



Denis Kallen

ingressou na OCDE em 1962. Após ter deixado a OCDE, foi Professor de Educação na Universidade de Amesterdão e na



Universidade de Paris VIII Vincennes-Saint Dennis. Actualmente é coordenador geral do projecto do Conselho da Europa "A Secondary Education for Europe" [Um Ensino Secundário para a Europa].

"(...) os três principais paradigmas da Aprendizagem ao Longo da Vida, que continuam a orientar todo o pensamento importante, foram desenvolvidos pelo Conselho da Europa, pela UNESCO e pela OCDE. (...) I interessante notar, em retrospectiva, que os três tenham desenvolvido ao mesmo tempo um conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida visando os mesmos propósitos globais. (...) O clima político e económico da década de noventa é muito diverso do da década de sessenta. Não sendo favorável à filosofia um tanto utópica e idealista dos primeiros paradigmas de Aprendizagem ao Longo da Vida, é no entanto, propício a programas de "formação ao longo da vida" simplesmente ligados ao trabalho e ao emprego, de preferência privados e dependendo pouco dos dinheiros públicos."

Aprendizagem ao Longo da Vida em retrospectiva

Entre os paradigmas educacionais que inundam a história da educação, a "educação ao longo da vida" ocupa um lugar especial. Procura alcançar, nas suas diversas variantes, uma grande riqueza e uma grande variedade de objectivos e abraça um vasto leque de causas. As suas razões vão desde a simples correcção da política educativa e social a inspirações inovadoras, largamente abrangentes e até revolucionárias; os seus objectivos sociais vão desde o radical-igualitário ao conservador e preservador da ordem vigente; os seus grupos-alvos englobam os jovens e os idosos, os trabalhadores e os reformados; os seus modelos estruturais vão desde uma rede de programas liberais de educação de adultos a sistemas de formação profissional para quadros baseados ou ligados ao trabalho (o actual sector de "aprendizagem empresarial") e a modelos que abarcam toda a educação e formação.

A razão deste potencial representar tantas e tão diferentes, se não contraditórias, legitimidades e servir tantos interesses, reside na natureza das próprias variantes do paradigma ao longo da vida: englobam uma série de conceitos novos e outros já existentes, tendo-se assim tornado híbridos, com uma capacidade extraordinária de mobilização dos mais diversos interesses e de adaptação às novas necessidades e tendências. Mas tudo isso constitui, ao mesmo tempo, a sua grande fraqueza: arriscam-se a perder a alma neste processo e a alienar aqueles que as conceberam.

Em resumo, foi isso o que aconteceu aos três principais conceitos de Aprendizagem ao Longo da Vida, que serão discutidos a seguir; talvez tenha sido também esse um dos principais motivos pelos quais nenhum deles conseguiu atingir o topo da agenda política. Pior ainda: os elementos que adquiriram maturidade política e que foram realmente colocados em prática são

quando muito, versões muito reduzidas dos conceitos originais. Nenhuma das organizações intergovernamentais, que participaram na sua concepção atribuiu ao seu modelo de Aprendizagem ao Longo da Vida um lugar substantivo no seu próprio programa - um facto que é por vezes amargamente comentado por aqueles que foram os seus "fundadores". Por isso, Paul Lengrand, um dos elementos-chave da concepção do conceito de educação ao longo da vida da UNESCO, observa que "não se deu qualquer alteração significativa nos programas da UNESCO desde então" e que, se houve alterações, foram principalmente do tipo negativo (Lengrand, 1994, pág.115).

A história e o desenvolvimento do conceito "Aprendizagem ao Longo da Vida", nas suas diversas configurações principais, serão seguidamente traçados em síntese, sendo feitos alguns comentários ao seu papel na actual política educativa nacional e internacional. Inevitavelmente, uma breve representação de uma parte tão diversificada e complexa da história da educação arrisca-se a ser incompleta e parcial. O texto que se segue incidirá prioritariamente sobre as principais políticas de três organizações intergovernamentais, todas elas situadas na Europa e com actividades no campo da educação: o Conselho da Europa, a UNESCO e a OCDE.

Uma breve incursão pela história de uma ideia

A gênese do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida constitui em si um exemplo interessante do aparecimento simultâneo de novas ideias: no início da década de setenta surgiu uma diversidade de conceitos sobre política educativa, tendo como denominador comum o princípio da aprendizagem como actividade a exercer ao lon-



go da vida, não limitada ao primeiro estágio da vida do homem. A ideia em si, de que a vida e a aprendizagem avançam - ou deveriam avançar - a par e passo, não era nova, remontando aos primeiros textos conhecidos que orientaram a humanidade. O Antigo Testamento, o Corão, o Talmude e muitos outros livros sagrados são, a vários níveis, explícitos em relação à necessidade do homem aprender ao longo de toda a sua vida.

O século XIX viu nascer os primeiros movimentos organizados que advogaram e promoveram a educação de adultos em ambientes não escolares. Gruntvig, o “pai da “escola do povo””, lançou na Dinamarca as fundações de um modelo emancipatório e liberal baseado em grande medida no voluntarismo, que rapidamente se espalhou por toda a Escandinávia. Nos principais países europeus industrializados surgiram movimentos a favor de programas para a nova classe trabalhadora industrial.

O principal objectivo destas iniciativas não era a preparação dos adultos para as tarefas do trabalho. As suas razões eram, sobretudo, de natureza cultural, social e, indirectamente, política, facultando aos novos trabalhadores o acesso à cultura, facultando-lhes o conhecimento e a percepção necessários para tomarem o seu destino nas próprias mãos, relativamente aos patrões, à administração e à burocracia. A “emancipação social e cultural”, o “poder cultural”, uma “cultura democrática e popular”, e um “novo humanismo” estavam entre as palavras de ordem dos movimentos de “educação popular” e de educação dos trabalhadores”. Situavam-se, evidentemente, sobretudo à esquerda do espectro político, muitas vezes estreitamente associados aos sindicatos e aos novos partidos políticos de esquerda - quando a iniciava não partia exclusivamente daí.

A adaptação ao trabalho e a objectivos ligados ao trabalho desempenhavam, quando muito, um papel secundário - e a maior parte das vezes nem desempenhavam papel nenhum. O único elo de ligação com a vida profissional dos adultos dizia respeito à capacidade dos trabalhadores de defenderem os seus interesses. A frequente associação com o movimento sindical incipiente ajustava-se a este

contexto. Por outro lado, os empregadores nessa altura demonstravam poucos sinais de iniciativa ou mesmo de interesse na educação de adultos como meio de manter ou melhorar as qualificações profissionais.

A ligação à educação formal também não ocupava um lugar importante nesses primeiros conceitos. É certo que muitas das actividades organizadas no âmbito da educação de adultos ou popular podiam ser apelidadas de “educativas”. Ocasionalmente, faziam-se tentativas no sentido de melhorar a mestria dos participantes relativamente às competências básicas, nomeadamente ler, escrever e contar. Mas não havia, na maioria dos casos, uma intenção explícita de complementar a educação e formação inicial, nem tão pouco existia um conceito abrangente de educação.

O desenvolvimento da educação de adultos tem sido, no decurso da história, fortemente determinado por factores socioeconómicos específicos: a industrialização e a criação de complexos habitacionais maciços para trabalhadores industriais e mineiros no século XIX, a grande crise económica nos anos vinte e trinta e, nos países anglo-saxónicos o regresso da guerra de milhões de jovens desmobilizados. Este último exemplo é interessante sob dois aspectos. Por um lado, porque permitiu o regresso de um grande número de jovens à educação formal, após a interrupção dos anos da guerra. Pela primeira vez, as universidades foram confrontadas com estudantes possuidores de experiência, cuja situação familiar e cuja idade diferiam das da sua clientela habitual. Por outro lado, aqueles que regressavam tinham de se familiarizar com as novas técnicas e competências, devido ao notável progresso tecnológico alcançado durante o período da guerra. Assim, pela primeira vez, se adquiriu experiência com uma educação de “segunda oportunidade” ou “recorrente” e pela primeira vez foi reconhecida a necessidade de uma reciclagem organizada para os trabalhadores.

As décadas do pós-guerra assistiram, por outro lado, a uma forte expansão e à institucionalização dos esforços anteriores à guerra, orientados para uma educação de adultos liberal. Os círculos de estudo nos países escandinavos e as

“O século XIX viu nascer os primeiros movimentos organizados que advogaram e promoveram a educação de adultos em ambientes não escolares. (...) O principal objectivo destas iniciativas não era a preparação dos adultos para as tarefas do trabalho.”

“A ligação à educação formal também não ocupava um lugar importante nesses primeiros conceitos.”

“ (...) nos países anglo-saxónicos (com) o regresso da guerra de milhões de jovens desmobilizados (...) (foi adquirida), pela primeira vez, (...) experiência com uma educação de “segunda oportunidade” ou “recorrente” e pela primeira vez foi reconhecida a necessidade de uma reciclagem organizada para os trabalhadores.”



“Com os dinheiros públicos surgiram as regras e as regulamentações básicas relativamente a programas, à admissão de participantes e à eventual certificação.”

“O Conselho da Europa introduziu nos anos sessenta o tema da educação permanente (“éducation permanente”) nos seus programas (...) Esperava-se que a educação permanente representasse uma estratégia mais eficaz do que o sistema de educação actual para a promoção da igualdade de oportunidades no âmbito da educação (...)”

“Volkshochschulen” na Alemanha adquiriram organização, foram reconhecidos, tornando-se, de um modo geral, organismos de educação de adultos totalmente financiados com dinheiros públicos. Na Inglaterra, a educação de adultos e educação complementar tiveram uma enorme expansão. De empreendimentos predominantemente voluntários, muitos tornaram-se semi-públicos, recebendo apoio estatal. Com os dinheiros públicos surgiram as regras e as regulamentações básicas relativamente a programas, à admissão de participantes e à eventual certificação. A remuneração dos professores e dos “animadores” teve de respeitar os escalões públicos. Em todos os aspectos teve lugar uma certa “aproximação” à educação formal, tornando possível um enquadramento político comum para toda a educação, inicial e de adultos, formal e informal.

Os novos paradigmas

A década de sessenta conduziu a muitos debates e reflexões sobre o futuro da educação de adultos, sobre os méritos do que existia e a melhor maneira de satisfazer o rápido crescimento das necessidades. O planeamento e a racionalização tornaram-se características habituais do cenário político actual; haviam sido criadas as condições que permitiam atribuir à educação de adultos um lugar bem definido no estabelecimento de uma política geral de educação, cultural e socioeconómica. Paralelamente aos esforços pertinentes realizados a nível nacional, as principais organizações intergovernamentais foram confrontadas com o desafio de dar maior coerência aos seus programas e sobretudo de delinear uma nova relação entre a educação e a formação, por um lado, e as respectivas actividades nos domínios social, cultural e económico, por outro. Os países-membros esperavam vê-los avançar com novas ideias e conceitos que haveriam de estabelecer a necessária coerência.

Neste contexto foram desenvolvidos, pelo Conselho da Europa, UNESCO e OCDE, os três principais paradigmas de Aprendizagem ao Longo da Vida, que continuam a orientar a filosofia dominante. Cada uma destas organizações tinha as suas próprias razões, os seus próprios círcu-

los de influência, os seus próprios pontos centrais no que respeita ao estabelecimento de uma política nestes sectores. Observando em retrospectiva, é interessante notar que os três tenham desenvolvido quase simultaneamente um conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, baseado nos mesmos objectivos globais.

O **Conselho da Europa** introduziu nos anos sessenta o tema da educação permanente (“éducation permanente”) nos seus programas tendo sido pouco depois chamado a desempenhar um papel de primeiro plano nas actividades educativas, culturais e políticas da organização. Numa das suas publicações sobre educação permanente afirma-se que “a introdução do tema geral da educação permanente durante o debate do CCC (Conselho para a Cooperação Cultural) sobre política geral, em 1966, constituiu um ponto de viragem na história da política de educação, no âmbito do Conselho da Europa” (Council of Europe 1970, pág.9). O Conselho tentara, em anos anteriores, sem grande êxito, acelerar a harmonização e adaptação dos sistemas educativos tradicionais dos países-membros. A educação permanente era considerada como um “conceito fundamentalmente novo e abrangente ... um padrão de educação global capaz de fazer face ao rápido crescimento das necessidades individuais cada vez mais diversificadas de jovens e adultos, no âmbito da educação na nova sociedade europeia” - uma meta que os sistemas educativos iniciais não conseguiram alcançar, visto não terem podido satisfazer de forma eficaz as necessidades de um grande número dos seus alunos, em parte devido à insuficiente diversidade dos respectivos programas.

Os três princípios ou “fundamentos” da nova política do Conselho da Europa eram a “igualização”, a “participação” e a “globalização”. Esperava-se que a educação permanente representasse uma estratégia mais eficaz do que o sistema de educação actual para a promoção da igualdade de oportunidades no âmbito da educação; seria organizada com a total concordância e participação dos participantes, reunindo a teoria e a prática, o conhecimento e a competência, a aprendizagem e a acção (ver a publicação mencionada, de 1970 e ainda: Council of Europe, 1977 e Council of Europe, 1978).



A UNESCO viu-se confrontada, por parte dos seus membros em todo o mundo, com um pedido idêntico de um conceito mobilizador de política de educação global. Os países membros em desenvolvimento em breve se viram confrontados com um hiato em rápido crescimento, entre uma parte crescente das gerações mais novas e uma população adulta largamente analfabeta. Em nome da democracia e do desenvolvimento económico, tinham de ser encontradas formas e meios de dotar pelo menos uma grande parte da população adulta com um mínimo de conhecimento e competências. Por outro lado, os programas educativos, científicos, socio-políticos e culturais da organização prosseguiram desenvolvimentos separados, tendo-se sentido a necessidade de um enquadramento conceptual comum.

O grande impulso para a política e actividades da organização no domínio da educação ao longo da vida foi constituído pelo relatório *“Learning to Be”*, da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure (Faure, 1972). A filosofia subjacente ao relatório consistiu em grande medida no trabalho do seu brilhante presidente, apresentando, a sua marca inequívoca, embora se apoiasse também no trabalho prévio da UNESCO. Tinham sido organizadas algumas conferências internacionais importantes, sobre educação de adultos (a.o. Elsenaur, já em 1949 e Montreal, em 1960), que haviam lançado as bases conceptuais e preparado o terreno para uma política nova e abrangente que pudesse inspirar e orientar todo o programa educativo da UNESCO, permitindo-lhe ao mesmo tempo estabelecer uma ligação orgânica com as suas actividades científicas, culturais e socio-políticas.

“Learning to Be” tinha sido precedido em 1970 pelo trabalho de Lengrand *“An Introduction to Lifelong Learning”* (Lengrand, 1970), trabalho esse que deu o mote e delineou os contornos principais que o relatório de Faure haveria de desenvolver. A filosofia subjacente ao trabalho “Learning to Be” pode caracterizar-se como um “novo humanismo” que vai beber ao desejo inato do homem de aprender, e que torna possível trabalhar rumo a uma sociedade nova e mais humana, em uníssono com as nobres ideias

que haviam inspirado a criação da Organização. O conceito estava em sintonia com a missão política e socio-cultural da UNESCO em geral, e em particular com o seu empenhamento na compreensão e na paz mundial, no progresso cultural e científico para benefício da humanidade e no internacionalismo, como meio de impedir o nacionalismo de se tornar de novo uma causa de conflitos e de guerra. Unificou os Estados-membros da UNESCO, quer desenvolvidos, quer em desenvolvimento, o sul e o norte, representando um largo espectro de regimes políticos em volta de um conceito idealista e mobilizador que todos podiam subscrever. Os objectivos eram na realidade formulados de forma suficientemente global e flexível para serem aceites por países em diferentes estádios de desenvolvimento económico e cultural e com regimes políticos diferentes.

O trabalho da OCDE, *“Recurrent Education: a strategy for lifelong learning”* (Kallen e Bengtsson, 1973) tinha, de acordo com o subtítulo, um objectivo mais modesto: definiu a educação contínua (o termo foi usado pela comissão sueca U’68 e divulgada mundialmente por Olof Palme, na altura Ministro da Educação da Suécia) como uma estratégia cuja essência consiste na disseminação de oportunidades educativas menores ao longo da vida de um indivíduo por forma a que estejam disponíveis quando necessárias (ver, a propósito, G. Papadopoulos, 1994, pág.113).

O paradigma da educação contínua foi advogado como uma alternativa ao período sempre crescente da educação inicial que mantinha os jovens na escola e afastados da vida “real” até pelo menos aos últimos anos da adolescência. O conceito da OCDE inspirava-se fortemente no desejo de quebrar este ciclo de educação inicial sem interrupção e também na prova evidente da sua ineficácia e nos custos crescentes e resultados desencorajantes, que os relatórios da Organização sobre educação tinham ajudado a corroborar.

As críticas ao actual sistema escolar desempenharam de facto um papel importante na filosofia da OCDE. Julgava-se que muita da ineficácia em matéria de educação se devia, à natureza da escola “rica de informação mas pobre de acção” (a

UNESCO: “ (...) A filosofia subjacente ao trabalho “Learning to Be” pode caracterizar-se como um “novo humanismo” que vai beber ao desejo inato do homem de aprender, e que torna possível trabalhar rumo a uma sociedade nova e mais humana (...)”

“O trabalho da OCDE, “Recurrent Education: a strategy for lifelong learning” (...) definiu a educação contínua (...) como uma estratégia cuja essência consiste na disseminação de oportunidades educativas menores ao longo da vida de um indivíduo por forma a que estejam disponíveis quando necessárias (...)”



“O sincronismo dos três paradigmas de Aprendizagem ao Longo da Vida, atrás mencionados, no início da década de setenta, encontrou um paralelo na contemporaneidade de uma série de publicações muito críticas sobre educação formal.”

expressão tinha sido retirada das publicações Coleman). A alternância de educação e trabalho ou outra actividade constituía, por conseguinte, um elemento essencial da nova estratégia proposta.

Na linha da missão global da OCDE, a educação contínua tinha uma forte conotação económica. Permitiu reunir a educação formal inicial e a educação de adultos e a formação no trabalho num único enquadramento político, cujos objectivos se relacionavam com um conjunto de objectivos educacionais, económicos e sociais comuns. A possibilidade de uma relação mais flexível entre a educação e a formação por um lado, e o trabalho, por outro, o que permitiria sintonizar a educação e a formação com as necessidades individuais e do mercado de trabalho, era considerado como um dos principais resultados.

A referida política de educação contínua exigiria uma mudança gradual, mas a longo prazo radical, da política de educação a favor da organização de todo o ensino pós-obrigatório por forma a permitir alternâncias entre educação/formação e trabalho e um regresso eficaz à educação, formal ou informal, sempre que necessário. O relatório sublinhava, no entanto que, para além do trabalho, também o lazer e a reforma deveriam ter o seu lugar e que a aprendizagem contínua deveria igualmente servir para melhorar a sua qualidade. A educação contínua constituirá deste modo a solução para algumas das deficiências do sistema educativo, ao mesmo tempo que “proporcionava”, uma alternativa educativa em larga escala adaptada às necessidades da sociedade futura” (o.c. pág.7).

O início da década de setenta: balanço do passado e planos para o futuro

O sincronismo dos três paradigmas de Aprendizagem ao Longo da Vida, atrás mencionados, no início da década de setenta, encontrou um paralelo na contemporaneidade de uma série de publicações muito críticas sobre educação formal. Muitas delas inspiraram e influenciaram directamente o pensamento sobre novos conceitos e políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida.

As fracas provas dadas pelo sistema na promoção da igualdade de oportunidades de educação já tinham sido demonstradas por Coleman nos Estados Unidos. Jencks avançou depois com provas concludentes do reduzido impacto da escola no estatuto profissional e no rendimento, comparado com o SSE¹ dos alunos e com as aptidões inatas. O seu trabalho foi frequentemente utilizado como argumento contra um maior investimento na educação e contra reformas educativas dispendiosas (Jencks, 1972).

Na Europa, o trabalho da investigação de Husén tinha levado praticamente às mesmas conclusões, mas tinha igualmente possibilitado a identificação de variáveis escolares específicas promotoras do desempenho na área da educação, ajudando assim a justificar a reforma educativa (ver Husén, 1974).

No entanto, a mensagem básica de todas as publicações relevantes apontava no sentido de que a educação inicial, por mais bem fundada e organizada que fosse, tinha pouca capacidade de atingir os seus objectivos, quer se tratasse da igualdade de oportunidades, de conhecimento de práticas pedagógicas e de competências ou qualificações para o mercado de trabalho.

A escola foi atacada de outros quadrantes. Uma das principais críticas visava a escola enquanto instituição e pretendia manter o monopólio da transferência do conhecimento que há muito perdera. A escola, dizia-se ainda, era um instrumento de doutrinação e de opressão da espontaneidade, nas mãos de Estados obcecados pela necessidade de ensinar às crianças o respeito pela lei, o comportamento disciplinado e outras virtudes que os seus “bons” cidadãos deveriam possuir. A escola tendia a perpetuar as hierarquias sociais existentes e formam a mão-de-obra dócil que os empregadores pretendiam. Destruía a iniciativa das crianças e a sua curiosidade inata. Um dos autores, Paul Goodman, chamou à sua primeira análise relevante “*Compulsory Miseducation*” (Goodman, 1962, reimpresso em 1972). Cita Einstein quando dizia que “Constitui na realidade um verdadeiro milagre que os métodos de instrução modernos não tenham ainda estrangulado a bendita curiosidade da pergunta”.

1) nota da redacção
SSE: Social-Economic Status (Estatuto Socioeconómico)



Das muitas propostas de mudança radical, a “Deschooling Society” de Ivan Illich (I. Illich, 1970) é provavelmente a mais conhecida. A sua mensagem radical obscureceu um tanto as suas propostas, algumas das quais ainda são importantes, assim como o seu conceito de redes educativas. Mas o optimismo de Illich quanto ao desejo humano de aprender - um optimismo, na realidade partilhado por muitos autores de projectos radicais sobre educação - e à capacidade humana de encontrar as pessoas certas e de criar para si as condições necessárias para aprender, foi considerado por muitos como sendo quase uma utopia - embora na era da Internet alguns dos pensamentos de Illich possam parecer menos irrealistas.

Poucos críticos foram tão longe como Jencks, que conclui a sua “Inequality” com a memorável afirmação (pela qual tem sido frequentemente criticado nos Estados Unidos da América e onde foi considerado criptocomunista): “Se queremos ultrapassar esta tradição (isto é, esperar que a escola contribua para a igualdade económica) teremos de estabelecer um controlo político sobre as instituições económicas que dão forma à nossa sociedade. É a isto que os outros países geralmente chamam socialismo...”, (o.c. pág.265).

Os anos sessenta e o início dos anos setenta também foram palco de reformas fundamentais da educação inicial. Muitos países aprovaram legislação nova, tendo sido feitas muitas propostas globais de reforma: a “Rahmengesetz” na República Federal da Alemanha, a “Loi d’Orientation” em França, a “Contourrennota” nos Países Baixos, o relatório do Comité Otosen da Noruega e o mencionado relatório final da U’68, na Suécia. O princípio da educação ao longo da vida foi adoptado por todos eles - tal como em Inglaterra, onde aparecera incluído na Lei da Educação de 1944.

O que aconteceu à educação ao longo da vida?

Os novos teoremas foram no conjunto bem aceites pelos decisores políticos nos países mais desenvolvidos, que viram aí

uma fuga ao prolongamento e ao aumento de custos da educação inicial, assim como um meio de melhorar a adaptação da educação às necessidades do mercado de trabalho. Os países em desenvolvimento deixaram-se impressionar pela lógica do “Learning to Be” que respondia ao seu desejo de uma abordagem inteiramente nova da educação, no quadro de um desenvolvimento global.

Mas, na realidade, não foram muito diligentes na sua tradução para as políticas educativas. A OCDE refere que a Conferência dos Ministros Europeus da Educação, realizada em Berna, em 1973, endossou o princípio geral da educação contínua, endossamento esse que foi reafirmado em Estocolmo em 1975. Mas depois disso poucos progressos foram feitos e o que já fora conseguido “era ainda de natureza vaga, distribuído pelos países de modo não uniforme” (Papadopoulos, 1994, pag.115).

Na UNESCO pode observar-se um desenvolvimento semelhante. Sucessivas Conferências Gerais adoptaram o conceito de educação permanente, mas este foi rapidamente reduzido a algumas dimensões específicas, programas de alfabetização nos países em desenvolvimento e apoio à educação “tradicional” de adultos, em particular (ver Lengrand, o.c. pág.125).

O Conselho da Europa terá talvez permanecido na sua abordagem geral mais fiel à filosofia da “educação permanente”; todavia, nos seus programas os sectores mais tradicionais e implantados da educação têm sido dominantes ao longo dos anos e, na sua conotação original, o conceito foi, de certa forma, posto de lado.

No entanto, tal como o monstro de Loch Ness, a educação ao longo da vida e os seus equivalentes reaparecem com regularidade em afirmações de política internacional, sobretudo para colocar numa perspectiva mais vasta e para dar um fundo conceptual mais alargado aos muitos programas “lentos” que têm sido propostos.

A enumeração destas concretizações parciais do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida não se insere no âmbito deste artigo. Talvez seja proveitoso, no entanto, verificar de que forma os programas actuais de educação de adultos

“(...) os programas actuais de educação de adultos de todo o tipo não correspondem na globalidade aos conceitos originais (...)”



de todo o tipo não correspondem na globalidade aos conceitos originais:

□ poucos progressos têm sido feitos relativamente à osmose entre a educação e a formação, por um lado, e o desenvolvimento cultural e social, por outro. O único sector em que esta osmose há muito foi conseguida em larga escala é o dos programas tradicionais de educação de adultos “liberal”, sobretudo aqueles que se centram no desenvolvimento da comunidade;

□ os objectivos libertadores, emancipadores e politicamente progressistas da educação ao longo da vida - que realmente não foram explicitamente adoptados pelas organizações internacionais, nem pela maior parte dos países-membros - abriram caminho a outros objectivos mais “realistas” que servem para manter e melhorar os actuais sistemas sociais, mas não prevêm a introdução de qualquer mudança radical;

□ a ideia de “recorrência” não teve qualquer seguimento. As universidades perderam o ensejo de reorganizar o seu ensino por forma a tornar possível a “recorrência” real e a abrir as suas portas a novas clientelas (Kallen, 1980).

Faltam ainda outros elementos essenciais da política de Aprendizagem ao Longo da Vida. Assim, a legislação sobre licença com vencimento para fins educativos apenas foi aprovada em alguns países, tendo sido condicionada à formação profissional. Pouco se tem feito em termos de harmonização de credenciais e os diplomas da educação formal continuam pra-

ticamente a manter o monopólio em termos de acesso ao emprego qualificado.

O clima político e económico dos anos noventa é muito diferente do dos anos sessenta. Não sendo favorável à filosofia um tanto utópica e idealista dos primeiros paradigmas de Aprendizagem ao Longo da Vida é, no entanto, propício a programas de “formação ao longo da vida” simplesmente ligados ao trabalho e ao emprego, de preferência privados e não dependendo dos dinheiros públicos. A “aprendizagem na empresa” tem vindo a ganhar terreno rapidamente. Faz-se uma excepção quando estão em causa problemas sociais graves que ameaçam o clima social, tais como o desemprego dos jovens, entrando então em acção a mão pública, organizando e financiando programas que permitem um “regresso” à educação.

É necessária uma boa dose de optimismo e de tolerância para endossar o ponto de vista de que os conceitos de formação ao longo da vida têm, apesar de tudo, sobrevivido intactos. A ideia geral tem permanecido nas afirmações dos decisores políticos e também em muitos programas de educação e formação. No entanto, na minha opinião, a sua conotação alterou-se profundamente, o que de certa forma seria de esperar, considerando as mudanças no clima político nas últimas décadas e a evolução das economias dos países desenvolvidos, no sentido de um modelo liberal: o conceito generoso e global de educação ao longo da vida, conforme foi concebido inicialmente, já não se enquadra com os princípios de eficácia e de rigor das economias de mercado actuais.

Bibliografia

Conselho da Europa. Permanent Education, Estrasburgo, 1970.

Conselho da Europa. Contents and Methods of Adult Education, Estrasburgo, 1977.

Conselho da Europa. Permanent Education. Final Report. Estrasburgo, 1978.

J. Coleman. Equality of Educational Opportunity. Report of the Office of Education to the Congress and the President. U.S. Printing Office, 1996.

E. Faure. Learning to Be. Unesco-Harrap, Paris-Londres, 1972.

P. Goodman. Compulsory Miseducation. Penguin, Londres, 1971.

T. Husén. The Learning Society. Londres, 1974.

I. Illich. Deschooling Society, Nova Iorque, 1970.

Chr. Jencks. Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. Basic Books, Nova Iorque, 1972.

D. Kallen and J. Bengtsson. Recurrent Education: a strategy for lifelong learning. OCDE, Paris, 1973.

D. Kallen. University and Lifelong Education: a crisis of communication, in: European Journal of Education, Vol. 15, n11, 1980.

P. Lengrand. An Introduction to Lifelong Education. Unesco, Paris, 1970.

P. Lengrand. Le Métier de Vivre. Peuple et Culture-Education Permanente. Paris, 1994.

G. Papadopoulos. Education 1960-1970. The OCDE Perspective. OCDE, Paris, 1994.