social ou cientificamente válido, isto é, como paradigmático para explicar a realidade numa determinada época, mas que o deixa de ser noutra. A enunciação corrente, com existência comunicacional, deste saber confere-lhe um carácter de certo modo enciclopédico e em boa medida declarativo; também neste caso, se torna ainda necessário considerar um outro nível no qual o conceito de saber é indicativo de algo que se faz, é um saber-fazer, e remete para possibilidades de acção, de execução de uma actividade, isto é, de um procedimento (cf. Stroobants, 1998; Therrien, 1996).

Posto isto, resulta, segundo a leitura que fazemos desta linha de entendimento, presente no debate sobre o sentido destes termos, que o conceito de conhecimento e o conceito de saber estão muito próximos apenas em dimensões parcelares do seu significado, sendo incorrecto tomá-los por sinónimos. Esta proximidade habilita apenas a que se usem estes conceitos como quase-afins e na estrita medida em que se explicita que, ao conceito de conhecimento, enquanto forma de património abstracto, se está a aproximar o conceito de saber, enquanto *episteme* declarativo; ou que ao conceito de conhecimento, enquanto forma de apreensão pessoal do conhecimento-património abstracto, se está a aproximar o conceito de saber, enquanto *episteme* declarativo. Neste último caso, ao abrigo do reconhecimento filosófico da existência de um estatuto ontológico da materialidade (Barata-Moura, 1986) é possível conceber legitimamente que o saber se constitua como uma condição para que haja conhecimento. De resto, não se dá qualquer possibilidade epistemológica de aproximar o conceito de conhecimento, em ambos os níveis, ao conceito de saber, enquanto saber-fazer, ou saber procedimental. Aqui o que existe é uma impossibilidade epistemológica (cf. Gil, 1999; Castro, 1989).

O segundo desafio neste contexto de reflexão é o de procurar traçar uma fronteira que delimite o significado entre o *conceito de saber-fazer* e o *conceito de competência*, um exercício igualmente gerador de diversos dissensos na literatura. No entanto, com base no debate existente acerca desta problemática, podemos adoptar um

ponto de vista que considera a proximidade entre estes conceitos sem perder de vista as suas características distintivas. Admitindo que ambos os conceitos remetem para uma possibilidade de acção, para um desempenho que, numa situação ou contexto faz uso de um saber procedimental adquirido, é possível, não obstante, considerar a existência de um grau de complexidade diverso implicado na acção, que permite distinguir entre ambos os conceitos.

Assim, ao conceito de saber-fazer estaria associado um repertório de gestos, de procedimentos operatórios, que podem ser convocados de forma instantânea para realizar uma determinada tarefa padronizada. Trata-se, neste caso, de um conceito que transporta uma dimensão algorítmica da acção, que remete para um estado que se traduz na capacidade e na habilidade conjuntas de aplicar soluções de que já se dispõe, frente a uma situação familiar ou de algum modo rotineira (cf. Gillet, 1998; Le Boterf, 2000).

No que diz respeito ao conceito de competência, considera-se habitualmente que existe um outro grau de complexidade da acção envolvido, na medida em que a competência se refere à disposição para agir de forma eficiente, isto é, lidando com as opções e alternativas da aplicação do repertório de gestos já disponíveis mas que podem ser, perante uma situação inédita, combinados e reelaborados de forma a viabilizar uma tarefa não padronizada. Trata-se, neste caso, de um conceito que, assim entendido, pressupõe uma dimensão heurística sobre a acção, e se refere mais a um processo do que a um estado (cf. Maglaive, 1995; Therrien, 1996).

Estas demarcações teórico-conceptuais entre conceitos de significações fronteiriças, constituem, assim, uma espécie de primeiro patamar a considerar, no exercício de procurar conferir uma maior inteligibilidade à constelação terminológica que orbita em torno das propostas de delimitação teórico-conceptual do conceito de competência. Um segundo patamar poderá resultar do exercício de procurar organizar, com um ponto de vista crítico, a vasta produção de entendimentos que circula em redor do conceito de competência desde os anos oitenta. Neste âmbito particular, é de salientar o contributo de Perrenoud (1999) e o contributo de Gillet (1998), em cujas propostas encontramos mais pontos de correspondência mútua do que de divergência e das quais salientaremos em seguida o essencial.

Assim, Perrenoud (1999) foi um dos autores que mais influentemente procurou realizar esta tarefa. No seu exercício, identificou fundamentalmente três tendências, que considera erradas, no âmbito geral dos significados conferidos ao conceito de competência na literatura existente, nomeadamente: uma primeira tendência que derivaria da ideia de competência linguística elaborada por Chomsky (1998), na qual predomina o sentido de que a competência se trata de uma faculdade inata, que possibilita ao ser humano a capacidade de improvisar, como ocorre, por exemplo, quando se conjuga o vocabulário e as regras gramaticais adquiridas para produzir uma infinidade de frases novas e distintas. Esta tendência é dada como equívoca por Perrenoud (1999), na medida em que se desconsidera o papel que o meio sócio-cultural e a educação exercem sobre os sujeitos de forma a transformá-los, desenvolvendo ou inibindo essas potencialidades inatas aos indivíduos; uma segunda tendência identificada é a que provém da psicometria e da própria linguística, na qual se confunde frequentemente competência com desempenho, sendo que o equívoco desta tendência está, de acordo com Perrenoud (1999), em não considerar que o desempenho é o resultado tanto de um saber-fazer como de uma competência, e, nestes termos, a competência é algo que gera desempenhos, e não o próprio desempenho; uma terceira e última tendência identificada é a que procede das teorias behavioristas ou condutivistas da psicologia, e que assemelha competência a conduta; por seu turno, a leitura equívoca presente nesta tendência está, segundo este autor, no facto de se percepcionar a simples manifestação de condutas, desde que observadas dentro de certos objectivos previamente determinados e conhecidos que as permitem avaliar, como representando competências, quando, na verdade, se podem estar a avaliar, por exemplo, no âmbito da pedagogia por objectivos, apreensões pessoais acerca da realidade e, portanto, um conhecimento e não uma competência.

Por seu turno, Gillet (1998) foi um dos principais autores a procurar sistematizar as várias propostas existentes na literatura, que se propõem explicitamente contribuir para circunscrever o conceito de competência. Propostas conceptuais essas, profundamente relacionadas com as práticas educativas hodiernas realizadas com adultos. A sistematização que propõe, na qual se percebe implicitamente

a influência das grandes teorias da aprendizagem oriundas da psicologia, foi construída em função da matriz teórica de suporte à argumentação das várias definições que recenseou. Este exercício permitiu-lhe identificar a existência de três matrizes teóricas fundamentais. Para cada matriz teórica, Gillet (1998) destaca um tipo tendencial de entendimento dado ao conceito de competência.

Assim, a primeira matriz corresponde ao behaviorismo ou condutivismo, no âmbito da qual o conceito de competência preva- lecente é o que a entende enquanto conduta especializada que possi- bilitaria, em contexto profissional, o aumento da produtividade de cada trabalhador. Deste modo, as competências são disposições tidas como necessárias para atingir um desempenho considerado superior, segundo critérios específicos do contexto organizacional. A principal consequência pedagógica desta perspectiva, muito influenciada pelos contributos da teoria psicológica de Gagné (1976) e pelas propostas pedagógicas de Bloom (1972) seria, por exemplo, o delineamento in- tensivo de programas de formação e de capacitação profissional, muito usados na óptica da análise ocupacional. A segunda matriz equivale ao funcionalismo, segundo o qual o conceito de competência dominante é o que a entende enquanto desempenho colectivo que permite, em contexto profissional, realizar eficazmente tarefas e fun- ções que devem ser cumpridas, trata-se de fomentar a polivalência ao nível da funcionalidade de cada trabalhador. O principal fruto pe- dagógico desta perspectiva, muito difundida na nova economia, seria, por exemplo, a metodologia designada de DACUM (*developing a curriculum*). A terceira e última matriz considerada por Gillet (1998), corresponde ao cognitivismo ou construtivismo, no âmbito da qual o conceito de competência preponderante é o que a entende enquanto faculdade para agir, ou capacidade de improvisar, que permite, em contexto profissional, dar resposta com efectividade a diferentes si- tuações, entendendo-se que esta disposição pode ser desenvolvida nos trabalhadores se se promover uma cultura organizacional que permita explorar em simultâneo as dimensões cognitivas, motoras e afectivo-valorativas. A principal consequência pedagógica desta pers- pectiva, inicialmente influenciada pelos contributos da teoria genética da aprendizagem elaborada por Piaget (1986), seria, por exemplo, a metodologia conhecida por MIA (método de investigação de activi-

dades), cuja base de trabalho assenta na ideia de desenvolver as faculdades tidas como suporte de um saber, de um saber-fazer e de um saber-estar (Piaget e Chomsky, 1987).

Ora, da vasta produção de entendimentos que circulam em redor do conceito de competência desde os anos oitenta, a maioria tem invariavelmente duas características principais: por um lado, verifica-se uma propensão frequente para utilizar pelo menos uma das três tendências consideradas por Perrenoud (1999) como erradas para explicitar o conceito de competência, usando-se equivocadamente terminologias fronteiriças ao conceito; e, por outro lado, verifica-se uma disposição geral para reduzir o conceito de competência ao contexto profissional. Neste particular, o conceito de competência elaborado por Montmollin (1998) é exemplar, na medida em que, vincadamente, e deixando escola, entende a competência como o resultando de um conjunto estabilizado de saber, de saber-fazer e de saber-estar, a que faz corresponder um conjunto de condutas-tipo, de procedimentos padrão, de tipos de raciocínio que se podem vir a utilizar numa nova aprendizagem que ocorra em contexto organizacional.

Deste panorama, chama particularmente a atenção dos mais críticos o facto do estado da arte contemporâneo das práticas educativas realizadas com adultos, que apelam ao conceito de competência, sobretudo as de carácter não formal, revelar um *ethos* cuja principal diacrítica passa por fazer corresponder aos interesses empresariais a acção educativa (Barros, 2010a; Guimarães, 2010). As práticas teórico-metodológicas actualmente hegemónicas, nesta modalidade da acção educativa com adultos, não deixam dúvidas: programas de formação profissional inicial (*basic training system*); programas de capacitação, de reconversão e de aperfeiçoamento profissional com base em referenciais de competências (*competency-based training system: CBT / standards training system*); DACUM (*developing a curriculum*); MIA (*método de investigação de actividades*); MERP (*método de resolução de problemas*); reconhecimento de competências para acreditação e certificação (*credit for life experience / assessment of prior experiential learning: APEL / assessment of prior learning: APL*); programas de mediação e resolução de conflitos organizacionais (*mediation programs: MP*); programas de aperfeiçoamento de desempenhos (*performance-based training: PBT*), etc.

Trata-se de práticas inscritas na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida que conferem um entendimento ao conceito de competência que se revela profundamente instrumental, aplicando, na esmagadora maioria das vezes, referenciais de competências-chave que sustentam uma lógica de obtenção de resultados educativos que signifique ganhos de produtividade para as organizações e de competitividade para os trabalhadores.

Efectivamente, a evolução da perspectiva da educação permanente para a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida ocorre num momento histórico de transição paradigmática, quer a nível epistemológico quer a nível societal, em que se tem vindo a operar um processo acelerado de reestruturação sócio-produtiva, no qual se está a passar rapidamente de um paradigma de produção taylorista-fordista para um novo paradigma de produção flexível ou pós-fordista. Este contexto implicou um ganho de absoluta centralidade para o conceito de competência, tanto ao nível das práticas discursivas como ao nível das práticas educativas no campo da educação de adultos hodierna, que não poderíamos compreender se não se atendessem ao enquadramento sócio-histórico dos conceitos mais característicos do campo. Ora, esse enquadramento do conceito de competência faz emergir um capítulo recente da história sócio-económica no qual ocorre a passagem do chamado *modelo da qualificação* para o designado *modelo da competência*.

Analisando assim, por este prisma, o fenómeno da actual hegemonia do conceito de competência, sobretudo do entendimento prevalente desta que a reduz ao conceito de competência profissional, torna-se evidente que este conceito está profundamente articulado com o entendimento que tem sido tradicionalmente dado ao conceito de qualificação. Como se sabe, a disseminação da ideia da qualificação, que conheceu uma visibilidade assinalável no final dos anos quarenta (Simões, 2001), assentou em dois eixos de estruturação sócio-políticos principais que, em conjunto, contribuiriam para consolidar um modelo de organização social que viria a dominar em todo o mundo ocidental. Estes dois eixos foram o sistema de convenções colectivas, destinado a classificar e hierarquizar os postos de trabalho, e os sistemas de ensino e de formação profissional, incumbidos de classificar e organizar os saberes em torno de diplomas e certificados

(Alcoforado, 2001). Daqui derivou que o significado corrente atribuído ao conceito de qualificação comporte, na verdade, um significado triplo, na medida em que se refere quer à qualificação do trabalhador, designando os conhecimentos e capacidades que decorrem da sua formação profissional, quer à qualificação do emprego, referindo os requisitos-padrão exigidos pelo posto de trabalho, quer à qualificação convencional, classificando o trabalhador na hierarquia de categorias profissionais, cada uma com o seu salário e estatuto legítimos (Kovacs, 1994).

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

Este tipo de lógica de estruturação da sociedade entrou, no entanto, em crise no último quartel do século vinte, dando lugar a um tempo de incertezas no qual estão a emergir novos modos de organização social, cujas regras nem sempre se vislumbram facilmente. Esta é uma situação societal paradoxal, na medida em que, no quadro das alterações verificadas na relação entre a economia, o trabalho e os sistemas de educação e de formação, se geraram situações ambíguas, nas quais, a par de uma tendencial desvalorização de certificados e diplomas, e de um maior fechamento das oportunidades meritocráticas de promoção social e mesmo de acesso ao trabalho, coexistem lógicas distintas de classificação social, simbólica e profissional dos indivíduos, a que não foi alheia a transição na hegemonia detida pelo modelo da qualificação para a nova hegemonia do modelo da com-

petência. Emergem, assim, contemporaneamente, um conjunto de práticas discursivas novas que apontam para uma crescente inadequação do modelo da qualificação. Estas aparecem fundamentadas nas mudanças operadas no sistema de emprego, que, agora, exige competências técnicas para lidar com as inovações introduzidas nas organizações do trabalho, pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Desta forma, o modelo da competência passa a ser apresentado como uma resposta às insuficiências diagnosticadas no modelo da qualificação (Schwartz, 1995). E, como seria de esperar, esta resposta vem, prontamente, das teorias da *gestão de recursos humanos* e, em particular, das correntes da chamada *gestão de carácter previsional* e antecipador. Ambas consideradas basilares no âmbito da nova economia.

O modelo da competência, no qual estão, portanto, baseados os recentes modelos e dispositivos de educação e formação não formal de adultos, assenta no essencial no duplo pressuposto, primeiro, da ideia da ligação entre a competência e a acção, na qual é central o conceito de experiência; e, segundo, da ideia de que a competência se refere exclusivamente à pessoa, pelo que a competência implica um novo assumir de responsabilidades, anteriormente colectivas, a nível individual, bem como o reconhecimento social e encorajamento dessa assunção (Alcoforado 2001; Bellier 2001). Simultaneamente, a hegemonia da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida contribuiu para divulgar massivamente a ideia da existência de múltiplos tipos de competências, incentivando, na literatura e nos documentos, uma prolífera elaboração de listas e sub-listas de competências, organizadas segundo os mais variados critérios, que servem um propósito de guia ou referencial para orientação tanto da acção educativa e da avaliação, pensada agora maioritariamente em termos de gestão de percursos flexíveis de formação, como do próprio recrutamento de trabalhadores (Aubret, Gilbert e Pigeyre, 1993).

Apesar da actual euforia geral, posta na elaboração de listas de competências, é possível perceber que há uma lógica dominante, que opera com base na ideia da existência de um conjunto de *competências nucleares*, ou *competências-chave* (*core-competences/key-skills*), que usualmente são subdivididas, por seu turno, em três tipos de competências principais: as metacompetências, ou com-

petências metacognitivas, relacionadas com o aprender a aprender; as competências básicas, vistas como um sustentáculo composto por competências experienciais já adquiridas, consideradas estruturantes para as novas aprendizagens; e as competências integradas, que possibilitam a habilidade de agir em contextos inéditos, que surjam nos contextos organizacionais de um trabalho que se torna cada vez mais flexível (Darmon *et al.*, 1998; Tight, 2002).

Merece ainda destaque, neste âmbito, a conceptualização elaborada por Le Boterf (1994), sendo este um autor de particular relevo no âmbito das teorizações existentes acerca do conceito de competência, especialmente devido ao carácter consensual da sua bem conhecida proposta de sistematização acerca dos tipos de saberes mobilizáveis na competência, e que apresentaremos em seguida de forma abreviada.

Assim, para Le Boterf (1994), que parte de um ponto de vista sistémico e de uma matriz funcionalista, a competência consiste no essencial numa manifestação que resultaria da mobilização de saberes de natureza diversa que seriam accionados, integrados e combinados no contexto de uma dada situação; nesta linha de entendimento, o autor distingue sete tipos de saberes mobilizáveis na competência e que na sua tipologia são: os saberes teóricos, os saberes do meio, os saberes procedimentais, os saberes-fazer operacionais, os saberes-fazer experienciais, os saberes-fazer sociais ou relacionais e por fim os saberes-fazer cognitivos.

Cada um destes tipos de saberes é entendido por sua vez da seguinte forma: no primeiro conjunto, os *saberes teóricos*, estão considerados basicamente os saberes heurísticos que consistem em esquemas, conceitos e abstrações construídos no âmbito de saberes disciplinares e que permitem compreender e explicar os fenómenos, os processos e as situações, bem como orientar a acção, possibilitando a construção de representações operatórias e a formulação de hipóteses, a função que este tipo de saber envolve é a de saber compreender; em segundo, temos os chamados *saberes do meio*, que remetem sobretudo para os saberes relacionados com o contexto profissional onde o indivíduo se situa e que podem implicar saberes sobre equipamentos, sobre regras e cultura organizacional, sobre o sistema de gestão, etc., a função que este tipo de saber implica é a de

saber adaptar-se e saber agir em conformidade; como terceiro estão os designados *saberes procedimentais*, que são vistos como saberes operativos, que prescrevem as regras e passos metodológicos que são necessários seguir para realizar um determinado fim, representam basicamente séries ordenadas de procedimentos e instruções, podendo compreender as estratégias e os métodos de resolução de problemas, a função que este tipo de saber encerra é a de saber como proceder; como quarto, temos os intitulados *saberes-fazer* ou *capacidades operacionais*, que estão relacionados com o domínio de um dado procedimento, que pressupõe treino e experiência uma vez que está integrado na acção, sendo normalmente memorizado pelo que acaba por gerar automatismos na forma de agir, a função que este tipo de saber encerra é a de saber como operar; como quinto, estão os denominados *saberes-fazer experienciais* ou *saberes empíricos*, que resultam da acção e que podem ser adquiridos ao longo do tempo, estando ligados à experiência vivida por cada indivíduo, fazem frequentemente apelo a percepções sensoriais que tornam estes saberes muito singulares, contingentes e contextuais, a função que este tipo de saber pressupõe é a de saber fazer num determinado contexto; como sexto, temos os chamados *saberes-fazer sociais* ou *relacionais*, que englobam capacidades, atitudes, valores e qualidades pessoais que vão sendo incorporados pelos processos de socialização dos indivíduos ao longo da sua biografia, a função que este tipo de saber contém é a de saber comportar-se e saber cooperar; e por fim, temos como sétimo os designados *saberes-fazer cognitivos*, que correspondem tanto às capacidades cognitivas simples, tais como enumerar, distinguir, classificar, comparar, como às capacidades cognitivas complexas, tais como induzir, generalizar, desenvolver raciocínios analógicos e pensamentos hipotéticos, sendo que estas operações intelectuais são organizadas entre si através da interacção que o sujeito estabelece com o meio, a função que este tipo de saber encerra é a de saber tratar a informação e saber raciocinar.

Deste modo, Le Boterf (1994) sistematiza os vários tipos de saberes mobilizáveis, enfatizando que não são estes, por si só, que constituem uma competência, uma vez que, para o autor, a competência não coincide com os recursos a mobilizar mas sim com a própria mobilização dos mesmos.

Quadro-Síntese 8 –

Tipologia 1: Tipos de Saberes Mobilizáveis na Competência

Modelo de Sistematização de Le Boterf (1994)	
Concepção Sistêmica do Conceito de Competência	
Tipos de Saberes Mobilizáveis na Competência	Função (em situação profissional)
Saberes Teóricos	Saber compreender
Saberes do Meio	Saber adaptar-se e saber agir em conformidade
Saberes Procedimentais	Saber como proceder
Saberes-fazer Operacionais	Saber como operar
Saberes-fazer Experienciais	Saber fazer num determinado contexto
Saberes-fazer Sociais ou Relacionais	Saber comportar-se e saber cooperar
Saberes-fazer Cognitivos	Saber tratar a informação e saber raciocinar

Fonte: Le Boterf, G. (1994). *De la Competence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Editions d'Organisation.

Não sendo a tipologia de Le Boterf (1994) a única elaborada nesta matéria, optamos por considerá-la aqui por ser, sem dúvida, a mais frequentemente referida e representada, por conseguinte, uma das mais influentes. De referir que se nota nesta tipologia a influência da tipologia proposta anteriormente por Aubrun e Orofiamma (1990), que também organiza categorias de saberes mobilizáveis na competência. Esta tipologia considerava, por seu turno, partindo do mesmo tipo de entendimento do conceito de competência, mas de outra lógica de sistematização, cinco grandes categorias de saberes, designadamente: os saberes técnicos; os métodos e estratégias cognitivas; o saber social; o saber-fazer relacional; e o conhecimento de si.

Desde que ganhou hegemonia que o conceito de competência tem sido pensado e aplicado, na esmagadora maioria das vezes, com o objectivo da adaptabilidade dos indivíduos às situações profissionais, o que resulta num uso corrente do conceito de competência que o entende especialmente enquanto competência profissional (Tanguy, 1994; Le Boterf, 2001). Este contexto de uso para o conceito adopta, usualmente, uma matriz teórica de raiz behaviorista e funcionalista, que confere um carácter redutor e instrumental às práticas educativas efectivas, destinadas a desenvolver este tipo de competências nos adultos, na medida em que as situações comunicacionais e de transacção de sentidos, nas quais até se poderia desenvolver a competência individual a par de uma competência colectiva, são reduzidas operativamente ao contexto dominante da cultura profissional da empresa, em lugar de serem alargadas à variedade de contextos sociais e culturais existentes no âmbito da vida em comunidade, que uma matriz teórica mais crítica consideraria fulcral.

Paradigmático nesta matéria é o entendimento dado ao conceito de competência, no âmbito do glossário do Cedefop (*Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle*), que representa uma referência de uso corrente a nível internacional, e que concebe a competência nos seguintes termos “a comprovada e demonstrada habilidade para aplicar saber e saber-fazer tanto numa situação profissional habitual como numa situação nova” (Cedefop: 2002: 5). É ainda neste contexto geral que vemos surgir frequentemente, estritamente relacionado com o conceito de competência percebido enquanto competência profissional, um subconjunto de

competências designadas como *novas competências profissionais*, ou como *competências não técnicas*.

Este subconjunto emerge, formulado naturalmente a partir da esfera económico-financeira e, convém não esquecer, no âmbito da lógica de flexibilização do emprego, como um tipo distinto de competências, não técnicas, que apelam menos para a mobilização de saberes e mais para a mobilização de um conjunto de recursos formulados na óptica do desenvolvimento pessoal em situações profissionais. Situações estas que estão inscritas discursivamente num contexto profissional, que é concebido e apresentado como dinâmico e complexo, e que serve para justificar, por isso, todo um leque de novas exigências solicitadas ao nível dos comportamentos dos trabalhadores, e dos seus perfis profissionais. Obviamente foram elaboradas, também neste âmbito, diversas tipologias de competências não técnicas, ou de novas competências profissionais, de entre as quais referiremos, muito brevemente, como exemplos que ilustram o tipo de lógica gerencialista e contábil (Lima, 1996) dominante nestas construções hodiernas de referenciais de competências-chave, duas tipologias que foram elaboradas em 1988, respectivamente pelo Ministério do Trabalho dos Estados Unidos, na esteira das orientações do Simpósio sobre «as inovações na aprendizagem e na formação», organizado pela OCDE em 1988; e pela Eurotecnet (Decisão 89/657/CEE do Conselho da Europa de 18/12/1989), e uma terceira tipologia proposta dois anos mais tarde por Casanova (1991).

Assim, na tipologia elaborada pelo Ministério do Trabalho dos Estados Unidos as competências não técnicas são denominadas de competências transversais, e são apresentadas numa listagem geral que compreende um conjunto de sete categorias, nomeadamente: as competências de *eficiência de organização e liderança*; as competências ao nível da *negociação e do trabalho em equipa*; as competências que envolvem a *auto-estima*; as competências relacionadas com o *pensamento criativo e a resolução de problemas*; as competências de *comunicação escrita e oral*; as competências de *ler, escrever e calcular*; e as competências relacionadas com a capacidade de *aprender a aprender*. Por seu turno, na tipologia da Eurotecnet, as competências não técnicas são denominadas de *soft skills*, e são apresentadas numa listagem geral que compreende um conjunto de quinze

soft skills, e que são as seguintes: *flexibilidade; adaptabilidade; aprender a aprender; colocar questões; autonomia; responsabilidade; criatividade; iniciativa; abertura a novas ideias; trabalhar bem em grupo; comunicar eficazmente; analisar eficientemente; liderança; motivação; e abertura às influências internas e externas*. Em ambas as propostas, tanto as competências genéricas como as *soft skills* são consideradas, explicitamente, como sendo fundamentais para o trabalhador flexível (ou seja, precário) do futuro.

Finalmente, na tipologia proposta por Casanova (1991), na qual se definem as competências não técnicas como competências genéricas, temos um conjunto que compreende um total de onze competências: sendo a primeira destas competências genéricas, a *iniciativa*, que pressupõe propor acções antes de ser solicitado por alguém; a segunda é a *perseverança*, que implica tentar mais do que uma vez ou de diferentes maneiras ultrapassar os obstáculos; a terceira é a *criatividade*, que aparece associada à criação de produtos originais; a quarta é a *planificação*, que pressupõe desenvolver planos que orientem as acções e tarefas; a quinta é o *espírito crítico*, que implica pensar de forma analítica; a sexta é o *autocontrolo*, que diz respeito à manutenção da calma em situações emotivas e stressantes; a sétima é a *liderança*, que envolve a responsabilização por um grupo e o apelo ao colectivo para desenvolver esforços de forma considerada eficaz; a oitava é a *influência*, relacionada com a persuasão de terceiros com vista à concretização de uma tarefa ou ideia; a nona é a *autoconfiança*, que pressupõe um sentimento de segurança no seu próprio potencial; a décima relaciona-se com a interpretação das *relações interpessoais*, implicando a percepção de indícios subtis na relação com o outro; e, por fim, a décima primeira competência genérica identificada nesta tipologia é a *solicitude*, que implica preocupação pelo encorajamento do bom desempenho dos outros. Nesta proposta, este conjunto de competências genéricas é apresentado explicitamente como sendo fundamental para se ser bem sucedido a nível profissional.

Quadro-Síntese 9.
Referenciais de Competências-chave Não Técnicas (novas competências profissionais)

Concepção Gerencialista e Contábil do Conceito de Competência		
Tipologia do Ministério do Trabalho dos Estados Unidos (1988)	Tipologia do Eurotecnet (Decisão 89/657/CEE do CE de 18/12/1989)	Tipologia proposta por Casanova (1991)
Competências Transversais	Competências Suaves (<i>soft skills</i>)	Competências Genéricas
1. Eficiência de organização e liderança; 2. Negociação e trabalho em equipa; 3. Auto-estima; 4. Pensamento criativo e resolução de problemas; 5. Comunicação escrita e oral; 6. Ler, escrever e calcular; 7. Capacidade de aprender a aprender.	1. Flexibilidade; 2. Adaptabilidade; 3. Aprender a aprender; 4. Colocar questões; 5. Autonomia; 6. Responsabilidade; 7. Criatividade; 8. Iniciativa; 9. Abertura a novas ideias; 10. Trabalhar bem em grupo; 11. Comunicar eficazmente; 12. Analisar eficientemente; 13. Liderança; 14. Motivação; 15. Abertura às influências internas e externas.	1. Iniciativa 2. Perseverança 3. Criatividade, 4. Planificação 5. Espírito crítico 6. Auto-controle 7. Liderança 8. Influência/persuasão 9. Autoconfiança 10. Relações interpessoais 11. Solicitudade

No seu conjunto, estas e outras tipologias e referenciais de competências-chave, de que actualmente não faltam exemplos, respeitantes tanto às competências profissionais como às competências não técnicas, ambas com valor no mercado, têm sofrido um processo de rápida disseminação e popularização no âmbito da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. A sua influência é, deste modo, profunda tanto na produção discursiva no domínio da educação, como na lógica subjacente às práticas educativas consideradas como inovadoras na nova educação e formação de adultos, sobretudo nas modalidades formal e não formal (Barros, 2008a; 2008b). Estas novas práticas assentes nas competências são, evidentemente, as mais incentivadas na actualidade, pelas políticas supranacionais assentes na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, que marcam por sua vez a “governança pluriescalar” (Barros, 2009a; 2009b) tanto das políticas educativas efectuadas pelos Ministérios Nacionais de Educação, como das políticas sociais efectuadas pelos Ministérios Nacionais do Trabalho.

Emerge deste modo, nos termos de uma “agenda globalmente estruturada” (Dale, 2001), toda uma nova retórica que articula o campo da educação de adultos ao mundo da formação e do trabalho. Esta nova lógica impõe-se com base na ideia de um inevitável choque tecnológico, que obriga a uma adaptação em permanência das pessoas, das organizações e das instituições à evolução das tecnologias, sob pena de perda de competitividade global das economias nacionais (Berton e Ollagnier, 1996). A este propósito, Tuijnman afirma que “a promoção das competências da força de trabalho são os elementos de uma estratégia para promover o bem-estar económico e social das nações (...) isto explica porque é que a dimensão económica da educação de adultos está a ser tão enfatizada” (Tuijnman, 1996: 36). Sendo que também Schuller refere, neste particular, que “a educação de adultos sempre teve uma conexão implícita com a política de emprego num sentido lato (...) pois ela influencia o nível geral de competências da população, mas é só recentemente que se desenvolveram as ligações entre ambas de maneira explícita” (Schuller, 1989: 106). Neste contexto emergente de uma “nova ordem educacional” (Field, 2002) o essencial da argumentação gira em torno de duas ideias chave, derivadas das teorias da gestão organizacional, designada-

mente: a ideia da *organização qualificante (learning organization)*; e a ideia associada de *aprendizagem organizacional (organizational learning)*. Dada a sua centralidade discursiva actual teceremos em seguida, para ambas as noções, mais algumas considerações.

A ideia da organização qualificante pressupõe uma estreita relação entre aprendizagem e produção, na medida em que é defendido, à luz deste tipo de abordagem, que a própria organização das actividades produtivas deveria explorar ao máximo as componentes formadoras das situações profissionais. Deste modo, estaríamos perante um novo modelo, considerado, portanto, inovador, que substituiria o modelo mais usual para as actividades de formação profissional que, apesar de oferecidas muitas vezes no local de trabalho, estão tradicionalmente separadas da actividade produtiva (Mallet, 1995; Forrester, 1996). Assim, e segundo Zarifian (1992), uma organização, para que seja qualificante, pressupõe a observância de alguns princípios de base, tais como a abordagem das actividades produtivas numa óptica da resolução de problemas, o recurso a uma comunicação pluri-profissional que explora uma linguagem comum assente tanto na teoria do desenvolvimento dos recursos humanos como na teoria do capital humano, uma modificação do papel tradicional da hierarquia, que altera a noção de carreira e de progressão vertical ao mesmo tempo que aumenta a responsabilidade dos indivíduos no cumprimento dos objectivos de produção e na adequação das suas competências ao projecto da organização.

Ora, como âmago no desenvolvimento da ideia da organização qualificante está a ideia da aprendizagem organizacional. Esta última ficaria a dever-se em boa medida aos trabalhos realizados por Argyris and Schön (1978), que exploram as implicações do processo de aprendizagem no conjunto de indivíduos que, afinal, compõem as organizações. As suas experiências, realizadas em contextos profissionais, lhes permitiu pensar numa aprendizagem organizacional que, basicamente, ocorreria quando os indivíduos de uma dada organização, agindo a partir das suas próprias representações, detectam desvios ou convergências entre aqueles que eram os resultados esperados no processo de produção e aqueles que são os resultados obtidos. Assim sendo, nos casos em que se verifica a existência de desvios, os indivíduos eram encorajados no sentido de procurar corrigi-los,

pelo que deveriam formular novas hipóteses e criar novas estratégias. Ora, o conceito de aprendizagem organizacional proposto por estes autores diz respeito ao que ocorria, então, quando novas descobertas eram codificadas nas representações partilhadas pelos indivíduos e passavam a integrar as teorias em uso na própria organização.

Com base nesta ideia de aprendizagem organizacional, Argyris e Schön (1978), desenvolveram um modelo, para descrever e explicar todo o processo desencadeado pelas suas experiências, que se revelou um dos mais influentes nesta matéria, pelo que destacamos, muito sucintamente, o essencial desta formulação. O modelo compreende três tipos distintos de *ciclo de aprendizagem*, nomeadamente, a aprendizagem em ciclo simples (*single loop learning*), a aprendizagem em ciclo duplo (*double loop learning*) e a aprendizagem em ciclo triplo (*deutero-learning*). Nesta conceptualização considera-se que, na aprendizagem em ciclo simples, é o indivíduo que aprende, através da correcção da sua acção em relação aos objectivos e lógica da organização, tratando-se aqui de uma aprendizagem meramente adaptativa; por seu turno, a aprendizagem em ciclo duplo, diria respeito a um processo em que o erro é detectado e corrigido, através da modificação das regras e objectivos da organização, tratando-se neste caso de uma organização que num certo sentido também aprende; enquanto a aprendizagem em ciclo triplo, estaria já relacionada com a modificação, por parte do indivíduo, da sua própria forma de aprender, ou seja, trata-se de aprender a aprender em função do interesse do contexto organizacional. Seria no âmbito do desenvolvimento da conceptualização da aprendizagem em ciclo triplo que este modelo ganharia popularidade no campo das novas práticas educativas, com adultos, assentes nas competências. Isto porque para pensar a aprendizagem em ciclo triplo os autores distinguem entre a aprendizagem que ocorre *na acção* e a aprendizagem que ocorre *sobre a acção*, e defendem que, nesta última, é a disposição para a reflexão que funciona como factor determinante no processo de aprendizagem. Na retórica emergente no último quartel do século vinte, é com este tipo de fundamentação de suporte que a nova organização do trabalho faz massivamente apelo à competência como capacidade integradora, que toda acção educativa na educação e formação de adultos deverá ter em conta (Stroobants, 1993; Elkjaer,

2003). Isto apesar de se verificar que, não obstante algumas excepções existentes, a aprendizagem organizacional se restringe na esmagadora maioria dos casos à aprendizagem em ciclo simples.

Para além da ideia da aprendizagem organizacional as correntes da gestão, em particular a teoria do desenvolvimento dos recursos humanos e os desenvolvimentos mais recentes da teoria do capital humano, representam dois contributos de especial relevância para a expansão da ideia da organização qualificante. Todos os Relatórios da OCDE sobre esta matéria assentam a sua fundamentação em torno destas ideias e teorias, contribuindo significativamente para a sua generalização. Assim, as organizações qualificantes que emergem desde o final do século passado, se quiserem ser dignas desse termo, deverão considerar estas teorias em particular como elementos essenciais a partir dos quais as actividades produtivas deverão ser organizadas. Como afirma Tight “o desenvolvimento de recursos humanos pode ser visto como uma resposta necessária, central e integrada a uma variedade de pressões actuais sentidas por organizações (...) estas incluem reorganização competitiva, descentralização, globalização, aquisições e fusões empresariais, mudanças qualitativas e tecnológicas” (Tight, 2002: 84).

No contexto da nova economia, a teoria do desenvolvimento dos recursos humanos tem sido entendida consensualmente, de acordo com Watkins, como “área de estudo e prática responsável por estimular uma capacidade de aprendizagem a longo termo relacionada com o trabalho ao nível individual, de grupos e estrutura das organizações (...) incluindo, mas não se limitando, a aprendizagem, o aperfeiçoamento de carreiras e o desenvolvimento organizacional” (Watkins, 1991: 253). Também Mclean e Mclean se referem a esta teoria sublinhando que a mesma diz respeito “a qualquer processo ou actividade que, inicialmente ou ao longo do tempo, tenha o potencial de desenvolver conhecimentos, especialidades, produtividade e satisfação baseadas no trabalho, quer em prol de ganhos para o grupo/equipa ou em proveito mais directo de uma organização” (Mclean e Mclean, 2001: 322). Esta teoria marca decididamente as práticas discursivas da actualidade e está presente, como salienta Tight “nas obras dos gurus da gestão como Drucker, Lessem, Peters e Senge” (Tight, 2002: 43-44).

Considerando, portanto, a estreita relação que existe, desde a década de oitenta, entre a nova economia, o trabalho flexível e as práticas educativas potenciadoras de competências, não surpreende que, como afirma Tight “a maioria dos educadores, funcionários e políticos parecem acreditar, sem restrições, que a educação, a formação e aprendizagem, em termos amplos, pode e deve fazer uma contribuição substancial, ainda que talvez indirecta, à produção e crescimento económico” (Tight, 2002: 76). Também não surpreende que os termos, perspectivas e conceitos usados no âmbito das teorias da gestão apareçam frequentemente nas práticas discursivas sobre a educação em geral (Antunes e Sá, 2010), e sobre a nova educação e formação de adultos (EFA) em particular (Lima e Guimarães, 2008), e que, por sua vez, similarmente, alguns termos, perspectivas e conceitos do campo da educação sejam apropriados e re-conceptualizados no âmbito da gestão e da flexibilidade organizacional (Loureiro e Cristóvão, 2007; 2010). Neste fluxo e refluxo terminológico e conceptual, destacam-se, a título ilustrativo, as noções de consultadoria, mediação, *downsizing*, *outsourcing*, engenharia social, *empowerment*, aprendizagem experiencial, aprendizagem organizacional, aprendizagem auto-dirigida, capacidade, competência, aprendizagem ao longo da vida, etc. Noções que constam entre as mais populares mas que não esgotam, pelo contrário apenas afluem, a longa listagem que se poderia elaborar nesta matéria (Garrick, 1998; Garavan, Heraty e Barnicle, 1999).

Contemporaneamente, graças à adopção generalizada desta constelação terminológica que acompanha a lógica discursiva da abordagem pelas competências, a educação e a formação de adultos são postas ao serviço das estratégias de flexibilidade das empresas, transformadas em organizações qualificantes, que têm como missão explícita o aumento da produtividade e da competitividade. Estas estratégias de flexibilidade, em uso regular nas empresas e organizações, são, actualmente, a face mais visível da globalização neoliberal em curso, e assentam em quatro eixos de actuação hoje claramente hegemónicos, designadamente: na flexibilidade numérica, por meio da qual as empresas aumentam ou reduzem rapidamente a sua força de trabalho, servindo-se da noção de recursos humanos suplementares, usados sob a forma de trabalho temporário, contratos de curto

termo, *part-time*, e trabalhadores pontuais, sendo que este tipo de flexibilidade, muito popular presentemente, induz cada vez mais à designada casualidade do trabalho; um segundo eixo, que suporta o primeiro, é a flexibilidade de remunerações que, no essencial, quebra as convenções salariais estandardizadas, reduzindo custos e aumentando lucros; um terceiro eixo estratégico é o chamado distanciamento, que funciona numa lógica de subcontratação tanto de bens como de serviços; e, finalmente, um quarto eixo é a flexibilidade funcional, que aparece intimamente associada, por um lado, à ideia geral de multi-competências, orientadas para as competências profissionais e para as novas competências profissionais, ou competências não técnicas, e por outro lado, à ideia de transferibilidade dessas mesmas competências, numa lógica global de incentivo ao desenvolvimento de competências, por parte dos trabalhadores, que permita atingir os resultados desejados pela organização (cf. Stahl, Nyhan, D'Aloja, 1993). Trata-se da passagem de um modelo de trabalho assalariado e vinculativo para um modelo de trabalho cada vez mais autónomo em que se transfere a responsabilidade da gestão do trabalho para quem o executa, num quadro em que, como refere Simões, “trabalhadores competentes são considerados o suporte, mais do que qualquer outro factor de produção, da empresa competitiva” (Simões, 2001: 10).

Deste modo, o modelo das competências, que vem dominando as práticas discursivas no âmbito no campo da educação de adultos hodierna (Guimarães, 2009a; Loureiro, 2005; 2009), é propensamente defendido nas conceptualizações dos chamados ‘gurus da gestão’, de que destacamos a título exemplificativo a formulação proposta por Senge (1990), que é considerado o autor que mais divulgou a ideia de organização qualificante e que, no essencial, defende, no âmbito dos novos sistemas de informação e de gestão, o recurso a cinco aspectos-chave, concebidos com o propósito explícito, sublinhe-se, de criar *novos modelos de pensamento nos trabalhadores*, que possam contribuir para a *libertação das aspirações colectivas*. Por serem paradigmáticos do *ethos* que se vive actualmente, aqui os enumeramos sucintamente: o primeiro aspecto-chave consiste em promover o pensamento sistémico nos indivíduos, alegando-se que este lhes irá permitir compreender a relação do sistema organizacional com o meio, entendendo-se que só assim se torna pos-

sível antecipar a mudança, com vista a garantir a vantagem competitiva das organizações; o segundo aspecto-chave consiste em incentivar o auto-domínio pessoal dos sujeitos, que é tido como central para a manutenção do bom espírito e ordem vividos na organização; o terceiro aspecto-chave consiste em fomentar certos modelos mentais nos trabalhadores, na medida em que os indivíduos devem ser estimulados a identificar e questionar os seus actuais modelos mentais, com vista a adequá-los a modelos que sejam facilitadores do desenvolvimento da organização; o quarto aspecto-chave consiste em excitar a uma visão partilhada na totalidade da organização, que promova o bom desempenho pessoal e colectivo; e o quinto aspecto-chave consiste em promover a aprendizagem em grupo, de forma a alimentar um sentido de compromisso para com a organização. Ora, este tipo de formulações deixam clara a emergência, nas palavras de Correia, de “uma nova forma de pensar a organização sociotécnica do trabalho explicitamente articulada com o trabalho de formação” (Correia, 1995: 17), em que a perspectiva da gestão se cruza com a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida num discurso ideológico no qual, de acordo com Canário, “os problemas do trabalho tendem a deixar de ser sociais para passar a ser percebidos como problemas individuais” (Canário, 2003: 197).

Assim, a transição ocorrida recentemente da perspectiva da educação permanente para a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida implica a erosão do modelo de qualificações e a sua substituição, por enquanto ainda parcial, pelo modelo das competências. Este processo de transição ocorre no cenário da mais recente evolução do capitalismo, que rapidamente se transformou num capitalismo selvagem (cf. Sousa Santos, 2002; Chomsky, 2000), que marca toda a condição contemporânea da vida em sociedade, tornando-a caracteristicamente desestandardizada, individualística e em constante clima de incerteza e risco (Beck, 1992). Vive-se efectivamente, neste início de século, numa crescente insegurança decorrente da precariedade e instabilidade da situação profissional que, segundo Kovács e Castillo (1998), também se reflecte na saúde psicológica e física dos trabalhadores, cada vez mais isolados e desprotegidos em termos sociais. Este contexto é exacerbado ainda pelo aumento acentuado das desigualdades sociais e pelo significativo aumento da exclusão e da

violência que, de acordo com Canário, fez com que se passasse de “uma ‘guerra à pobreza’, nos anos 60, para uma criminalização da pobreza, nos anos 90, a qual configura uma ‘guerra aos pobres’, traduzida pelo seu encarceramento sistemático” (Canário, 2003: 198).

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

O que se impõe realçar é que o impacto destas transformações sociais no campo específico da educação de adultos seria profundo e sem paralelo na sua história, gerando uma situação paradoxal naquele que tem sido um campo tradicionalmente atravessado por perspectivas críticas, das quais resulta, aliás, a maior parte da sua herança em termos de conceptualizações teórico-pedagógicas. Apesar deste facto, o *fenómeno da educação e formação pelas competências* invadiu abrangentemente o campo (Rothes, 2000; 2009), tornando-se hoje de difícil desconsentimento e problematização por parte de novos actores educativos persuadidos por uma retórica discursiva polivalente (Barros, 2011a). Uma produção discursiva global que se tem revelado indistintamente tributária de discursos teóricos e polí-

tico-filosóficos “normativos, gestionários e funcionalistas” (cf. Correia, 2003: 33). Trata-se, de resto, de um conjunto de práticas discursivas, actuando a uma larga escala, que se dirige com notável eficácia a um público maioritário de formadores de adultos constituído por jovens adultos, licenciados em áreas diversas, frequentemente sem experiência profissional prévia e a trabalhar em situação instável, que, sendo ‘bons filhos do seu tempo’, se encontram cada vez menos comprometidos com uma educação cívica, social e moral que se oriente para a transformação social (Enguita, 2007; Ropé e Tanguy, 1994). Estas práticas espelham, em grande medida, naturalmente, também a realidade portuguesa actual e a retórica acrítica geral que encontramos nos cenários de elaboração, difusão e implementação da Iniciativa Novas Oportunidades (Fragoso e Guimarães, 2010; Lima, 2011).

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

Deste modo, sem negligenciar naturalmente a esfera teórico-metodológica (Quintas, 2008; Rothes *et al.* 2006), parece-nos ser evidente que será sobretudo e vincadamente no plano político-filosófico que o debate sobre a educação de adultos terá de prosseguir. Para tal, é fundamental compreender que ocorreu uma significativa cisão e

mudança de perspectiva no âmbito das políticas e práticas de educação de adultos e que essa mudança tem correspondência no vocabulário dominante, como fica demonstrado na análise que apresentámos ao longo deste livro em que demos centralidade analítica à compreensão da genealogia dos conceitos que recenseámos como mais característicos do campo da educação de adultos.

A nossa posição neste debate coloca-nos, portanto, na linha dos que defendem que a trajectória evolutiva da educação permanente para a aprendizagem ao longo da vida representa uma ruptura e não uma continuidade, e é fundamentada na análise que fizemos da transição histórico-conceptual ocorrida no âmbito da evolução dos termos, conceitos e perspectivas inerentes ao campo da educação de adultos. Daqui resultou a consciência crítica de que só aparentemente, portanto, a ideia da aprendizagem ao longo da vida pode parecer dar seguimento programático aos pressupostos da ideia da educação permanente. Esta ilusão de prolongamento é, aliás, conseguida discursivamente, com habilidade, pela opção de manter em uso os termos e conceitos inerentes ao campo. No entanto, os entendimentos atribuídos aos conceitos sofreram verdadeiras viragens de sentido, operadas, na nossa opinião, mediante um duplo corte axiológico: por um lado, o primeiro corte ocorre ao nível teórico, em que se resgatam directamente para os discursos dominantes, ou seja, para o *mainstream* educacional, conceitos com derivações oriundas de matrizes críticas e alternativas que se escamoteiam, como é o caso do conceito de aprendizagem auto-dirigida (*self directed learning*); por outro lado, o segundo corte ocorre posteriormente e ao nível das abundantes formulações especializadas de carácter oficial: relatórios, pareceres e demais documentos técnicos, que, quando produzidos nos círculos das actuais instâncias internacionais dominantes, constituem na realidade práticas discursivas dissimuladas de carácter ideológico, que se encarregam de despolitizar os conceitos polémicos e provocadores, que são reabilitados como linguagem técnica, é o caso do conceito de *empowerment*, de emancipação e do próprio conceito de educação permanente. A este propósito Brownhill afirma que “a linguagem que era significativa para uma geração, não o é para uma geração mais nova. É simplesmente utilizada para exprimir emoções, intenções dissimuladas, manipular e sustentar padrões duplos” (Brownhill, 2002: 73).

Também Gustavsson afirma que “num contexto como este, até o conceito de educação permanente pode ser utilizado de maneira retórica, sem fazer uma distinção clara entre duas visões do mundo” (Gustavsson, 1997: 239).

O interesse actual pela aprendizagem ao longo da vida, longe de significar um renovado interesse pelos ideais dos anos setenta, como à primeira vista se pretende discursivamente insinuar, assenta precisamente na sua deliberada e continuada erosão. Boshier vai mesmo mais longe quando afirma que “se a educação permanente era um instrumento ao serviço da democracia, a aprendizagem ao longo da vida está, quase no seu todo, preocupada com a caixa registadora” (Boshier, 1998: 5). Tem sido, aliás, notado nos círculos que se regem por uma matriz de pensamento social crítico que, de uma visão sócio-política que entendia a educação como prática da liberdade, se transitou para uma visão oposta que a transforma numa nova forma de opressão. A este respeito, Tight afirma que “existe também uma versão céptica da aprendizagem ao longo da vida que tem recebido pouca atenção... nomeadamente a que a concebe como forma de controlo social” (Tight, 2002: 41).

Por outro lado, a impressionante rapidez com que a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida se dissemina e entra alegremente, através das novas tecnologias de informação e comunicação de massas, no vocabulário corrente, isto no âmbito das mais variadas esferas da vida em sociedade, fica a dever-se, estamos em crer, ao facto de se tratar de um conjunto terminológico que é fácil de ser apresentado como uma ideia transparente e sem complexidade, na medida em que a ideia de que se apreende ao longo da vida é uma ideia bastante intuitiva e, portanto, significativamente persuasiva. Exactamente como refere Field, “a aprendizagem ao longo da vida é uma ideia simples e bela. É óbvio que as pessoas aprendem ao longo das suas vidas (...) desde as primeiras tentativas para andar e falar, a nossa capacidade de adaptação e aprendizagem prolonga-se através de uma variedade extraordinária de novas capacidades e conhecimentos, e pode ser tão inconsciente como respirar” (Field, 2002: vii). A aprendizagem ao longo da vida torna-se, assim, uma ideia instintivamente aceite e consensual, característica de resto amplamente explorada pelas políticas educativas e sociais hodiernas (Griffin, 1999a,

1999b), cuja capacidade de manipulação discursiva actual criou, sem dúvida, uma instabilidade semântica nos conceitos tradicionalmente em uso no campo das práticas discursivas da educação de adultos. A este respeito, Gelpi afirma categoricamente que “infelizmente, cada vez mais pessoas, governos e outras agências estão ‘vendendo’ a ideia de educação permanente (...) temos de observar e analisar as características positivas e negativas das políticas e projectos que são apresentados em seu nome” (Gelpi, 1990: 89).

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

Adoptar, portanto, uma prática discursiva coerente com estes pressupostos ideológicos implica, quanto a nós, que se rejeite a terminologia celebrativa vigente na perspectiva hegemónica da apren-

dizagem ao longo da vida e que se adopte, sem saudosismos, mas com rigor conceptual e filiação político-filosófica assumida, os conceitos mais criticamente formulados no campo da educação de adultos. Resta, por fim, explicitar que é insistindo na historicidade dos conceitos, e com base na análise científico-investigativa que apresentámos ao longo destas páginas que se entregam agora ao(a) leitor(a), que, na nossa própria praxis e esfera de influência, adoptámos por sistema a expressão teórico-conceptual de *educação permanente* e/ou *educação ao longo da vida*, e subscrevemos o essencial da visão de sociedade que esta perspectiva representa, cujo carácter é utopicamente universal e intemporal, e, por isso, acreditamos que poderá guiar as práticas educativas neste início de novo século, tal como em momentos diversos do século passado guiou educadores/actores críticos um pouco por todo o mundo (tais como: Julius Nyerere; António Gramsci; Paul Lengrand; Edgar Faure; Maria Montessori; Paulo Freire; Ettore Gelpi; Carlos Nuñez; Peter Mayo; Henry Giroux, Peter McLaren; Carlos Alberto Torres; István Mészáros; Gandhi; Ivan Illich, John Dewey; Basil Yeaxlee; Malcolm Knowles, Eduard Lindeman; entre tantos outros que se poderiam nomear aqui). É essa construção teórico-pedagógica crítica, elaborada e convocada no campo da educação de adultos, que quisemos contribuir para resgatar visando a sua contraposição crítica e politizada às ortodoxias dominantes nas actuais políticas (nacionais e supranacionais) e práticas do sector, fortemente instrumentalizadas pelos pressupostos da nova economia, esta resultante de uma utopia de direita, onde impera um radicalismo de mercado em que não nos revemos e que não contribui para uma educação de adultos autêntica e transformadora, imprescindível, no nosso entender, à construção colectiva e solidária da paz, da amorosidade humana, da felicidade e do bem-estar-social, elementos que vemos como características de um mundo outro, possível, desejável, necessário e urgente.

CONCLUSÃO

Neste livro há diversas linhas de força que se foram tomando expressivas à medida que as nossas interpretações, e o respectivo tecer da argumentação crítica, iam sendo gradualmente desenvolvidas. Como forma de concluir uma análise escrita desta natureza retomaremos agora o essencial das linhas mais distintivas e originais da reflexão elaborada. Ora, não obstante o facto de as conclusões de qualquer ensaio científico não serem definitivas, representando, apenas, um leque de conhecimentos possíveis e transitórios, julgamos, ainda assim, ter com este livro dado um contributo válido, mesmo que modesto, para ajudar a esclarecer justificadamente os contornos teórico-conceptuais complexos, característicos deste sector e inerentes à história da educação de adultos.

Ao querer recuperar a genealogia dos conceitos fundamentais da área e os contextos histórico-políticos de emergência de algumas ideias e matrizes teóricas relativas ao campo da educação de adultos, verificámos que os principais contributos teórico-conceptuais relevantes para a estruturação de um corpus teórico em educação de adultos têm derivado sobretudo de três perspectivas analíticas principais: a psicologia, a sociologia e a filosofia. Destes alicerces, convocámos neste estudo as principais perspectivas, teorias, correntes, conceitos e argumentos considerados relevantes para a heurística da educação de adultos, evocando as tipologias de base e relacionando-as entre si, de modo a mapear o estado da arte desta área educacional.

Interessa esclarecer que no nosso modo de investigar mobilizámos, sobretudo, os autores e obras de referência da sociologia crítica da educação e da sociologia política, porque este saber disciplinar permite, quanto a nós, evidenciar os mecanismos sociais segundo os quais a educação pode contribuir tanto para enquadrar os indivíduos na ordem social pré-existente ao seu nascimento (educação enquanto *educare*), como para promover a acção dos indivíduos para a transformação social e a criação de uma ordem social nova (educação enquanto *educere*). Deste exercício, retirámos que a análise e desvelamento da actual realidade social e educacional só poderá ser efectuada por educadores de adultos que aceitem o desafio de pensar de

forma complexa, e conceptualmente esclarecida e fundamentada, tanto numa análise estrutural do sistema social como numa análise da acção e agência humana sobre o sistema social, isto de forma a exercitarem conscientemente um olhar, um pensar e um agir que, em lugar de simplesmente dicotomizar a realidade, a assumam nas suas unidades dialécticas contraditórias e dela profundamente constitutivas.

Fazendo-se, nesta pesquisa educacional, jus ao sentido que os termos e conceitos da área tiveram na sua génese, procurámos chamar a atenção para o processo sócio-político com que, na esfera internacional, se foi construindo e consolidando um entendimento mais sistemático e deliberado acerca do próprio conceito de educação de adultos. Vimos, neste livro, que a edificação da *educação de adultos* como um campo mais específico da acção educativa teve como marco significativo a própria criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e das suas diversas agências especializadas, representando etapas incontornáveis deste percurso, as seis conferências internacionais de educação de adultos (CONFINTEA) organizadas pela UNESCO. Com base no levantamento exaustivo que efectuámos (através de uma ampla análise documental e revisão de literatura) das práticas de educação de adultos (amplamente entendida) existentes na cena internacional desde o pós-guerra, e mobilizando a teorização desenvolvida por Rui Canário (2000), sobre os planos estruturantes e níveis da acção educativa, e a teorização desenvolvida por Marcel Lesne (1984), sobre os modos de trabalho pedagógico, construímos uma proposta original de sistematização para o campo das práticas de educação de adultos (Quadro-síntese 1), que se apresenta neste estudo como contributo heurístico particular nesta matéria, resultado directo desta dimensão da nossa investigação. A partir daqui interessou-nos mostrar, na segunda parte deste livro, que, se os anos cinquenta, sessenta e setenta representam uma época de incentivo, crescimento e variedade da oferta de uma educação de adultos polifacetada, em que se daria uma verdadeira explosão mundial de práticas neste sector inscrita num profícuo debate ideológico, já os anos oitenta, noventa e a década actual representam uma *época de refluxo*, em que se daria um afunilamento notável das práticas com dimensões menos vocacionistas, a par de um estreitamento conceptual associado a um cancelamento do debate ideológico, até aqui tradicional nesta esfera da acção educativa realizada com adultos. Neste sentido, procurámos interpretar o processo

de *ressemantização política* que os conceitos críticos, e pedagógicos, da educação de adultos sofreram ao longo da transição, ocorrida na segunda metade do século passado, entre uma “*época dourada*” e uma “*época negra*”, que constituem, a nosso ver, os dois apanágios da evolução contemporânea ocorrida neste sector.

Na reflexão assim desenvolvida identificámos, fundamentalmente, duas visões político-filosóficas que marcaram indelevelmente a história da educação de adultos: a perspectiva da educação permanente (*lifelong education*); e a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*). Sugere-se, então, também neste estudo e na esteira de outras reflexões e contribuições criticamente orientadas que é no âmbito destas duas perspectivas, ou paradigmas, a primeira herdeira de uma tradição de matriz eminentemente crítica assente nas teorias do conflito e na escola de pensamento marxista e neo-marxista, e a segunda herdeira de uma tradição de matriz fundamentalmente tecnocrática e gestionária assente nas teorias do consenso e na escola de pensamento funcionalista, que os conceitos da área têm circulado, num intenso movimento de apropriação e descontextualização terminológica. Evocando as diacríticas da realidade sócio-educativa, sócio-política e sócio-económica constituintes da chamada modernidade tardia, vimos que uma das principais diferenças que se verifica entre a perspectiva da educação permanente e a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida diz respeito ao papel e missão que são atribuídos à própria educação de adultos. Assim, enquanto na perspectiva da educação permanente a ênfase era colocada, sobretudo pela UNESCO, na educação de adultos como projecto de transformação social, à luz de uma ideologia humanista e solidária (Lengrand, 1970), representada na visão de construir uma sociedade da aprendizagem, composta por instituições interdependentes e empenhadas na salvaguarda da *res pública* (Faure, 1972), já na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, o destaque, dado sobretudo pela OCDE e a UE, vai para a educação de adultos como projecto de adaptação ao social, à luz de uma ideologia neoliberal e individualista (Friedman, 1985), representada na visão de construir uma sociedade cognitiva, composta por organizações qualificantes autónomas e empenhadas na salvaguarda dos interesses privados (Drucker, 2000). Desde aqui, verificando que a influência e hegemonia teórico-conceptual alcançadas pelas propostas do *movimento da*

educação permanente na década de sessenta e setenta seria transferida para as propostas do *movimento da aprendizagem ao longo da vida* nas décadas de oitenta e noventa, argumenta-se que o campo hodierno da educação de adultos, no início do século XXI, é o reflexo paradigmático desta transferência. Nesta dimensão da nossa investigação, concluímos que estes são os dois pólos opostos e contraditórios de um *continuum* político-pedagógico que marca dia-cronicamente a agenda das políticas educacionais afectas ao sector da educação de adultos, e que se encontra hoje exacerbada pelo contexto de transição paradigmática societal e epistemológica (Sousa Santos, 1996) que está a ocorrer na nossa contemporaneidade, e no âmbito da qual todos os Governos a nível europeu têm vindo a implementar políticas de educação de adultos inscritas no paradigma da aprendizagem ao longo da vida, o que representa uma ruptura com os pressupostos da educação permanente, anteriormente vigentes no sector, e não uma continuidade como se tenta fazer crer, pelo menos desde a Agenda de Lisboa, em alguns documentos oficiais que analisámos (e cujos resultados apresentámos em outro lugar: Barros, 2009a). Ora, o que sustentamos neste livro é que esta transição representa para a educação de adultos um claro retrocesso sobretudo pelo que configura de esmagamento do potencial de emancipação pessoal e social afecto aos pressupostos da educação permanente, orientadores das práticas dialógicas mais tradicionais do sector.

Não sendo este estudo resultado de uma pesquisa supostamente neutral, em que simplesmente não acreditamos, posicionámo-nos firmemente e com clareza, como autora, investigadora e educadora, perante os principais pressupostos, consequências e implicações da globalização neoliberal que está hoje em pleno andamento. Desde o enquadramento crítico a que nos referenciámos pode-se, seguramente, afirmar, para justificar a escrita de um livro sobre os fundamentos político-pedagógicos e conceptuais da prática educacional, que o novo capitalismo flexível pratica, através de um ajuste neoliberal da economia, todo um desajuste social e moral da concepção do valor da vida humana, bem como, no essencial, do mundo da vida, no sentido habermasiano. Bourdieu (1998), por exemplo, refere-se peremptoriamente a esta nova época como sendo um tempo regido por uma violência estrutural, caracterizada pela ins-

tituição prática de um novo mundo de tipo darwinista. Ou seja, a crescente naturalização da dessocialização da economia, que ocorre no mundo hodierno, traz consigo uma nova pobreza no seio da riqueza, cujos efeitos sociais são agravados pela instauração generalizada de um paradigma societal de competitividade individual onde reina uma nova ordem moral (um darwinismo moral nos termos do pensamento crítico bourdieusiano), que parece ter invertido todas as instâncias de valores colectivos. Perante este cenário, começam também a multiplicar-se as vozes, a que nos juntamos, que reclamam a necessidade de construir uma economia à medida da humanidade⁴, o que desde logo pressupõe a imperiosa ruptura com um disseminado discurso em prol da competitividade de que, no campo educativo, o paradigma da aprendizagem ao longo da vida é expressão e a ideia do ganho de competências para competir é o *slogan*. O nosso estudo, assim conduzido, permitiu-nos compreender que é neste cenário que germina toda uma “linguagem pós-pedagógica” (Lima, 2007), a que chamámos o “novo senso comum educacional” (cf. Barros, 2009: 697), parecendo-nos essencial estabelecer publicamente a denúncia dos “aproveitamentos demagógicos” (Dias de Carvalho, 1994) que o poder político nacional e supranacional está amplamente a fazer na esfera da *governança pluriescalar da educação de adultos* (cf. Barros, 2009a) e que se traduz numa adopção, pelo discurso oficial, da linguagem conceptual e crítica dos discursos e práticas que contrariam a sua lógica, isto num processo em que se ressemantizam os conceitos, transformando (ilusoriamente) o que era assumidamente um *item* político (caso da ideia de *empowerment* ou de conscientização) em algo agora pretensamente técnico. Se admitirmos que hoje a batalha política principal é, de certo modo, a batalha pelos significados dos conceitos nascidos em matrizes de pensamento social, político e ideológico críticas, então pareceu-nos relevante insistir, embora em contra-ciclo na época em que se celebra o fim declarado das ideologias, na importância da difusão da genealogia e recontextualização teórica, política e crítica dos conceitos em uso.

⁴ Veja-se, por exemplo, o Manifesto da NEF (New Economics Foundation): <http://www.neweconomics.org/>

Neste âmbito, uma das conclusões que se retira do nosso estudo é a de que a luta contra o neoliberalismo terá de ser feita, por parte dos “intelectuais orgânicos” do início do século XXI, também pela via do simbólico, ou seja, pela reconstrução do pensamento político-pedagógico em moldes teórico-conceptuais que contribuam colectivamente, sem medo e com ousadia, para desnaturalizar as novas/velhas formas de opressão e desmistificar a consciência da realidade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, A. J. (1994). A Sociologia da Educação Não-Escolar e a Formação de Animadores/Agentes de Desenvolvimento Local. *Educação de Adultos – Fórum I*, 87-104.

Alarcão, J. T. (1985). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alcoforado, L. (2001). O Modelo da Competência e os Adultos Portugueses Não Qualificados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 67-84.

Alcoforado, L. (2008). *Competências, Cidadania e Profissionalidade: Limites e Desafios para a Construção de um Modelo Português de Educação e Formação de Adultos*. Coimbra: Universidade de Coimbra (Tese de Doutoramento, não publicada).

Antunes, F. & Sá, V. (2010). *Públicos Escolares e Regulação da Educação – lutas concorrenciais na arena educativa*. Gaia: Fundação Manuel Leitão.

Araújo, A. F. (2004). Será Prometeu Culpado? Para uma mitanálise da modernidade educativa das luzes. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (1), 5-27.

Arents, P. (1955). *Project de Réforme de l'Enseignement*. Paris: Ligue de L' Enseignement.

Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organisational Learning: a Theory of Action Perspective*. Massachussets: Addison-Wesley Publishing Reading.

Aubret, J. & Gilbert, P & Pigeyre, F. (1993). *Savoir et Pouvoir; les compétences en question*. Paris: PUF.

Aubrun, S. & Orofiamma, R. (1990). *Les Compétences de 3ème Dimension, ouverture professionnelle?*. Paris : Conservatoire National des Arts et Metiers.

Avanzini, G. (1996). *L'Éducation des Adultes*. Paris: Anthropos.

Barbosa, F. (2004). *A Educação de Adultos – Uma Visão Crítica*. Porto: Estratégias Criativas.

Barata-Moura, J. (1986). *Da Representação à Praxis – Itinerários do Idealismo Contemporâneo*. Lisboa: Caminho.

Barros, R. (2005). The Recognition, Validation and Certification of Key Competenses System: A New Way of Promoting Active Citizenship? In Angelca Ivancic & Petra Javrh (ed.). *Effective Education and Learning for Active Citizenship*. Ljubljana: Andragoski Center Slovenije. [CD-ROM]

Barros, R. (2007a). Contributos para uma Sociologia Política do Campo da Educação de Adultos em Portugal. In AAVV. *Sociedades Contemporâneas – Reflexividade e Acção*. Braga: Universidade do Minho/APS. [CD-ROM]

Barros, R. (2007b). As Novas Lógicas de Educação e Formação de Adultos: O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida. In Ernesto Candeias Martins (org.). *Cenários da Educação/Formação: Novos Espaços, Culturas e Saberes*. Castelo Branco: IPCB/ESART/SPCE. [CD-ROM]

Barros, R. (2008a). A Educação Formal, a Educação Não Formal e a Educação Informal: Sínteses e Antíteses da Evolução da Ideia de Educação para o Sucesso pensada a partir da óptica da Educação de Adultos. In Jesus Maria Sousa (org.). *Educação para o Sucesso: Políticas e Actores*. Madeira: Universidade da Madeira/SPCE. [CD-ROM]

Barros, R. (2008b). Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida: o que mudou na Educação de Adultos Hodierna?. In Alice Mendonça e António Bento (org.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 171-194). Madeira: Universidade da Madeira/CIE-UMA.

Barros, R. (2009a). *Políticas para a Educação de Adultos em Portugal – A Governação Pluriescalar da «Nova Educação e Formação de Adultos» (1996-2006)*. Braga: Universidade do Minho [Tese de Doutoramento, não publicada].

Barros, R. (2009b). Subsídios para a Construção de um Racional Teórico para Investigar os (Novos) Modos de Governação e Regulação das Políticas Educativas no Sector da Educação de Adultos em Portugal. In Henrique Ferreira, Sofia Bergano, Graça Santos e Carla Lima (orgs). *Investigar, Avaliar e Descentralizar*. Bragança: IPB/SPCE. [CD-ROM]

Barros, R. (2009c). *Reflexões de Inspiração Freiriana a Propósito do RVCC* (editado a 20/03/2009 em www.direitodeaprender.com.pt).

Barros, R. (2010a). Investigar e Agir para Desafiar o Carácter Instrumental da «Nova EFA» - Pistas para Reanimar a Educação de Adultos como Pedagogia de Oposição, *Revista Aprender ao Longo da Vida*, 12, pp. 46-49.

Barros, R. (2010b). A Nova Matriz de Governação e as Políticas Públicas de Educação de Adultos: Mapeando Tensões Fundamentais. In Alejandra Montané e Trinidad Mentado (Ed.) *Tendencias, Desafios y Compromisos en las Políticas Educativas Iberoamericanas*. Barcelona: Universidade de Barcelona/RIAPE. [CD-ROM]

Barros, R. (2011a). *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal - Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos*. Lisboa: Chiado Editora.

Barros, R. (2011b). A Educação Permanente como fonte para Repolitizar o Debate Público sobre Educação e Formação de Adultos, *Re-*

vista *A Página da Educação*, Primavera 2011, Série II, nº 192, pp. 110-111.

Barros, R. (no prelo). *Subsídios Breves para o Debate de Valores na Formação Política do(a) Educador(a) Social*.

Barth, B-M. (1996). *L'Adulte en Formation-Regards Pluriels*. Paris : De Boeck Université.

Beck, U. (1992). *Risk Society, towards a new modernity*. London: Sage.

Beck, U. (2000). *What is Globalization?*. Cambridge: Polity Press.

Bellier, S. (2001). A Competência. In Philippe Carré & Pierre Caspar (Dir.). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 241-262). Lisboa: Instituto Piaget.

Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora.

Berton, F. & Ollagnier, E. (1996). Transformations de la Formation et Transformations des Entreprises. In Barbier et al (coord.). *Situations de Travail et Formation*. Paris: L'Harmattan.

Bloom, B. S. (1972). *Apprende pour Maîtrise*. Lausanne: Payot.

Bloomer, M. & Hodkinson, P. (2000), Learning Careers: Continuity and Change in Young People's Dispositions to Learning, *British Educational Research Journal*, 26 (5) 583 - 598.

Bock, J. C., & Bock, C. M. (1989). Nonformal Education Policy: Developing Countries. In Colin J. Titmus (ed.). *Lifelong Education for Adults – An International Handbook* (pp. 64-69). England: Pergamon.

Boshier, R. (1998). Edgar Faure after 25 years: down but not out. In John Holford, Peter Jarvis & Colin Griffin (eds.), *International Perspectives on Lifelong Learning* (pp. 3-209). London: Kogan Page.

Bourdieu, P. (1998). *Contrafogos*. Oeiras: Celta editora.

Boutinet, J.-P. (2001). Vida Adulta em Formação Permanente: Da Noção ao Conceito. In Philippe Carré & Pierre Caspar (Dir.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 185-206). Lisboa: Instituto Piaget.

Brookfield, S. (1987). Eduard Lindeman. In Peter Jarvis (Ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education* (pp. 119-146). London: Routledge.

Brookfield, S. (2000). Self-directed Learning as a Political Idea. In Straker (ed.), *Conceptions of Self-directed Learning: Theoretical and Conceptual Considerations* (pp. 9-22). Munster: Waxmann.

Brownhill, B. (2002). Lifelong Learning. In Peter Jarvis (ed.), *The Age of Learning – Education and the Knowledge Society* (pp. 69-82). London: Kogan Page.

Canário, R. (2000). *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa-Formação/Anefa.

Canário, R. (2001). Adultos – Da Escolarização à Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 85-100.

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

Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Casanova, D. (1991). *La Reconnaissance des Compétences Génériques*. In *Reconnaître les Acquis – Démarches d'Exploration Personnalisee*. Paris: Éditions Universitaires UNMFREO.

Castro, A. (1989). *Conhecer o Conhecimento*. Lisboa: Editorial Caminho.

Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora da Escola - Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa-Formação.

Cavaco, C. (2009). *Adultos Pouco Escolarizados – Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa/UIDCE.

Coombs, P. H. (1968). *The World Education Crisis: A Systems Analysis*. London: Oxford University Press.

CEDEFOP (2002). *Glossary on Transparency and Validation of Non-formal and Informal Learning*. Thessaloniki: Cedefop.

Chomsky, N. (1998). *On language: Chomsky's classic works. Language and Responsibility and Reflections on Language*. New York: The New Press

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

Chomsky, N. (2008). *Cartas de Lexington: Reflexões Sobre Propaganda*. Mangualde: Edições Pedagogo.

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

Confederação Europeia das Conferências de Reitores (2000). *A Declaração de Bolonha: Uma Explicação*. Associação Europeia de Universidades (29 de Fevereiro de 2000).

Conselho da Europa (1989). *Developing Soft Skills*. Brussels: Euro-tecnet.

Conselho de Educação da EU (1998). *Declaração Conjunta da Sorbone. Declaração Conjunta sobre a Harmonização da Arquitetura do Sistema Europeu de Ensino Superior* (25 de Maio de 1998).

Conselho de Educação da EU (1999). *Declaração de Bolonha sobre o Espaço Europeu de Ensino Superior. Declaração Conjunta dos Ministros Europeus da Educação* (19 de Junho de 1999).

Conselho Nacional de Educação (2002). *Aprendizagem ao Longo da Vida* (Parecer nº 1/01, redigido por A. Rita Varela). In CNE, *Pareceres e Recomendações*, 2001 (pp. 15-136). Lisboa: CNE/ Ministério da Educação.

Comissão Europeia (1995). *Livro Branco sobre a Educação e Formação – Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Coombs, P. H. (1968). *The World Education Crisis: A Systems Analysis*. London: Oxford University Press.

Coombs, P. H. (1989). Formal and Nonformal Education: Future Strategies. In Colin J. Titmus (ed.), *Lifelong Education for Adults – An International Handbook* (pp. 57-60). England: Pergamon.

Coombs, P. H., Prosser, R. C., & Ahmed, M. (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. New York: International Council for Educational Development.

Cooper, C. (1996). Guidance and Coherence in Flexible Learning. In Peter Raggatt, Richard Edwards & Nick Small (eds.), *The Learning*

Society – Challenges and Trends (pp. 162-183). London: Routledge/The Open University.

Correia, J. A. (1991). Mudança Educacional e Formação: Venturas e Desventuras do Processo Social da Produção da Identidade Profissional dos Professores. *Inovação*, 1 (4), 149-165.

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

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

Costa e Silva, A. M. (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto.

Couceiro, M. L. P. (1995). Experiência e Autoformação. In *Ciências da Educação: Investigação e Acção – Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*, Vol. II, (pp. 333-337). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

Couceiro, M. L. P. (2000). *Autoformação e Co-formação no Feminino – Abordagem existencial através de Histórias de Vida*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa (Tese de Doutoramento, não publicada).

Courtois, B. (1989). L'Apprentissage Expérientiel: une notion et des pratiques à défricher. *Apprendre par l'Expérience. Education Permanente* (100/101), 64-73.

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

Crowther, J. & Galloway, V. & Martin, I. (2005). *Popular Education: Engaging the Academy – International Perspectives*. Leicester: NIACE.

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 Cultura*, 16, 133-169.

Darmon, I. & Hadjivassiliou, K. & Sommerlad, E. & Stern, E. & Turbin, J. & Danau, D. (1998). Continuing Vocational Training: Key Issues. In F. Coffield (ed.), *Learning at Work* (pp. 23-36). Bristol: The Policy Press.

Dauber, H. & Verne, E. (1977). *L'École à Perpétuité*. Paris: Seuil.

De Brandt, J. & Dejours, C. & Dubar, C. (1995). *La France Malade du Travail*. Paris : Bayard Éditions.

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

Dewey, J. (1980). *Experiência e Natureza. Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural.

Dias de Carvalho, A. (1994). *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora.

Dominicé, P. (1990). *L'Histoire de Vie Comme Processus de Formation*. Paris: Édition L'Harmattan.

Dominicé, P. (2000). *Learning from our Lives – Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.

Drucker, P. (2000). *Desafios da Gestão para o Século XXI*. Porto: Civilização Editora.

Durkheim, E. (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés-Editora.

Enguita, M. F. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pegago.

Entwistle, H. (1989). Ideologies in Adult Education. In Colin J. Titmus (ed.). *Lifelong Education for Adults – An International Handbook* (pp. 35-39). England: Pergamon.

Elkjaer, B. (2003). Organizational Learning with a Pragmatic Slant. *International Journal of Lifelong Education*, 22 (5), 481-494.

Ellias, Merriam, & Zinn (1990). Philosophies of Adult Education. In Galbraith (ed.). *Adult Learning methods: a guide for effective instruction* (pp. 73-80). Malabar: Krieger.

Eraut, M. (2000). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.

Eurydice (2008). *Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe – 2008 Edition*. Brussels: Eurydice.

Evans, N. (1994). *Experiential Learning for All*. London: Routledge.

Fabre, M. (1995). *Penser la Formation*. Paris: PUF.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to Be – The Word of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.

Fenwick, T. J. (2000). Expanding Conceptions of Experiential Learning – A Review of the Five Contemporary Perspectives on Cognition. *Adult Education Quarterly*, 50 (4), 243-272.

Ferry, G. (1983). *Le Trajet de la Formation. Les Enseignants entre la Théorie et la Pratique*. Paris : Dunod.

Field, J. (2001). Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (1/2), 3-15.

Field, J. (2002). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. London: Trentham Books.

Finger, M. (1989). *Apprendre une issue. L'Éducation des Adultes à l'âge de la Transformation de Perspective*. Lausanne: L.E.P.

Finger, M. (2005). A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade. *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências* (pp. 15-30). Lisboa : Educa.

Foley, G. (2001). Radical Adult Education and Learning. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (1/2), 71-88.

Forrester, V. (1996). *O Horror Económico*. Lisboa: Terramar.

Fragoso, A. (2009). *Desarrollo Comunitário y Educación*. Xátiva: L'Ullal Edicions/Diálogos/IPFE.

Fragoso, A. & Guimarães, P. (2010). Is there still a place for social emancipation in public policies? Envisioning the future of adult education in Portugal. *RELA – European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 1, N.º 1-2, October 2010, pp. 17-33.

Freire, P. (2001). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Friedman, M. (1985). *Tyranny of the Status Quo*. Harmondsworth: Penguin Books.

Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. New York: The Free Press.

Gagné, R. (1976). *Les Principes Fondamentaux de l'Apprentissage*. Paris: HRW.

Garavan, T. & Heraty, N. & Barnicle, B. (1999). Human Resource Development Literature. Current Issues, Priorities and Dilemmas. *Journal of European Industrial Training* (23), 4/5, 169-179.

Garrick, J. (1998). *Informal Learning in the Workplace: Unmasking Human Resource Development*. London: Routledge.

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

Gelpi, E. (2003). Mutaciones del Trabajo, Economía del Sur y Economía del Mundo. In Pep Aparicio Guadas y Antonio Vidal Arias (eds.), *Trabajo y Mundialización – À Ettore Gelpi* (pp. 119-129). Xàtiva: Edicions del CREC.

Gil, F. (1999). A Ciência tal qual se faz e o problema da objectividade. In Fernando Gil (coord.) *A Ciência tal qual se faz* (pp. 9-32). Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Gillet, P. (1998). Pour une Écologie du Concept de Compétence. *Education Permanente* (135), 23-32.

Giddens, A. (1991). *The Consequences of Modernity*. Oxford: Polity Press.

Giddens, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Goldstein, I. & Gessner, M. (1988). Training and Development in Work Organizations. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 43-72.

Gomes, J. F. (1980). *Estudos para a História da Educação no Século XIX*. Coimbra: Livraria Almedina.

Gomes, J. F. (1995). *Para a História da Educação em Portugal – Seis Estudos*. Porto: Porto Editora.

Gomes, M. C. (2010). *Da Retórica à Acção*, *Revista Aprender ao Longo da Vida*, 12, pp. 26-29.

Gonçalves, J. A. (2003). Desenvolvimento e formação do adulto profissional. In *Apuntes sobre Educación de Personas Adultas y Acción Comunitaria*, (pp. 97-106). Valencia: Diálogos. Educación y formación de personas adultas. S.L.

Greinert, W-D. (2006). Sistemas de Formação profissional Europeus – algumas reflexões sobre o contexto teórico da sua evolução histórica. *Formação Profissional* (32), 18-26.

Griffin, C. (1999a). Lifelong Learning and Social Democracy. *International Journal of Lifelong Education*, (18), 5, 329-342.

Griffin, C. (1999b). Lifelong Learning and Welfare Reform. *International Journal of Lifelong Education*, (18), 6, 431-452.

Griffin, V. R. (1989). Self-directed Learning: Theories. In Colin J. Titmus (ed.). *Lifelong Education for Adults – An International Handbook* (pp. 254-256). England: Pergamon.

Guimarães, F. (2010). *O Ensino de Botânica em Portugal – Análise de Manuais Escolares do 1º Ciclo do Ensino Básico (1900-2000)*. Lisboa: FCG/FCT/MCTES.

Guimarães, P. (2009a). Reflections on the Professionalisation of Adult Educators in the Framework of Public Policies in Portugal. *European Journal of Education*, Vol. 44, nº 2, pp. 205-219.

- Guimarães, P. (2009b). Políticas Públicas de Educação de Adultos: diversos sentidos para o direito à educação? *Rizoma Freireano*, Vol. 3 (<http://www.rizoma-freireano.org>).
- Guimarães, P. (2010). Desafios Contemporâneos para la Educación de Adultos del siglo XXI. *Diálogos*, Ano XV, Volumen 1/2010, Número 61-62, pp. 5-11.
- Gustavsson, B. (1997). Life-long Learning Reconsidered. In Shirley Walters (ed.). *Globalization, Adult Education and Training – Impacts and Issues* (pp. 237-249). London: Zed Books.
- Hobsbawm, E. (1998). *A Era dos Extremos – História Breve do Século XX*, 1914-1991. Lisboa: Editorial Presença.
- Honoré, B. (1977). *Pour une Théorie de la Formation. Dynamique de la Formativité*. Paris: Payot.
- Illeris, K. (2003). Towards a Contemporary and Comprehensive Theory of Learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22 (4), 396-406.
- Ironside, D. J. (1989). Concepts and Definitions. In Colin J. Titmus (ed.). *Lifelong Education for Adults – An International Handbook* (pp. 13-18). England: Pergamon.
- Jarvis, P. (1989). Content, Purpose and Practice. In Colin J. Titmus (ed.). *Lifelong Education for Adults – An International Handbook* (pp. 22-28). England: Pergamon.
- Jarvis, P. (1995). *Adult & Continuing Education – Theory and Practice*. London: Routledge.
- Jessop, B. (1990). *State Theory. Putting Capitalist States in their Place*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Josso, M.-C. (1991). *Cheminer Vers Soi*. Lausanne: L'Age d'Homme.

Josso, M-C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa-Formação.

Kennedy, C. E. (1989). Adulthood. In Colin J. Titmus (ed.). *Lifelong Education for Adults – An International Handbook* (pp. 176-179). England: Pergamon.

Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education – From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge: Adult Education.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning – experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

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

Kovacs, I. & Castillo, J. (1998). *Novos Modelos de Produção*. Oeiras: Celta.

Kuenzer, A. Z. (s/d). *Pedagogia do trabalho na Acumulação Flexível: os processos de “exclusão includente” e “inclusão excludente” como uma nova forma de dualidade estrutural* (<http://www.senac.br/BTS/311/boltec311c.htm>). Acedido em Maio 2010).

Landry, F. (1989). La Formation Expérientielle: Origines, Définitions et Tendences. *Education Permanente* (100/101), 26-43.

Larsson, S. (1997). The Meaning of Life-long Learning. In Shirley Walters (ed.). *Globalization, Adult Education and Training – Impacts and Issues* (pp. 250-261). London: Zed Books.

Le Boterf, G. (1994). *De la Competence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d’Organisation.

Le Boterf, G. (2000). *Construire les Compétences Individuelles et Collectives*. Paris: Les Editions d’Organisation.

Le Boterf, G. (2001). Da Engenharia da Formação à Engenharia das Competências. Que Abordagens? Que Actores? Que Evoluções?. In Philippe Carré & Pierre Caspar (Dir.). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 355-374). Lisboa: Instituto Piaget.

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

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

Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos – Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, L. C. (1989). A Educação de Adultos face ao Destinatário, ao Cliente e ao Cidadão. *Presença* (3), 6-8.

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

Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

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

Lima, L. C. (2007). Políticas de Formação ao Longo da Vida. In Jorge Silva (org.). *Formação Contínua e Qualidade da Escola* (pp. 85-96). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.

Lima, L. (2010a). *Notas Breves de Um Participante*, Revista Aprender ao Longo da Vida, 12, pp. 30-33.

Lima, L. (2010b). A Educação faz Tudo? Crítica ao Pedagogismo na “Sociedade da Aprendizagem”, *Revista Lusófona de Educação*, 15, 41-54.

Lima, L. (2011). Adult Learning and Civil Society Organisations: Participation for Transformation? In António Fragoso, Ewa Kuranowicz e Emilio Lucio-Villegas (eds.). *Between Global and Local – Adult Learning and development* (pp. 149-160). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Lima, L. C. & Estêvão, L. & Matos, L. & Melo, A. & Mendonça, A. (1988). *Documentos Preparatórios III – Projectos de Reorganização do Subsistema de educação de Adultos*. Lisboa: Comissão de reforma do Sistema Educativo/Ministério da Educação.

Lima, L. & Guimarães, P. (2008). Educación permanente, asociativismo y autonomía democrática. In Pep Aparicio Guadas, (ed.), *Educación permanente, Globalización y Movimientos Sociales. Producción de Subjectividad, Creación Social y Potencia*. Xátiva: Institut Paulo Freire de España, pp. 49-66.

Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic. Mander, J., & Goldsmith, E. (1996). *The Case Against the Global Economy and a Turn Toward the Local*. San Francisco: Sierra Club Books.

Loureiro, A. (2005). O Trabalho e o Saber dos Profissionais-Técnicos de Educação e Formação de Adultos em Contextos Associativos. In Telmo Caria (org.). *O Saber Profissional* (pp. 169-195). Coimbra: Almedina.

Loureiro, A. (2009). *O Trabalho Técnico-intelectual em Educação de Adultos: Contribuição Etnossociológica para a Compreensão de uma Ocupação Educativa* Cascais: Sururu [CD-ROM].

Loureiro, A., & Cristóvão, A. (2007). The use of the official pedagogical discourse by education agents in the context of NGO's work.

In Rui C., et al. (Eds.), *Changing Relationships between the State, the Civil Society and the Citizen: Implications for Adult Education and Adult Learning*, Proceedings of 2007 Active Democratic Citizenship and Adult Learning Network Seminar. Braga: UEA/ESREA.

Loureiro, A., & Cristóvão, A. (2010). The Official Knowledge and Adult Education Agents: An Ethnographic Study of the Adult Education Team of a Local Development-Oriented Nongovernmental Organization in the North of Portugal, *Adult Education Quarterly*, 60(5) 419–437.

Lowe, J. (1975). *The Education of Adults a World Perspective*. Toronto: UNESCO.

Lyotard, J-F. (1979). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Maglaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.

Mallet, L. (1995). Organização Qualificante, Coordenação e Incentivo. *Formação Profissional* (5), 25-29.

Mander, J., & Goldsmith, E. (1996). *The Case Against the Global Economy and a Turn Toward the Local*. San Francisco: Sierra Club Books.

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

McLaren, P. (2007). *Pedagogia Crítica – Contra o Império*. Mangualde: Edições Pedagogo.

McLean, G., & McLean, L. (2001). If we can't define HRD in one country, how can we define it in an international context?. *Human Resource Development International*, (4/3), 313-326.

Medeiros, M. (2006). *Competências: Diferentes Lógicas para Diferentes Expectativas*. Recife: Editora Universidade de Pernambuco.

Melamed, L. (1989). Experiential Learning for Adults. In Colin J. Titmus (ed.). *Lifelong Education for Adults – An International Handbook* (pp. 193-195). England: Pergamon.

Melo, A. (1981). Educação de Adultos: Conceitos e Práticas. In Maria Silva (coord.) *O Sistema de Ensino em Portugal* (pp.355-382). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Mezirow, J. (1989). Personal Perspective Change Through Adult Learning. In Colin J. Titmus (ed.). *Lifelong Education for Adults – An International Handbook* (pp. 195-198). England: Pergamon.

Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48 (3), Spring, 158-173.

Miller, D. (1998). Perspectivas de Justiça Social. *Análise Social*, Vol. XXXIII (2/3), 323-339.

Mills, J. S. (1962). *Utilitarianism – ‘On Liberty’*. London: Fontana Library Collins.

Mónica, M. F. (1981). *Escola e Classes Sociais (Antologia)*. Lisboa: Presença/G.I.S.

Montmollin, M. (1998). *Savoirs Théoriques et Savoirs de l’Action*. Paris: PUF.

Ndoye, A. (2003). Experiential Learning, Self-beliefs and Adult Performance in Senegal. *International Journal of Lifelong Education*, 22 (4), 352-366.

Nogueira, A. I. C. (1996). *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Norbeck, J. (1981). *Formas e Métodos de Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho.

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

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

Pain, A. (1990). *L'Éducation Informelle. Les Effets Formateurs dans le Quotidien*. Paris : L'Harmattan.

Paraskeva, J. (2008). (Org.). *Educação e Poder – Abordagens Críticas*. Mangualde : Edições Pedagogo.

Pastor, J. (2002). Neoliberalismo Global, Estados y Alternativas. In Concepción Ortega & Maria Jose Guerra (coord.), *Globalización y Neoliberalismo: un futuro inevitable?* (pp. 29-42). Oviedo: Ediciones Nobel.

Perraton, J. (2000). The Consequences of Globalization and Corporate Structures for Projects of Social Inclusion. In Askonas & Stewart (eds.). *Social Inclusion: Possibilities and Tensions* (pp. 123-139). Basingstoke: MacMillan.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed.

Petrella, R. (1998). Vers une Société de Welfare Mondial. Les Limites du Capitalisme de Marché. In João Ferreira do Amaral (coord.). *Eupopa Social – Actas do Seminário Internacional* (pp. 79-98). Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

Piaget, J. (1986). *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro : Forense Universitária.

Piaget, J. & Chomsky, N. (1987). *Teorias da Linguagem. Teorias da Aprendizagem*. Lisboa: Edições 70.

Pineau, G. (1994). Formation. In *Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation* (pp. 438-440). Paris: Nathan.

Pineau, G. (2001). Experiências de Aprendizagem e Histórias de Vida. In Philippe Carré & Pierre Caspar (Dir.). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 327-350). Lisboa: Instituto Piaget.

Pinto, J. (s/d). *Psicologia da Aprendizagem – Concepções, Teorias e Processos*. Lisboa: Ministério da Educação/Colecção Aprender.

Pires, A. L. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.

Pires, E. L. (1995). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Porto: Edições Asa.

Prigogine, I. (1996). *O Fim das Certezas*. Lisboa: Gradiva.

Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos – Vida no Currículo e Currículo na Vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Radcliffe, D. J., & Colletta, N. J. (1989). Nonformal Education. In Colin J. Titmus (ed.). *Lifelong Education for Adults – An International Handbook* (pp. 60-64). England: Pergamon.

Raggatt, P., Edwards, R., & Small, N. (1996). Introduction: From Adult Education to a Learning Society?. In Peter Raggatt, Richard Edwards & Nick Small (eds.). *The Learning Society – Challenges and Trends* (pp. 1-9). London: Routledge/The Open University.

Reis, A. (1996). A Revolução do 25 de Abril. In António Reis (coord.). *Portugal 20 Anos de Democracia* (pp. 12-18). Lisboa: Publicações Alfa.

Ribeiro Dias, J. (1982a). *Educação de Adultos – Educação Permanente, evolução do conceito de educação*. Braga: Universidade do Minho.

Ribeiro Dias, J. (1982b). *A Educação de Adultos – Introdução Histórica*. Braga: Universidade do Minho.

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

Roelens, N. (1989). Le Metabolisme de l'Expérience en Réalité et en Identité. In *La Formation Expérientielle des Adultes*. Paris: La Documentation Française.

Rogers, A. (1996). *Teaching Adults*. Buckingham: Open University Press.

Rogers, C. (1983). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editora.

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

Roths, L. (2000). A Educação de Adultos em Portugal – Algumas Reflexões com Base num Projecto Europeu de Investigação. *Educação de Adultos – Forum II*, 153-168.

Roths, L. (2009). *Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos – Lógicas de Apropriação Local num Contexto Político-Institucional Redefinido*. Lisboa: FCG/FCT.

Roths, L. A. & Silva, O. S. & Guimarães, P. & Sancho, A. V. & Rocha, M. A. T. (2006). Para uma Caracterização de Formas de Organização e de Dispositivos Pedagógicos de Educação e Formação de Adultos. In Licínio C. Lima (Org.). *Educação Não Escolar de Adultos – Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo*, (pp. 181-204). Braga: Universidade do Minho.

Roux, B. (1974). *Formação Permanente*. Lisboa: Editorial Pórtico.

Santos Silva, A. (1990). *Educação de Adultos – Educação Para o Desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições Asa/Clube do Professor.

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

Schwartz, Y. (1995). De la Qualification à la “Comtétence”. *Educação Permanente* (123), 125-138.

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

Silva, A. M. (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto Editora.

Silva, A. M. (2007). *Formação – Espaço-tempo de Mediação na Construção de Identidade(s)*. Coimbra: Aridne Editora.

Silvestre, C. A. S. (2003). *Educação/Formação de Adultos – Como Dimensão Dinamizadora do Sistema Educativo/Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

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

Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology – Theory and Practice*. Boston: Pearson.

Sleight, D. A. (1993). *A Developmental History of Training in the United States and Europe*. Michigan: Michigan University Press.

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

Sousa, C. (2003). Características psicológicas de la persona adulta. In Lucio-Villegas Ramos, *Apuntes sobre Educación de Personas Adultas y Acción Comunitaria*, (pp. 79-95). Valencia: Diálogos. Educación y formación de personas adultas. S.L.

Sousa Santos, B. (1996). *Pela Mão de Alice – O Social e o Político na Pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

Sousa Santos, B. (1998). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Sousa Santos, B. (2002). Os Processos da Globalização. In Boaventura de Sousa Santos (org.), *Globalização Fatalidade ou Utopia* (pp. 31-106). Porto: Edições Afrontamento.

Sousa Santos, B. (2005). A Crítica da Governação Neoliberal: O Fórum Social Mundial como Política e Legalidade Cosmopolita Subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, 7-44.

Stahl, T. & Nyhan, B. & D'Aloja, P. (1993). *A Organização Qualificante: uma visão para o desenvolvimento dos recursos humanos*. Bruxelas: Eurotecnet.

Stroobants, M. (1993). *La Sociologie du Travail*. Paris : Editions Nathan.

Stroobants, M. (1998). La Production Flexible des Aptitudes. *Education Permanente*, (135), 11-21.

Tanguy, L. (1994). *Savoirs et Compétences – de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.

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

Therrien, J. (1996). Trabalho e Saber: a Interacção no Contexto da Pós-modernidade. In Werner Market (org.). *Trabalho, Qualificação e Politécnica*. Campinas: Papirus Editora.

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

Tough, A. (1971). *The Adult's Learning Projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Tough, A. (1989). Self-directed Learning: Concepts and Practice. In Colin J. Titmus (ed.). *Lifelong Education for Adults – An International Handbook* (pp. 256-260). England: Pergamon.

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

UNESCO (1949). *I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Elsinore: Instituto de Educação da Unesco.

UNESCO (1960). *II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Montreal: Instituto de Educação da Unesco.

UNESCO (1970). *Conferência Intergovernamental sobre os Aspectos Institucionais, Administrativos e Financeiros das Políticas Culturais*. Veneza: Instituto de Educação da Unesco.

UNESCO (1972). *Conferência Intergovernamental sobre as Políticas Culturais na Europa. Relatório Final*. Helsínquia: Instituto de Educação da Unesco.

- UNESCO (1972). *III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Tóquio: Instituto de Educação da Unesco.
- UNESCO (1975). *Para uma Política da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- UNESCO (1976). *Recommendation on the Development of Adult Education – General Conference*. Nairobi.
- UNESCO (1985). *IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Paris: Instituto de Educação da Unesco.
- UNESCO (1997). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Hamburgo: Instituto de Educação da Unesco.
- UNESCO (2009). *VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Hamburgo: Instituto de Educação da Unesco.
- United States Work Office (1988). *A Bill of Transverse Skills*. Washington: USWO.
- Usher, R. & Bryant, I., & Johnston, R. (1997). *Postmodern Challenge – Learning Beyond The Limits*. London: Routledge.
- Van der Zee, H. (1996). The Learning Society. In Peter Raggatt, Richard Edwards & Nick Small (eds.). *The Learning Society – Challenges and Trends* (pp. 162-183). London: Routledge/The Open University.
- Vaneigen, R. (1999). *A Economia Parasitária*. Lisboa: Antígona.
- Vermersch, P. (1991). L'Entretien d'Explicitation dans la Formation Expérientielle Organisée. In *La Formation Expérientielle des Adultes*. Paris: La Documentation Française.
- Watkins, K. (1991). Many Voices : Defining Human Resource Development from Different Disciplines. *Adult Education Quarterly*, 41 (4), 241-255.

Weil, S., & McGill, I. (1996). *Making Sense of Experiential Learning – Diversity in Theory and Practice*. UK: Open University Press.

Williamson, B. (2001). *Lifeworlds and Learning – Essays in the Theory, Philosophy and Practice of Lifelong Learning*. Leicester: The National Institute of Adult Continuing Education.

Wiltshire, H. (1956). The Great Tradition in University *Adult Education*. *Adult Education*, 29 (2), 88-97.

Wittorski, R. (1998). De la Fabrication des Compétences. *Education Permanente* (135), 57-69.

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

Youngman, F. (2000). *The Political Economy of Adult Education and Development*. Leicester: NIACE.

Zarifian, P. (1992). Acquisition et Reconnaissance des Compétences dans une Organisation Qualifiante. In *Education Permanente* (112), 35-41.

Zinn, H. & Macedo, D. (2007). *Poder, Democracia e Educação*. Mangualde: Edições Pedago.

Na medida em que acreditamos que a educação pode ser vivenciada como uma prática concreta de construção da história e da liberdade, este Livro dá um contributo nesse sentido pela contextualização científica de alguns conceitos e ideias centrais da área da educação de adultos, que nos podem servir como cimento para unir e erigir, com imaginação sociológica, traves-mestras que alicerces hoje os primeiros degraus de um trabalho educacional renovadamente transformador das realidades sociais em que nos movemos e que se apresentam, no nosso entender, aqui e agora, crescentemente opressoras. A publicação deste Livro nasce, portanto, da convicção de que a nossa conscientização crítica, como educadores e educadoras, precisa de levar sempre em conta os amplos fundamentos teórico-pedagógicos da prática educacional, pois tal como escreveu Paulo Freire, haverá que reconhecer, numa atitude responsável e consequente, dentro e fora da academia, a “necessidade que temos, educadores e educandos, de ler, sempre e seriamente, os clássicos neste ou naquele campo do saber, de nos adentrarmos nos textos, de criar uma disciplina intelectual, sem a qual inviabilizamos a nossa prática enquanto professores e estudantes” (Freire, A Importância do Ato de Ler, em três artigos que se complementam, 2000: 18). A partir deste pressuposto elaboramos aqui o argumento de que o histórico conceito de Educação Permanente pode ser uma boa fonte político-filosófica para reintroduzir as bases do pensamento educacional no debate público corrente sobre a educação e formação de adultos.

Rosanna Barros
Universidade do Algarve

Rosanna Barros

Actualmente é Professora Adjunta na Universidade do Algarve sendo a Coordenadora da Área Científica de Educação Social. É Directora do Curso de Educação Social e Membro da Comissão Coordenadora do Mestrado em Educação Social, ambos da ESEC.

Rosanna Barros possui licenciatura em Antropologia Social e Cultural e Mestrado em Sociologia do Desenvolvimento e da Transformação Social (orientação de Boaventura de Sousa Santos) ambos pela Universidade de Coimbra. É pós-graduada em Direitos Humanos e Democratização pela Universidade de Coimbra e em Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário pela Universidade de Sevilha. É Doutora em Educação pela Universidade do Minho (orientação de Licínio Lima).

Rosanna Barros tem em curso diversos projectos de investigação avançada, integrando o CIEd (Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho), e colaborando com três Unidades de Investigação & Desenvolvimento nacionais: o CIEO (Centro de Investigação em Espaço e Organizações da Universidade do Algarve), a Unidade de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, e o CEFi (Centro de Estudos em Filosofia da Universidade Católica Portuguesa). Tem diversas publicações no prelo.

