

**DOSSIÊ TEMÁTICO**

Educação de Jovens e Adultos: Formação e Prática Pedagógica em Diferentes Contextos

DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i29.4094>**ENTRE O SER E O TER: DILEMAS E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS**BETWEEN *BEING* AND *HAVE*: DILEMMAS AND MEANING OF ADULT EDUCATIONENTRE EL SER Y EL TER: DILEMAS Y SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN DE  
ADULTOS*Daniela Vilaverde e Silva*

Universidade do Minho – Portugal

**Resumo:** Hoje em dia, o campo da educação de adultos tem albergado no seu seio conceitos situados, outrora, fora da sua configuração inicial e cuja inocuidade é questionada tendo em conta os ideais de uma educação democrática. O debate acerca da génese e dos pressupostos subjacentes aos ideais da *educação permanente* deve ser retomado, atualizado e confrontado com os novos pressupostos da *aprendizagem ao longo da vida*. Este artigo tem como objetivos contribuir para a compreensão das metamorfoses concetuais que o campo da educação de adultos tem vindo a sofrer e confrontar a concetualização da *educação permanente e da aprendizagem ao longo da vida* num contexto marcado por novas agendas discursivas, de fação mais gerencialista e de valorização da gestão de recursos humanos. Desta forma, o artigo pretende potenciar a reflexão a partir de uma visão diacrónica dos princípios que norteiam a educação e a aprendizagem. Esta nova visão educativa da aprendizagem centraliza novos conceitos (como competência, individualismo e empregabilidade) que podem converter a educação para uma dimensão mais individualista e darwinista.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Competências. Educação.

**Abstract:** Today, the field of adults' education has harboured at its core concepts located, once outside their initial configuration and whose safety is questioned given the ideal of a democratic education. The debate about the genesis and the assumptions underlying the ideal of lifelong education should be resumed, updated and faced with the new assumptions of lifelong learning. This article aims to contribute to the understanding of conceptual metamorphoses that the field of adult education has been suffering and confront the conceptualization of lifelong education and lifelong learning in a context marked by faction more managerial and human resource management. Thus, the article aims to enhance the reflection from a diachronic view of the principles that guide education and learning. This new educational vision of learning centres new concepts (such as competence, individualism and employability) that can convert education into a more individualistic and Darwinian dimension.

**Keywords:** Learning. Skills. Education.

**Resumen:** Hoy en día, el campo de la educación de los adultos han albergado conceptos centrales ubicadas, fuera de su configuración inicial y cuya seguridad se pone en duda dado el ideal de una educación democrática. El debate sobre la génesis y las hipótesis que sustentan el ideal de la educación *permanente* debe reanudarse, actualizase con los nuevos conceptos de aprendizaje durante toda la vida. Este artículo tiene como objetivo contribuir a la comprensión de conceptos que el campo de la educación de adultos ha estado sufriendo y confrontar la concetualización de la educación

permanente y el aprendizaje durante toda la vida en un contexto marcado por nuevas agendas discursivas, de facción más a la gestión y valoración de la gestión de recursos humanos. Por lo tanto, el artículo tiene como objetivo potenciar la reflexión desde un punto de vista diacrónico de los principios que guían la educación y el aprendizaje. Esta nueva visión educativa de los centros de aprendizaje de nuevos conceptos (tales como la competencia, individualismo y empleabilidad) que puede convertir la educación en una dimensión más individualista y darwinista.

**Palabras clave:** Aprendizaje. Competencia. Educación.

## Introdução

A educação de adultos é um objeto de investigação que tem sido intercetado, ao longo dos tempos, por diferentes dimensões, quer situados no âmbito da educação formal, quer alocadas no âmbito da educação não formal e informal. Em Portugal, na alvorada do novo milénio, a complexificação entre as fronteiras da educação na combinação da tríade formal, não-formal e informal trouxe novas configurações para a educação e criou novas arquiteturas nos processos educativos, entre os quais destacamos os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) destinados a adultos. Estas novas arquiteturas têm sido acompanhadas de um conjunto de mutações concetuais e político-filosóficas em torno da educação ao mesmo tempo que vivemos num contexto marcado por um *renovado* interesse pela educação de adultos, através da convocação de novas formas situadas nos domínios não-formais e informais e na contraposição de movimentos educacionais que oscilam entre a *educação permanente* e a *aprendizagem ao longo da vida*.

Os ideais da *educação permanente*, assentes no desenvolvimento e no desabrochamento do ser humano, filiado num ideal humanista, e defendidos por vários teóricos, sobretudo da UNESCO, como P. Lengrand (1971), J. Le Veugle (1968), E. Faure *et al* (1981) são agora reconvertidos em prol de conceitos que defendem a ideia de uma *aprendizagem ao longo da vida*, como o caso dos diferentes documentos emanados pela OCDE e pela União Europeia e que revigoram a teoria do capital humano. Estas mutações no campo da educação de adultos têm atraído a atenção de vários investigadores, sobretudo na última década, conferindo uma perspetiva sociológica e política à investigação, entre os quais se destacam L. Lima (2007, 2010, 2016), C. Estêvão (2003), A. Afonso (2009), F. Antunes (2008), P. Guimarães (2010), C. Cavaco (2009), R. Barros (2011).

Na atualidade, os mandatos educativos e sociais são marcados por paradoxos estruturais que assentam, por um lado na defesa da democratização da sociedade, na emancipação pessoal e social, subsidiárias dos ideais da *educação permanente* e da *cidade*

*educativa*, e por outro lado, no individualismo, nas competências, na empregabilidade, fruto da ascensão das políticas neo-liberais, características da *aprendizagem ao longo da vida*, integrada numa *nova ordem educacional* (FIELD, 2002). A valorização das competências em Portugal alcançou uma maior visibilidade decorrente do desenvolvimento dos processos de RVCC. Em Portugal, os Processos de RVCC surgem na sequência da criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) consagrada pelo Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de Setembro e decorrem do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Em 2005, a aposta na educação e formação de adultos, através do desenvolvimento dos processos de RVCC, constituiu um vetor de referência na política educativa da agenda governamental socialista. Um dos exemplos concreto do investimento estatal neste setor correspondeu ao Programa/Iniciativa Novas Oportunidades, Em 2006, o referencial mínimo de formação foi alargado até ao 12º ano de escolaridade (com correspondência ao ensino médio no Brasil) para jovens e adultos e instituiu-se a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ).

Os processos de RVCC foram desenvolvidos pelos designados Centros RVCC (2000) e, posteriormente, pelos Centros Novas Oportunidades (CNO). Em Fevereiro de 2012, a ANQ é substituída pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, através do Decreto -Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro. Em 2013, os Centros Novas Oportunidades viriam a ser substituídos pelos CQEP - Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (*Portaria* nº 135-A/2013, de 28 de março) e a partir do verão de 2016 passam a designar-se de Centros Qualifica.

Estes processos têm como destinatários indivíduos com mais de 18 anos de idade, conferindo certificação escolar e profissional, a partir das competências adquiridas em diferentes contextos de vida (pessoal, social, profissional), enfatizando as experiências situadas nos domínios não-formais e informais e levando a uma “revalorização social” (AFONSO, 2005) dos contextos educativos não-formais e informais do adulto no processo de RVCC.

O presente artigo tem como objetivos a) contribuir para a compreensão das metamorfoses concetuais que o campo da educação de adultos tem vindo a sofrer e b) confrontar a concetualização da *educação permanente* e da *aprendizagem ao longo da vida* num contexto marcado por novas agendas discursivas, de fação mais gerencialista e de valorização da gestão de recursos humanos. Desta forma, o artigo pretende potenciar a reflexão a partir de uma visão diacrónica dos princípios que norteiam a educação e a aprendizagem.

Este artigo estrutura-se em torno de dois pontos. Numa primeira parte, desenvolvemos algumas das ressonâncias na educação de adultos emanadas por vários autores da UNESCO que definiram um campo de pensamento inovador para a educação de adultos e na concetualização do conceito de *educação permanente*, na década de 70. Seguidamente, alargamos o debate em torno das mutações dos conceitos de *educação permanente* e da *aprendizagem ao longo da vida*.

### ***Educação Permanente* – um desafio teórico na centralidade de novos tempos e espaços educativos não formais e informais**

A origem da educação permanente é antiga, como salienta L. Lima (2016, p.53) “a ideia de educação permanente é muito mais antiga do que geralmente se pensa e, para certos grupos sociais, talvez tenha existido sempre, seja como instrumento de libertação, seja como instrumento de dominação”. Todavia, uma nova concessão mais “moderna” (*Ibidem*) do conceito de educação permanente foi objeto de teorização no final da década de 60 inícios da década de 70 com o forte contributo da UNESCO e de vários autores que procuraremos retratar seguidamente.

A III Conferência Internacional da UNESCO, que teve lugar em Tóquio e decorreu entre 5 de Julho e 7 de Agosto de 1972, representou o mote para uma nova agenda no campo da educação de adultos, na medida em que veio imbuir a educação de adultos de novas conceções e papéis: a fase de um processo da *educação permanente* e não a parte de um todo. Esta conferência veio introduzir uma nova dinâmica na forma de organização das conferências realizadas até ao momento. No âmbito das trinta e três recomendações sobre as políticas nacionais da educação de adultos, a UNESCO recomendou aos Estados-Membros a adoção de uma “política geral da educação de adultos cuja finalidade seja despertar entre os adultos a consciência crítica do mundo histórico e cultural em que vivem, de modo a poderem transformar esse mundo pela acção criativa” (UNESCO, 1978, p.113). Assim, o desenvolvimento dos valores espirituais, da paz, da cooperação internacional bem como a eliminação de qualquer forma de dominação nas relações internacionais representaram objetivos fundamentais da educação de adultos. Uma das dimensões mais importantes desta conferência foi a concetualização do conceito de *educação permanente*, através do contributo dos diversos delegados da UNESCO pelo que aprofundaremos, seguidamente, a ontologia deste conceito.

## Sentidos da *Educação permanente*: elementos para a sua concetualização

O conceito de *educação permanente* simbolizou uma mudança importante no contexto educativo, não só porque conferiu novos modos de refletir sobre a educação através da concetualização de novos tempos e espaços ao domínio educativo não-formal e informal como também inaugurou uma nova fase de interpretar a educação. Todavia, é importante assinalar que o conceito de *educação permanente*, embora tenha adquirido uma grande centralidade, sobretudo no final dos anos 60 e início da década de 70, em Organizações como a UNESCO, já tinha alcançado um “reconhecimento institucional” (LAOT, 1999:80) na França. Autores como P. Lengrand (1971), J. Le Veugle (1968), B. Schwartz (1976), E. Faure *et al* (1981) representam referências na biografia do conceito de *educação permanente*, alicerçado numa perspectiva humanista, visando o desenvolvimento contínuo do ser humano numa dimensão global da vida. Pela importância destes autores refletiremos, ainda que de modo sintético, sobre as principais ideias e contributos de cada um deles.

J. Le Veugle (1968) representa um dos primeiros autores a concetualizar o conceito de *educação permanente*, considerando-o como a possibilidade de o “homem se educar durante toda a sua vida, do berço à tumba” (LE VEUGLE, 1968, p. 9, tradução nossa). O progresso tecnológico e o aumento demográfico dos anos sessenta constituíam dois fenómenos que aceleravam e transformavam as condições de vida e as mentalidades. Neste contexto, a *educação permanente* nasce da evolução social, sendo concetualizada como a “ação coletiva e cultural que responde a todas as necessidades de todos os homens em toda a parte e sempre” (*ibidem*, 19, tradução nossa). Todavia, não se trata apenas de uma nova dimensão espacial e temporal mas também de igualdade social (destinada a todos os indivíduos e todos os grupos que constituem o tecido social) e do “desenvolvimento de todos os aspetos do homem: corpo, sensibilidade, inteligência e espiritualidade” (*idem, ibidem*). A *educação permanente* pretende desenvolver fundamentalmente as “faculdades de observação, crítica, reflexão e meditação das pessoas a partir da sua experiência de vida quotidiana” (*ibidem*, 29, tradução nossa) e alargar as consciências individuais e reforçar a personalidade de cada indivíduo. Assim, o desenvolvimento do pensamento racional, da experiência, da sensibilidade e da espiritualidade representam dimensões que contribuem para o desenvolvimento holístico do homem, podendo contar com uma heterogeneidade de contextos de natureza diversa. Em síntese, J. Le Veugle (1968) defende a ideia da continuidade entre as atividades educativas das crianças, dos jovens e dos adultos, as quais fazem parte de uma estrutura única – *educação permanente*. Os seus contributos para a concetualização do

conceito de *educação permanente* foram fundamentais para a consolidação de uma nova forma de conceber a educação.

P. Lengrand (1971) contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento concetual da *educação permanente* e para a sua implementação. Partindo de uma panóplia de desafios colocados ao “homem moderno” dos anos 70, fruto do desenvolvimento da sociedade, P. Lengrand (1971, p.18) defende a ideia de que na educação “teremos sobretudo de ensinar os alunos a aprender, pois vão ter de aprender durante toda a vida”. Deste modo, o autor identifica um conjunto de funções colocadas à educação e que abalam com alguns estereótipos comumente aceites pela ordem social vigente na época. A educação deveria ser objeto de renovação nos seus “objetivos particulares, nos seus conteúdos e métodos” (*ibidem*, p.36) de modo a contemplar as novas metamorfoses sociais, os novos problemas, deixando a educação de ser entendida como uma realidade estática e imutável.

A educação de adultos foi alvo de mutações teórico-concetuais e metodológicas ao longo da história que visavam quebrar com a dimensão escolarizante existente no sector. Assim, o autor sinaliza que foi, sobretudo, nos “colégios populares da Dinamarca, nas organizações de ensino mútuo, nas instituições de educação operária ou cooperativas, nos movimentos e associações de educação popular” (*ibidem*, p. 49), entre outros, que se desenvolveu um novo tipo de educação de adultos, onde o adulto deixa de ser um mero objeto da educação para se transformar em agente, “participante numa empresa coletiva, onde estava em situação de receber e dar” (*idem, ibidem*). A educação de adultos deve entroncar com novas formas de conceber a relação educativa entre educador-adulto, caracterizada pelo diálogo e reflexão recíproca de ambos os protagonistas e por metodologias sobretudo não-diretivas. O objeto da educação passa a ser o “indivíduo em evolução, nas suas diferentes fases e modalidades” (*ibidem*, p. 74). Nas palavras de P. Lengrand (*ibidem*, p. 74) a educação “está em toda a parte onde for necessário fornecer um esforço consciente [...] estabelecer uma comunicação intelectual, sensível ou estética”. Desta forma, os contextos educativos podem ser múltiplos, localizando-se “por vezes, num contexto individual, outras vezes num contexto coletivo, e, com maior frequência, nos dois, simultaneamente”, sendo a educação omnipresente, na vida em família, no contexto profissional, nos tempos livres, entre outros. A *globalização da ação educativa* representa uma dimensão crucial no processo da *educação permanente*, perpassando todos os setores da atividade humana, rumo à construção de uma *sociedade educativa*.

B. Schwartz (1976) representa outro autor que contribui para a teorização do conceito de *educação permanente*. Na sua obra *A Educação, Amanhã – um projeto de*

*educação permanente*, o autor reflete sobre o conceito de *educação permanente* e as diferentes fases do sistema educativo bem como sobre as relações entre educação e a sociedade em que se integra. Nesta última relação, o autor defende a ideia de que a educação não cumpre apenas funções associadas à reprodução social, mas antes, representa uma das “principais molas do sistema social”. Portanto, a relação entre educação e sociedade é perspectivada à luz de uma certa bipolaridade, em que a educação reproduz o social, mas também o pode transformar, como refere o autor; a educação “não é apenas um produto do sistema social, mas pode ser, de uma certa maneira, um dos seus elementos motores” (*ibidem*, p.63).

À luz deste autor, a educação é redimensionada e ampliada sendo considerado educativo “tudo o que concorre, consciente ou inconscientemente, através de todas as circunstâncias de vida e tanto sobre o plano afetivo quanto sobre o intelectual, para modificar os comportamentos de uma pessoa ou de um grupo e suas representações do mundo” (*ibidem*, p. 64). O conceito de educação é alargado ultrapassando as fronteiras escolares e incluindo novos contextos e novas situações sociais: a educação inclui “todas as atividades da vida social” e “todo o meio em que se vive pode ser factor de educação”, não só a família e a escola mas também, como o autor exemplifica, os meios de comunicação de massa, as lojas, o metro, os escritórios, a rua.

Neste enquadramento, B. Schwartz (1976) concetualiza a *educação permanente* como um projeto *histórico, militante e operacional*. Numa conceção histórica, o autor define a *educação permanente* como a “integração dos actos educativos em um verdadeiro ‘continuum’ no tempo e no espaço, através do jogo de um conjunto de meios (institucionais, materiais e humanos) que tornam essa integração possível” (*ibidem*, p.72). O tempo e o espaço prolongam-se e expandem-se no ato educativo, encontrando-se este omnipresente na vida de cada indivíduo, de tal modo que o autor considera que no futuro o adjetivo permanente cairá sendo absorvido pela educação, passando a “noção de permanência a ser incluída na própria ideia de educação”. A educação é convocada, na ótica do autor, a dotar o indivíduo de capacidade de compreensão do ambiente em que vive “para poder agir sobre ele” (*ibidem*, p.92).

O Relatório *Aprender a ser* desenvolvido pela equipa da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação da UNESCO, presidida por E. Faure, em 1972, constitui um documento incontornável no estudo da educação. R. Canário (2001: p.90) chega mesmo a considerá-lo como “uma espécie de manifesto da *educação permanente*”. Situado no contexto da efervescência estudantil de Maio de 68, o relatório sinaliza, numa primeira parte,

o estado crítico da educação. A educação escolar representava o grande alvo destas críticas, pelos seus modelos pedagógicos, pela sua forma de institucionalização e administração centralizada e pela incompatibilidade entre a produção de diplomados e a capacidade de absorção da economia/mercado de trabalho. O campo da educação escolar torna-se objeto de muitos dissensos sendo que, ao mesmo tempo que se assiste ao aumento exponencial, na década de 70, do número de indivíduos que frequentam a escola, também se defrontam “*impasses* aos quais esta expansão parece conduzir e à flagrante desigualdade de divisão geográfica e social dos meios disponíveis” (FAURE *et al*, 1981, p. 70). Para além das funções de reprodução cultural e social de escola (BOURDIEU; PASSERON, s/d), outros fatores tinham também impactos significativos sobre a educação, nomeadamente as descobertas científicas e tecnológicas que reivindicavam um maior humanismo para a educação, posicionando o homem e a sua total realização no centro das preocupações educativas. Reconhecendo o uso do conceito *educação permanente* na última década, os autores destacaram que “conscientemente ou não, o homem não cessa de se instruir e de se educar ao longo de toda a sua vida” (FAURE *et al*, 1981, p. 223-224).

A justificação para esta necessidade educativa é encontrada nos novos desafios da sociedade e “[n]as exigências do desenvolvimento social, económico e cultural das sociedades do séc. XX [que] determinam que centenas de milhões de adultos necessitem de educa[ção]” (FAURE *et al*, 1981, p. 224). O ideal do *homem total* e completo é alcançado pela *educação permanente*, num processo incessante de luta contra o *homem inacabado*. Neste processo valorizam-se novos tempos e contextos educativos – o não escolar. À medida que a educação escolar ia sendo cada vez mais contestada, “viu-se nascer ou renascer à volta dela instituições e actividades extra-escolares cada vez mais numerosas e a maior parte das vezes sem ligação orgânica com o ensino formalizado, demasiado limitado e rígido para as conter” (FAURE *et al*, 1981, p. 245). A educação passa a ter uma nova configuração social que os autores designaram de *cidade educativa* onde a educação e as dimensões sociais, políticas e económicas se acoplam harmoniosamente integrando as diferentes formas educativas, como referem os autores, a educação representará no futuro:

[...] um conjunto coordenado, cujos setores [estão] estruturalmente integrados; será universalizada e contínua; do ponto de vista das pessoas, total e criativa: por consequência individualizada e autodirigida. Será também, o suporte e o animador da cultura, tanto como o motor da promoção profissional. Este movimento é irresistível e irreversível. É esta a revolução cultural do nosso tempo” (FAURE *et al*, 1981, p. 249).

Este ideal de *cidade educativa*, embora registado num domínio futuro e ainda no campo da utopia, não deixa de representar um sonho almejado por estes investigadores da década de 70. O desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida, plasmado no conceito de *educação permanente*, simboliza a pedra angular da *cidade educativa*.

### ***Educação permanente ou Aprendizagem ao Longo da Vida: Eis a questão!***

O conceito de *aprendizagem ao longo da vida* tem dominado parte dos discursos políticos sobre educação numa escala mundial, de tal modo que lhe tem sido atribuído o estatuto de *revolução*, como exemplifica C. Griffin (1999, tradução nossa): “A *aprendizagem ao longo da vida* tem sido, por isso, equiparada com uma ‘revolução de formação’ (Guardian 10/02/98), ou como uma resposta a uma ‘revolução industrial baseada no conhecimento’ (Times 13/02/98)” sendo caracterizada de revolução “silenciosa” (FIELD, 2002, p. 35). O dilema educacional atual consiste na substituição das palavras *educação permanente* pela *aprendizagem ao longo da vida* plasmada em muitos dos documentos legais, não só do governo português como de organismos internacionais, como a UNESCO e a União Europeia. Todavia, nesta mutação é pertinente atender à gênese e ao desenvolvimento do processo histórico inerente a cada conceito.

A envolvimento do movimento da *educação permanente* dos anos 70, concebido no seio da UNESCO, desenvolveu um novo pensamento educacional que incluía uma diversidade de formas e contextos de educação – não-formais e informais -, um novo tempo para a educação – concebido como inerente à globalidade da experiência humana, num *continuum* educacional. Alicerçado num quadro teórico sólido, consistente e inovador, o movimento da *educação permanente* contou, no seu desenvolvimento, com o contributo de vários autores que ainda hoje marcam o pensamento educacional. As críticas à educação escolar justificaram a valorização de outros contextos – não formais e informais – e de novos tempos para a educação, presentes na definição de uma “cidade educativa”. A emancipação, a promoção e transformação social das estruturas da(s) sociedade(s), o protagonismo conferido ao ser humano como ser em desenvolvimento e em “desabrochamento” das suas potencialidades, a participação do adulto no exercício pleno da sua cidadania, como defenderam vários pensadores, nomeadamente Paulo Freire (2005), representaram os novos mandatos da educação dos anos 70 e do futuro. O ideal de *educação permanente*, fundamentado num conjunto de pressupostos políticos e sociais do Estado-Providência, caminhava de mãos dadas com a reivindicação de uma cidadania democrática, promovida por uma intervenção ampla do

Estado (mas garantindo a sua soberania nacional), que proclamava o espírito de solidariedade a nível internacional.

Contudo, este ideal de *cidade educativa* viria a ser paulatinamente substituído por outro ideal, com raízes e princípios político-filosóficos e sociais bastante diferenciadas, como o ideal da *economia do conhecimento*, da *sociedade do conhecimento* ou da *sociedade da aprendizagem*. Esta mudança é subsidiária de uma nova sociedade, como descreve C. Griffin (1999, tradução nossa) “o mundo mudou para outra era, diversamente descrita como pós-industrial, pós-providência, pós-educação e, claro, pós-moderna. [...] o progresso trouxe desilusão na forma de desemprego, cada vez maior desigualdade social e novas ameaças à ordem social”. Esta nova concepção societal do conhecimento é subsidiária das mutações ocorridas no próprio conhecimento, que agora é “relativo, a sua base racional mudou, os seus modos de transmissão alteraram-se e tornou-se uma mercadoria negociável” (JARVIS, 1998, p.53).

Com uma filiação bastante diferente do movimento da *educação permanente*, o novo movimento da *aprendizagem ao longo da vida* ganhou visibilidade sobretudo no seio da União Europeia e da OCDE, embora as últimas CONFINTEA da UNESCO também revelassem a adoção deste conceito. Todavia, esta transição concetual pode não representar uma verdadeira mudança na educação, como nos esclarece L. Lima (2010, p.45):

Sendo verdade que estamos a observar uma mudança de paradigma nas políticas educativas, baseada na transição do conceito de *educação* para o conceito de *aprendizagem*, não creio, porém, que daí se possa concluir que isso seja imediatamente equivalente a uma mudança de uma educação e de uma aprendizagem que eram tradicionalmente providas e controladas sistemicamente, para formas de controlo individualizadas.

É, então, reconhecido que atualmente estamos na presença de uma nova mutação paradigmática no campo da educação, que vem conferir novos papéis e um novo mandato à educação bem diferente do proclamado no movimento da *educação permanente*. Todavia, J. Fied (2001) alerta-nos que “É tentador concluir, como alguns fizeram, que a deslocação semântica de ‘educação ao longo da vida’ para ‘aprendizagem ao longo da vida’ marca uma viragem nítida em direção ao vocacionalismo afastando-se da emancipação (BOSHIER, 1998). Mas isso é desenhar uma linha demasiado nítida entre termos que foram frequentemente usados como equivalentes”. Esta posição não é consensual. Por um lado, de acordo com R. Canário (2001) esta transição é entendida, como “uma ruptura e não uma continuidade, inscreve-se e só é compreensível no quadro de um conjunto mais vasto de transformações de natureza social que afectaram a *economia, o trabalho e a*

*formação*, no último quartel do século XX”. Por outro lado, L. Lima (2010, p.45) considera que esta rutura ainda não terá sido total tendo em conta, sobretudo, duas argumentações:

Em primeiro lugar porque o sistema económico e o sistema educativo continuam a revelar-se os principais agentes indutores da transição paradigmática [...], mesmo aceitando que o Estado-nação perdeu protagonismo e que novas formas de regulação e meta-regulação de tipo supranacional têm emergido. Em segundo lugar porque um *sistema controlado individualmente pelos aprendentes* pressupõe não só sujeitos autónomos, mas também dotados de racionalidade estratégica, talvez mesmo *olímpica*, como criticaria Herbert Simon (1957), para desenhar rotas individuais ótimas de aprendizagem, detendo os recursos indispensáveis à construção dos agora denominados ‘portfólios de competências’.

Neste contexto, o autor propõe e defende que nesta transição paradigmática a posição “mais aceitável [é] admitir uma situação híbrida e complexa, tipicamente de transição” (*idem, ibidem*). Esta transição para a *aprendizagem ao longo da vida* vem dar resposta às mutações político-económico e sociais decorrentes da crise do Estado-Providência nos países centrais e pelo consequente fim do *pleno emprego* que veio alterar as condições inerentes aos vínculos laborais, ao mesmo tempo que se apela a uma maior coesão social de modo a evitar as fraturas sociais decorrentes das próprias alterações laborais e do aumento do desemprego, como nos explica C. Griffin (1999, p.338, tradução nossa):

Nestas formulações de políticas, a individualização da aprendizagem em condições de mercado é proposta juntamente com respostas diretas aos falhanços do sistema educativo existente, a necessidade de ir ao encontro do desafio do determinismo e competição tecnológico na economia global, e a reforma da força de trabalho à luz de mudanças na natureza do trabalho.

Hodiernamente, assiste-se à emergência de um “novo espírito do capitalismo” (BOLTHANSKI; CHIAPELLO, 1999) o qual renunciou a uma organização do trabalho assente em vínculos estáveis para conferir um certo protagonismo ao indivíduo, à flexibilidade, à polivalência, ao trabalho por projeto. Neste contexto, a *aprendizagem ao longo da vida* vem responder aos desafios lançado por este *novo espírito*, valorizando o indivíduo e as suas competências num contexto marcado pela *empregabilidade* e não pelo *pleno emprego*. Esta valorização repousa numa lógica meritocrática onde o *aprender a ser* é substituído pelo *aprender a ter* (CANÁRIO, 2001) pelas competências e pelo apoio ao processo de produção capitalista. Este novo paradigma da *aprendizagem ao longo da vida* manifesta-se numa era bem diferente da do movimento da *educação permanente* e da conceção de Estado-Providência, sendo antes marcada pela ascensão das políticas neo-liberais

e como uma solução que visa responder aos novos desafios da globalização hegemônica. Nesta visão, a aprendizagem assume um carácter fundamentalmente “estratégico” (GRIFFIN, 1999), da nova economia mundial. A retórica da aprendizagem, no quadro de uma agenda globalizada, reconceitualiza conceitos e imbui novos significados às dimensões educativas, as quais devem ser lidas em função das tendências emanadas pela agenda global e que pressionam a educação num caminho orientado por valores mercantis e empresariais onde o conceito de competência adquire um estatuto ímpar na persecução dos mandatos da *aprendizagem ao longo da vida*.

O conceito de competência adquiriu um estatuto central no novo quadro da *aprendizagem ao longo da vida* e na *sociedade do conhecimento* sendo considerado como um “testemunho da nossa época” (ROPÉ; TANGUY, 1994, p.15). A utilização do conceito de competência no mundo da formação de adultos é recente (BELLIER, 2001) e a sua centralidade debilitou o uso do conceito de qualificação, originando um *deslocamento conceitual* (RAMOS, 2001) entre os conceitos. Todavia, a intensidade que o conceito adquiriu no campo da educação de adultos é significativa, tanto em documentos da União Europeia como da UNESCO, embora as suas funções sociais sejam ainda “incertas” (ISAMBERT-JAMATI, 1994, p.132).

A título de exemplo, e no âmbito da União Europeia, o *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida* e a comunicação da Comissão *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade* defendem uma nova era – a era do conhecimento – colocando a Europa num contexto de mudança. Assim, é definido no *Memorando* que a Europa está em transição para uma sociedade e uma economia assentes no conhecimento (CCE, 2000, p.5). Porém, este conhecimento vem apelar a uma nova sociedade inspirada e orientada por princípios económicos, como esclarece o seguinte excerto: “mais do que nunca, o acesso a informações e conhecimentos actualizados, bem como a motivação e as competências para usar esses recursos de forma inteligente em prol de si mesmo e da comunidade, estão a tornar-se a chave do reforço da competitividade da Europa e da melhoria da empregabilidade e da adaptabilidade da força de trabalho” (*idem, ibidem*). Portanto, conhecimento, empregabilidade, competências e adaptabilidade figuram conceitos chave na nova era do conhecimento e da *aprendizagem ao longo da vida*. Ao longo dos documentos é frequente a associação do conceito de aprendizagem ao longo da vida aos conceitos de competência, empregabilidade, pelo que nos permite afirmar que assistimos à revalorização de um novo contexto educativo dominado pelas *competências para competir* (LIMA, 2010) e virado para a economia e para a empregabilidade (e já não para o emprego!). Esta linha de

pensamento é comum entre vários autores, os quais sublinham esta articulação entre a emergência da competência e as mutações nos contextos de trabalho. A. Simões (2001, p.10) reforça que a competência “apareceu num contexto de organização do trabalho neotayloriano” que sob a “influência da automatização, sente-se a necessidade de actores autónomos, capazes de se adaptarem a situações novas”.

O debate em torno da noção de competência é bastante diversificado. Embora reconhecendo a pluralidade semântica do conceito, P. Perrenoudt (1999, p.7, itálico do autor) define competência como “*uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*”. De modo semelhante, a competência também pode ser entendida e enquadrada como “um princípio explicativo da consecução de um desempenho profissional, o elemento cuja presença explica diferencialmente o sucesso em situação” (JOBERT, 2001, p.232). Distante dos saberes teóricos, a competência encontra-se acoplada ao “conteúdo da atividade” (*ibidem*, p. 233) bem como do contexto e do sentido que lhe é conferido pelo ator. Nesta linha de pensamento, a competência é subsidiária da evolução dos contextos profissionais. Enquanto que na organização tayloriana “é inútil falar-se em competências” (BELLIER, 2001, p. 242), hoje em dia, decorrente das transformações nas organizações do trabalho, da polivalência e da flexibilidade, o foco de análise direciona-se não para a organização mas antes para o trabalhador.

Segundo Le Boterf (2001, p. 367) “se os indivíduos são de facto os responsáveis pelas suas próprias competências, não são eles os únicos responsáveis. O contexto social e organizacional, no qual se situam e devem agir, partilha dessa «responsabilidade»”. Neste contexto, o autor define uma ação competente como a “resultante de um saber agir, de um querer e de um poder agir” (*idem, ibidem*). Estêvão (2003), uma vez que o *saber agir* está associado à nova visão do trabalho temporário e em constante mutação, ao novo perfil de trabalhador autónomo, criativo e polivalente e, à nova imagem das organizações *que aprendem*. A competência apresenta-se como um “instrumento da empregabilidade” (BOLTHANSKI; CHIAPELLO, 1999, p.479) onde o indivíduo é o verdadeiro empreendedor das suas competências, num tempo marcado pela “*competenciatite aguda*” (ESTÊVÃO, 2003, p.324, itálico do autor).

No campo da educação de adultos, o conceito de competência tem vindo adquirir uma expressividade crescente nas últimas décadas. Em Portugal, um exemplo claro dessa visibilidade foi a instituição dos processos RVCC, no princípio do novo milénio. Iniciou-se um novo mandato na educação de adultos, concretizado pelo processo de RVCC, dotando os

adultos de certificação escolar e profissional, com equivalência ao ensino regular básico e secundário português (ensino fundamental e ensino médio no Brasil), sendo que, a título de exemplo, no ano de 2010, 98. 722 adultos tinham obtido a certificação escolar pela via do processo de RVCC<sup>1</sup>. Apesar de estes processos terem estado um pouco adormecidos e com práticas residuais, no período de 2013-2016, o cenário atual parece inverter-se. No âmbito do acordo de parceria adotado entre Portugal e a Comissão Europeia (Portugal 2020), assinado em Janeiro de 2014, o futuro destes processos poderá ser diferente. De acordo com os Programas Operacionais temáticos, o Programa Operacional Capital Humano (POCH) prevê no âmbito da sua estratégia de intervenção - Eixo 3: *Aprendizagem, qualificação ao longo da vida e reforço da empregabilidade*, a possibilidade de financiamento para os processos de RVCC destinados a “jovens e adultos que procuram desenvolver ou certificar as suas competências” (in [www.pt-2020.pt](http://www.pt-2020.pt)). A nova agenda governativa, liderada por António Costa, criou no verão de 2016 o *Programa Qualifica*, o qual se “constitui como uma estratégia integrada de formação e qualificação de adultos” (Preambulo da Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto). A mesma legislação considera que uma das atribuições legais dos Centros Qualifica é a aposta nos processos de RVCC “de âmbito escolar, profissional ou de dupla certificação, com base nos referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações” (Alínea b do 2º Artigo da Portaria n.º 232/2016), retomando e centralizando o conceito de competências na agenda da política educativa de adultos.

O uso do conceito de competências no campo da educação de adultos tem tido uma visibilidade crescente nos diversos programas das agendas políticas dos diferentes governos portugueses sobretudo a partir da entrada do novo milénio, tendo os governos portugueses apostado no Programa *Novas Oportunidades* e mais recentemente no Programa *Qualifica*. Esta valorização tem colocado o campo da educação de adultos numa linha próxima da *aprendizagem ao longo da vida*, num contexto marcado pela crise económica do emprego, em detrimento de uma lógica emancipatória e humanista característica da *educação permanente*.

## Conclusão

O movimento da *educação permanente* e a crise da escola estiveram na origem, entre outros, de uma valorização de novos contextos e tempos educativos, situados nas dimensões não formais e informais. No entanto, na lógica da *aprendizagem ao longo da vida*, a importância crescente da educação não-formal e informal pode revestir um outro significado,

<sup>1</sup> Fonte: site: [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt) Pesquisa realizada em Maio de 2011.

associado a dimensões mais gerencialistas e de valorização do capital humano, conferindo uma maior visibilidade à noção de competência no panorama educativo. A reflexão entre estes dois campos ou *paradigmas* na educação é premente não só pelas implicações sociais que os conceitos de *educação* e *aprendizagem* encerram como também pela possibilidade de esta mutação conduzir a processos de despolitização da educação, despojando-a dos seus princípios críticos e emancipatórios.

A emergência dos princípios que nortearam a *educação permanente* e que reivindicaram a consideração de a) novas formas educativas que privilegiaram as aprendizagens experienciais, situadas nos domínios da educação não-formal e informal e b) novos posicionamentos que colocaram o adulto no cerne do processo educativo mediante a valorização das suas histórias de vida e das suas aprendizagens experienciais realizadas ao longo da sua vida, parecem hoje servir interesses contraditórios. No quadro da *aprendizagem* a ênfase é dada aos discursos enaltecendo as competências e da empregabilidade. Neste contexto, a educação poderá ser ameaçada por uma lógica tecnicista que a reduza a um instrumento de mera adaptação às mutações económico-sociais, reposicionando o seu foco para o mercado de trabalho e não para o ser humano.

A utilização do conceito de competências no campo educativo deve ser lida em função dos pressupostos que serve. Num tempo marcado pelo fim do pleno emprego e pela valorização das competências, a educação pode vir a estar ao serviço de lógicas contraditórias, cujo exemplo poderá representar o processo de RVCC. Por um lado, a continuidade e o reforço destes processos pode inscrever-se numa lógica democrática, da garantia do direito à educação e da igualdade de acesso à certificação escolar na idade adulta, valorizando as narrativas autobiográficas do adulto e os seus processos de educação não-formal e informal, conectada com os ideais da *educação permanente*. Por outro lado, estes processos podem fortalecer uma lógica mais gerencialista, competitiva, de emulação mais articulada com os pressupostos da *aprendizagem ao longo da vida*. O investimento previsto no Programa Portugal 2020 nestes processos e o seu desenvolvimento deve constituir um objeto de investigação futura de modo a desvendar as racionalidades subjacentes a estas políticas e práticas educativas.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo. A Sociologia da Educação em Portugal. Elementos para a configuração do “estado da arte”. In: António Teodoro e Carlos Alberto Torres (Org.).

**Educação crítica e utopia.** Perspectivas para o Século XXI. Porto, Afrontamento, 2005.p. 217-158.

ANTUNES, Fátima. **A Nova Ordem Educacional:** espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida. Coimbra: Almedina, 2008.

BARROS, Rosanna. **A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal** – Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos. Lisboa: Chiado Editora, 2011.

BELLIER, Sandra. A Competência. In: Philippe Carré & Pierre Caspar. **Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001.p. 241-262.

BOLTANSKI, Luc & CHIAPELLO, Ève. **Le Nouvel Esprit du Capitalism.** Paris: Gallimard, 1999.

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** Lisboa. Ed. Veja, s/d.

CANÁRIO, Rui. Adultos – da escolarização à educação. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 35-1. p. 85-100. 2001.

CANÁRIO, Rui. Formação e Adquiridos Experiencias: entre a Pessoa e o Indivíduo. In: Gérard Figari; Pedro Rodrigues; Maria Palmira Alves; & Pierre Valois (eds/orgs.). **Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais** – Saberes, modelos e métodos. Lisboa: Educa, 2006. p. 35-46.

CAVACO, Cármen. **Adultos pouco escolarizados** – Políticas e Práticas de Formação. Lisboa: Educa, 2009.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida.** Bruxelas: SEC, 2000.

CORREIA, José Alberto. Contributos para a construção de ‘narrativas educativas’ de esquerda. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.º 02. p. 407-426. 2005.

ESTÊVÃO, Carlos. Ideologia e Gestão das Competências. **Teoria e Prática da Educação**, v. 6, n.º13. p. 209-357. 2003.

FAURE, Edgar. (dir); HERRERA, Filipe; KADDOURA, Abdul-Razzak; LOPES, Henri; PETROVSKI, Arthur V.; RAHNEMA, Majid & WARD, Frederick Champion. **Aprender a Ser.** Lisboa: Livraria Bertrand, 1981.

FIELD, John. Lifelong education. **International Journal of Lifelong Education**, vol. 20, n.º ½. p. 13-14. 2001.

FIELD, John. **Lifelong Learning and the Educational Order.** Stoke on Trent: Trentham Books, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GRIFFIN, Collin. Lifelong learning and social democracy. **International Journal of Lifelong Education**, v. 18, n. 5. p. 329-342. 1999.

GUIMARÃES, Paula. **Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006) – A emergência da educação para a competitividade**. Braga: Universidade do Minho /Instituto de Educação (Tese de Doutoramento), 2010.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane L'appel à la notion de compétence dans la Revue L'Orientation Scolaire et Professionnelle à sa naissance et aujourd'hui. In: Françoise Ropé & Lucie Tanguy (Dir.). **Savoirs et Compétences – De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1994. p. 119-146.

JARVIS, Peter. Globalização e Mercado de Aprendizagem. **Revista Fórum**, Unidade de Educação de Adultos, nº23. p. 51-65. 1998.

JOBERT, Guy. A inteligência no Trabalho. In: Philippe Carré & Pierre Caspar. **Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. P. 223-240.

LAOT, Françoise. **La Formation des Adultes. Histoire d'une Utopie en Acte**. Le Complexe de Nancy. Paris: Éditions L'Harmattan, 1999.

LE BOTERF, Guy. Da Engenharia da Formação à Engenharia das Competências: Que Abordagens? Que Actores? Que Evoluções?. In: Philippe Carré & Pierre Caspar. **Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. P. 355-374.

LE VEUGLE, Jean. **Initiation à l'Éducation Permanente**. Édouard Privat, Éditeur, 1968.

LENGRAND, Paul **Introdução à Educação Permanente**. Lisboa: Livros Horizonte, 1971.

LIMA, Licínio Carlos. **Educação ao Longo da Vida. Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

LIMA, Licínio Carlos. A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na 'sociedade da aprendizagem'. **Revista Lusófona de Educação**, n.º 15. p. 41-54. 2010.

LIMA, Licínio Carlos. Revisitação gelpiana da educação permanente: ambiguidades e erosão política de um conceito. **Investigar em Educação - IIª Série**, Número 5. p. 53-71. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, Marise. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie Introduction. In: Françoise Ropé & Lucie Tanguy (Dir.). **Savoirs et Compétences – De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise**. Paris: éditions L'Harmattan 1994. P. 13-22.

SCHWARTZ, Bertrand. **A Educação, Amanhã** – um projeto de educação permanente. Petropolis: Editora Vozes, 1976.

SIMÕES, António. Discurso de abertura das Segundas Jornadas Modelos e Práticas em Educação de Adultos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 35-1. p. 7-12. 2001.

UNESCO. **Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos – Elsinore (1949) – Montreal (1960) – Tóquio (1972)**. Braga: UEA/Universidade do Minho. 1978.

#### **Legislação:**

PORTUGAL, Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de setembro

PORTUGAL, Decreto-lei n.º 208/2002 de 17 de outubro

PORTUGAL, Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio

PORTUGAL, Decreto -Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro

PORTUGAL, *Portaria* n.º 135-A/2013, de 28 de março

Sites consultados:

[www.pt-2020.pt](http://www.pt-2020.pt), consultado em 2 Maio de 2015

[www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt) , consultado em Maio de 2011

#### **SOBRE A AUTORA:**

##### **Daniela Vilaverde e Silva**

Doutora em Ciências da Educação, na especialização de Organização e Administração Escolar, pela Universidade do Minho, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências Sociais da Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Investigadora do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Email: [dsilva@ie.uminho.pt](mailto:dsilva@ie.uminho.pt)

Recebido em: 11 de agosto de 2017  
Aprovado em: 31 de agosto de 2017