



ÁREA TEMÁTICA: Educação e Aprendizagens Sociais

Aprendizagem ao Longo da Vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades

GAIO ALVES, Mariana

Doutoramento

UIED – FCT/UNL

mga@fct.unl.pt

Resumo

A aprendizagem ao longo da vida tem emergido, ao longo dos últimos anos, como uma ideia central nos discursos políticos sobre a educação à qual se associa um conjunto alargado de expectativas. Na verdade a apologia da aprendizagem ao longo da vida, designadamente ao nível dos discursos políticos da Comissão Europeia, parece traduzir a crença de que se trata de uma nova orientação estratégica que permitirá solucionar muitos dos problemas que se vêm colocando aos sistemas de educação e formação, como por exemplo o da questão das desigualdades sociais de acesso e sucesso escolares.

Com a presente comunicação pretendemos, por um lado, questionar a ideia de que a aprendizagem ao longo da vida corresponde a uma novidade no plano dos processos de educação, formação e aprendizagem. Por outro lado, procura-se indagar em que medida a difusão da ideia de aprendizagem ao longo da vida tem contribuído para atenuar as desigualdades que têm marcado o desenvolvimento dos sistemas educativos. Para tal iremos recorrer aos resultados de um projecto de investigação financiado pela FCT/MCTES (*PDCT/CED/60425/2004*) centrado nas temáticas da aprendizagem ao longo da vida e das políticas educativas europeias, designadamente a informação empírica recolhida através de análise documental (de um corpus constituído por textos da Comissão Europeia que enquadram orientações estratégicas no campo da educação/formação) e à análise de alguns dados estatísticos sobre o acesso à aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-chave: Aprendizagem ao Longo da Vida; Políticas Educativas Europeias; Individualização; Educação; Desigualdades

TEXTO PROVISÓRIO

Nota Introdutória

A educação tem sido, desde a emergência e desenvolvimento dos sistemas educativos, objecto de grandes expectativas e investimentos por parte dos indivíduos isoladamente considerados e das sociedades e estados nacionais enquanto entidades colectivas. Da educação se espera que contribua para a promoção da igualdade de oportunidades, do crescimento económico, do desenvolvimento humano, do progresso, da cidadania, da empregabilidade, da qualidade da vida, etc.

Os sistemas educativos europeus emergiram durante o século XIX no contexto das sociedades modernas e têm vindo a crescer e a consolidar-se, sendo que se tornam progressivamente maiores os públicos que frequentam os sistemas educativos até aos seus níveis de escolaridade mais elevados.

Na actualidade, as grandes transformações ocorridas desde a década de 1970 fizeram com que as sociedades modernas dessem lugar às “sociedades de risco” ou às sociedades de “modernidade reflexiva” (Giddens, Beck e Lasch, 2000). Neste contexto, a importância da educação nos modelos de desenvolvimento económico, social e humano não diminuiu mas antes se encontra reforçada, através de orientações políticas que sublinham a importância da Aprendizagem ao Longo da Vida (doravante ALV) nas sociedades contemporâneas. A centralidade da ALV nas políticas educativas actuais é objecto de grandes debates, designadamente em organismos internacionais como a UNESCO e a OCDE, e traduz-se num reforço da importância conferida ao sector educativo que não se restringe aos respectivos sistemas formais de Educação e Formação mas que provoca o seu crescimento. Aliás, a apologia da ALV, designadamente ao nível dos discursos políticos da Comissão Europeia, parece traduzir a crença de que se trata de uma nova orientação estratégica que permitirá solucionar muitos dos problemas que se vêm colocando aos sistemas de educação e formação.

Com a presente comunicação pretendemos reflectir sobre a ideia de ALV questionando aquilo que nela constitui (ou não) novidade quer no plano dos processos de educação, formação e aprendizagem, quer no que respeita à organização e funcionamento dos sistemas educativos e de formação. Para tal, mobilizamos contributos teóricos, bem como informação empírica proveniente de análise documental de “textos políticos”ⁱ da União Europeia (doravante UE), centrados quer na ALV quer nas “competências-chave” da ALV. De modo complementar, recorreremos também a um indicador do Eurostat sobre ALV e aos resultados de um inquérito realizado pelo CEDEFOP, em 2003, aos cidadãos europeus sobre a Educação/Formação ao Longo da Vidaⁱⁱ.

Esta comunicação permite, então, a apresentação de um conjunto preliminar de resultados do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido no quadro de um projecto de investigação em equipa financiado pela FCT/MCTES (*PDCT/CED/60425/2004*) que decorre até final de 2009 e se centra nas temáticas da ALV e das políticas educativas europeias.

1 – A emergência da ALV nas políticas educativas europeias

No espaço europeu, a ideia de ALV tem vindo a assumir uma centralidade marcante na formulação das políticas educativas. Por isso, alguns autores interrogam-se sobre até que ponto estaremos a assistir à emergência de uma “era de ALV” que contrasta com uma “era de Educação” que poderá estar em claro declínio (Tuschling e Engemann, 2006). Com efeito, “o protagonismo conceptual e a apologia actualmente registados pelas ideias de formação ao longo da vida e, especialmente, de aprendizagem ao longo da vida, não têm precedentes na história das políticas educativas e, em geral, das políticas sociais” (Lima, 2003, p. 130).

Noutros termos, o que queremos sublinhar é que, ao nível dos discursos políticos, a ideia de ALV parece ser, de facto, uma novidade recente. Em nosso entender, é aliás possível colocar a hipótese de que a ideia de ALV se assume, de algum modo, como um novo princípio estruturante do sector educativo pelo menos no plano do discurso e da retórica. Ora, a emergência da ALV como ideia central dos discursos e políticas educativas – ou seja como conteúdo das agendas políticas – é coincidente com a intensificação do papel da União Europeia na área das políticas educativas que se vem sentindo desde o ano 2000.

Com efeito, no Conselho Europeu de Lisboa, realizado em 2000, estabelece-se uma nova visão estratégica - “tornar a UE a sociedade do conhecimento mais competitiva e dinâmica, capaz de enfrentar o crescimento económico com melhores empregos e uma maior coesão social” (Estratégia de Lisboa, Conselho Europeu, 2000) - que só pode ser alcançada mediante o investimento significativo no sector educativo/formativo.

Neste contexto, a influência da UE no domínio das políticas educativas intensifica-se, sendo possível identificar três fases nesta matéria de acordo com Nóvoa (2005): a primeira designa-se de “política em estado líquido” e corresponde a uma fase na qual as possibilidades de acção da Comissão Europeia em matéria de educação/formação eram bastante reduzidas; a segunda intitula-se de “política em estado gasoso” e designa o período que se seguiu ao Tratado de Maastricht, em 1992, no qual se assiste a um discurso recorrente sobre a dimensão europeia de educação e à produção de numerosos documentos (do tipo livros verdes e brancos e declarações) sem consequências imediatas, mas influentes na evolução política da UE em matéria de educação; por fim, a terceira fase designada “política em estado sólido” tem início com a cimeira de Lisboa de 2000 e traduz-se no estabelecimento de diferentes programas de acção que pretendem, agora claramente, influenciar as políticas educativas dos Estados-Membro na área da Educação.

Outros autores assinalam igualmente a importância destes marcos (Tratado de Maastricht e Cimeira Europeia de Lisboa de 2000) na europeização progressiva das políticas educativas, embora propondo outras periodizações desta evolução, ao mesmo tempo que sublinham que “o momento que actualmente vivemos parece constituir uma fase inédita (...) as dinâmicas de europeização e de constituição de uma referencial global europeu para as políticas educativas (...) assumem, hoje, como se procurou mostrar, uma intensidade, uma amplitude e profundidade de intervenção claramente distantes daquelas que ocorriam há apenas uma década atrás” (Antunes, 2005, p. 137).

Nestas condições, emergem novos modos de regulação das políticas educativas, sendo que no caso europeu a UE constitui um actor de nível supra-nacional que se articula com os actores nacionais (correspondente aos estados nacionais) e mesmo locais (instâncias regionais e locais), como diversos autores têm vindo a sublinhar (Barroso, 2006, Antunes, 2006).

Assim sendo, constata-se que ao surgir como o principal lema das políticas educativas europeias no início do século XX, a ideia de ALV está presente nas orientações estratégicas para a área da educação/formação nos diversos Estados-Membro. Ainda que a acção política europeia não se organize em torno de sanções e imposições aos diferentes Estados, verifica-se que através da discussão e construção partilhada de diagnósticos, recomendações e planos de intervenção, as orientações europeias acabam por se constituir como referentes incontornáveis para cada um desses Estados. Como afirma Nóvoa (2005, p. 214), a “retórica de Bruxelas sublinha sistematicamente a ideia de que «é preciso aprendermos uns com os outros», favorecendo a «melhoria das políticas nacionais no que respeita aos objectivos definidos em comum”.

Um instrumento essencial daquela forma de acção é o “método aberto de coordenação”, adoptado no Conselho de Lisboa do ano 2000 para ajudar a implementar os novos objectivos estratégicos da UE mediante a promoção da cooperação entre os Estados-Membro, por forma a favorecer a convergência de políticas nacionais e a partilha de objectivos comuns entre todos. Alguns autores (Fredriksson, 2003) sublinham que a palavra “convergência” é essencial neste contexto, sendo que, por um lado, não significa o mesmo que “harmonização” e, por outro lado, se atinge através da definição de objectivos comuns e da definição de indicadores e instrumentos para avaliar e incentivar progressos no alcançar dos tais objectivos comuns.

O “método aberto de coordenação” é, de resto, um instrumento fundamental para a operacionalização do “Programa Educação e Formação 2010” que passou a integrar quase todas as acções, programas e projectos em curso no âmbito da educação e formação na UE, incluindo o Processo de Copenhaga (relacionado com educação e formação profissional) e o Processo de Bolonha (relacionado com o ensino superior).

Este programa pressupõe objectivos de convergência europeia, cuja existência se revela pertinente quando se observa, através dos indicadores de comparação internacional do Eurostat, que a ALV parece assumir diferentes expressões nos vários países. Com efeito, se a ALV abrange, no ano de 2006, 9,6% da população dos 27 países da UEⁱⁱⁱ, esse valor é de apenas 3,8% no caso português. De resto, com um valor idêntico ou inferior a Portugal encontramos a Hungria (também, 3,8%), a Turquia (2%), bem como a Grécia (1,9%) e a Bulgária ou Roménia (cada um destes países com 1,3%). No extremo oposto, países como o Reino Unido (26,6%), a Finlândia (23,1%) ou a Dinamarca (29,2%) apresentam os valores mais elevados neste indicador.

A interpretação destes dados conduz à hipótese de que, aparentemente, as dinâmicas de ALV parecem ser mais significativas em países que conhecemos como aqueles nos quais os sistemas educativos mais cedo se consolidaram e onde a literacia e escolaridade assumem valores mais favoráveis. Neste sentido, a diversidade de situações dos países perante a ALV é, de algum modo, marcada pelo modo como nesses países emergiram e se consolidaram os sistemas educativos.

Em síntese, sublinhe-se que, na actualidade, não só a ideia de ALV assumiu uma centralidade marcante ao nível dos discursos e orientações políticas estratégicas, como tal centralidade emergiu num momento de intensificação do papel da UE no sector educativo, dando origem a novos modos de regulação das políticas de educação e a uma complexificação crescente dos actores intervenientes no campo da decisão educativa. A análise das dinâmicas de ALV nos diferentes países europeus indica, além disso, que geralmente aqueles que registam piores desempenhos em matéria de indicadores de

escolaridade (taxas de sucesso e abandono por exemplo) são também aqueles que apresentam taxas de participação mais baixas na educação/formação de adultos.

2 - A ALV e a (re)delimitação de tempos e espaços educativos

Como todas as ideias com uma ampla difusão e generalização, a ideia de ALV arrisca tornar-se um conceito polissêmico e relativamente opaco que recobre uma multiplicidade de sentidos e significados nem sempre claros e explícitos. Tendo em conta que a ALV surge, como vimos, como um lema fundamental das actuais políticas educativas, consideramos necessário procurar clarificar quais os fenómenos e situações que recobre e quais os entendimentos, muitas vezes plurais, que encerra.

Assim, importa destacar desde logo que a centralidade crescente da ideia de ALV tem vindo a originar uma re-actualização dos debates e concepções correntes sobre processos de educação e aprendizagem. Com efeito, consideramos que a emergência, desenvolvimento e consolidação dos sistemas educativos durante os séculos XIX e XX contribuíram para a difusão de uma visão escolarizada em que se associa estreitamente a aprendizagem a actividades e processos desenvolvidos no interior dos sistemas educativos. Concomitantemente, ao “transformar a educação em refém da forma escolar” (Canário, 2003, p. 203) desvaloriza-se a noção de que a aprendizagem pode corresponder a “toda a oportunidade existente em qualquer instituição social para um indivíduo adquirir conhecimento, «skills», atitudes, valores, emoções e crenças no quadro da sociedade global, bem como o processo pelo qual cada indivíduo os adquire” (Jarvis, 2007, p. 99).

A emergência da ideia de ALV, entendida como um processo que acontece ao longo da vida dos indivíduos e nos diferentes espaços da sua existência, significa, justamente, (re)alargar o âmbito dos conceitos de educação e aprendizagem, reconhecendo a relevância de espaços e tempos educativos que estão para além dos espaços e tempos escolares. Trata-se, afinal, de retomar uma tradição que vem, designadamente, do Relatório Fauré publicado pela UNESCO em 1972, que remetia para os ideais da Educação Permanente e que foi considerado um ponto de viragem no modo como se concebem os processos educativos (Canário, 2003, Lima, 2003, Biesta, 2006). Este documento dava grande relevo à ideia que o processo educativo é coincidente com o ciclo de vida dos indivíduos, sendo a construção da pessoa uma dimensão essencial desse processo numa visão que alguns designam de existencialista (Jarvis, 2007).

Noutros termos, o que pretendemos evidenciar é que a ideia de ALV, entendida desta forma alargada em que abrange todos os espaços e tempos da vida do indivíduo, não constitui então uma novidade recente, mas a sua mobilização como elemento estruturante das políticas constitui um elemento novo no contexto educativo.

Na verdade, introduzindo uma perspectiva histórica, podemos identificar desde a Antiguidade Grega e Romana (ver, por exemplo, Fernández, 2006) referências a pensadores que encararam os processos educativos deste modo abrangente, simultaneamente, do ponto de vista dos tempos e espaços em que se aprende. É que “nunca a aprendizagem se reduziu à idade inicial do ser humano. Ainda que na nossa história mais recente se tenha identificado a figura social do estudante com o sector da população juvenil, isto nem sempre foi assim e certamente voltou a deixar de sê-lo, de uma maneira definitiva, na sociedade do século XXI”, como sublinha Fernández (2006, p. 7).

No contexto actual, a ideia de ALV como um processo que ocorre ao longo de todo o ciclo de vida e nos diferentes espaços da existência é (re)colocada em evidência mas, mais ainda, é institucionalizada como lema e elemento estratégico das políticas educativas. No entanto, sublinhe-se que ao nível dos discursos correntes é possível, a nosso ver, identificar pelos menos dois entendimentos restritivos da utilização habitual do termo ALV: um deles é redutor porque a ALV é vista enquanto educação de adultos, como de resto está subjacente aos indicadores estatísticos existentes (como o do Eurostat que acima referenciamos), em que se mede a ALV através da participação de adultos em acções de educação/formação; um outro entendimento redutor traduz-se na estreita associação entre ALV e sistemas educativos, esquecendo que a aprendizagem decorre também em espaços informais que não se estruturam em termos de objectivos educativos e que correspondem às actividades diárias relacionadas, designadamente, com o trabalho, a família ou o lazer^{iv}.

A estes sentidos restritivos da ideia de ALV acrescentam outros entendimentos igualmente redutores que diversos autores (ver, por exemplo, Biesta, 2005 e 2006, Nóvoa, 2005, Canário, 2003, e Lima, 2003) têm vindo a evidenciar, contribuindo para uma reflexão crítica sobre a difusão e generalização da ideia de ALV e sobre a sua preponderância como orientação estratégica das políticas educativas. Identificamos, pelo menos, dois grandes riscos de reducionismo no modo como a ALV se tem tornado um elemento central das políticas educativas europeias.

Um desses riscos consiste em subjugar a ALV a finalidades profissionais e de competitividade económica, reduzindo os processos de aprendizagem dos indivíduos a meios para assegurar a capacidade produtiva de cada um de nós. Neste sentido, Biesta (2006) argumenta que a UE tem uma visão claramente economicista da ALV^v, reduzindo-a à sua função de “serviço ao emprego e à economia”, enquanto Lima (2003, p. 129) afirma que “hoje, porém, o apelo sistemático à formação e à aprendizagem tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global”.

Um outro risco de reducionismo, no modo como a ideia de ALV tem sido mobilizada enquanto elemento central das políticas educativas europeias, encontra-se no facto de a mesma tender a ser entendida, sobretudo, como um processo que tem um carácter fortemente individual. Ou seja, os indivíduos parecem ser responsabilizados pela sua aprendizagem fazendo-se, nas palavras de Nóvoa (2005, p. 218), “o elogio do aprendiz «responsável» e «sensato», criticando simultaneamente aqueles que não são capazes de tomar conta da sua própria vida, ou seja da sua própria formação”. Nos termos de Biesta (2006), trata-se de considerar a ALV como um assunto e uma responsabilidade do indivíduo, menorizando a necessidade de criar condições que favoreçam a emergência de dinâmicas de ALV. Essas condições passam por uma multiplicidade de estratégias como sejam as oportunidades educativas e formativas dirigidas a diferentes tipos de públicos, os mecanismos de reconhecimento e validação de aprendizagens informais, os apoios concedidos aos indivíduos (financeiros mas também logísticos) para frequentar acções de educação e formação, etc.

Neste domínio, parece-nos importante sublinhar também que a motivação para aderir a dinâmicas de ALV tende a assumir expressões diversificadas em função do percurso prévio dos indivíduos no que respeita à educação e à formação. Os resultados de uma investigação que realizámos anteriormente contribuem para apoiar a ideia de que os indivíduos que atingem níveis de escolaridade mais elevados têm uma maior propensão para voltar a frequentar o sistema educativo ou para procurar acções de formação, ao mesmo tempo que

mais frequentemente reconhecem as aprendizagens que realizaram em contextos informais (Alves et al., 2008).

De modo semelhante, mas com carácter mais extensivo e abrangente, os dados obtidos no inquérito efectuado pelo CEDEFOP, em 2003, indicam que a proporção de pessoas que não se manifestam interessadas em aprender é particularmente elevada, por exemplo, no caso português (50%), ao mesmo tempo que no nosso país também se verifica a tendência para menos indivíduos afirmarem aprender em diversos contextos da vida do que, nomeadamente, na Finlândia, Suécia ou Islândia. Ou seja, se em Portugal os diferentes indicadores de desempenho do sistema educativo são menos favoráveis por comparação com a média europeia, esta situação parece ter implicações nas dinâmicas de ALV dos cidadãos do nosso país (como também vimos nos valores do indicador do Eurostat já mencionado).

Em síntese, a ideia de que o processo educativo dos sujeitos acontece ao longo da vida e em diferentes espaços da existência remete para um entendimento abrangente de ALV que não constitui uma novidade no plano histórico, quer porque sempre se aprendeu desse modo quer porque diversos pensadores desde a Antiguidade equacionaram este fenómeno. Contudo, embora a ideia de ALV seja hoje recorrente, tanto ao nível dos discursos políticos como no plano dos discursos dos cidadãos, ela parece poder ser objecto de diversos reducionismos que apontam para a excessiva individualização e subordinação a finalidades económicas. Esses reducionismos decorrem de, pelo menos, duas lógicas articuladas: por um lado, a lógica de uma estreita associação entre educação e escola, reduzindo os processos educativos ao que acontece no interior dos sistemas educativos; e, por outro lado, a lógica da mobilização da ideia de ALV como um elemento central da competitividade económica dos países e das regiões.

3 – Breve metodologia da análise documental

Nesta comunicação apresentamos alguns resultados provisórios da análise de documentos da UE com o objectivo genérico de melhor apreender os sentidos e significados da ALV enquanto elemento central das orientações políticas europeias. Nomeadamente, mobilizamos os resultados preliminares de duas operações empíricas de análise documental que incidiram sobre dois conjuntos distintos de documentos, todos eles produzidos a partir do ano 2000.

Note-se que a relevância deste marco temporal se justifica, simultaneamente, pelo facto de a nossa intenção principal ser a de compreender a actual estratégia política da UE para o domínio educativo, bem como pelo facto de ser a partir daquele ano que se intensifica o papel da UE na área da Educação e Formação no quadro de uma nova orientação estratégica global da Europa.

Um dos conjuntos de documentos analisados (o conjunto A) é constituído por 12 documentos (ver listagem no Anexo 1), os quais foram identificados, após um trabalho de análise exploratória, como aqueles que dizem respeito ao quadro de referência político para os Programas “Educação e Formação 2010” e “Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013” que reúnem os planos, iniciativas e acções previstas pela UE para o sector educativo. Foram seleccionados estes documentos de enquadramento político genérico (memorandos, decisões, relatórios, comunicações,...) porque nos interessava compreender aspectos

ideológicos e conceptuais subjacentes às orientações gerais, sendo que não considerámos, portanto, documentos mais específicos centrados em domínios particulares como as TIC ou as Línguas entre tantos outros.

Os procedimentos de análise de conteúdo destes 12 documentos desdobraram-se em duas fases: a primeira corresponde a uma análise de conteúdo qualitativa e temática, orientada por uma técnica de análise categorial (Bardin, 2004) em que as categorias identificadas decorreram do enquadramento e dos objectivos gerais do projecto de investigação; a segunda é uma análise de conteúdo quantitativa e lexical destinada a caracterizar os documentos também pela ocorrência e frequência das palavras utilizadas na construção do discurso. Em nosso entender, o uso combinado de métodos qualitativos e quantitativos permite enriquecer os níveis de interpretação em documentos com a extensão e diversidade que este corpus apresenta.

O outro conjunto de documentos analisados corresponde a um corpus (o conjunto B) composto por 8 documentos (ver listagem no Anexo 2). Neste caso, e para complementar o conjunto anterior, optámos por focar a nossa atenção num conjunto de documentos que dão conta da actividade de um grupo de trabalho centrado nas competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida, o qual está na origem da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida publicada no Jornal Oficial da UE, em Dezembro de 2006. Na verdade, tendo em conta que é nosso objectivo compreender os sentidos e significados da ALV, a análise dos documentos que sublinham quais as competências-chave essenciais dessa mesma ALV pareceu-nos fundamental como complemento da análise do conjunto A.

A análise de conteúdo dos documentos do conjunto B foi concretizada procurando analisar sistematicamente os mesmos, de modo a favorecer a realização de inferências que permitam passar da descrição à interpretação atribuindo sentido às características do material que foram sendo levantadas, enumeradas e organizadas (Bardin, 1977 e Vala, 1986). No difícil equilíbrio entre o respeito dos sentidos conferidos aos textos em análise pelos seus autores e a necessidade de operacionalizar procedimentos que permitissem efectuar inferências pertinentes para as questões de investigação que orientam o nosso trabalho, realizou-se a análise de conteúdo que de desdobrou nas etapas seguintes.

Após a primeira etapa que consistiu numa “leitura flutuante”, optou-se, numa segunda etapa, pela realização de fichas-síntese dos documentos de acordo como uma grelha de categorias que visava essencialmente sistematizar os conteúdos de cada documento. Numa terceira etapa, a análise destas fichas-síntese de documentos conduziu a que optássemos pela realização de uma análise comparativa das diversas competências-chave identificadas, uma vez que se pode observar que as mesmas foram objecto de algumas reformulações e/ou precisões ao longo dos documentos que foram objecto da nossa análise. Em paralelo considerou-se relevante a realização de uma análise quantitativa de termos e/ou expressões recorrentemente utilizadas nos documentos, enquanto modo de explicitar algumas questões em análise. A ideia subjacente é a de que “a análise de ocorrências visa determinar o interesse da fonte por diferentes objectos ou conteúdos..” (Vala, 1986, p. 118).

Importa explicitar que, como é evidente, os resultados alcançados com a análise de conteúdo realizada não pretendem ser representativos de toda a documentação produzida na UE para enquadramento das políticas educativas.

4 – A ideia de ALV nos documentos da UE

Com o objectivo genérico de compreender os sentidos e significados conferidos à ALV nas orientações estratégicas da política educativa europeia, apresentam-se, em seguida, alguns resultados preliminares da análise documental realizada que procuraremos sistematizar em torno de algumas ideias-chave.

Uma dessas ideias corresponde a um debate que se centra no questionamento das implicações de uma aparente alteração de linguagem, em que os vocábulos educação ou formação parecem estar sendo substituídos pela expressão aprendizagem (Biesta, 2005). Sobre esta matéria gostaríamos de sublinhar que a análise quantitativa dos termos “educação”, “formação” e “aprendizagem” (e outros adjacentes como educar ou aprender, por exemplo) não nos permite, em qualquer dos dois conjuntos de documentos analisados, concluir que quantitativamente os termos relacionados com “aprender” surjam mais vezes.

No que respeita ao conjunto A indica-se que “na nossa análise não nos parece muito evidente o uso de uma linguagem de aprendizagem em detrimento do uso da linguagem da educação.” (Gomes e Neves, 2008, p. 22). No caso do conjunto B conclui-se que “a palavra «educação» é claramente a que mais presente está nestes documentos (1004 ocorrências). Com ocorrências em torno de 500 encontramos três termos articulados com a temática dos documentos em análise - «skills», «competências» e «competências-chave» - destacando-se, ainda, com um número de ocorrências semelhante, «aprendizagem»” (Alves e Vicêncio, 2008, p. 24).

Com base apenas na análise quantitativa, com as limitações que lhe são inerentes, poderá revelar-se excessivo afirmar que a “linguagem da aprendizagem” substituiu a “linguagem da educação”, ainda que, como sabemos, toda a questão educativa pareça ser, no âmbito das políticas educativas europeias, perspectivada sob a égide da ALV. Como se afirma num dos relatórios da análise documental, “a UE ao referir-se ao processo de aquisição de conhecimentos, reconversão e actualização de competências, denomina-o de «aprendizagem ao longo da vida»” (Gomes e Neves, 2008, p. 22).

Ora, a presença dominante da aprendizagem e da ALV, ainda que não identificável do ponto de vista lexical e quantitativo, encerra alguns riscos que vêm sendo identificados na reflexão crítica de diversos autores (Canário, 2003, Lima, 2003) e que podem ser ilustrados pelas palavras de Biesta (2005, p. 64): “one way, therefore, to summarise my critique is to say that while the new language of learning has had a positive impact in some areas, it has proven to be a language very suitable for those who want to think of education strictly in economic terms, that is, as an exchange between a provider and a consumer”.

De facto, uma das ideias-chave nos debates sobre a ALV centra-se nas finalidades com que a mesma é implementada e defendida enquanto orientação estratégica da política educativa. Neste domínio, a análise documental realizada permite suportar a hipótese de que a visão economicista da educação e das suas finalidades tem vindo a assumir uma preponderância significativa nas orientações estratégicas da política educativa europeia.

No caso do conjunto de documentos A refere-se a existência de “uma tendência para uma orientação mais economicista e mais vocacionada para o mercado de trabalho e para a competitividade (...). Portanto, ao nível dos aspectos ideológicos, conseguimos levantar algumas hipóteses que vão no sentido de uma orientação mais economicista camuflada por uma retórica que tenta evidenciar tendências para o desenvolvimento individual e social” (Gomes e Neves, 2008, p. 22). No que respeita ao conjunto de documentos B conclui-se que

“na análise dos documentos considerados, é globalmente notória a aceitação do pressuposto de que os níveis mais elevados de escolarização e qualificação favorecem a empregabilidade, entendendo-se que a implementação de estratégias de aprendizagem ao longo da vida é fundamental para assegurar o pleno emprego, bem como a qualidade e produtividade do trabalho (...) esta visão fortemente subjugada a objectivos económicos surge matizada com preocupações de cidadania, inclusão social e desenvolvimento pessoal” (Alves e Vicêncio, 2008, p. 29.30).

Um outra ideia-chave quando se pretende entender os sentidos e significados da ALV relaciona-se com o modo como é perspectivado o próprio processo de aprendizagem e como nele se articulam, de modo mais ou menos evidente, a diversidade existente de contextos de aprendizagem (os espaços) e as diferentes idades da vida (os tempos).

Os resultados da análise documental realizada apontam para a hipótese de que a ALV esteja a ser entendida, no quadro das orientações políticas estratégicas, de acordo com uma visão bastante escolarizada. Relativamente ao conjunto de documentos B afirma-se que “as orientações estratégicas de ALV presentes dos documentos analisados parecem remeter, em grande medida, para os sistemas formais de educação e formação, designadamente os que se destinam a adultos e aqueles que se vocacionam para a educação/formação inicial obrigatória” e nota-se também que são “quase inexistentes as referências às organizações aprendentes ou às cidades ou regiões aprendentes” (Alves e Vicêncio, 2008, p. 31).

No mesmo sentido, aponta-se sobre o conjunto de documentos A que “por um lado, consideramos que há uma vontade política de envolver e dar sentido a todos os modos de educar e aprender, por outro lado, há uma dificuldade forte em conter a educação informal em mecanismos e espaços próprios e designáveis” (Gomes e Neves, 2008, p. 28). Neste mesmo relatório se assinala, complementarmente, que existem aceções divergentes nos documentos analisados em torno da educação e aprendizagem informais, encontrando-se expressões como «ensino informal» e «estabelecimento de ensino informal» que são em si mesmas contraditórias. Simultaneamente, destaca-se que “o reconhecimento e validação de competências e aprendizagens não-formais e informais são objectivos políticos não tão frequentes como a aquisição de competências e conhecimentos, o que leva a levantar a suspeita de que o principal objectivo é estimular a aquisição de conhecimentos e competências, mais do que reconhecê-los e validá-los” (Gomes e Neves, 2008, p. 26).

Tendo em conta esta hipótese, parece mais compreensível que, no caso do conjunto B, assumam grande destaque a educação inicial que é considerada como a etapa preferencial de desenvolvimento das competências-chave essenciais à ALV. Já no que respeita ao conjunto A regista-se uma diluição da educação inicial e uma sobre-representação, nomeadamente em termos de análise quantitativa, do «ensino superior», quando se analisam os níveis e ciclos de ensino formais mais referenciados nos documentos analisados.

Um outro indício da dificuldade em separar a ALV de uma visão escolarizada de educação e aprendizagem consiste na circunstância da análise dos dois conjuntos de documentos convergir na ideia de que as competências privilegiadas remetem, sobretudo, para áreas disciplinares e muito menos significativamente para conhecimentos e atitudes transversais a diferentes domínios. Este aspecto é particularmente bem ilustrado no caso do conjunto B, verificando-se que “algumas das competências-chave identificadas^{vi} remetem para áreas disciplinares (ex: língua materna, línguas estrangeiras, matemática, ciência e tecnologia) (...). Neste sentido, parece estar presente, de algum modo, na tipologia de competências-chave, uma lógica disciplinar e de adição de conhecimentos, aptidões e atitudes enquadrados em áreas disciplinares, que coexiste com uma lógica de competências-chave transversais a

vários domínios disciplinares (mais visível, por exemplo, em «aprender a aprender» ou «competências sociais e cívicas») (Alves e Vicêncio, 2008, p. 34-35).

Em articulação com o que vimos referindo, importa destacar alguns elementos referentes aos actores que são identificados como protagonistas da ALV. Na verdade, a análise de conteúdo do conjunto A permitiu considerar dois conjuntos categoriais: (1) designação genérica de sujeitos individuais («cidadão», «indivíduos», «pessoas», «adultos», «jovens», «crianças», «idosos») e (2) designação específica de sujeitos de aprendizagem («aprendente», «aluno/a», «estudante», «formando/a», «educando/a», «discente»). Verificou-se no balanço dos 12 documentos que, por um lado, o primeiro conjunto é muito mais frequente do que o segundo e, por outro lado, que os vocábulos «idosos» e «crianças» são menos frequentes nestes documentos (Gomes e Neves, 2008). O primeiro aspecto é convergente com os slogans políticos da educação para todos e em todas as idades da vida, mas o segundo aspecto indicia uma maior preocupação com as dinâmicas de ALV protagonizadas por jovens e adultos em detrimento de crianças e idosos.

Noutra perspectiva, estes dados permitem inferir a eventual emergência de um novo grupo de desfavorecidos – “os cidadãos/grupos mais alienados da aprendizagem” – que podem surgir nas listas de grupos desfavorecidos entre os desempregados, as famílias monoparentais e os ex-reclusos (Gomes e Neves, 2008).

Em síntese, pode colocar-se a hipótese de que os sentidos e significados conferidos à ALV nos documentos analisados oscilam entre um entendimento que se encontra ainda próximo de uma visão restrita de aprendizagem e uma outra perspectiva que também valoriza os espaços não formais e informais de aprendizagem. Concomitantemente, constata-se que todos os indivíduos são protagonistas da ALV sendo dado particular relevo a jovens e adultos, ou seja a população em idade activa, o que nos parece consistente com a ideia de que as orientações estratégicas das políticas educativas se regem, significativamente, por objectivos economicistas e profissionais.

Nota Conclusiva

O objectivo da presente comunicação é o de reflectir sobre a ideia de ALV questionando os seus sentidos e significados e aquilo que nela constitui (ou não) novidade quer no plano dos processos de educação, formação e aprendizagem, quer no que respeita à organização e funcionamento dos sistemas educativos e de formação. Assim sendo, gostaríamos de sintetizar alguns elementos relativos a este objectivo, os quais foram alcançados através dos contributos teóricos e empíricos de diferentes naturezas mobilizados ao longo do texto.

Globalmente, concluímos que existem poucos elementos portadores de “novidade” em toda esta centralidade crescente da ideia de ALV. Do ponto de vista teórico e conceptual, a ideia de ALV – embora não necessariamente com esta designação – tem estado presente no pensamento sobre educação de diversos autores ao longo dos tempos, bem como na reflexão que acontece nos organismos internacionais há já várias décadas. Do ponto de vista substantivo, a aprendizagem confunde-se com a própria existência humana e, neste sentido, teve sempre lugar ao longo da vida e em diferentes espaços da nossa existência. Porém, do ponto de vista das práticas e sistemas educativos, o (re)conhecimento da abrangência desta ideia de ALV dá origem a desafios relativamente ao seu modo de funcionamento que podem encerrar alguma novidade.

Do ponto de vista das políticas, se é verdade que a apologia da ALV como elemento central das orientações estratégicas constitui uma novidade, constata-se igualmente que tal situação obriga a retomar debates que desde sempre atravessam a educação sobre as suas finalidades nos planos da economia/emprego, sociedade/coesão social ou indivíduo/construção da pessoa.

A observação dos estreitos laços existentes entre a motivação e adesão a dinâmicas de ALV e o maior ou menor sucesso anterior dos percursos escolares, a nível individual, ou dos processos de desenvolvimento e consolidação de sistemas educativos, a nível societal, conduzem a colocar a hipótese de que os processos de ALV contribuam para reproduzir velhas desigualdades. Isto, no sentido em que aqueles (indivíduos ou sociedades) que mais aderem a dinâmicas de ALV são, aparentemente, também os que conheceram mais sucesso no que respeita às dinâmicas da escolaridade. Se tal se verificar, a centralidade da ALV não tornará as políticas educativas mais geradoras de equidade, pois continuarão a acentuar as desigualdades já existentes.

Nestas condições, consideramos particularmente relevante, em trajectos de investigação futuros, aprofundar o modo como as orientações subjacentes às políticas educativas europeias vêm sendo entendidas e vêm influenciando as acções e decisões de países, instituições e indivíduos em matéria de educação e formação. Esta opção é especialmente pertinente por duas razões: por nos parecer tratarem-se de níveis de análise carentes de investigação e pelo facto de partilharmos da perspectiva segundo a qual a política (educativa, neste caso) é um resultado contingente e processual das interacções entre actores, instituições, discursos e acontecimentos (Lindblad, Ozga, Zambeta, 2002).

BIBLIOGRAFIA:

ALVES, Mariana et al., 2008, Universidade e Formação ao Longo da Vida, Oeiras, Celta editores (no prelo)

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

ALVES, Mariana, 2007, A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia / MCTES

BARDIN, Laurence, 2004, Análise de conteúdo, Lisboa, Edições Setenta

BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony, LASH, Scott, 2000, Modernização Reflexiva: política, tradição e estética no mundo moderno, Oeiras, Celta Editores

BIESTA, Gert, 2006, “What’s the point of Lifelong Learning if Lifelong Learning has no point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning” in European Educational Research Journal, volume 5, numbers 3/4

BIESTA, Gert, 2005, “Against learning. Reclaiming a language of education in a time of learning” in Nordisk Pedagogik, 25, 54-66.

CANÁRIO, Rui, 2003, “A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política”, in Canário, Rui (org.) Formação e Situações de Trabalho, Porto, Porto editora

FERNÁNDEZ, Florentino Sanz, 2006, As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas, Lisboa, edições Educa

FREDRIKSSON, Ulf, 2003, "Changes of Education Policies within the European Union in the Light of Globalisation" in European Educational Research Journal, volume 2, number 4

GOMES, Elisabete e NEVES, Cláudia, 2008, Relatório de Análise de Documentos de Referência da União Europeia para as Políticas Educativas, Projecto PEE, UIED – FCT/UNL, documento policopiado

JARVIS, Peter, 2007, Globalisation, lifelong learning and the learning society. Sociological perspectives, London & New York, Routledge.

LIMA, Licício, 2003, "Formação e Aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró" in Vários, Cruzamento de Saberes e Aprendizagens Sustentáveis, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

LINDBAND, Sverker, OZGA, Jenny, ZAMBETA, Evie, 2002, "Changing forms of Educational Governance in Europe" in European Educational Research Journal, volume 1, number 4

NÓVOA, António, 2005, "Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation" in Martin Lawn e António Nóvoa (Ed.), L'Europe Réinventée - regards critiques sur l'espace européen de l'éducation, Paris, L'Harmattan

PERRENOUD, Philippe, 1995, Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar, Porto, Porto editora

PIRES, Ana Oliveira, 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.

TUSCHLUNG, Anna e ENGEMANN, Christoph, 2006, "From Education to Lifelong Learning: the emerging regime of learning in the European Union" in Educational Philosophy and Theory, vol. 38, no 4.

Vala, Jorge, 1986, "A análise de conteúdo", in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Ed.), Metodologia das Ciências Sociais, Porto, Edições Afrontamento.

ANEXOS

Anexo 1 – Listagem do corpus do conjunto A

Documento	Data	Autor	Forma	Nº.
Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida – documento de trabalho da Comissão	Outubro 2000	Comissão	Memorando	Doc 1
Relatório do Conselho "Educação" sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e de formação	Fev 2001	Conselho "Educação"	Relatório	Doc 2
Comunicação da Comissão: Tornar o espaço europeu de	Nov 2001	Comissão	Comunicação	Doc 3

aprendizagem ao longo da vida uma realidade				
Programa de trabalho pormenorizado relativo ao seguimento dos objectivos dos sistemas de ensino e de formação na Europa	Fev 2002	Conselho "Educação e Comissão	Programa de trabalho	Doc 4
Resolução do conselho de Junho 2002 sobre a ALV	Jun 2002	Conselho	Resolução	Doc 5
Comunicação da comissão: investir eficazmente na educação e na formação – um imperativo para a Europa -	Jan 2003	Comissão	Comunicação	Doc 6
Educação e Formação para 2010: a urgência das reformas necessárias para o sucesso da estratégia de Lisboa – relatório intercalar conjunto sobre a realização do programa de trabalho pormenorizado relativo ao seguimento dos objectivos dos sistemas de ensino e formação na Europa	Fev 2004	Conselho "Educação e Comissão	Relatório	Doc 7
Decisão nº 791/2004/CE do Parlamento Europeu e do Conselho que institui um programa de acção comunitário para a promoção de organismos activos no plano europeu e o apoio a actividades pontuais no domínio da educação e da formação	Abr 2004	Parlamento Europeu e Conselho	Decisão	Doc 8
Modernizar a educação e a formação: um contributo vital para a prosperidade e a coesão social na Europa - Relatório Intercalar conjunto do Conselho Europeu e da Comissão	Fev 2006	Conselho Europeu e Comissão	Relatório	Doc 9
Comunicação da comissão sobre eficiência e equidade nos sistemas de educação e de formação	Set 2006	Comissão	Comunicação	Doc 10
Decisão nº 1720/2006/CE do Parlamento Europeu e do Conselho que estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida	Nov 2006	Parlamento Europeu e Conselho	Decisão	Doc 11

Conclusões do conselho e dos representantes dos governos dos estados-membros reunidos no conselho sobre a eficiência e equidade dos sistemas de educação e de formação	Dez 2006	Conselho e representantes EM	Conclusões	Doc 12
--	----------	------------------------------	------------	--------

Anexo 2 – Listagem do corpus do conjunto B

N.º do doc.	Documento (título)	Autor(es)	Data	Forma	N.º Páginas
1	Implementations of “Education and Training 2010” Work Programme Working group “Basic Skills, entrepreneurship and foreign languages” Progress Report – November, 2003	<i>European Commission Directorate – General for Education and Culture</i>	Novembro de 2003	Relatório “Progress Report”	65
2	Implementations of “Education and Training 2010” Work Programme Working group “Key Competences” Progress Report – November, 2004	<i>European Commission Directorate – General for Education and Culture</i>	Novembro de 2004	Relatório “Progress Report”	51
3	Implementations of “Education and Training 2010” Work Programme Working group “Key Competences” ANALYSIS OF THE MAPPING OF KEY COMPETENCY FRAMEWORKS	<i>European Commission Directorate – General for Education and Culture</i>	Novembro de 2004	Relatório <i>Anexo 1 Progress Report – November, 2004</i>	37
4	Implementations of “Education and Training 2010” Work Programme Working group “Key Competences” KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING - A EUROPEAN REFERENCE FRAMEWORK	<i>European Commission Directorate – General for Education and Culture</i>	Novembro de 2004	Relatório <i>Anexo 2 Progress Report – November, 2004</i>	22
5	Implementations of “Education and Training 2010” Work Programme Focus Group	<i>European Commission Directorate – General for Education and</i>	Junho de 2005	Relatório “Progress Report”	18

	On Key Competences Report	<i>Culture</i>			
6	Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.	Comissão Europeia das Comunidades	10.11.2005	Proposta de Recomendação	21
7	Parecer do Comité das Regiões sobre a Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.	Comité das Regiões	14 de Junho de 2006	Parecer	21
8	Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.	Parlamento Europeu Conselho da União Europeia	18 de Dezembro de 2006	Recomendação	9

Anexo 3 – Designações atribuídas às oito competências-chave ao longo dos documentos analisados

Designação Inicial da Competência Chave (no documento 1, 2003)	Designações Intermédia da Competência-Chave	Designação Final da Competência Chave (no documento 8, 2006)
1 - Comunicação em Língua Materna	-	1 - Comunicação na Língua Materna
2 - Comunicação em Línguas Estrangeiras	-	2 - Comunicação em Línguas Estrangeiras
3.1 – Literacia Matemática 3.2 – Ciência e Tecnologia	3.1 – Literacia Matemática 3.2 – Competência em Ciência e Tecnologia (documento 4 , Novembro de 2004)	3 – Competência Matemática e Competências Básicas em Ciência e Tecnologia (desde documento 5, Junho de 2006)
4 - TIC	-	4 – Competência Digital (desde documento 4, Novembro de 2004)
5 – Aprender a Aprender	-	5 – Aprender a Aprender
6.1 – Competências interpessoais, interculturais e sociais	6. Competências interpessoais, interculturais e sociais e competências	6 – Competências Sociais e Cívicas (desde documento 8, 2006)

6.2 – Competências Cívicas	cívicas (documento 5, Junho de 2006).	
7 – Empreendedorismo	-	7 – Espírito de iniciativa e espírito empresarial (desde documento 8, 2006)
8 – Expressão Cultural	-	8 – Sensibilidade e expressão culturais (desde documento 8, 2006)

ⁱ Utilizamos a expressão “textos políticos” no sentido que lhe é conferido por Lingard e Ozga (2006) enquanto textos que procuram enquadrar e mudar as práticas educativas ou ainda enquanto meios de difusão de uma determinada mensagem política. Explicitaremos adiante os critérios de selecção do corpus de documentos sujeito a análise de conteúdo.

ⁱⁱ O relatório “L’Éducation et la Formation tout au long de la vie: l’avis des citoyens” publicado pelo CEDEFOP (Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle) em 2003 apresenta os resultados de um inquérito realizado, nesse ano, a uma amostra representativa de cidadãos europeus com 15 ou mais anos (dos 15 Estados-Membro e ainda da Noruega e Islândia).

ⁱⁱⁱ Os dados que se apresentam são disponibilizados pelo Eurostat e referem-se à percentagem de população adulta entre os 25 e os 64 anos que afirmou ter participado em acções de educação e formação nas 4 semanas anteriores ao “survey”. Ver http://europa.eu/geninfo/legal_notices_en.htm

^{iv} Nestes contextos informais a aprendizagem pode ser intencional mas é na maioria dos casos não intencional e pode ser referenciada como aprendizagem experiencial (Tuschlung e Engemann, 2006).

^v Para Biesta (2006) existem diferenças entre a visão da UE e a visão de um outro organismo internacional – a OCDE – na qual é menos marcado o reducionismo económico que caracteriza a retórica europeia.

^{vi} Para uma listagem das competências-chave identificadas nestes documentos pode consultar-se o anexo 3.