

BÉATRICE PEREZ LAGES RIBAS

**Políticas de Educação de Adultos e o  
ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras**

Universidade do Minho  
Instituto de Educação e Psicologia

BRAGA  
2004

BÉATRICE PEREZ LAGES RIBAS

**Políticas de Educação de Adultos e o  
ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras**

Dissertação apresentada à Universidade do Minho como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação – Área de especialização em Educação de Adultos, sob orientação do Professor Doutor Licínio C. Lima.

Universidade do Minho  
Instituto de Educação e Psicologia

BRAGA  
2004

## **Agradecimentos**

Ao Manoel, por trazer-me sempre de volta à realidade

Ao Rafael e Alexandre, por terem abdicado de certos momentos

À minha mãe, por colocar tantas questões

Ao meu pai, por orgulhar-se de mim em silêncio

À Laurence, pelas suas críticas e correcções

Ao Carlos, pelos seus conhecimentos de informática

À Amélia Vitória Sancho, pelo seu apoio

À Ana Paula Barros, pelos seus sábios conselhos

Ao Domingos, pelos acertos finais

Ao Zé, pelo seu valioso contributo na formatação do trabalho

Ao professor Almerindo Afonso, por desvendar-me o mundo da sociologia

Ao professor Licínio Lima, meu orientador, meu Mestre

Mas também

A todos os que me calaram e me ouviram

A todos os que se opuseram e concordaram

A todos os que perguntaram e responderam

A todos os que me elogiaram e criticaram

A todos os que me empurraram e me travaram

A todos estes e aos outros,

**Obrigada.**

## Resumo

Este trabalho constitui-se num estudo desenvolvido na área da Educação de Adultos, tendo como preocupação central saber como e onde se situam o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras nas políticas de Educação de Adultos.

Procurámos dar resposta a esta questão reflectindo sobre os conceitos relativos à Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida e traçando uma retrospectiva das políticas educativas que nortearam este sector da Educação. Percebemos que as solicitações políticas e sociais que envolvem os adultos e os orientam para a aprendizagem de línguas estrangeiras reflectem uma instrumentalização das mesmas ao pretender tornar os indivíduos mais empregáveis no seio de um sistema mundial altamente competitivo. Tendo desenvolvido esta análise no enquadramento das políticas de Educação de Adultos que, em Portugal e na Europa, marcaram os últimos 30 anos, procurámos ainda entender o lugar que as línguas estrangeiras ocupam no processo de instrumentalização da Educação de Adultos para a mudança social e para o desenvolvimento, e concluímos que elas constituem um elemento fundamental para qualificar os indivíduos, mas também para torná-los menos vulneráveis aos riscos decorrentes dos imperativos da competitividade económica.

Tendo, igualmente, considerado os factores económicos, políticos e sociais que orientam o processo de ensino das línguas em Portugal, confirmámos a existência de um mercado linguístico no qual o sector privado, representado pelos institutos privados, assume um lugar de destaque, favorecendo a procura privada e individual de formação, e distanciando-se cada vez mais do ideário educativo segundo o qual as línguas estrangeiras contribuem para o exercício de uma cidadania democrática.

Neste sentido, a aprendizagem de qualquer língua estrangeira é definida enquanto vantagem competitiva individual – ao valorizar a vertente formativa e as motivações dos adultos – e dificilmente consegue assumir-se como base para uma globalização contra-hegemónica apoiada nos conceitos de cidadania crítica e diálogo inter/multicultural.

É, finalmente, de acordo com estes pressupostos que apontámos para uma crescente mercadorização do ensino das línguas e, conseqüentemente, para um aumento das clivagens sociais associadas à desigualdade de oportunidades educativas já que, perante a ausência de definição de estratégias por parte da entidade pública interveniente no sector, o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras em Portugal continuam a estar apenas ao alcance de uma parte da população adulta com meios suficientes para pagar a sua formação.

## **Abstract**

This work sets itself as a study developed in the field of Adult Education, with the central concern of knowing how and where the teaching and the learning of foreign languages take place in the Adult Education politics.

We tried to answer this question by considering the concepts of Lifelong Education and Lifelong Learning and by setting out a retrospective of the educational politics that have orientated this sector of education. We understood that the political and social requests involving and orientating the adults towards the learning of foreign languages reflect their instrumental use as they make the individuals more employable in the heart of a highly competitive worldwide system. Having this analysis been developed in the fitting of Adult Education politics that have marked the last 30 years in Portugal and in Europe, we tried to understand the place that foreign languages take up in the process of the Adult Education instrumental use for the social change and development, and we concluded that they constitute a fundamental element to qualify the individuals and also to make them less vulnerable to the risks resulting from the economic competitiveness imperatives.

Having also considered the economical, political and social factors that orientate the process of language teaching in Portugal, we confirmed the existence of a linguistic market in which the private sector, represented by the private schools, assumes a distinctive place, favouring the private and individual training demand and moving away from the educational ideas according to which the foreign languages contribute to the exercise of a democratic citizenship.

In this sense, the learning of any foreign language is defined as an individual competitive advantage – when it values the training slope and the adults' motivations – and it can hardly be assumed as a basis for a counter-hegemonic globalisation supported by the concepts of critical citizenship and inter/multicultural dialogue.

Finally, and according to these presuppositions, we pointed to a growing merchandising of language teaching and, consequently, to a growth of the social gaps associated to the inequality of the educational opportunities as, due to the lack of strategic definitions from the public body which intervenes in the sector, the teaching and learning of foreign languages in Portugal continue to be only at the reach of the part of the adult population with enough means to pay for its training.

## Résumé

Ce travail représente une étude développée dans le champs de l'éducation des adultes, ayant comme préoccupation centrale de savoir comment et où se situent l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans les politiques de l'éducation des adultes.

Nous avons cherché à répondre à cette question en réfléchissant sur les concepts relatifs à l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie et en traçant une rétrospective des politiques éducatives qui ont orienté ce secteur de l'éducation. Nous avons compris que les sollicitations politiques et sociales qui concernent les adultes et les orientent en direction de l'apprentissage des langues étrangères reflètent une instrumentalisation de ces dernières en voulant rendre les individus plus employables au sein d'un système mondial hautement compétitif. Ayant développé cette analyse dans le cadre des politiques de l'éducation des adultes qui, au Portugal et en Europe, ont marqué les trente dernières années, nous avons aussi essayé de comprendre la place occupée par les langues étrangères dans le processus d'instrumentalisation de l'éducation des adultes pour le changement social et le développement, et nous avons conclu qu'elles constituent un élément fondamental pour la qualification des individus, mais aussi pour les rendre moins vulnérables aux risques résultant des impératifs de la compétitivité économique. Ayant également considéré les facteurs économiques, politiques et sociaux qui orientent le processus de l'enseignement des langues au Portugal, nous avons confirmé l'existence d'un marché linguistique dans lequel le secteur privé, représenté par les instituts privés, prédomine favorisant la demande privée et individuelle de formation, et s'éloignant de plus en plus de l'idéal éducatif, selon lequel les langues étrangères contribuent à l'exercice d'une citoyenneté démocratique. Dans ce sens, l'apprentissage d'une langue étrangère est défini en tant qu'avantage compétitif individuel – puisqu'il valorise le côté formatif et les motivations des adultes – et arrive difficilement à s'assumer comme base pour une globalisation contre-hégémonique basée sur les concepts de citoyenneté critique et de dialogie inter/multiculturel.

C'est finalement en accord avec ces pressuppositions que nous avons signalé un mercantilisme croissant de l'enseignement des langues et, par conséquent, une augmentation des clivages sociaux associés à l'inégalité des opportunités éducatives puisque, en l'absence de définition de stratégies de la part de l'entité publique intervenant dans ce secteur, l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères au Portugal continuent à n'être qu'à la portée d'une partie privilégiée de la population adultes ayant les moyens économiques nécessaires pour payer sa formation.

## Índice

	Página
Agradecimentos .....	3
INTRODUÇÃO.....	11
I PARTE	
As políticas educativas e as políticas educativas de adultos: construção de uma rede de conceitos.	
CAPÍTULO I	
Noções, conceitos e princípios de Educação e Aprendizagem.....	17
1. Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida.....	18
1.1. Educação / Aprendizagem ou política / estratégia .....	30
1.2. O princípio de subsidiariedade .....	33
2. A sociedade de Aprendizagem.....	36
2.1. Uma esfera pseudo-pública constituída a partir de um processo muito privado.....	38
2.2. A despolitização da educação e a aprendizagem como processo de consumo de produtos.....	40
2.3. Os mercados e os quase-mercados de aprendizagem.....	43
3. Mundialização / globalização.....	47
3.1. Globalização vs localização.....	56
3.2. Da modernidade à pós-modernidade passando pela modernidade tardia ou a perda da fé nas grandes narrativas.....	59
CAPÍTULO II	
Estratégias de Educação de Adultos ou Políticas Educativas de Adultos?.....	65
1. A Educação de Adultos em Portugal enquanto prioridade retórica no domínio das políticas de inspiração neoliberal.....	66
2. A dimensão europeia na Educação de Adultos.....	90
3. A questão da aprendizagem das línguas estrangeiras no âmbito da Educação de Adultos em Portugal.....	101
4. Portugal no quadro europeu de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras.....	106

	Página
<b>CAPÍTULO III</b>	
Proposta de um quadro teórico-conceitual: das perspectivas e concepções do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras enquanto Educação de Adultos.....	125
1. (De)limitações.....	126
2. O modelo social-democrata, a racionalidade regulatória e a educação progressiva.....	139
3. O modelo racional-crítico, a racionalidade emancipatória e a educação progressista.....	145
4. O modelo reformista-neoliberal, a racionalidade económica e a “educação contábil” .....	155
<b>II PARTE</b>	
A aprendizagem das línguas estrangeiras e a Educação de Adultos: “Burro velho não aprende línguas”?	
<b>CAPÍTULO IV</b>	
Os adultos e a aprendizagem das línguas estrangeiras como objecto de estudo: reflexões.....	163
1.A aprendizagem das línguas estrangeiras como objecto de estudo político-social em contexto de mercado linguístico.....	164
2.A aprendizagem das línguas estrangeiras enquanto exercício de violência simbólica.....	172
2.1 A questão do Inglês.....	181
2.2. A língua inglesa: trunfo ou ameaça?.....	187
3.De uma reflexão ontológica e epistemológica aos aspectos metodológicos da investigação realizada.....	191
3.1.Técnicas de recolha de dados.....	201
3.2. Dificuldades encontradas.....	205
3.3.Caracterização da população estudada.....	207

	Página
CAPÍTULO V	
Os adultos e a aprendizagem das línguas estrangeiras em Portugal: dos discursos às práticas.....	209
1.Os adultos e a aprendizagem das línguas estrangeiras em Portugal ou um discurso social-democrata para uma prática neoliberal.....	210
2.A oferta privada.....	218
2.1. O caso das escolas e institutos privados.....	218
2.2.O caso do ensino a distância.....	231
2.3. Aprender uma língua por fascículos.....	235
3.A oferta pública.....	238
3.1. Aprender uma língua estrangeira por unidades ou blocos capitalizáveis.....	238
3.2. A aprendizagem das línguas e a ANEFA.....	252
3.3. A questão das competências em línguas estrangeiras.....	261
3.4. O reconhecimento, a validação e a certificação nas línguas estrangeiras.....	266
CONCLUSÕES.....	273
BIBLIOGRAFIA GERAL.....	283
Livros, capítulos de livros e artigos citados.....	284
Legislação consultada e referenciada.....	297
ANEXOS.....	299
Anexo I – Guião das entrevistas.....	300
Anexo II – Índice de figuras, quadros e tabelas.....	303
Anexo III – Siglas utilizadas no texto.....	304
APÊNDICE.....	305
Transcrição das entrevistas.....	306

## INTRODUÇÃO

---

## Introdução

Quando iniciamos um Mestrado não sabemos concretamente o que vamos conhecer, ver, ouvir e aprender, mas sabemos que muitas ideias serão debatidas, que alguns conceitos serão discutidos e que várias certezas serão desconstruídas.

No entanto, não imaginamos o quanto podemos mudar e o quanto podemos descobrir ao longo de alguns meses de convívio e trabalho. As aulas às quais assistimos abrem-nos perspectivas, as leituras que fazemos ampliam os nossos horizontes, mas a redacção de uma dissertação obriga-nos a uma certa introspecção que roça os limites de um recolhimento e se transforma num isolamento tanto físico como intelectual.

Na verdade, somos nós e o nosso tema, somos nós e as nossas leituras, e somos também nós e as nossas dúvidas, medos e inseguranças.

No nosso caso, esta caminhada no deserto teve início em Outubro de 2001 com uma inscrição num curso de Mestrado em Educação – área de especialização em Educação de Adultos – motivada por uma paixão: o trabalho com adultos.

Foram, de facto, dez anos de experiência e de autodidatismo no ensino do Inglês a aprendentes adultos que estiveram na base desta decisão.

Depois, os conteúdos transmitidos nas aulas das diferentes disciplinas do ano curricular contribuíram para reforçar uma certeza que, ao contrário de tantas outras, não foi desconstruída com o tempo: a vontade de conciliar as línguas estrangeiras e a Educação de Adultos num trabalho de investigação.

Numa primeira fase, a procura de respostas às dificuldades que os adultos têm em aprender línguas estrangeiras levou-nos a considerar diferentes caminhos para a pesquisa: para além de uma perspectiva psicológica associada à motivação e/ou mecanismos e funções neurológicas que capacitam as crianças a aprender melhor do que os adultos, existia uma perspectiva pedagógico-didáctica para analisar a aprendizagem das línguas associada ao conceito de autonomia.

---

No entanto, o contacto com as disciplinas de “Sociologia da Educação não-escolar” e “Organizações Educativas e Intervenção Comunitária”, leccionadas pelos professores Almerindo Afonso e Licínio Lima, respectivamente, desvendou uma possibilidade de análise sociológica que a nossa formação académica inicial não tinha apresentado.

Foi assim que, numa segunda fase, saber como são hoje os adultos social e profissionalmente solicitados para a aprendizagem das línguas estrangeiras, conhecer o adulto aprendiz de línguas em termos sociais e políticos e descobrir a relação existente entre a aprendizagem ao longo da vida, a empregabilidade, a competitividade, as oportunidades educativas e a aprendizagem das línguas, constituíram os desafios deste trabalho.

A construção do objecto de estudo e a formulação da problemática surgiram posteriormente com base na observação directa da realidade portuguesa em termos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, e com o enquadramento teórico do campo mais vasto das Ciências da Educação.

Não sendo do nosso conhecimento a existência de anteriores investigações nesta área, parece-nos razoável poder considerar a presente investigação como um trabalho original que pretende contribuir para a análise do processo de ensino/aprendizagem das línguas na Educação de Adultos como objecto sociológico.

A partir de um primeiro contacto com autores e conceitos do campo da sociologia e das políticas educativas, as nossas inquietações iniciais sobre o referido tema foram tomando a forma de objectivos:

- Ver até que ponto é que a aprendizagem das línguas estrangeiras é, em termos de empregabilidade, a legitimação de uma nova forma de discriminação e exclusão social;
- Saber se o adulto que não fala línguas estrangeiras é um “cidadão de segunda classe”;

- 
- Estudar os modelos de políticas aplicadas ao Estado e descobrir se o modelo de discurso social-democrata e prática neoliberal é o mais adequado à análise das ofertas públicas de ensino de línguas em Portugal;
  - Confirmar ou infirmar a suposição da superioridade do sector privado no contexto de um mercado linguístico;
  - Perceber até que ponto é que a suposta superioridade do sector privado pode excluir do mercado laboral uma parte da população adulta ao não proporcionar igualdade de oportunidades no acesso à formação;
  - Explicar por que razão é que, sendo a aprendizagem das línguas estrangeiras um dos cinco objectivos gerais da sociedade de aprendizagem determinados pela União Europeia, a ANEFA não procede ao Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências na área das línguas estrangeiras adquiridas ao longo da vida.

Entretanto, com a evolução das leituras e das pesquisas sobre as políticas educativas europeias e portuguesas, fomos descobrindo que o tema revelava pertinência e interesse, sendo possível transformar os objectivos anteriormente referidos em hipóteses de trabalho que, por questões de estrutura organizativa da própria dissertação, são apresentadas no capítulo IV.

Importa, no entanto, salientar que a fundamentação teórica da investigação realizou-se em torno de dois eixos principais:

Por um lado uma análise de conceitos tais como “educação e aprendizagem ao longo da vida, globalização, gerencialismo, cidadania, Estado, modernidade, mercado de aprendizagem, competências, competitividade e empregabilidade”, entre outros.

Por outro lado, uma retrospectiva histórica, política, social e económica da Educação de Adultos em Portugal e do lugar do ensino/aprendizagem das línguas no nosso país e na Europa.

---

Decidimos, portanto, estudar as recomendações europeias que norteiam o ensino das línguas e entender como se integra a aprendizagem das línguas na formação e aprendizagem ao longo da vida.

Procurámos, através de entrevistas, questionar o ideário educativo dos institutos privados, revelar a componente de educação ou de instrução que os orientam, desvendar a noção de mercadorização que está subjacente à sua agenda de formação, e tentámos entender a Democracia que temos e que não passa pela igualdade de oportunidades educativas.

Esta dissertação preocupa-se, assim, em demonstrar que as línguas estrangeiras são uma peça fundamental, mas pouco reconhecida, da engrenagem de um novo processo de concertação social preocupado em garantir a competitividade do país face a um mercado cada vez mais mundializado.

É uma investigação de política social que procura analisar as intenções sociais de sucessivos governos no que diz respeito à educação, e mais concretamente, ao ensino das línguas estrangeiras.

É igualmente uma reflexão em torno da despolitização da educação e a necessidade de pedagogização das esferas política, económica e social, isto é, uma reflexão sobre a essencial transformação através da consciencialização do pensamento crítico e da acção/mobilização político-educativa distante dos objectivos de adaptação e de ajustamento às necessidades económico-sociais e às mudanças com vista à modernização da sociedade.

Privilegiámos a articulação de conceitos que permitissem evidenciar as diferenças políticas entre o indivíduo, as suas trajectórias pessoais de formação e de aprendizagem e a colectividade, os grupos e os movimentos sociais, ou ainda as dimensões educativa, política e socio-cultural da educação e formação de adultos *versus* as dimensões caracteristicamente económicas como a empregabilidade e a competitividade.

---

Quisemos perceber a importância das línguas estrangeiras no reforço da promoção cultural e cívica de um país, já que estas desenvolvem a criatividade, a comunicação, uma cultura humanista, o respeito pelas outras culturas, o reconhecimento da diferença, e uma flexibilidade maior na aceitação, porque estudar línguas estrangeiras é também uma socialização e a assimilação de uma nova cultura.

Optámos igualmente por uma análise da crescente mercantilização do ensino das línguas estrangeiras e do conservadorismo neoliberal que impõe uma educação voltada aos interesses do mercado, e procurámos destacar as fraquezas da escola pública gratuita que, sob a responsabilidade de um Estado cada vez mais demissionário, não consegue erradicar a tendência mundial de privatização do ensino das línguas.

Dedicámos, ainda, algumas páginas à língua inglesa, e mais concretamente à sua eleição para a comunicação, a troca de informação e a negociação de valores.

Perspectivámos a importância do Inglês como língua internacional e tentámos questionar os contextos sociais, culturais e políticos desta língua porque falar uma língua é ser capaz de usar a sua sintaxe e morfologia, mas significa sobretudo assumir a sua cultura e suportar o peso de uma civilização.

Com este trabalho reivindicamos, assim, um ângulo de análise que poderia ter sido outro, mas que constitui indubitavelmente uma incursão num campo de estudos que carece de tradição em Portugal.

## **I PARTE**

---

As políticas educativas e as políticas educativas de adultos: construção de uma rede de conceitos.

## **CAPÍTULO I**

---

Noções, conceitos e princípios de Educação e Aprendizagem

## 1. Da Educação permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida

“In practice, Adult Education has always meant politics. Today, changes are needed. Employees and their Education and Learning pose a most serious test for the concepts of learning society and lifelong learning. They can become reality, remain a vision or change into a myth”.

(Jankon Berlogan, 1998:355)

Apesar de o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida ter surgido na cena política contemporânea com a força e o interesse repentinos associados a qualquer moda nova, não podemos esquecer que a sua presença em textos e discursos sobre educação remonta à década de sessenta, embora com roupagem e caracterização algo diferentes. Assim, não sendo afinal um tema inovador, podemos considerar que o debate actual em torno deste conceito parece motivado pelo aparente consenso político que desperta e, porque já Lyotard (1984:56) afirmava que

“nem todo consenso é índice de verdade; mas supõe-se que a verdade de um enunciado não pode deixar de suscitar o consenso”,

consideramos ser pertinente apresentar uma análise capaz de desvendar a possível verdade subjacente a este conceito, e suscitadora de aparente consenso.

Em termos gerais, podemos afirmar que a Aprendizagem ao Longo da Vida nas décadas de 1960 e 1970 apresentava-se sob a designação de Educação ao Longo da Vida, como um conceito humanista, e até de alguma forma radical, cujos debates eram organizados em torno de três textos convergentes mas redigidos independentemente pela Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) em 1972, e mais tarde pelo Conselho da Europa (1978). Nesses documentos, a noção de uma política de Educação ao Longo da Vida assenta em dois elementos essenciais que são, por um lado, a extensão do ensino pós-obrigatório à totalidade do tempo de vida e, por outro, a organização recorrente do sistema com vista a abranger todos os momentos da vida, proporcionando uma

distribuição mais equitativa e eficiente das oportunidades educativas a toda a população. Trata-se, portanto, de uma tomada de consciência da necessidade de estabelecer uma coesão das políticas educativas, sociais e do mercado laboral, de forma a responder satisfatoriamente às mutações do mundo do trabalho se considerarmos que

“work, like any form of social life, has a learning dimension” (Foley, 1999:188).

O princípio cardinal de tais iniciativas parece assim ser a motivação e a oferta de oportunidades para que cada indivíduo possa empreender uma caminhada educativa ao longo da sua vida (“from cradle to grave”), em contextos formais, não formais e até informais, institucionalizados, ou não, o que significa que a aprendizagem deverá passar a ser encarada numa perspectiva sistémica e de desenvolvimento ao longo da vida.

Da década de 70 destacam-se dois nomes ligados à Educação e à Educação ao Longo da Vida: Paul Lengrand e Edgar Faure.

Para Lengrand, autor do relatório intitulado *Une introduction à l'éducation tout au long de la vie* (1970), e desde uma perspectiva humanista, a Educação Permanente parece representar um esforço para reconciliar e harmonizar os diferentes momentos da formação, dando importância à unidade, à globalidade e à continuidade do desenvolvimento da pessoa, e concebendo para tal programas e instrumentos de educação que estabeleçam uma comunicação constante e permanente entre as necessidades e a formação geral, o ensino da profissão, a expressão cultural com, e para as quais, cada indivíduo se realiza e se completa.

Em 1972, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure publica o relatório *Learning to be: the world of Education today and tomorrow*. Esse relatório defende a integração dos contextos de aprendizagem formais e não formais e afirma a sua orientação a favor da democratização da educação pelo supressão de barreiras que possam impedir os mais desfavorecidos a acederem à educação. Fica assim claro que Edgar Faure, entendendo a educação como um processo educativo global, acredita que a Educação Permanente seja a expressão de uma relação envolvente entre todas as formas e momentos do acto educativo. A Educação Permanente apresenta-se, portanto, na década de 70, como uma nova forma de entender a educação ao questionar as próprias raízes do sistema educativo, ao integrar e articular todas as estruturas e passos da educação, ao considerar e reconhecer a educação formal mas também a educação não formal e informal, ao supor uma educação contínua ao longo de

toda a vida de acordo com as necessidades de cada etapa e idade, ao não admitir a separação entre educação escolar, não escolar e extra escolar e ao favorecer tanto a adaptação do indivíduo à sociedade como a sua capacidade em transformá-la. A Educação Permanente apresenta-se assim, e de acordo com Romans & Viladot (1998:34),

“como garantia dos direitos à continuidade e à mobilidade para além do princípio da globalidade que permitem que qualquer indivíduo possa aprender quando queira e o que queira tendo em conta que a vida de cada pessoa é constituída por uma variedade de aspectos e factos que não só se sucedem como também coexistem”.

A propósito ainda do relatório Faure, e segundo uma análise realizada por Boshier (1998), destacam-se quatro conceitos das dimensões do já referido relatório: o conceito de “integração vertical” que definiria e aprovaria uma legislação adequada para a igualdade de oportunidades; o conceito de “integração horizontal” que se refere à necessidade de incluir a educação em contextos não só formais como não formais e informais, apesar de afirmar que

“ at present, formal and non-formal settings are like two parallel railway lines. Both cross the landscape but never touch” (op.cit.:11);

o conceito de democratização que refere a necessidade de remover barreiras que possam impedir o acesso de todos à educação e um maior envolvimento dos aprendentes na gestão dos seus processos educativos, e finalmente o conceito de “sociedade de aprendizagem” considerada como arena para a cidadania e para a participação activa dos aprendentes, para além de mercado de aprendizagem.

No entanto, a Educação ao Longo da Vida ou Permanente, consoante traduzido do Inglês ou do Francês, não é objecto de consenso entre os especialistas e, autores como Gustavsson, a consideram idealista por ser aparentemente aplicável a todas as situações, transformando-a num conceito vazio desprovido de conteúdo e incapaz de fazer hoje face aos problemas da Educação de Adultos (cf.1997:238).

O debate inicial sobre a Educação ao Longo da Vida viu-se rapidamente ultrapassado por acontecimentos como a “crise do petróleo” ocorrida em 1973 que precipitou os países ocidentais para taxas de desemprego crescentes durante mais de uma década, resultando numa crise política. A recessão económica na Europa provocou um

---

câmbio drástico na política educativa concebida nos anos sessenta, e as mudanças económicas induzidas pela crise exerceram uma pressão crescente sobre as finanças públicas, resultando frequentemente em cortes orçamentais para o sector da educação. Os ideais humanistas que tinham inspirado Faure eram substituídos pelo chamado “novo vocacionalismo”. Na verdade, o conceito de Educação ao Longo da Vida perdeu muito da sua atracção pelo facto de o modelo estável de pleno emprego (“full employment”) no qual se apoiava, ter deixado lugar a um mercado de trabalho mais fragmentado e turbulento.

Assim, nos finais dos anos 70, o conceito de Educação Permanente estava mais amplamente, e quase exclusivamente, relacionado com a formação profissional e associado ao prolongamento da escolaridade obrigatória, ao aumento do desemprego e à introdução de programas técnico-profissionais no ensino superior.

Nos anos 90, este conceito renasce e posiciona-se num contexto totalmente diferente, sendo a luta contra o desemprego e a competitividade as prioridades da sua agenda, já que as empresas se vêem confrontadas com novas exigências que visam a sua adaptação às mutações tecnológicas e às inovações na organização do trabalho, para além da mundialização dos mercados. Estas evoluções aceleraram a obsolescência dos conhecimentos e das competências.

É nesse momento que os termos “Educação” e “Aprendizagem” ao Longo da Vida começam a diferenciar-se: a noção de aprendizagem coloca a responsabilidade do indivíduo em primeiro plano quanto à evolução do seu percurso educativo; é da responsabilidade de cada um “consumir”, de acordo com as suas necessidades, as ofertas de educação e formação colocadas à sua disposição de forma a conseguir manter a sua empregabilidade. A educação exige, por sua vez, condições providas por um actor governamental capaz de desenvolver políticas de acordo com os recursos que se inscrevem num contexto formal, não formal e informal. A expressão “Educação ao Longo da Vida” é, assim, portadora da exigência de uma política pública muito presente, e de acções deliberadas, responsabilizando, portanto, o Estado pela garantia das condições equitativas de acesso à formação e ao conhecimento.

Como podemos ver, com o aparecimento do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida surge a noção de empregabilidade que designa a capacidade dos trabalhadores em desenvolver e actualizar os seus conhecimentos e competências de forma a poderem manter o seu emprego, ou pelo menos um emprego, durante a sua vida profissional. A

noção de “self-directed learners” aparece aqui igualmente associada a esta ideia, reforçando a responsabilização dos indivíduos pela sua própria formação e pelo decorrente sucesso ou fracasso do seu desempenho profissional.

Na década de 90, é ainda publicado o relatório Delors, *L'éducation, un trésor est caché dedans*, que continua a referir o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida dando-lhe a capacidade de permitir a cada um aceder a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e dele próprio, ao combinar as quatro aprendizagens do aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a conhecer e aprender a ser. Defende um desenvolvimento mais ambicioso da pessoa humana apesar da questão da operacionalização do conceito estar impregnada de orientações mais vocacionadas para o pleno desenvolvimento da vida activa como o concebe por exemplo a OCDE.

O conceito inicial de Educação Recorrente evoluiu integrando os dispositivos informais de aprendizagem e o papel atribuído aos poderes públicos para a organização e a gestão, e o financiamento do sistema é substituído pelos modelos de parceria e partilha de responsabilidades, com uma responsabilidade acrescida para as empresas e os próprios aprendentes, e com um papel de destaque do sector privado.

Assim, podemos afirmar que a Educação ao Longo da Vida passou de conceito visionário universal e humanista do relatório Faure, a parte integrante das políticas nacionais e internacionais, sendo um dos seus grandes desafios o ensinar melhor a um maior número de indivíduos e numa maior diversidade de contextos enquanto que, ao mesmo tempo, os orçamentos públicos se reduzem ou estagnam, abrindo espaço para uma prestação de serviços educativos organizados segundo as regras do mercado, o que permite a Boshier afirmar que

“If lifelong education was an instrument for democracy, lifelong learning is almost entirely preoccupied with the cash register” (1998:5).

### **UNESCO, OCDE e União Europeia: três perspectivas de um mesmo conceito**

Trinta e um anos após a publicação do relatório Faure *Aprender a ser*, assistimos à transformação da educação, obra do neoliberalismo e de alguns “arquitectos da nova direita” (Boshier, 1998:4) que se apropriaram da linguagem e dos conceitos propostos por

Faure, ignorando no entanto as acções e os objectivos por ele apresentados. De acordo com Faure, a ênfase não deveria ser colocada no lugar onde um aprendente recebe a sua educação, mas na qualidade daquilo que é aprendido.

Hoje, e numa perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida, estamos perante um conjunto de relações menos emancipatórias e mais opressivas que se limitam a proporcionar aos aprendentes competências que lhes permitirão trabalhar mais e melhor, e permitirão aos seus empregadores serem mais competitivos no âmbito da economia global. A Aprendizagem ao Longo da Vida, nestes termos, não é mais do que uma forma de abdicação de responsabilidades e de escolhas difíceis por parte dos governos, e uma responsabilidade acrescida para os aprendentes ao serem colocados no mercado aberto, tendo que conseguir tirar partido das oportunidades que lhe são propostas. A educação, considerada como um direito social, transforma-se num dever económico imposto a cada um.

De acordo com Korsgaard, as instituições ligadas à Educação de Adultos têm dois papéis diferentes a desempenhar: o de salvaguardar a herança cultural e a identidade dos seus povos e o de formar os indivíduos para serem capazes de competir no mercado global (cf. 1997:16). Neste sentido, a UNESCO e a OCDE representam duas atitudes também diferentes: uma humanista e outra economicista.

A UNESCO introduziu o conceito de Educação ao Longo da Vida, definindo-o como instrumento para o desenvolvimento da sociedade civil, da democracia e do indivíduo numa perspectiva humanista. A partir da década de 80, e perante um enfraquecimento da posição da UNESCO, a OCDE propõe uma filosofia baseada num modelo de pensamento neoliberal que admite a educação como um investimento em “capital humano” e “desenvolvimento de recursos humanos” (op.cit.:18), ideia reforçada por Field ao afirmar que o contributo da OCDE baseou-se mais em termos de “human capital thinking”, reconhecendo-lhe, no entanto, alguns laivos de democracia social (2001:7).

Assim, e à medida que a educação se torna cada vez mais importante para a competição no mercado de trabalho global, os Ministérios do Trabalho e das Finanças envolvem-se em campos que tradicionalmente pertenciam ao Ministério da Educação, pelo que o “Estado de segurança democrática” parece estar em vias de ser substituído pelo “Estado liberal competitivo”, o que levanta sérias questões acerca da relação entre o Estado-Nação, a democracia e a solidariedade nacional (op.cit.:19).

O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida é portanto encarado pela OCDE como estratégia para o século XXI ao apostar no desenvolvimento pessoal, ao reforçar valores democráticos, ao cultivar a vida em comunidade, ao procurar manter a coesão social, ao promover a inovação, a produtividade e o crescimento económico (cf. OCDE, 1996:15).

Ainda, e de acordo com Boshier, enquanto os especialistas da UNESCO exploravam os labirintos da Educação ao Longo da Vida, já a OCDE promovia a noção de Aprendizagem ao Longo da Vida, motivada por um interesse na economia global, no mundo do trabalho e na aprendizagem individual; a versão de Educação ao Longo da Vida apresentada pela OCDE está firmemente ancorada nas noções de competição e nas exigências da competitividade global (1996:15). Com um novo papel a desempenhar na ajuda a prestar para a sobrevivência das economias aos acordos transaccionais internacionais após o colapso do comunismo, a OCDE, durante as décadas de 80 e 90, perseguiu o objectivo de encorajar a estabilidade macro-económica, o ajuste estrutural e a globalização da produção e da distribuição, ao mesmo tempo que procurava prestar atenção à preservação da coesão social.

Assim, em 1996, a OCDE – através do relatório *Lifelong learning for all* – justificava a ênfase dada à Aprendizagem ao Longo da Vida ao referir as pressões da competitividade global e as mudanças introduzidas pela ciência e as novas tecnologias (Cf. Field, 2001:10).

No âmbito da terceira Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, realizada em Tóquio em 1972, a UNESCO defendia a ideia da educação coincidir com comunidade e existência do indivíduo ao mesmo tempo. Enquanto tal, deveria manifestar-se como actividade permanente e omnipresente, e não ser concebida como preparação para a vida, mas ser encarada como uma dimensão da própria vida, caracterizada por uma aquisição contínua de conhecimentos e uma constante análise de conceitos. Por outro lado, ampliar o acesso à educação significaria inventar estruturas novas que implicariam a redução da diferença entre escolar e extra-escolar.

Nesta conferência apontaram-se tendências significativas entre as quais a defesa de uma participação governamental na coordenação e no financiamento da Educação de Adultos (cf. op.cit.:5). Na perspectiva de Educação Permanente surge portanto a possibilidade de o Homem poder acrescentar algo à sua capacidade produtiva, mediante a formação e a actualização dos seus conhecimentos, mas também contribuir para o

desenvolvimento das relações humanas e o respeito pelos direitos humanos, afirmando os ideais de paz e compreensão internacional.

Na Conferência Internacional de Paris (1985), a UNESCO reforçaria alguns dos objectivos apresentados na Conferência de Tóquio ao apontar o desenvolvimento do indivíduo e sua participação no desenvolvimento socio-económico e cultural, a educação para a paz e a compreensão internacional com vista ao desenvolvimento económico e social como objectivos a atingir pela Educação de Adultos. É ainda reforçado o apelo para uma complementaridade entre organismos públicos e não governamentais, para além de referida a necessidade de uma maior coordenação entre os sectores público, privado e associativo, e a defesa da cooperação internacional.

Para Colin Griffin, a perspectiva da UNESCO reflecte o conceito de Estado soberano e nacional, e distingue política de estratégia; na perspectiva da OCDE, o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida é mais amplo do que o conceito de Educação Recorrente entendida como estratégia educativa para uma educação pós-obrigatória em alternância com outras actividades, nomeadamente trabalho, mas também lazer e reforma (Griffin, 1999 a:336).

A estratégia de Educação Recorrente, em parte por valorizar a educação formal, atribuiu um papel central aos governos em termos de organização, gestão e financiamento do sistema. Para John Field, a Educação Recorrente constituía um instrumento político da OCDE que visava fornecer aos governos formas práticas de realizar Aprendizagem ao Longo da Vida, como por exemplo, as típicas licenças educativas remuneradas que permitiriam a alternância das fases de trabalho remunerado, lazer e aprendizagem, o que teoricamente constituiria uma cultura de aprendizagem para todos, ajudando a promover uma crescente competitividade, para além de uma maior equidade social (2001:7).

Os últimos anos testemunharam uma retracção parcial deste princípio e as parcerias e responsabilidades partilhadas passaram a ser norma comum. Esta viragem reflecte-se nas políticas mais recentes que reforçam a formação profissional e vocacional em detrimento da expansão da Educação de Adultos formal – total ou parcialmente financiada pelo Estado. A ideia de que o trabalho deveria ser alternado com momentos de educação formal esporádica foi substituída por estratégias que visam a promoção de aprendizagem no trabalho e de trabalho na aprendizagem. O conceito de “necessidade social”, central na filosofia da Educação Recorrente, parece ter sido substituído pelo conceito de “necessidade individual”.

Assim, e como podemos verificar, o papel do Estado na democracia social é mais enfatizado pela UNESCO, e o do mercado pela OCDE, pondo em evidência o contributo dos próprios indivíduos e do sector privado nesta nova organização dos sistemas de Educação e Formação.

No que concerne à situação europeia, o *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000), publicado pela Comissão das Comunidades Europeias, e redigido em parceria com os Estados-Membros no âmbito da estratégia europeia de emprego, definia a Aprendizagem ao Longo da Vida como toda e qualquer actividade de aprendizagem empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências. A estratégia europeia de emprego foi lançada em 1997 pelo Conselho Europeu do Luxemburgo e assenta nos quatro pilares da empregabilidade, do espírito empresarial, da adaptabilidade e da igualdade de oportunidades:

“todos os europeus deverão, sem excepção, beneficiar de oportunidades idênticas para se adaptarem às exigências das mutações sociais e económicas e participarem activamente na construção do futuro da Europa” (op.cit.:3).

A União Europeia considera, portanto, a noção de Aprendizagem ao Longo da Vida como uma forma de pensamento neoliberal e instrumento de desenvolvimento económico (cf. Boshier, 1998:4), já que aponta como objectivos de estratégia global e coerente de Aprendizagem ao Longo da Vida para a Europa a garantia de acesso universal e contínuo à aprendizagem com vista à aquisição e renovação das competências necessárias para a participação sustentada na sociedade do conhecimento, um aumento visível de investimento em recursos humanos para dar prioridade aos cidadãos europeus, e ainda o desenvolvimento de métodos de ensino e aprendizagem eficazes para a oferta contínua de aprendizagem em todos os domínios da vida.

Com estas estratégias, a União Europeia pretende construir uma sociedade inclusiva que coloca ao dispor de todos os cidadãos oportunidades iguais de acesso à Aprendizagem ao Longo da Vida, assim como dotar as pessoas de meios para participar mais activamente em todas as esferas da vida pública moderna, e em especial na vida social e política. Segundo o Memorando já citado, a chave do sucesso residirá na construção de um sentido de responsabilidade partilhada relativamente à Aprendizagem ao Longo da Vida entre todos os Estados-Membros intervenientes: instituições europeias, parcerias sociais e mundo empresarial, autoridades regionais e locais, profissionais da Educação e da Formação,

organizações, associações e grupos da sociedade civil e cidadãos (cf. op.cit:5), com a criação de cooperação entre Ministérios e autoridades públicas, integrando parceiros sociais com vista à execução de iniciativas público – privadas e avançando, sobretudo com o desenvolvimento dos órgãos locais e regionais, assim como das organizações da sociedade civil e, à semelhança do que acontece com os textos da OCDE, é dada ênfase às parcerias, para além de relegada a um plano bastante discreto a participação das instituições públicas no processo de gestão e organização da Aprendizagem ao Longo da Vida.

No entanto, o citado documento não deixa de alertar os Estados-Membros para a necessidade de definição de políticas que visem a execução destas novas orientações em matéria de emprego, afirmando que

“incumbe aos Estados-Membros a responsabilidade de elaborar estratégias globais de Aprendizagem ao Longo da Vida que permitam a concepção e a aplicação coerente de uma panóplia de medidas coordenadas e façam da Aprendizagem ao Longo da Vida uma realidade para todos os cidadãos” (op.cit.:25).

A urgência do debate em torno do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida surge perante a necessidade de reforçar a competitividade da Europa, assim como a empregabilidade e a adaptabilidade da força de trabalho, sinais claros de um discurso economicista de empresarialização da vida social e da própria educação.

Já para Griffin, as políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida da União Europeia estão directamente dirigidas para o crescimento económico e o aumento da produtividade, referindo a necessidade de sistemas de emprego flexíveis e meios para responder à instabilidade que abala os novos modelos de trabalho numa luta contra a exclusão social, e com vista à criação de condições para o progresso social (cf. Griffin, 1999 a:339).

Assim, o debate em torno do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida parece motivado, segundo Griffin, pelo conjunto de questões tais como a competição económica global, a revolução da informação ou do conhecimento, a fragmentação da sociedade e da cultura e as ameaças à ordem pública com o fosso cada vez maior entre ricos e pobres, cada vez mais definido pelas noções de inclusão e exclusão, sendo esta ideia partilhada por outros autores como Peter Alheit que afirma que a sociedade de classes não foi erradicada e que a sociedade dita pós-moderna desenvolveu uma pluralização desta mesma sociedade. Relativamente às noções de “inclusão” e “exclusão”, importa referir a opinião de Paul Bélanger que considera que os países enfrentam um “paradoxo político” (1997a:12):

por um lado, a educação e a formação constituem instrumentos de inclusão e de desenvolvimento, pois elas apresentam os meios necessários para a aquisição de conhecimento, competências e experiências que podem ajudar as pessoas a se ajustar e lidar com a mudança.

Mas ao mesmo tempo, a Educação de Adultos pode igualmente ser um instrumento de exclusão, já que a participação em processos de aprendizagem organizados resulta das expectativas e aspirações educativas, e não podemos partir do princípio de que todos os cidadãos construíram uma atitude positiva perante a aprendizagem e/ou que desenvolveram uma imagem positiva da sua capacidade de sucesso num contexto educativo.

Assim, e de acordo com Alheit e Dausien, as expectativas da sociedade do conhecimento aumentam a pressão nos indivíduos que devem atingir certos níveis de conhecimento antes de poder obter um emprego, e os riscos de exclusão para aqueles que não conseguem atingir essas metas são draconianos e as consequências desastrosas:

“For those who have a successful experience of Education and see themselves as capable learners, continuing learning is an enriching experience which increases their sense of control over their own lives and their society. For those who are excluded from this process, however, or those who choose not to participate, the generalisation of lifelong learning may only have the effect of increasing their isolation from the world of the knowledge-rich” (2002:10).

### **O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida em Portugal**

De acordo com os resultados obtidos nos Inquéritos *Eurydice Apprendre tout au long de la vie: la contribution des États membres de l'Union européenne* (2000a), em Portugal, o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida é, ao mesmo tempo, um processo educativo e um quadro de referência global para o desenvolvimento do sistema educativo formal e não formal, enquanto estratégia para a evolução da economia e da sociedade portuguesa projectada para o século XXI.

Este processo educativo pretende contribuir para uma actualização permanente dos conhecimentos e das competências, assim como para o desenvolvimento de um espírito crítico que possa garantir uma melhor empregabilidade, o reforço da inserção, da coesão social e da valorização de um novo conceito de cidadania activa (cf.op.cit.:123).

Nesta perspectiva, este conceito parece articular-se em torno de duas ideias essenciais: a aceleração da transição para uma sociedade baseada na economia do

conhecimento e da informação, assim como o reforço de dinâmicas de mudança para a oferta de recursos de base fundamentais para o exercício de uma cidadania activa no seio de uma sociedade em rápida mutação. O já referido documento inclui, ainda, objectivos e estratégias políticas que visam – no âmbito do terceiro Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP III) (2000-2006) – combater a exclusão escolar e social, assim como promover a igualdade de oportunidades ao nível do acesso e do sucesso escolares; reforçar a articulação entre Educação e Formação, considerado binómio estratégico para uma formação bem sucedida ao longo da vida; desenvolver e valorizar o papel primordial da escola como centro das políticas e estratégias educativas, e o do professor como orientador e garante do acesso à informação e à aquisição do saber (cf. op. cit:124).

Este documento dá igualmente conta das fragilidades portuguesas específicas herdadas do passado, a saber: um nível médio de instrução escolar mais baixo do que o conjunto dos países europeus; um acesso reduzido à educação pré-escolar; uma taxa de abandono escolar precoce ainda elevada; o desenvolvimento insuficiente de formações técnico-profissionais ao nível do ensino secundário, motivado pela preferência dada pelas famílias e pelos estudantes aos diplomas universitários; a fragilidade da articulação entre educação, formação e emprego no domínio da formação em alternância, da validação e homologação de competências, assim como da transição entre formação inicial e vida activa (cf. op.cit:126).

Com vista a ultrapassar estas dificuldades, foram apresentados projectos piloto como os programas “Educação para todos”, “Alfa”, “AZIMUT”, “Nónio”, “Ciência Viva”, “Interjovem”, “Reage” e ainda o “Programa para a Integração dos Jovens na Vida Activa” (PIJVA), para além de projectos como o “Projecto de sociedade S@ber +”, e o projecto “Falar Português (Re)corrente” que visavam contribuir para o aumento do nível de qualificações e de competências da população portuguesa, promover a integração social e o exercício da cidadania e melhorar a empregabilidade, tendo ainda a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) sido criada em 1999 para intervir, não ao nível da formação mas ao nível do financiamento e do apoio aos organismos de Educação e Formação de Adultos, particularmente na associação de actividades de Educação Permanente e de formação orientadas para o mercado de emprego.

Como se pode verificar, o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida no contexto português dá conta das prioridades apontadas pela União Europeia ao valorizar as noções de empregabilidade e formação, e ao colocar a escola no centro desse processo. Estão assim patentes algumas das características associadas a uma interpretação neoliberal da

acção do Estado-Providência que consiste na responsabilização dos indivíduos pelo seu processo de formação e educação, na aquisição de “competências para competir”, com o objectivo de conseguir uma adaptação funcional à economia e ao mercado (cf. Lima, 2002a), visando uma maior competitividade da Europa no contexto do mercado global.

Esta ideia está bem patente quando, em Portugal, assistimos à transição paulatina de um sistema de educação centrado na oferta para um sistema baseado num papel activo dos aprendentes, e à passagem de um sistema fechado para um sistema aberto que pretende facilitar a diversidade de percursos educativos com vista à empregabilidade e à adaptação das formações às “necessidades reais” dos indivíduos, esquecendo, portanto, a perspectiva mais humanista e emancipatória do conceito de educação, assim como a “substantividade da vida ao longo da aprendizagem” (Lima, 2002a).

### **1.1. Educação / Aprendizagem ou Política / Estratégia**

“ Adult Education has often been thought of in strategic rather than in policy terms, certainly by governments themselves”.

(Colin Griffin, 1999b:439)

O papel dos Estados e governos face ao globalismo, ao mercado e às novas tecnologias mudou quanto a muitas funções sociais e económicas, tendo-se tornado mais estratégico e menos orientado para políticas no sentido mais tradicional do termo, e a dificuldade de distinções conceptuais entre Aprendizagem e Educação ou entre Política e Estratégia tem caracterizado o debate em torno do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Segundo Griffin, existem duas perspectivas de Aprendizagem ao Longo da Vida: uma que reflecte o papel contínuo e redistribuidor do Estado e outra que admite um papel mínimo do Estado e uma visão de Aprendizagem ao Longo da Vida que mais se assemelha a um estilo de vida, a uma cultura, ao consumo e à sociedade civil (cf. Griffin, 1999b:432).

Estas duas dimensões reflectem, por um lado, um modelo social-democrata associado à educação e ao Estado-Providência, por vezes confundido com um domínio exagerado do Estado e que afirma valores de uma sociedade preocupada com os cidadãos,

numa política de bem-estar, isto é, uma construção política que pretende firmar um pacto duradouro entre capital e trabalho e, por outro lado, um modelo reformista- neoliberal mais preocupado com a aprendizagem enquanto função individual do que com a Educação enquanto objecto de política pública.

Assim, a Aprendizagem ao Longo da Vida parece estar suspensa entre ser admitida enquanto conceito e tornar-se uma política de governos e organizações internacionais, principalmente se considerarmos que este tema ressurgiu em força nas agendas políticas de organizações intergovernamentais, empresas multinacionais e governos nacionais, e tendo a União Europeia demonstrado um interesse crescente neste que se tem tornado o princípio orientador das suas políticas educativas e de formação.

Como foi já referido, as políticas da União Europeia sobre o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida são guiadas pela globalização económica e a competitividade da Europa, e baseadas no reconhecimento da competição global e dos problemas específicos da Europa, a saber, a questão do mercado único, os altos níveis de desemprego estrutural, e a imobilidade laboral.

Segundo Barry Hake, as políticas da União Europeia são impulsionadas por uma compreensão pós-fordista quase agressiva das tecnologias aplicadas à produção de bens e serviços (cf.1998:34).

Assim, as palavras-chave deste processo são desregulação, flexibilidade, empregabilidade e responsabilidade individual para um investimento em educação e formação, admitindo que os conhecimentos e as competências estão agora disponíveis para consumidores individuais no mercado globalizado da aprendizagem (idem).

Para John Field, o “sistema transparente e dinâmico de Aprendizagem ao longo da Vida” preconizado pela União Europeia não passa de uma nebulosidade que se encontra algures no horizonte, podendo, para já, apenas falar-se de um “grau de europeização” na Educação Contínua que tem surgido mais a partir de uma mistura de oportunismo institucionalizado por um lado, e de uma experiência de tendências globalizantes por outro, do que como resposta às iniciativas políticas da União Europeia (cf. Field, 2001:25).

Devemos portanto analisar criticamente estas estruturas no sentido em que os discursos políticos sobre Aprendizagem ao Longo da Vida primam pela ausência de vontade política real em discutir as estratégias políticas relevantes para o real progresso no caminho de uma pedagogia emancipatória de proporções globais, sendo que a educação e os educadores não podem ser neutros no decurso da luta política e devem constituir-se

num “contra-discurso politicizado” (Collins, 1998:50) questionando e dando sentido à educação para a prática da democracia, defendendo a ideia de que a educação deve ser considerada

“an end in itself, rather than a means to an end – employment” (Briton,1996a:2),

de forma a poder contrariar o que Paulo Freire afirmava em 1995:

“O ser humano maneja hoje tecnologias incomparavelmente mais avançadas do que a sua maturidade política” (p.8).

Neste contexto, aprender adquire um novo sentido e a mudança de conotações expõe uma contradição pelo facto desta nova aprendizagem estar inicialmente formada a partir de preceitos políticos e económicos cujos objectivos são a competitividade, o emprego e as competências de adaptabilidade da força laboral, e a intenção é a de reforçar o envolvimento social dos indivíduos, instrumentalizando-os.

Mas, porque aprender pode ser definido como uma mudança de interpretação de algo, e a nossa interpretação é formada a partir das interacções sociais e das culturas e lugares que interagiram na nossa experiência, não podem existir pontos de vista neutros, nem neutrais, a partir dos quais compreender o mundo.

Para concluir, podemos afirmar que a Aprendizagem ao Longo da Vida tem sido um conveniente instrumento político para a modernização dos sistemas de educação e formação em várias nações europeias, geralmente com partidos social-democratas no poder (cf. Field:2001:11). É de facto promovida pelos governos como estratégia para a consecução de um leque de objectivos de economia política, e é ainda considerada como um meio de dar forma às sociedades do conhecimento, dando ênfase ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos, pondo assim em risco a coesão social. A este propósito Alheit e Dausien referem a importância de um investimento no “capital social” como contraponto ao investimento que tem sido feito no capital económico em termos de Aprendizagem ao Longo da Vida afirmando que

“A reasonable consequence would be to realise that lifelong learning cannot be reduced to investment in short-lived exploitable economic capital, but that it must also be an investment – of equal value – in “social capital” (2002:10).

Ao estar associado às tentativas do aumento da competitividade e inovação num tempo de intensificação das pressões globais do mercado, e ao promover investimentos em recursos humanos ao longo de toda a vida e numa variedade de contextos, o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida parece começar a fazer parte dos discursos políticos aceites nos países ocidentais, conseguindo um consenso que não deixa de ser preocupante, e que justifica a seguinte afirmação de John Field:

“Lifelong learning necessitates a new educational order – a silent revolution in Education” (2001).

## 1.2. O princípio da subsidiariedade

Associado ao conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida no contexto europeu, existe o princípio da subsidiariedade, que tem recebido uma especial atenção no Tratado de Maastricht, e que foi referido por Gunter Gehre.

Este princípio consiste numa certa relação entre o Estado e os níveis mais baixos de decisão política, ou entre o Estado e a prática educativa. A subsidiariedade constitui um elemento interveniente no desenvolvimento da União Europeia ao canalizar os campos de influência, ao mesmo tempo que se afirma como um *modus vivendi* entre as necessidades de individualidade, autonomia, diversidade e identidade regional ou nacional por um lado, e a ambição de convergência entre todos os Estados-Membros, por outro (cf. Gehre, 1995:16).

No entanto, a questão da subsidiariedade é igualmente uma tensão política e social, e um motivo de conflito, se considerarmos que os Estados estão a descentralizar e a outorgar competências a níveis políticos mais baixos, e que os poderes nacionais estão a outorgar competências a um nível supra nacional, podendo, neste caso, a subsidiariedade ser um guia mas também um princípio ilusório. Gehre afirma ainda tratar-se de um conceito abstracto de política social que forma uma tríade com a solidariedade, enquanto ligação ética que une as pessoas numa tarefa comunitária, e com a tolerância, enquanto construtora de pontes ideológicas entre as diversas comunidades; quanto ao nível da prática política, e ao abrigo deste princípio, encontramos-nos num intercâmbio de poder entre as autoridades nacionais e locais, por um lado, e os cidadãos individuais, por outro (cf. op.cit.:23).

Por sua vez, Field, define a subsidiariedade como a necessidade de ver as decisões relativas à educação e formação tomadas ao nível mais baixo do governo no qual os

objectivos ansiados possam ser concretizados (cf. Field, 1998: vii). De facto, para este autor, as acções deverão, sob o princípio da subsidiariedade, ser concretizadas ao nível dos Estados-Membros, dos governos locais, dos sindicatos e das entidades patronais, devido às dificuldades de financiamento da Comissão que apenas poderá re-orientar os fundos económicos existentes.

Estas iniciativas humildes e conservadoras que adjudicam a construção da sociedade de aprendizagem aos indivíduos, e que se vêem motivadas pelo receio de uma uniformidade cultural criada pelo globalismo e pela difusão das novas tecnologias conduzida pelos Estados Unidos e pelo Japão, parecem justificar a necessidade da aplicação do princípio da subsidiariedade, assim como a noção de que a globalização pode ser compatível com instituições locais fortes e que as tendências globais são sempre sujeitas a circunstâncias locais e retrabalhadas à luz de práticas locais (cf. op.cit:2).

De acordo com o Livro Branco sobre a Educação e a Formação da Comissão Europeia, intitulado *Ensinar a aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*, o conteúdo dos programas e a aplicação das políticas de Educação e de Formação são da competência exclusiva dos Estados-Membros, não excluindo no entanto, e ao abrigo do princípio da subsidiariedade, uma acção comum a nível europeu, e descrevendo a sociedade do futuro como uma sociedade cognitiva onde cada um poderá construir a sua própria qualificação (cf. 1996:5).

Este documento, para além de justificar a ênfase dada ao conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida e à noção de responsabilidade individual enquanto à educação e formação com um discurso sobre a crise, utilizou igualmente um discurso sobre transformação social que passava pela necessidade de ajuste e adaptabilidade dos indivíduos e pelo contraste da perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida com as tradicionais qualificações “definitivas” obtidas na escola ou num contexto de formação inicial.

Estamos novamente perante um discurso demissionário por parte do Estado ao não assumir a total responsabilidade de educação e formação dos indivíduos, e apontando o princípio da subsidiariedade como motor de resolução de problemas através do fomento e incentivo de redes de cooperação e parceria com outros agentes, pelo facto de a Comissão não poder disponibilizar novos financiamentos para a evolução das estruturas e da organização dos seus sistemas de educação e formação.

Esta estratégia política e económica tem como fundamento a necessidade de promoção de uma dimensão europeia da educação e da formação eficaz e capaz de fazer frente à mundialização e ao risco de diluição da sociedade europeia que provocaria a perda

de uma herança comum e de pontos de referência. É assim reforçada a ideia da necessária impregnação do princípio da subsidiariedade a qualquer acção no domínio da Educação e da Formação, para que possam ser exercidas ao nível dos indivíduos, das famílias e das autoridades políticas intermédias, as competências que não foram exercidas ao nível da organização política mais elevada.

Sob a capa da defesa da igualdade de oportunidades no acesso à formação e ao mercado de trabalho, esconde-se um princípio perverso de aquisição de “competências parciais”, obtidas a partir de um sistema de creditação “fiável”, que não consistem em qualificações *lato sensu*, mas de competências sobre conhecimentos considerados fundamentais ou profissionais específicos para todos aqueles que tiverem rejeitado o sistema de ensino formal.

Este sistema de remediação de tipo “tapa-buracos” e competências “à la carte” encontra-se distante do conceito de educação e dependente do princípio da subsidiariedade que aposta na cooperação e parceria entre as empresas e os estabelecimentos de ensino, considerando estes últimos incapazes de desenvolver sozinhos as competências para o emprego, e conferindo às primeiras um pleno direito no processo de formação, passando a empresa a ser um produtor de conhecimentos e de novas competências, contribuindo para a criação de cidadãos carentes de destrezas comunicativas, de conhecimentos socio-culturais, e de valores pessoais.

Assim, associar educação à competitividade pode parecer atractivo aos governos que enfrentam um futuro incerto no mercado global, mas a rigidez e a pressão das exigências do mercado de aprendizagem ou do trabalho impostas aos indivíduos e à própria educação introduzem novas tensões e instabilidades que, em vez de proporcionar aos aprendentes a capacidade de desenvolver a sua identidade no seio da sociedade, constituem uma constante reinvenção do “Eu” e de valores como a individualidade e o egoísmo, o que justifica a afirmação de Ranson:

“Individuals are not intrinsically selfish but markets make them so” (1994:91).

De acordo com estes preceitos, e na perspectiva da União Europeia que defende uma Formação profissional e políticas educativas fundamentadas no princípio da subsidiariedade, a definição de educação no âmbito da Aprendizagem ao Longo da Vida que a seguir reproduzimos dá conta das suas prioridades:

“Adult Education as lifelong learning must be learner-centred, needs-based, problem-oriented” (Leirman, 1995a:51).

Mas, e de igual modo, não deixa de ser preocupante acreditarmos que hoje em dia, qualquer europeu dispõe de melhor informação para escolher um hotel ou um restaurante do que para escolher uma formação. Este facto está patente na naturalização do princípio da subsidiariedade, do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, e das noções de empregabilidade e competitividade, o que pode ser considerado como o outro lado da passividade política e crítica dos cidadãos não conscientes de que aquilo que é legalizado nem sempre deve ser legitimado.

## **2. A sociedade de aprendizagem**

Várias expressões foram utilizadas para descrever a sociedade contemporânea, tais como a “sociedade da informação” (Archer, 1990), a “sociedade do conhecimento” (Stehr, 1994), a “pós-modernidade” (Lyotard, 1984) e a “sociedade de aprendizagem” (cf. Jarvis, 1998:59).

Considerando esta última, Jarvis define-a de acordo com três perspectivas: a “sociedade de aprendizagem como sociedade futurista”, defendida por Hutchins, Husén e Ranson; a “sociedade de aprendizagem como sociedade reflexiva”, defendida por Schön, Giddens e Beck que apontam para o carácter incerto, inacabado e cambiante do conhecimento, e que afirmam a necessidade de uma constante reflexão sobre a própria acção e sobre a aquisição desse conhecimento, embora reconhecendo o risco que possa estar implícito na aprendizagem de coisas novas e na acção sobre elas, e ainda a “sociedade de aprendizagem enquanto sociedade de consumo”, definida por Jarvis em termos de mercado da informação no qual a educação se distanciou da Aprendizagem, onde a produção de conhecimento se tornou uma indústria, e na qual o conhecimento se transformou num conhecimento pessoal (cf. op.cit:64).

A sociedade de aprendizagem, na óptica da União Europeia, identifica-se em termos de cinco objectivos gerais que consistem em encorajar a aquisição de novo conhecimento, aproximar as escolas e o mundo do trabalho, combater a exclusão, encorajar o domínio de três línguas comunitárias, e tratar o investimento de capital e o investimento em formação de forma igualitária. Estes objectivos dão conta das necessidades e das prioridades

consideradas pela Europa, às quais se associa uma análise política baseada numa clara distinção entre Aprendizagem e Educação e entre Política e Estratégia por parte do Estado.

De acordo com Peter Alheit, a ideia de sociedade de aprendizagem não é um conceito que se possa divorciar da questão política, e deve ser visto como um desenvolvimento dos públicos civis através da colaboração de associações, sindicatos e cooperativas, apontando a parceria, a autonomia e a escolha como palavras-chave do debate educativo, mas alertando para a necessidade da primeira ser desenvolvida, da segunda ser organizada e da última não ser absoluta (cf. Bélanger & Tuijman, 1997a:13). Esta sociedade de aprendizagem deverá, portanto, apresentar uma maior afinidade com os tradicionais “Círculos de Estudo” da Suécia ou o “Associazionismo” da Itália, do que com o discurso norte-americano da “aprendizagem auto-dirigida” (*self-directed learning*) que indica uma mudança de paradigma ao passar do conceito de educação para o conceito de Aprendizagem, ou seja, de uma noção de educação controlada pelo sistema para uma noção de formação controlada pelo aprendente (cf. Alheit, 1999:80).

Assim sendo, os indivíduos vêm-se cada vez mais na obrigação de assumir responsabilidades pessoais para afirmar a sua identidade e o seu percurso de vida, o que transforma este processo num poderoso dinamizador da expansão de situações de risco associadas à transição para acontecimentos críticos da vida – como o possam ser combinações de períodos de emprego com períodos de desemprego, que são hoje frequentes, e que provocam transformações nas rotinas dos indivíduos, situando-os no mundo da *obsolescência instantânea* (Jansen, 2000:50), obrigando-os a escolher entre diversas identidades e pertenças, mas capacitando-os ao mesmo tempo para organizar as suas biografias de forma independente e diferenciada.

Eles terão, portanto, a obrigação de adquirir competências que lhes permitirão sobreviver aos riscos associados a estas transições, e que Barry Hake considerou como “biographical competencies” (1998:40), assumidas como formas de estratégia pessoal e individual. Nesta relação de amor/ódio entre Aprendizagem ao Longo da Vida e transformações sociais, vemos que a aprendizagem assume características adaptativas, individualistas e funcionais, capazes de adaptar os indivíduos à vida, transformando-os em meros espectadores de um destino que lhes é imposto.

Esta imediata adaptação dos indivíduos à mudança pertence, segundo Theo Jansen, ao “tempo de sobrevivência” (2000:49) que os conduz a uma espécie de esquizofrenia ao perderem a sua identidade biográfica – definida em termos de trajectórias pessoais, experiências, expectativas e memórias do passado transformadas em projectos para o futuro, e enquadradas num “tempo biográfico” (op. cit:50) que desenvolve e defende

valores, costumes e emoções, articuladas com questões éticas e estéticas. Assim, as exigências e a racionalidade do “tempo de sobrevivência” opõem-se à existência de lealdades fortes e responsabilidade social por parte dos indivíduos que, na base de uma educação competitiva, não criam vínculos nem significados profundos.

Neste sentido, a necessidade de competitividade das economias europeias no mercado global apela à flexibilização, à empregabilidade e à responsabilidade individual, ignorando, no entanto, a dinâmica dos riscos anteriormente referidos e que se situam nos níveis estruturais, organizacionais e individuais da sociedade de aprendizagem.

De acordo com Bélanger e Tuijman, a construção de uma sociedade de aprendizagem democrática constitui-se como um objectivo a atingir a longo prazo que deve ser estruturado respeitando as heranças culturais nacionais e plurais, e ajustando as políticas às condições e necessidades particulares de cada país, já que não existe um “sistema” de Aprendizagem ao Longo da Vida único e unificado adequado a todos os países sem distinção (1997b:14).

## **2.1. Uma esfera pseudo-pública constituída a partir de um processo muito privado**

“ Private choice irredeemably diminishes public welfare”.

(Ranson, 1994:96)

A expressão “sociedade de aprendizagem” – geradora de contraditórios debates em torno de conceitos como Aprendizagem e Educação ou público e privado – é justificada pelo facto de a aprendizagem ser a força motora do ser humano, ou seja, algo individual e individuante, aplicável à sociedade por esta ser fragmentada e individualista.

No processo de privatização da educação, os recursos públicos são limitados, passando o sector privado a “oferecer” aos indivíduos mais oportunidades de investimento em formas de Aprendizagem ao Longo da Vida. Assistimos à apresentação de iniciativas particulares em torno de serviços públicos em questões de financiamento e a estratégias de privatização do domínio público, ou seja, um fenómeno que Licínio Lima designou de “privado como política pública”, e que consiste na diminuição do campo de acção, assim como da responsabilidade directa do Estado, apelando a outras entidades, tais como a

sociedade civil e empresas privadas, para a produção de bens e serviços educativos públicos, estando, desta forma, a lógica de acção do Estado (estatal, formal e pública) subvertida por lógicas não oficiais, informais e privadas (cf. Santos, 1994:62). A primeira condição que se impõe será, portanto, que as pessoas tenham meios económicos suficientes para "comprar" estas oportunidades de formação.

Mas se aceitarmos que a Aprendizagem ao Longo da Vida seja guiada pelo, e para, o mercado, qual será o efeito nos indivíduos que não puderem pagar? Menos educação e formação para os mais pobres com a consequente diminuição de perspectivas de emprego compõem o resultado desta equação de exclusão.

Podemos ainda referir que as noções de inclusão e exclusão social emergiram como conceitos fulcrais ao nível das políticas nacionais e internacionais nos últimos anos. A este nível, as políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida contribuíram para a promoção de uma "sociedade inclusiva" (cf. Edwards et al, 2001:417), sendo a exclusão o resultado da combinação de problemas afins que afectam indivíduos e comunidades, assim como da tensão existente entre Estado e educação. A exclusão pode ser encarada como uma ofensa à dignidade humana e como a negação dos direitos mais fundamentais dos indivíduos, capaz de resultar em marginalização e desigualdades profundas e, conseqüentemente, potenciais ameaças à estabilidade da democracia. Na verdade, o indivíduo é chamado a ser responsável pela sua sobrevivência e segurança, assim como

" a ser o senhor do seu destino quando tudo parece estar fora do seu controlo"  
(Santos, B. cit por Stoer, S., 2001:255).

Não podemos ignorar que a falta de acesso à informação e à tecnologia gera exclusão, e podemos perguntar se uma maior atenção dada às questões da aprendizagem poderá ser capaz de quebrar o ciclo de exclusão ou se uma solução económica se constitui como o caminho a seguir. Finalmente, não podemos esquecer que a não-exclusão não é sinónimo de inclusão e que aqueles que não desejam ser incluídos devem ver a sua vontade respeitada. Neste sentido, a Aprendizagem ao Longo da Vida é ao mesmo tempo inclusiva e exclusiva, identitária e diferenciadora, complexa e ambivalente, pelo que

"o mercado educativo torna-se a manifestação social da selecção natural Darwiniana".  
(Ranson, 1994:94).

A partir destas afirmações, podemos concluir que a educação é cada vez mais tratada como um bem privado, em vez de ser vista como uma responsabilidade pública. Dale denominou este processo como “modernização conservadora”, estando aqui implícita, por um lado, a noção de uma política educativa de libertação individual no sentido de escolha – embora fictícia porque só os indivíduos providos de meios terão direito a opção – e por outro lado a noção de um controlo deste processo por parte do Estado com o fim de atingir finalidades sociais do seu interesse, nem sempre coincidentes com as dos indivíduos.

## **2.2. A despolitização da Educação e a Aprendizagem como processo de consumo de produtos**

“A politics of consumption is one thing; to collapse politics into consumption is potentially a domestication, a seduction”.

( Westwood & Thomas, 1991:51)

De acordo com Peter Jarvis,

“ a Educação despolitizou-se e a aprendizagem tornou-se um processo de consumo de produtos de uma nova indústria da cultura” (1998:67)

quando uma mudança de paradigma transformou uma educação que fazia parte da esfera pública numa aprendizagem individualizada pertencente à esfera privada. Nesta perspectiva, assistimos à transferência da educação enquanto investimento para a aprendizagem enquanto produto de consumo.

Não conseguiremos, no entanto, entender esta viragem sem recuarmos ao século XX, e sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial, quando os Estados centrais desenvolveram um conjunto de políticas públicas que visaram criar sistemas de protecção social e de segurança social para o conjunto dos cidadãos. Esta nova forma política designou-se por Estado-Providência e pretendia contribuir para o reconhecimento de direitos sociais, transformando a natureza política das relações entre o Estado e a sociedade civil. No auge deste Estado de bem-estar, a educação, por meio da escola oficial pública obrigatória, encontrava-se articulada com um sistema produtivo capaz de garantir emprego para todos. O Estado actuava então como Estado-educador e procurava

proporcionar igualdade de oportunidades a todos os cidadãos. A partir de finais da década de 60, e mais particularmente em Maio de 1968, os propósitos deste Estado-Educador são postos em causa, e passam a ser ameaçados pela crise petrolífera dos anos 70.

A “escola para todos” (“mass schooling”) do Estado-Nação é acusada de promover uma identidade nacional assente na identidade de uma etnia dominante que tem na sua base a chamada “classe média”, transformando a escola em reprodutora da cultura dominante e produtora de desigualdades. A conseqüente crise da educação, da escola e do Estado-Providência – mais ideológica do que económica – abriu as portas a uma instrumentalização da Educação e da escola pública, transformando a educação numa agência gerencialista, orientada para o mercado de trabalho, motivada pela competitividade económica, e baseada no conceito de aprendizagem individual.

Estas perspectivas neo-Taylorianas defendem portanto a substituição do Estado administrativo pelo Estado gestor, assim como a procura do “the one best way”, defendido no início do século XX por Frederick Taylor. O Gerencialismo consiste, assim, numa linguagem política baseada na gestão, tomando como base a actividade económica e o mercado, com o objectivo de alcançar uma maior eficácia, eficiência e qualidade.

Quando aplicados ao campo da educação, os discursos gerencialistas estabelecem uma relação entre educação e actividade empresarial, e a defesa de uma lógica de mercado na qual a educação passa a ter um valor e na qual o indivíduo é perspectivado como cliente e consumidor.

Estamos, assim, perante uma “educação contábil” que valoriza o que é contável, que favorece a standardização, que se apoia em regras burocráticas e que fragmenta os processos educativos em unidades elementares passíveis de mercadorização (cf. Lima, 2000). Esta persistência de “clientelismos” educativos é favorecida pela desvalorização do domínio público e pelo protagonismo que é concedido ao sector privado da educação, “considerado como único capaz de sobreviver numa competição selectiva”.

No entanto, e mesmo no âmbito da oferta privada, não podemos esquecer que o Estado deve ser tido em consideração já que controla a distribuição dos fundos, pelo que existem, segundo Jarvis (1985:216), dois modelos de oferta educativa: a oferta central planificada – coordenada por uma agência central que promove o acesso à educação, conduzindo, não raras vezes, a um modelo de controlo – e a oferta de mercado livre provida por entidades privadas e baseada na soberania do consumidor.

Esta forma de privatização da educação envolve, por um lado, uma redução da subvenção e da regulação do Estado, e por outro, uma redução da oferta estatal. Essa

desregulação do Estado – entendida como liberalização favorecedora da livre iniciativa – implica, paradoxalmente, uma intervenção do próprio Estado para o seu retraimento, ou como o afirma Boaventura de S. Santos,

“ o Estado tem de intervir para deixar de intervir, ou seja, tem de regular a sua própria desregulação” (2001a:45),

o que não deixa de suscitar dúvidas quanto ao grau de despolitização da educação nas teorias educativas gerencialistas. As consequências deste posicionamento neoliberal para a educação pública envolvem a aceitação de valores que virtualizam o individualismo e o mercado capitalista desregulado, com o objectivo de maximizar a competitividade económica numa era de competição global; a educação deverá, portanto,

“obedecer aos ditames das forças de mercado, privatizando-se ou liberalizando-se ou descentralizando serviços (...)” (Estêvão, 2001:11).

Assim, em termos gerais, e legitimado por uma concepção negativa de liberdade e de capitalismo de mercado considerado a base de uma sociedade livre, o neoliberalismo favorece a existência de um Estado mínimo e alega uma melhor resposta às necessidades sociais dos indivíduos pela acção do mercado, considerando o Estado burocrático um impedimento para a natural concretização desses objectivos. Esta ideologia postula uma relação íntima entre capitalismo e individualismo, favorecendo a liberdade política e de escolha do indivíduo contra qualquer forma de colectivismo, pelo que, e de acordo com Peters & Marshall,

“the most fundamental and unifying premise of neoliberalism is a belief in individualism which, under the influence of neo-classical liberal economics, is postulated in terms of “homo economicus”, a universalist conception based upon three main assumptions: of individuality, of rationality and of the maximization of self-interest” (1996:63).

Hoje, o modelo político neoliberal é fortemente criticado por alguns autores que, à semelhança de Joseph Stiglitz (1999), afirmam que, para além de ter causado muito sofrimento humano e contribuído para o agravamento das desigualdades sociais a nível mundial e no interior de cada país, é um modelo cientificamente errado assente em mitos (cf. Stiglitz, cit. por Santos, B., 2001a:87).

Na Europa, e em consequência, começou-se a falar de um modelo social europeu alternativo ao modelo neoliberal, defensor dos valores europeus do contrato social, da esfera pública e da propriedade. Para Hutton, o catolicismo, o feudalismo, a urbanização do século XIX e o aparecimento do socialismo contribuíram para cimentar a crença de que o Estado é garante do contrato social. De acordo com esse autor, os europeus acreditam que a igualdade de oportunidades deve ser garantida pelo Estado e que o seu papel é o de fornecer serviços públicos básicos, entre os quais uma educação de, e para todos (cf. Hutton, W. in *Semanário Expresso*, 17 de Agosto de 2002).

Parece assim existir uma certa despolitização da educação regulada pela “mão invisível e cega” do mercado (Adam Smith, 1976) centrada numa gestão por resultados, e por uma escolha pública vocacionada para a competitividade, a racionalização e a optimização, na qual os indivíduos gozam de uma ilusão participativa ao ser-lhes outorgada uma autonomia instrumental que consiste na implementação daquilo que já foi decidido centralmente e na qual os indivíduos, responsáveis pela sua própria educação, “consomem” conhecimento oferecido sob a forma de atractivos pacotes educativos que estão ao alcance de algumas carteiras e comercializados nos mercados de aprendizagem.

### **2.3. Os mercados e os quase-mercados de aprendizagem**

“The market is formally neutral but substantively interested”.

(Ranson, S., 1994:95)

Os conceitos de Aprendizagem ao Longo da Vida e de sociedade de aprendizagem estão intimamente ligados à noção de soberania do consumidor. Neste caso, poderá a liderança das autoridades públicas ser compatível com a livre escolha individual?

A resposta a esta pergunta não é óbvia, mas sabemos que existe uma situação, aparentemente paradoxal, que se prende com a intervenção do Estado na regulação e financiamento dos mercados de aprendizagem, quando estes parecem existir pelo facto de haver uma desregulação por parte do governo, deixando livre o caminho para a escolha individual e a oferta privada.

No entanto, e de acordo com o argumento da eficiência, o mercado de aprendizagem depende da intervenção estatal de forma a evitar que o investimento pessoal dos indivíduos – traduzido em termos de escolha e acesso a oportunidades educativas –

possa representar uma falta de eficácia para o país no âmbito da competição global. Assim, e de acordo com Stewart Ranson (1994:91),

“while appearing to liberate consumers, the market in fact entrenches most in a deeper and less accountable structure of control”.

O mercado parece, portanto, institucionalizar regras e relações que reforçam a segmentação da estrutura social, incompatibilizando-se com os preceitos do exercício de uma democracia livre e participada.

Nos mercados, os processos de aprendizagem são transformados em produtos empacotados cuja aquisição ilusoriamente confere uma posição social privilegiada ou um acesso facilitado ao mercado de emprego. A criação de falsas necessidades, associadas à consequente preocupação da procura da distinção em termos de formação, acentua a competição entre os indivíduos e reforça as clivagens sociais com base na distribuição da riqueza e dos privilégios.

Se para alguns a individualização é motora da criação de oportunidades para a diferenciação do seu mundo ou estilo de vida graças às escolhas que fizer, para outros a necessidade de escolha individual torna-se uma situação de risco ao ser uma possível fonte de exclusão social.

Jarvis considera ainda existirem dois modelos distintos de mercado: o modelo de procura e o de necessidade do mercado livre. O primeiro baseia-se na ideologia liberal clássica do Homem racional e livre, capaz de agir em função dos seus próprios interesses e desejos. Este modelo pressupõe que a educação pode ser oferecida no mercado e que a sua distribuição é regulada pela procura, sendo o preço do artigo de consumo fixado relativamente ao preço que os compradores estariam dispostos a pagar, o que implica um considerável grau de flexibilidade e de soberania do consumidor (1985:217).

No entanto, a escolha no mercado livre não é soberana já que a série de opções oferecidas no mercado não é determinada pelos educandos, existindo, portanto, não uma resposta à procura, mas uma resposta à selecção dos produtos oferecidos. O segundo modelo é semelhante ao primeiro pela sua tentativa de resposta a um mecanismo de mercado, mas refere-se menos à soberania do consumidor. Na verdade, este modelo afirma procurar responder a necessidades individuais e organizacionais da comunidade ou da sociedade, considerando-se “educativamente útil”, mais orientado para o bem-estar e

mais humanitário, mas no entanto criticável pelas mesmas razões que foram apontadas ao modelo anterior, embora em menor grau (cf. op. cit:218).

O mercado é portanto uma criação política com desígnios políticos que se afasta da democracia e caminha para uma ordem neoliberal, adaptando os princípios da descentralização, da desregulação e da delegação da autoridade, na qual a fragmentação, a privatização, o sectarismo, o atomismo, o interesse pessoal e a competição imperam, reforçando a erosão do bem-estar colectivo.

Os quase-mercados, por sua vez, não têm necessariamente a intenção de maximizar os seus recursos na procura do lucro directo, nem são obrigatoriamente privados, mas introduzem a noção de escolha, e conseqüentemente de competição na oferta de formação, para além de aumentar os efeitos perversos da selecção e das desigualdades sociais. Neles, o poder de compra dos indivíduos não é traduzido em termos de dinheiro, mas sob a forma de um orçamento distinto chamado “voucher” ou cheque de ensino. Apesar de Portugal não ter propriamente um mercado de aprendizagem, podemos dar conta de algumas experiências realizadas noutros países e dos resultados obtidos pela utilização dos “vouchers” e dos “Individual Lifelong Learning Accounts” (ILLAS).

Os “ILLAS” constituem, na opinião de Griffin (1999b:443), “a banking model of Education”, dando consistência à concepção bancária da educação que Paulo Freire apontava como sendo um instrumento da “cultura do silêncio” e da opressão (Freire, 1975:84).

Pensamos, no entanto, que a semelhança entre os “ILLAS” e o conceito de educação bancária de Freire apenas se restringe à linguagem bancária que ambos veiculam. Na verdade, Freire criticava o mero depósito ou transferência de valores e conhecimento do educador para o educando, anulando o poder criativo dos últimos e satisfazendo os interesses de domínio dos primeiros e os “ILLAS” constituem igualmente um depósito, não de conhecimento, mas de dinheiro que tem por finalidade a compra da aprendizagem em qualquer momento da vida do indivíduo. Mas, apesar de podermos criticar os “ILLAS” por representarem alguns dos elementos-chave do modelo reformista-neoliberal, como são a cultura, o estilo de vida e o consumo (cf. Griffin, idem), eles não anulam a acção do educando, nem o transformam em mero “recipiente ou quase-coisa” (Freire, 1975:93).

Os “vouchers”, por sua vez, parecem possuir aspectos negativos e positivos que Jarvis, Holford e Griffin sistematizaram a partir de uma experiência realizada na cidade de

Londres, na década de 1990. Assim, e de acordo com estes autores, os “vouchers” concedem protagonismo ao sector privado, introduzindo um elemento de competição capaz de reduzir uma excessiva intervenção do Estado em termos de oferta educativa; aumentam as oportunidades, assim como os incentivos de participação dos indivíduos (cf. 1998:202).

No entanto, e já em termos políticos, os “vouchers” parecem representar um uso indevido do dinheiro dos contribuintes por serem demasiado burocráticos e dispendiosos em termos administrativos. Por outro lado, a competição que veiculam não eleva o nível de qualidade – ao contrário do que é afirmado pelo CEDEFOP (2002:10) – nem serve de incentivo para a participação dos indivíduos.

Finalmente, os “vouchers” não reduzem o custo da educação, nem aumentam a motivação para aprender, mas contribuem para a destruição da escola pública ao aumentar a competitividade entre público e privado (cf. Jarvis, 1998:204). O poder de compra é, portanto, transferido para o indivíduo e podemos falar de “quasi-cheque de ensino” quando estes têm outro valor que não seja financeiro, como por exemplo quando são portadores de horas de formação.

No entanto, os “vouchers” não conseguem cobrir a totalidade do custo da formação, pelo que a empresa ou o indivíduo, deverão completar os custos pelos seus próprios meios. Este facto resulta, na maioria dos casos, no aumento das desigualdades ao privilegiar os indivíduos com rendimentos médios ou elevados que não têm problemas em completar a despesa da sua formação com fundos pessoais.

Estas estruturas devem ser criticamente analisadas pelo facto de diferenciarem o sector público e o mercado quanto à criação de mecanismos de oportunidades que visam a aquisição de qualificações consideradas um passaporte para o acesso ao mercado de trabalho. Por outro lado, este processo envolve diferenças nas responsabilidades dos governos, empresas e indivíduos, assim como uma espécie de secularização da Educação no seio de um mercado educativo aberto, ou como o afirma Briton (1996a:36),

“the once sacrosanct realms of knowledge and education are being colonised by the impersonal forces of the marketplace”.

### 3. Mundialização / globalização

O primeiro capítulo desta dissertação pretende articular vários conceitos que têm surgido na esfera das políticas educativas em geral, e das políticas educativas de adultos em particular, com o objectivo de etiquetar ideias de forma a transformar palavras comuns em orientadores-chave do pensamento e da análise crítica.

No entanto, não podemos esquecer que os conceitos estão temporalmente localizados e, como tal, com propensão para a mudança, o desenvolvimento e, por vezes, sujeitos à efemeridade própria das modas. Eles podem surgir, serem amplamente discutidos, analisados e aplicados, para finalmente mergulharem numa relativa obscuridade ou podem, pelo contrário, passar da categoria de conceitos para o estatuto de factos; eles podem ainda ser reutilizados ou reciclados, uma ou mais vezes durante o seu tempo de validade, de forma voluntária ou até inconsciente. Assim, a análise do conceito de globalização – que será apresentada a seguir – seria provavelmente diferente se tivesse sido realizada há cinco anos ou daqui a cinco anos.

Por outro lado, o espaço complementa o tempo enquanto dimensão óbvia de entendimento de conceitos. Da mesma forma que a sua aplicação e o seu significado variam ao longo da história (sendo eles possuidores da sua própria história), o seu uso conceptual e a compreensão que deles for feita diferem de lugar para lugar e de país para país. O conceito de globalização é exemplo disso se considerarmos que tem uma dimensão internacional e comparativa que pode dever-se, entre outros factores, a diferenças linguísticas e culturais, o que está patente na utilização dos vocábulos globalização ou mundialização, consoante traduzido do Inglês ou do Francês, apesar de alguns autores diferenciarem estes conceitos, definindo o primeiro como o resultado de forças económicas operando supra e transnacionalmente para romper ou ultrapassar as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que procuram reconstruir as relações entre as nações, e considerando o segundo enquanto sociedade ou política internacional constituída por Estados-Nação individuais autónomos, isto é, uma comunidade internacional.

Devemos ainda referir que todos os governos, partidos políticos e grupos de interesses fazem uso de conceitos, tornando-os centrais na política, quer sejam motivados por preocupações ideológicas, quer conduzidos por interesses mais pragmáticos. Eles oferecem geralmente etiquetas convenientes, e superficialmente simples, para ideias mais complexas que podem assim ser melhor vendidas aos potenciais eleitores ou utilizadas na procura de apoios. Os decisores políticos adoptam, e adaptam, conceitos que estão

disponíveis, sujeitando-os ao debate público e à discussão popular, ultrapassando deste modo os limites dos círculos académicos ou políticos.

Nestes termos, o conceito de globalização poderá ser considerado líder na lista dos conceitos mais utilizados, sendo algo raros os textos teóricos, os artigos da imprensa escrita, os debates radiofónicos e televisivos, ou as conversas informais sobre o estado da nação e sobre a situação económica, social e política internacional, que não façam referência à questão da globalização.

Existe, portanto, na tentativa de definição deste conceito uma dificuldade acrescida que se prende com a variedade de áreas que este processo complexo atravessa: da vida social à globalização dos sistemas produtivos e financeiros; da revolução nas tecnologias às novas práticas de informação e comunicação; da erosão do Estado à redescoberta da sociedade civil; dos grandes movimentos migratórios ao protagonismo das empresas multinacionais; das novas práticas culturais aos estilos de consumo globalizado representados, entre outros, pelo McDonalds considerada por Sallie Westwood como “a monument to the fordism of food” (1991:47).

Considerando, ainda, a já referida dimensão espacial dos conceitos, a globalização será entendida de forma diferente desde o ponto de vista dos países centrais que presidem à globalização hegemónica – que aos níveis económico e político é produto de decisões dos Estados Nacionais – e que dela retiram mais vantagens do que inconvenientes, por oposição às sociedades menos desenvolvidas que dela retiram os custos sociais e económicos que possam advir.

Para os países semiperiféricos, a globalização representa, por um lado, alguma capacidade para capitalizar nas vantagens e, por outro lado, uma certa vulnerabilidade face aos riscos que dela decorrem.

De acordo com estas diferentes perspectivas, a globalização motiva interpretações divergentes, podendo para alguns ser considerada como o maior trunfo da racionalidade e da inovação, e para outros ser a representante da marginalização, e principalmente da exclusão, da grande maioria da população mundial que não pertence ao clube cada vez mais reduzido das sociedades privilegiadas que proporcionam ao conceito de globalização uma interpretação espaço-temporal mais global e local do que nacional.

Relativamente à questão da exclusão determinada socio-culturalmente e que outros autores como Stoer diferenciam do conceito de desigualdade determinado socio-economicamente (2001:255), Boaventura de Sousa Santos afirma que

“o rácio entre inclusão e exclusão em cada país ou região é o que determina se esse país ou região pertence ao Sul ou ao Norte, ao Centro ou à Periferia ou Semiperiferia do sistema mundial” (2001b:58),

o que nos leva a afirmar que a dialéctica entre integração/inclusão vs diferenciação/exclusão é um eixo fundamental da globalização, já que a inclusão está condicionada pelo acesso às oportunidades, elas próprias dependentes da disponibilidade de recursos materiais, tecnológicos e organizativos, eles próprios desigualmente repartidos pelos grupos sociais, regiões e países.

Nestes termos, estamos a falar da globalização económica que, segundo Sousa Santos, é sustentada pelo consenso económico neoliberal cujas três principais inovações são as restrições drásticas à regulação estatal da economia, novos direitos de propriedade internacional para investidores estrangeiros, inventores e criadores de inovações susceptíveis de serem objecto de propriedade intelectual, e a subordinação de Estados nacionais às agências multilaterais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (cf. 2001:37).

A globalização económica parece estar, portanto, a gerar um hiato cada vez maior entre os padrões económicos e os padrões sociais, promovendo as forças de mercado à custa das políticas e instituições de protecção social, encaradas como um obstáculo à maximização dos lucros (cf. Hespanha, 2001:176). A globalização económica implica, portanto, o estabelecimento de novos critérios de concorrência, de forma a responder aos imperativos da eficiência mundial, assim como uma articulação da produtividade e flexibilidade considerada estratégica para garantir a sobrevivência das economias no mercado mundializado, à custa da destruição das economias de subsistência, envolvendo conflitos e conseqüentemente vencedores e vencidos, e intensificando as hierarquias e as desigualdades do sistema mundial.

“A globalização rima, portanto, com integração e homogeneização da mesma forma que com diferenciação e fragmentação” (Ianni, 1997, cit. por Hespanha, op.cit.:167).

O processo de globalização está, de igual modo, intimamente relacionado com as questões culturais se considerarmos que a cultura é na sua definição mais simples a luta contra a uniformidade e uma forma de definir fronteiras, e se admitirmos que a globalização poderá estar a pôr em risco a especificidade das culturas locais e nacionais (ideia defendida por alguns autores como Ritzer), ou a produzir uma homogeneização alternada com diversidade, segundo autores como Robertson. Por sua vez, Boaventura de Sousa Santos

refere-se às práticas sociais e culturais transnacionais, definidas enquanto “fluxos transfronteiriços de pessoas e de culturas, de informação e de comunicação” (2001b:63) que podem implicar uma troca desigual quando referentes a recursos não mercantis como o podem ser as etnias, as tradições, os sentimentos de pertença, os rituais, a literatura, entre outros.

Neste âmbito de relações e trocas sociais e culturais, as lutas travam-se em torno da igualdade na diferença e da diferença na igualdade, isto é, em torno do reconhecimento da apropriação ou da valorização não mercantil desses recursos (cf. op.cit:66). O mesmo autor interroga-se quanto ao conceito mais adequado para se referir à globalização cultural ou à procura de uma cultura global, chegando a afirmar ser eventualmente mais correcto falar-se em ocidentalização ou americanização, já que

“os valores, os artefactos culturais e os universos simbólicos que se globalizam são ocidentais e, por vezes, especificamente norte-americanos, sejam eles o individualismo, a racionalidade económica, o utilitarismo, o primado do direito, o cinema, a publicidade, a TV, a Internet, etc” (2001b:51).

A ideia de uma cultura global, sendo um dos principais projectos da modernidade, parece, na opinião da maior parte dos autores, estar longe de ser alcançada, apesar da intensificação, por vezes dramática, dos fluxos transfronteiriços de bens, pessoas e ideias que originaram certas convergências entre as diferentes culturas nacionais, sejam elas de estilo arquitectónico, de moda, de hábitos alimentares ou outras. Poderá, assim, fazer sentido falarmos apenas em “culturas globais parciais” (Santos, op.cit:55) definidas, de acordo com a natureza hierárquica do sistema mundial, por certos grupos, classes e interesses enquanto culturas globais, que por essa via controlam a agenda da dominação política sob o disfarce da globalização cultural (cf. Santos, *ibidem*).

Essas “culturas globais parciais” parecem, portanto, ter alcances e perfis políticos muito diferentes, o que as torna “plurais ou pluralistas” (Santos, *ibidem*) e apenas interessantes aos olhos do consenso neoliberal, na medida em que se tornam mercadorias devendo, como tal, adaptar-se às contingências da globalização económica.

No campo da educação, os fenómenos de globalização assumem contornos igualmente dependentes de factores como a localização espacial dos países em causa, do momento histórico em que é feita essa análise, ou de interpretações e perspectivas de grupos de interesses, partidos ou tendências políticas.

Assim, a globalização segundo o neoliberalismo acarreta uma subjugação da educação pública aos ditames das forças de mercado que passa por uma privatização, liberalização ou descentralização dos serviços, com o objectivo de contribuir para o aumento da competitividade do país; uma interpretação da globalização por parte dos “progressistas ou modernizadores liberais” (Estêvão, 2001:11) reafirma a confiança no papel do Estado face ao jogo global e ao mercado laboral, o que em termos educativos se traduz num investimento no capital humano associado a um funcionamento mais flexível das instituições de ensino (cf. Estêvão, *ibidem*); uma perspectiva mais realista encara a globalização como um fenómeno algo mistificado ao considerar que não existe um fenómeno verdadeiramente globalizante, admitindo, portanto, um papel dominante por parte do Estado, o que em termos de educação se traduz numa centralidade do Estado com alterações em termos de modalidades de controlo (cf. Estêvão, *op.cit*:12).

Finalmente, para o autor anteriormente referido, existe uma tendência mais radical neomarxista que denuncia os efeitos da homogeneização e da criação da cultura consumista, que destaca os efeitos positivos da heterogeneidade cultural e que, em termos de educação, aponta para a urgência da análise de outras categorias sociais onde se ocultam relações de dominação, tais como classe, género ou raça (cf. *op. cit*:13).

Este autor pretende, assim, demonstrar que o conceito de globalização não possui apenas uma interpretação feita à luz da ortodoxia neoliberal, o que reforça a ideia da existência, não de um fenómeno único de globalização, mas de fenómenos plurais ou até de globalizações (segundo Boaventura de Sousa Santos) que, por sua vez, possuem várias, diferentes e por vezes divergentes interpretações e perspectivas.

Roger Dale procura definir o conceito de globalização no campo educativo a partir de duas perspectivas que se articulam na demonstração da existência de “uma cultura educacional mundial comum” (CEMC) e /ou pela localização de “uma agenda globalmente estruturada para a educação” (AGEE). Assim, e para a primeira, a globalização refere-se à presença de um conjunto supranacional de ideias, normas e valores que informam as respostas nacionais para dadas questões. O âmbito da CEMC sendo restrito capacita a compreensão sobre quem é ensinado e sobre aquilo que é ensinado, mas não permite, no entanto, entender quem é ensinado o quê (cf. 2001:150).

Na abordagem AGEE, a globalização é vista como sendo construída através de três conjuntos de actividades relacionadas entre si: actividades económicas, políticas e culturais, sendo as primeiras caracterizadas como hiper-liberalismo; as segundas como governação sem governo e as terceiras como mercadorização e consumismo (cf. *op.cit*:146). De facto, a

AGEE centra a educação em torno de três questões que se prendem, por um lado, com o saber a quem é ensinado o quê, por quem, e em que circunstância, como são organizadas e geridas as instituições e estruturas educativas, por outro, e finalmente quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e destes processos (cf. idem:149).

De acordo com estes pressupostos, poderemos afirmar que, segundo Dale, a CEMC procura essencialmente demonstrar a existência e o significado de uma hipotética cultura mundial, enquanto que a AGEE pretende mostrar como é que uma nova forma de força supranacional afecta os sistemas educativos nacionais, ao facilitar a elaboração de factores educativos através de agendas estabelecidas pela economia política global, deixando portanto de ser considerados problemas localmente percebidos.

Especificar mais a questão da globalização educativa permite-nos entrar no domínio da educação de adultos e tentar perceber em que medida se pode estabelecer alguma relação entre estes conceitos. No entanto, não podemos compreender os fenómenos de globalização no âmbito da educação de adultos sem alargar esta interpretação ao conceito de pós-fordismo que nela possui profundas implicações, parecendo, portanto, pertinente dedicar-lhe parte da análise deste ponto.

Segundo S. Westwood e J. Thomas, o conceito de pós-fordismo assume-se como uma nomenclatura para os processos de reestruturação que caracterizaram o capitalismo no período posterior à Segunda Guerra Mundial, dando-lhe contornos de capitalismo reorganizado (cf. 1991:45).

Na origem deste conceito encontramos a referência à era do Fordismo definido em termos de produção baseada em mercados de massas para produtos standardizados, produzidos em linhas de montagem, sendo este processo laboral capitalista organizado com base em trabalhadores não qualificados, controlados por uma estrutura de gestão centralizada.

Hoje, o novo modelo de produção (capitalismo reorganizado) é o modelo da especialização flexível, identificado por uma desconcentração da produção que se encontra disseminada por várias pequenas empresas que se encarregam de uma parte da mesma. Neste sistema encontramos um conjunto de trabalhadores centrais que gozam de regalias e segurança de emprego, e que se articula com um sector cada vez mais numeroso de trabalhadores “periféricos” (normalmente mulheres e emigrantes) cujas vidas se encontram marcadas pela insegurança, precariedade, salários baixos e falta de apoio sindical. Este processo está intimamente relacionado com a globalização económica se considerarmos

que esta é parte integrante da equação na qual já se encontram, por um lado a produção, e por outro, o consumo.

A educação de adultos, apesar da sua crescente marginalização causada pelas mais recentes iniciativas de formação – que não contemplam a sua vertente mais “conscientizadora” – estaria bem colocada para intervir nos novos processos de democratização e de participação dos trabalhadores, sendo indiscutível o seu papel enquanto instrumento na, e para, a mudança social e o desenvolvimento.

Para Stephen Ball, existe um modelo de regulação do ensino semelhante ao modelo de regulação da economia que se define como pós-fordista. Assim, para este autor, as teorias do pós-fordismo possuem dois elementos distintos: um primeiro (mais limitado) que se refere às mudanças na produção e no consumo, isto é, à passagem da produção em massa e do mercado de massas do Fordismo para uma produção de bens especializados e de luxo para um mercado específico, e um segundo que focaliza a regulação institucional do crescimento económico e do conflito social ao defender a motivação com base na recompensa, e a segurança em troca da flexibilidade para todos os que entenderem a aprendizagem contínua como uma orientação positiva, justificando deste modo a ênfase dada, nas últimas décadas, ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, entendido enquanto condição para a adaptabilidade e a empregabilidade dos cidadãos pertencentes às sociedades capitalistas marcadas pelo *lobby* industrial do mercado, da motivação, da flexibilidade e da gestão (cf. 1990:126).

No caso português, a complexidade destes processos de globalização é aumentada pelo facto de Portugal ter recebido o impacto de duas formas distintas de globalização hegemónicas (a globalização neoliberal e a integração na União Europeia) num espaço de tempo relativamente reduzido, o que não permitiu que o país compreendesse e assimilasse cada uma delas.

A Revolução do 25 Abril abriu caminhos para “a criação e consolidação de estruturas e práticas modernas na nossa sociedade” (Santos, 2001a:21), e num período de 25 anos Portugal transita de um regime ditatorial para uma europeização e globalização, o que justifica, de alguma maneira, a dificuldade que o país sente em definir-se e assumir-se enquanto sociedade moderna nacional, europeia e global. Mas vejamos, com mais pormenor o percurso de Portugal nesses 25 anos de mudanças profundas, definições e indefinições.

A partir do restabelecimento da democracia em 1974, Portugal constitui um “quase-Estado-Providência” (Santos) ao não ter sido capaz de mobilizar os recursos necessários para a criação de um Estado-Providência, facto este agravado pelas dificuldades económicas que se seguiram e que não permitiram sequer chegar muito perto do modelo de bem-estar alcançado por outros países. Assim, e quando falamos na crise do Estado-Providência – mais ideológica do que económica – que afecta grande parte das nações europeias e mundiais, esta constitui, na opinião de Lima,

“um aparente paradoxo no caso português bem patente no facto de a crise do Estado-Providência, com as correspondentes políticas de racionalização, de desinvestimento e até de privatização em certos sectores, se manifestar como se alguma vez tivéssemos gozado os benefícios típicos de um Estado de Bem-Estar” (2001:147),

o que equivale a dizer que Portugal está a sofrer e gerir as consequências da perda de algo que nunca chegou a ter. Segundo Pedro Hespanha, o problema com o pseudo-Estado-Providência português parece resultar da sua natureza híbrida que combina, ao mesmo tempo, corporativismo, universalismo e liberalismo, da mesma forma que a sociedade combina interesses corporativos, solidarísticos e de mercado (cf. 2001:190). Por outro lado, e segundo Boaventura de Sousa Santos, domina em Portugal o

“capitalismo estatal assente na centralidade da intervenção estatal como princípio de coordenação em face da fraqueza da ideologia do mercado e das organizações dos parceiros sociais” (2001b:83)

que, na opinião do mesmo autor, se localiza gradualmente enquanto que o capitalismo mercantil se globaliza. A este capitalismo europeu (social-democrata e estatal), corresponde normalmente um Estado-Providência forte, ainda que diferenciado, mas na opinião de Maurizio Ferrera, Portugal, Espanha, Itália e Grécia possuem um tipo de Estado-Providência que não se enquadra nos três grandes tipos de Estados-Providência definidos com base no índice de desmercadorização do bem-estar social, e que são o Estado-Providência liberal, o corporativo e o social-democrático.

Na verdade, Ferrera descreve um quarto tipo de Estado-Providência, na sua opinião vigente em Portugal, e que se caracteriza por um sistema corporativo de protecção social altamente fragmentado em termos ocupacionais, gerador de muitas injustiças e disparidades, um sistema universal mas de baixa qualidade na saúde, baixos níveis de despesas públicas sociais, assim como a persistência de clientelismos e misturas altamente

promíscuas entre actores e instituições públicos e privados (cf. Ferrera, cit. por Santos, 2001b:86).

Portugal parece, portanto, estar suspenso entre o modelo neoliberal que defende uma redução drástica da protecção social e da intervenção do Estado, e o modelo social europeu fortemente comprometido com uma protecção social ampla e universalista, baseada em direitos de cidadania. Esta dualidade de posições está igualmente relacionada com a condição específica de Portugal que pertence a “diversas áreas geopolíticas, económicas e culturais” (Cortesão & Stoer, 2001:388), cada uma delas possuindo características próprias e influenciando de diferentes modos.

Na verdade, Portugal é um país de semi-periferia que apresenta semelhanças com todo um grupo de países do Sul da Europa mas que, ao mesmo tempo, mantém certas vulnerabilidades em termos de influências decorrentes da sua anterior situação privilegiada enquanto possuidor de um vasto império colonial.

De acordo com o que referimos anteriormente, podemos afirmar que os processos de globalização constituem um enorme desafio à própria democracia, às nações e de forma mais particular à educação de adultos enquanto elemento fundamental nas sociedades democráticas.

Nos processos políticos internacionais actuais, é essencialmente aos níveis tecnológicos e económicos que a integração global ocorre. Não será do interesse da sociedade civil deixar a regulação desta integração apenas nas mãos (invisíveis?) das forças de mercado. Assim, parece essencial entender que a globalização *from below* está a acontecer mais rápido do que se podia imaginar alguns anos atrás, e muitas ideias semelhantes entre o local e o global surgem em todo o mundo. Os movimentos locais de cidadãos e as instituições alternativas estão a emergir, de forma a fazer face às necessidades económicas básicas, para preservar tradições locais, para estabelecer correntes ecológicas.

Hoje, e em todo o mundo, muitas comunidades locais diferentes partilham um destino e uma humanidade comuns. Por estes motivos importa, no presente capítulo, analisar os pontos, as questões e as reflexões que podem unir dois conceitos ou duas realidades aparentemente tão antagónicas como podem ser o local e o global alargados às noções de globalização e localização, e especificados por Boaventura de Sousa Santos enquanto “localismo globalizado e globalismo localizado” (2001a).

### 3.1. Globalização vs localização

“Any globalising tendencies are always subjected to local circumstances and reworked in the light of local practices”.

(Field, 1998:2)

De acordo com Field, a globalização, não só é compatível com poderosas culturas locais, como também nos pode ajudar a perspectivar os nossos hábitos e relações locais de uma forma mais problematizadora.

Será portanto possível afirmar que os processos de globalização ocorrem de par com processos de localização e à medida que as interações globais se intensificam, abrem-se novos caminhos em termos de opções que permitem atravessar fronteiras que no passado se encontravam fechadas por questões de tradição, nacionalismo, linguagem e ideologia. Isto não significa que estes obstáculos deixaram de existir, já que são frequentes os acontecimentos marcados por tomadas de posição extremadas, motivadas pelos nacionalismos, partidarismos e fundamentalismos ideológicos, que em determinados momentos afloram, impedindo que este processo de posta em comum seja possível.

Mas estes acontecimentos podem ser justificados pelo facto de todos nós, enquanto seres humanos, sermos

“um arquipélago de subjectividades porque somos de manhã cedo privilegiadamente membros de família, durante o dia de trabalho somos classe, lemos o jornal como indivíduos e assistimos ao jogo de futebol da equipa nacional como nação” (Santos, 1994:96).

Assim, a divisa “agir globalmente, pensar localmente” impõe aos indivíduos consideráveis exigências de coordenação e comunicação que em determinadas circunstâncias, e por razões de localização geográfica ou outras, permitem um reforço da regionalização em detrimento de uma globalização. Surgem novas identidades regionais, nacionais e locais construídas em torno de uma nova proeminência dos direitos às raízes às quais Boaventura de Sousa Santos dá o nome de “localismos territorializados” (2001b:61).

O global e o local são, portanto, produzidos no interior dos processos de globalização e esse modo de produção de globalização assenta num conjunto de trocas – que Santos considera desiguais – pelo qual uma determinada entidade local ou um determinado artefacto estende a sua influência para além das fronteiras nacionais, e ao

fazê-lo desenvolve a capacidade de designar como local outra entidade ou outro artefacto rival (cf. *idem*:69). Assim, e na opinião do mesmo autor,

“não existe globalização genuína, mas sim globalização bem sucedida de determinado localismo” (*ibidem*).

E porque, para além disso, e como já foi afirmado anteriormente, a globalização pressupõe a localização, o processo que cria o global enquanto posição dominante – ao estarmos num âmbito de trocas desiguais – é o mesmo que produz o local enquanto posição dominada, e portanto, hierarquicamente inferior.

Assim, e associada à ideia de dominação subjacente aos processos de globalização e localização assentes em trocas desiguais, está a noção de exclusão e inclusão que são as duas vias possíveis de integração do local no global, na produção de globalização que implica, obviamente, a produção de localização. Devemos referir que Santos considera a inclusão como sendo *subalterna* já que, apesar dos discursos políticos e da linguagem comum transmitirem a noção de que a globalização implica inclusão,

“o âmbito real da inclusão pela globalização, sobretudo económica, pode ser bastante limitado” (Santos, *op.cit*:71)

se considerarmos, por exemplo, as vastas populações do mundo que estão a ser globalizadas por serem excluídas pela globalização hegemónica. Podemos assim afirmar que existem duas formas diferentes de local: aquele que precede os processos de globalização, e aquele que resulta da produção global da globalização.

Nesta linha de pensamento, Sousa Santos considera existirem quatro formas ou modos de produção de globalização:

- “o localismo globalizado”, no qual o que se globaliza é “o vencedor de uma luta pela apropriação ou valorização de recursos ou pelo reconhecimento da diferença” (2001b:71) e no qual a vitória traduz-se na faculdade e no direito de ditar as condições e os termos da integração e inclusão dos dominados ou vencidos, assim como as regras do jogo em termos de competição;

- “o globalismo localizado”, que decorre dos localismos globalizados e traduz o impacto das práticas e imperativos transnacionais nas condições locais que são desintegradas e reestruturadas sob a forma de inclusão subalterna;
- “o cosmopolitismo”, que corresponde à organização da resistência de Estados-Nação, regiões, classes ou grupos sociais vitimizados pelas trocas desiguais nas quais se baseiam os localismos globalizados e os globalismos localizados. Segundo Santos, esta resistência consiste em “transformar trocas desiguais em trocas de autoridade partilhada, e traduz-se em lutas contra a exclusão, a inclusão subalterna e a dependência” (op. cit:75);
- “o património comum da Humanidade”, que são lutas transnacionais que visam a protecção e a desmercadorização de recursos considerados essenciais para a sobrevivência digna da Humanidade, e que, pelas suas características, só pode ser garantida à escala planetária, e de que as lutas ambientais são um bom exemplo.

A partir destas definições básicas podemos afirmar que os localismos globalizados e os globalismos localizados são globalizações de cima-para-baixo ou hegemónicas, enquanto que o cosmopolitismo e o património comum da Humanidade são globalizações de baixo-para-cima ou contra-hegemónicas, sendo estas tão importantes quanto as anteriores, apesar da leitura da História ser quase sempre feita a partir do ponto de vista dos vencedores. Pelas características que comportam, os modos de produção de globalização de localismo globalizado e de globalização localizada serão amplamente tratados no ponto quatro deste capítulo, no que eles têm de mais fundamental quando associados às questões da língua inglesa, e da sua importância no mundo de hoje, enquanto *lingua franca* e possível veículo de hegemonia linguística e cultural, na era da globalização.

Por outro lado, as trocas desiguais que se encontram na base dos modos de produção das globalizações implicam igualmente uma desigualdade de poder no interior das próprias relações sociais que se afirma, por um lado, pelo modo como as entidades ou fenómenos dominantes se desvinculam dos seus espaços locais e, por outro lado, pelo modo como as entidades ou fenómenos dominados são revinculados aos seus espaços locais de origem depois de desintegrados e desestruturados.

Neste processo, os fenómenos dominantes (globalizados) e os dominados (localizados) sofrem transformações internas que podem ocorrer a ritmos mais lentos ou mais acelerados. Assim, Santos propõe uma distinção entre a

“globalização de alta intensidade para os processos rápidos, intensos e relativamente monocausais de globalização”, e a “globalização de baixa intensidade para os processos mais lentos e difusos e mais ambíguos na sua causalidade” (op.cit:91).

Em consequência desta ampla análise dos fenómenos de globalização que, como vimos, são complexos, plurais, antagónicos, divergentes e pouco consensuais, parece-nos óbvio poderem existir diferentes leituras desses mesmos fenómenos. Seguindo a linha de pensamento que orientou a nossa reflexão em torno do conceito de globalização, propomos as duas possíveis leituras apresentadas por Boaventura de Sousa Santos e que são a leitura paradigmática

“que vê o processo de globalização como altamente destrutivo do equilíbrio e identidades insubstituíveis ou como a inauguração de uma nova era de solidariedade global ou até cósmica”,

e a leitura subparadigmática

“que vê as actuais transformações globais na economia, na política e na cultura como a expressão de uma turbulência temporária e caos parcial e não a construção de um novo mundo utópico, nem uma catástrofe” (op.cit:98).

### **3.2. Da modernidade à pós-modernidade passando pela modernidade tardia ou a perda da fé nas grandes narrativas**

“We have entered an age that is marked by a crisis of power, patriarchy, authority, identity and ethics. This new age has been described, for better or worse, by many theorists in a variety of disciplines, as the age of postmodernity”.

(Giroux, 1992, cit. por Briton, 1996)

A teoria social tem vindo a dar conta de que as novas roupagens do político e do social nas sociedades contemporâneas apontam para alguns distanciamentos em relação aos padrões da modernidade.

A pluralidade de designações existente na procura de definição do período que agora vivemos (modernidade tardia, pós-modernidade, segunda modernidade, modernidade reflexiva, sociedade global, globalização cultural, glocalização, sociedade do conhecimento e da informação, etc) dá conta, por um lado da falta de consenso entre teóricos em torno destas questões; por outro, do reconhecimento de que a incerteza, o paradoxo e o risco marcam estas sociedades, e ainda do caminho paralelo que estes conceitos empreenderam com os fenómenos da globalização, se considerarmos a era da globalização como uma alteração nas regras dos jogos da ciência, da informação, da cultura, das artes, o que, na opinião de alguns autores, se traduz numa incredulidade em relação às metanarrativas que têm legitimado o conhecimento, e nas quais o saber é – e será - uma aposta maior na competição mundial pelo poder, à semelhança da era pós-moderna na qual, segundo Lyotard,

“o conhecimento é – e será – produzido para ser vendido, e é – e será – consumido para ser valorizado numa nova produção” (1984:20).

Assim, e apesar de existirem, como vimos, várias correntes do pensamento social, todas elas parecem evidenciar que a sociedade contemporânea é profundamente marcada

“pelo desenvolvimento e utilização das ciências e das tecnologias da informação e da comunicação, pela substituição do capital e do trabalho pela informação como recurso estratégico da economia” (Gonçalves, 2001:339).

Parece assim existir uma fusão entre todos estes conceitos, uns determinando outros, alguns condicionando uns quantos, mas todos interagindo numa espécie de rede na qual as malhas trabalham em constantes tensões e afrouxamentos, cedendo por vezes e rompendo com frequência, para ressurgirem alterados ou simplesmente remendados.

Seguindo a ordem temporal do surgimento destes conceitos, devemos começar a nossa análise pela modernidade, associada à idade da descoberta científica, fruto do

Renascimento e originária do Ocidente, sendo a racionalidade instrumental a pedra- angular desta nova era; com ela surgiu a industrialização, o capitalismo industrial, assim como uma crença confiante no progresso e na superioridade do sistema.

Para além destes aspectos, surgem outras características que lhe são associadas como o impulso para construir uma sociedade ordenada na qual a necessidade humana seria satisfeita de um modo que resultaria numa quase utopia materialista humanamente construída. Estamos a descrever um mundo de optimismo, certeza e planeamento, e conseqüentemente, de ordem política e legislação (cf. Jarvis, 1995:8).

As mudanças ocorridas nas sociedades mundiais nos últimos anos levaram os indivíduos a perspectivar a sua existência em função de dois conjuntos de dilemas recorrentes e experienciados por todos e que são, segundo Giddens, segurança versus perigo por um lado, e confiança versus risco por outro, já que os indivíduos convivem diariamente com uma situação de vida aparentemente segura e estável, constantemente ensombrada pelas ameaças de possíveis perigos como podem ser as guerras ou os ataques terroristas.

É nesta sociedade moderna complexa que o carácter ético das relações humanas começa a perder-se, deixando lugar a um mundo no qual as perguntas existenciais do passado não recebem mais respostas simples, e no qual a era das certezas se transformou na era das incertezas. Para Jarvis, na esteira de Giddens, este é o mundo da modernidade tardia,

“no qual as pessoas nascem, vivem e aprendem; um mundo sofisticado, de racionalidade instrumental, mas um mundo que confronta as pessoas com dilemas com os quais elas nem sempre desejam confrontar-se” (Jarvis, 1995:9).

A modernidade tardia é, portanto, um mundo gerador de ansiedade existencial porque obriga as pessoas a levantarem questões existenciais sem lhes proporcionar uma resposta certa, mas também porque proporciona aos indivíduos uma liberdade para a qual não estavam preparados; uma liberdade que não lhes impõe constrangimentos sociais mas que os obriga a tomar posições, atitudes e decisões e que, por isso, os amedronta. A modernidade tardia apresenta-se, portanto, como um mundo de liberdade e de escolhas, no qual o indivíduo se vê confrontado com uma pluralidade de possibilidades e alternativas de entre as quais terá de escolher. Tudo é apresentado como “um dilema inevitável e no qual a aprendizagem reflexiva é inevitável” (op.cit:12).

Mas não podemos esquecer que a aprendizagem reflexiva é individualizante e acentua a responsabilidade e individualidade dos seres humanos, o que, paradoxalmente,

não é sinónimo de emancipação. Como podemos ver, a modernidade tardia encontra-se relacionada com a aprendizagem e, conseqüentemente, com a aprendizagem ao longo da vida, e Barry Hake vai mais longe ao afirmar que

“there seems to be some similarity between the EU’s views of the challenges presented by global competition for lifelong learning and the literature on late modernity” (1998:34),

e ao afirmar ainda que para Beck, Bourdieu e Giddens existem três ideias-chave para a compreensão das dinâmicas da modernidade tardia e da centralidade da aprendizagem ao longo da vida: a globalização do acesso à comunicação e informação; a “destraditionalização” da vida social, e a necessidade de uma contínua reflexividade em todos os aspectos da vida na sociedade de aprendizagem.

Assim, Giddens considera que a globalização caracteriza-se pela emergência de uma comunicação instantânea que não atende a fronteiras nacionais, e pela disponibilidade do conhecimento que não é limitado pelo espaço ou pelo tempo. A vida social encontra-se, conseqüentemente, desencaixada da tradição já que a globalização do conhecimento desgasta os valores e os hábitos locais (esta é a “destraditionalização” da vida social). A reflexividade e a aprendizagem tornam-se, assim, inerentes a toda e qualquer forma de interacção social.

Para Beck, a globalização confronta a sociedade, as organizações e os indivíduos com novos desafios de aprendizagem à medida que lutam para sobreviver num ambiente em constante mudança, o que para este autor significa que a sociedade da modernidade tardia é uma “sociedade de risco” na qual as instituições, as organizações e os indivíduos estão “em risco” no que concerne às suas chances de sobrevivência numa era de mudança e incerteza, o que, em última análise, se traduz em exclusão social (cf. *ibidem*). É nesta linha de pensamento que Pedro Hespanha afirma que

“a transição da modernidade para a modernidade tardia pode ser vista como uma passagem de uma sociedade includente para uma sociedade excludente, isto é, de uma sociedade cuja tônica dominante era a assimilação e a incorporação para uma sociedade que separa e exclui” (2001:164).

Esta exclusão pode ser justificada pela existência de um sistema económico que altera o conceito de trabalho e produz desemprego, quebrando a aliança histórica entre a sociedade de mercado, o Estado-Providência e a democracia que fundou o projecto de

modernidade do Estado Nacional (cf. op. cit:164). A modernidade tardia “has apparently lost faith in the grand narratives of modernity” associada ao projecto do Iluminismo (op.cit:35), estando este baseado na ideia do Homem racional, da compreensão científica e numa visão linear de progresso para um mundo melhor.

Foi neste ambiente que, na opinião de Westwood e Thomas (1991:44), as ciências sociais cresceram e que o marxismo se desenvolveu,

“generating a world historic view of progress linked to the historical subject of the working class”.

É portanto no campo da política que a perda da fé nas grandes narrativas parece ter tido maior impacto, principalmente nas políticas inspiradas no marxismo, nas quais a metanarrativa da luta de classes esteve na base da agenda da análise política e da acção ao longo do século XX.

Por sua vez, a política da pós-modernidade é, segundo Westwood e Thomas, uma política em formação, associada às “narrativas locais” (Lyotard, 1984) – frequentemente relacionadas com preocupações globais – e marcada pelo declínio da classe política e a ascensão dos novos movimentos sociais, quer sejam movimentos pela paz, pela justiça racial ou de luta contra os problemas ambientais.

Em termos gerais, a globalização e a modernização parecem, portanto, ter-se definitivamente afastado das intervenções colectivas para se aproximar da desregulação dos mercados, da escolha do consumidor e da flexibilidade individual.

Nesta linha de pensamento, outros autores como Usher e Bryant referem-se à pós-modernidade, associando-a às tendências actuais de formações sociais pós-industriais e modelos de produção pós-fordistas, para além de uma acumulação revitalizada e reconfigurada de capital baseado na globalização e na progressiva integração de economias nacionais através de mecanismos de mercado (cf. 1997:3). Ao reconhecer o poder e a primazia actual do mercado, devemos igualmente referir que, devido à sua flexibilidade e dinamismo, os mercados não distribuem os produtos de acordo com as necessidades, não protegendo, portanto, os mais vulneráveis, o que leva Allman e Wallis a afirmar que

“postmodernism is a thoroughly ideological response which cannot serve the interests of the poor and oppressed members of humanity” (1997:29).

Este aspecto reforça o cepticismo que resulta da discrepância entre os ideais e promessas da modernidade – definidos em termos de melhoramento humano e progresso social através da aplicação da razão e do conhecimento científico, e traduzido enquanto grandes narrativas – e a opressão, destruição e incertezas que caracterizam o mundo contemporâneo.

A pós-modernidade é, para alguns autores, a sentença de morte das grandes narrativas e das teorias explicativas que guiaram as orientações políticas e organizaram a mudança social no período moderno, ao questionar o método científico e a eficácia universal da razão técnico-instrumental. Por outro lado, ao pôr em causa o valor da objectividade e da neutralidade na produção do conhecimento e ao originar as rápidas mudanças e desenvolvimentos socio-económicos, políticos e culturais do mundo (cada vez mais diversificado e incerto), a pós-modernidade influencia claramente este conhecimento, assim como as atitudes e os valores requeridos para participar na democracia contemporânea.

Parece, portanto, possível afirmar que as características principais da pós-modernidade prendem-se com a substituição das grandes narrativas pelas narrativas locais – imbuídas de um conhecimento local – e a descentralização do sujeito. Esta descentralização opõe-se à modernidade entendida como o progresso da razão universal que reconhece valores basicamente logocêntricos e homocêntricos e historicamente imparciais e neutrais.

O termo moderno é assim utilizado para designar qualquer ciência que se legitima com base num metadiscurso que, explicitamente, faz apelo a algumas grandes narrativas como podem ser as dialécticas do espírito, a emancipação do racional, ou menos filosoficamente, a criação da riqueza, enquanto que o termo pós-moderno reconhece que

“experience is ephemeral; reality is fragmentary and unknowable, and History is arbitrary and directionless” (Cole & Hill, 1996:35).

## **CAPÍTULO II**

---

Estratégias de Educação de Adultos ou Políticas Educativas de Adultos?

## 1. A Educação de Adultos em Portugal enquanto prioridade retórica no domínio das políticas de inspiração neoliberal

“A Educação de Adultos não possui musculatura política para competir com os outros sectores do serviço educacional relativamente a dinheiros públicos”.

Graham Mee, 1980:2

A Educação de Adultos (EA) foi, e continua a ser, um sector marginalizado e esquecido da Educação. Uma possível explicação para este fenómeno tem origem na dificuldade de definição do que é a EA: será uma prática ou um programa? Uma metodologia ou uma organização? Uma ciência ou um sistema? Um processo ou uma profissão? Ela existe em todas partes e em lugar nenhum; possui forma e substância mas é ao mesmo tempo volúvel e não palpável. Existirá mesmo Educação de Adultos?

“Uma das grandes dificuldades da Educação de Adultos, tanto para os teóricos como para os legisladores e decisores, reside na definição do seu campo. Dificuldade que será tanto maior quanto mais se pretender, como é a tendência actual, articular a actividade educativa e as demais acções e preocupações dos cidadãos relativamente à sua própria personalidade, à família, comunidades e sociedade política, à biosfera em geral e ao seu quadro de vida em especial, à cultura, à saúde, ao mundo do trabalho ...E isso por via de modalidades geralmente conhecidas como “formais”, “informais” ou “não-formais” (Melo, Lima & Almeida, 2002:13)

Não será, portanto, exagerado afirmar que a EA é, em geral, mal compreendida nas políticas educacionais devido à sua grande amplitude, pois nela se incluem as mais diversas entidades formadoras e patrocinadoras, assim como as mais variadas actividades:

“Eternamente adiada e à procura de lugar no sistema educativo português, a educação de adultos corresponde hoje ao sector mais crítico no âmbito de um sistema e de uma política pública de educação ao longo da vida” (Lima, 2003c:138).

Mas se a Declaração de Hamburgo de 1997 afirma que a “EA tornou-se mais do que um direito; é hoje a chave para o século XXI”, então importa fazermos uma retrospectiva da EA em Portugal, não em termos puramente históricos mas tendo por base os principais acontecimentos que marcaram as políticas de EA enquanto subsistema educativo nas últimas quatro décadas.

Apresentamos, por isso, um quadro cronológico que pretende destacar alguns dos acontecimentos que marcaram a EA a nível nacional e internacional.

<b>Data/período</b>	<b>Acontecimentos</b>
1949	1ª Conferência Internacional (Elsineur)
1960	2ª Conferência Internacional (Montreal); Campanhas mundiais de alfabetização
1965	Conceito de Alfabetização Funcional
1968	Revoltas estudantis; crise da escola
Finais da década de 60	Noção de desenvolvimento Integrado; Alfabetização aliada a conscientização
1971	Reforma Veiga Simão; criação da Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP)
1972	3ª Conferência Internacional (Tóquio)
Pós-25 de Abril de 1974	Campanha de Dinamização Cultural (5ª Divisão do MFA); acções no âmbito do Serviço Cívico Estudantil; modelo de educação popular
1975 (Maio)	Plano Nacional de Alfabetização; início do Projecto Graal
1975 (25 de Novembro)	DGEP promove iniciativas de alfabetização
1976	1º Governo Constitucional – interrupção da acção da DGEP; recomendação de Nairobi; conceitos de educação permanente, educação escolar e não-escolar
1976 (20 de Maio)	Decreto-Lei nº 384/76 sobre as associações de educação popular
1977-1979	Encontros Nacionais de Associações de Cultura e Educação Popular; publicação da revista <i>Intervenção</i>
1979 (10 de Janeiro)	Plano nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA)
1979 (31 de Dezembro)	Decreto-Lei nº 534/79 da criação da Direcção-Geral da Educação de Adultos (DGEA), em substituição da DGEP
1980	Encontros regionais de Associações
1981	Intervenção Territorial Integrada
1983	Fim da revista <i>Intervenção</i> ; início Projecto-Viana
1985	4ª Conferência Internacional (Paris); Fim do PNAEBA
1986	Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro)
1987	DGEA dá lugar à Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAEE); integração da EA nas Coordenações de Área Educativa (CAE), criadas no âmbito das Direcções Regionais de Educação (DRE)

1988	Documentos Preparatórios III; fim do Projecto-Viana; Plano de Emergência para a Formação de Base de Adultos (no âmbito da DGAE)
1989	Direcção-Geral passa a designar-se Extensão Educativa; primeiras acções co-financiadas; Programas Regionais Integrados
1990	Início PRODEP I
1991	Publicação da Lei-Quadro para a EA
1993	Cursos de educação extra-escolar, de alfabetização, de actualização, sócio-educativos, sócio-profissionais; é extinta a Extensão Educativa e transformada em Núcleo de Educação recorrente e Extra-Escolar do Departamento de Educação Básica; fim PRODEP I
1995	Início PRODEP II
1996	Inclusão do sub-programa de EA no PRODEP II; "Pacto Educativo para o Futuro" do governo do PS
1997	5ª Conferência Internacional (Hamburgo)
1997 (Outubro)	Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da EA, para a apresentação de um Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da EA
1998	Documento de Estratégia intitulado "Uma aposta educativa na participação de todos", no âmbito do gabinete da Secretaria de Estado da Educação e Inovação
1998 (25 de Junho)	Resolução nº 92/98, do Conselho de Ministros (Programa para o desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos)
1999	Publicação do "estudo de construção de um modelo institucional de Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)", pela Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, solicitado pelo Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos
1999 (28 de Setembro)	Decreto-Lei nº 387/99 do Governo que regulamenta a criação da ANEFA
2002	XV Governo Constitucional extingue a ANEFA; criação da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), pelo Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro

Quadro 1: Principais acontecimentos nacionais e internacionais de Educação de Adultos

Neste sentido, pretendemos analisar a EA a partir do seu desenquadramento conceptual, a predominância da sua concepção escolarizante, a falta de vontade política que a tem marcado, assim como o desmantelamento do aparelho político-administrativo que se afirma como consequência dos pontos anteriores, contribuindo para reforçar a

dúvida quanto à própria existência de políticas educativas de Adultos que mais se assemelham a estratégias de Educação ao serviço do Sistema Educativo.

O quadro anteriormente apresentado fornece dados cronológicos que nos ajudam a perceber os sucessivos avanços e recuos aos quais a EA, em Portugal, esteve sujeita, bem como as orientações políticas que a têm marcado.

Na verdade, e em termos gerais, podemos afirmar que a política pública de EA em Portugal não é nem global, nem integrada, mas sim fragmentada e desarticulada em relação às esferas públicas e de intervenção cívica. A EA não constitui um projecto político-educativo capaz de a colocar na agenda das políticas educativas nacionais de forma a promover discussões e debates públicos, conferindo-lhe sentido e unidade conceptual no seio da já referida diversidade das práticas sócio-educativas característica da EA:

“Em Portugal, a EA nunca chegou a constituir-se como objecto de uma política educativa pública, global e coerente, minimamente sistemática, e sobretudo reconhecida enquanto política social de um Estado-Providência” (Melo, Lima & Almeida, 2002:109).

Este primeiro ponto tratará, assim, de interpretar as estratégias ou políticas educativas de adultos que, sem descurar o seu sinuoso percurso histórico, todo ele marcado por obstáculos e “(des)caminhos”, procurará centrar-se nos desafios aos quais a EA se enfrenta num país de semi-periferia que não tem escapado às forças económicas e tecnológicas da globalização, cujos efeitos começam a tornar-se visíveis no campo da Educação em geral, e da EA em particular:

“Partilhando já os problemas do presente e os desafios do futuro, típicos dos países centrais, das democracias capitalistas, das sociedades da *modernidade tardia* ou dos *riscos*, Portugal continua a confrontar-se com problemas sócio-educativos generalizados à maioria da população adulta, tendo os seus sucessivos governos sido incapazes de adoptar medidas políticas e de criar instituições educativas democráticas orientadas para a educação universal do seu próprio povo” (idem, ibidem:123).

Esta reflexão é tornada mais urgente quando inúmeros documentos nacionais e internacionais apontam, de forma bastante consensual, para uma articulação entre a EA e conceitos associados às necessidades prementes de um mercado de trabalho cada vez mais exigente em termos de competitividade, empregabilidade e mobilidade. A EA surge neste contexto como um instrumento ao serviço de uma adaptação individual bem distante da concepção educativa orientada para o aperfeiçoamento pessoal e a transformação social:

“Apesar do protagonismo actual das visões tecnicistas e instrumentais de educação, das suas concepções redutoras e em defesa de formações utilitárias, funcionais e adaptadas às necessidades (quase sempre unilateralmente definidas e fundadas em interesses privados traduzidos em “interesse público”), os problemas – e a procura de soluções – com que nos deparamos são fundamentalmente do domínio da transformação criativa e democraticamente conduzida, da participação activa de cidadãos esclarecidos, da cultura de paz, de justiça e de solidariedade” (Melo, Lima & Almeida, 2002:122).

Parece ser assim necessário proceder a uma “pedagogização das esferas políticas”, assim como a uma politização das esferas pedagógicas de forma a reconhecer e dar sentido ao papel que a EA pode desempenhar no desenvolvimento do país, até porque

“em geral, vem-se observando uma valorização crescente dos contributos da EA, em muitos casos integrando políticas de formação profissional e contínua de adultos, a par da sua articulação com outras políticas sociais e culturais, com vista à procura de respostas consideradas inovadoras e eficazes para os riscos da globalização e da crise ecológica, para a emergência de renovadas tensões suscitadas por diferenças económicas, culturais, étnicas, religiosas, geracionais, de género, entre outras” (idem, ibidem:103).

O reconhecimento da importância da EA para o desenvolvimento dos países numa perspectiva humana e social, mas principalmente económica ao passar pela produtividade de uma mão-de-obra mais qualificada, conseqüentemente mais produtiva e competitiva no mercado internacional, é bastante recente, mas autores como Alberto Melo preferem ressaltar as características e as potencialidades mais emancipatórias da EA ao afirmar tratar-se

“de um conceito dinamizador, capaz de promover o desenvolvimento ecologicamente sustentável, de fomentar a democracia, a justiça, a equidade entre sexos e o desenvolvimento científico, social e económico, e de construir um mundo onde o conflito violento seja substituído pelo diálogo e por uma cultura de paz assente na justiça” (Melo, 1998:20).

Após esta breve introdução, e de acordo com o quadro cronológico anteriormente apresentado, vejamos as orientações políticas para a EA em Portugal desde o período imediatamente posterior ao 25 de Abril de 1974 até ao ano de 2002.

Até 1974 não existiu um sistema de EA já que este se encontrava impedido por um sistema de ensino conservador inserido num regime político autoritário e anti-democrático:

“Podemos afirmar, sem receio de desmentidos, que não houve em Portugal até 1974, um verdadeiro sistema de EA. As vias de educação permanente e educação popular encontravam-se bloqueadas, respectivamente, por um sistema de ensino conservador,

escolástico e escolarizante, “infantilista”, e por um regime político dogmático e repressivamente paternalista, para quem qualquer “adulto” – sujeito autónomo e participante activo do processo de aprendizagem e da transformação consciente do meio físico e social – era inevitavelmente um “agente de subversão” (Melo, 1981:368).

Esta visão de EA não se coadunava com a perspectiva emancipatória e libertadora veiculada pela EA que, tradicionalmente, estava ligada a movimentos sociais e dinâmicas culturais, e cujos objectivos se prendiam com a defesa de uma educação popular ou de uma educação política e cívica:

“the History of Adult Education is itself the History of a social movement” (Jarvis, 1993:123).

Segundo este autor, existe um número de temas recorrentes que se podem encontrar na EA de todos os tempos: uma preocupação com os pobres e as classes trabalhadoras e que se reflecte numa indignação perante as desigualdades sociais; um certo idealismo e a crença de que a EA pode ajudar a construir um mundo melhor, e ainda a crença de que as pessoas podem aprender ao longo da sua vida (cf. Jarvis:1991:308).

No entanto, as iniciativas tomadas em torno da EA no Portugal da década de 70 foram dispersas, precárias e pouco sistemáticas e organizadas. Destacamos no entanto a reforma Veiga Simão que, com a criação da Direcção Geral de Educação Permanente (DGEP), em 1971, procuraria conceder alguma especificidade à questão da EA:

“Só com a reforma Veiga Simão, já no período marcelista, se esboça, pelo menos a nível formal, o reconhecimento de uma certa especificidade da problemática da EA, com a criação da Direcção-Geral de Educação Permanente (1971) e com o assumir de que se tornava necessário utilizar programas e métodos pedagógicos distintos dos que eram destinados às crianças” (Silva & Rothes, 1998:19).

No entanto, a criação da DGEP no período marcelista não iria ter grande sequência, nem consequência, na elaboração e organização de actividades de educação popular até 1974:

“A política educativa marcelista, centrada no aumento da escolaridade obrigatória e na qualificação escolar de tipo médio e superior, produz apenas medidas de educação de segunda oportunidade, com a reestruturação, nuns casos, e o lançamento, noutros, de cursos escolares nocturnos” (Santos Silva, 1990:18).

Não podemos, no entanto, esquecer que a falta de reflexão e prática sistemáticas em torno da EA não se circunscrevia apenas a Portugal, tendo esta questão sido debatida na Terceira Conferência Internacional sobre a EA, realizada em Tóquio, em 1972:

“Hay falta de una política y de leyes o reglamentos que obliguen a los poderes públicos y autoridades locales a hacerse cargo de la EA, favoreciendo la movilización de los recursos y medios no gubernamentales, además de haber una tendencia generalizada de concebir y organizar las actividades de EA en forma episódica y fragmentaria” (UNESCO, 1972:13).

Esta Conferência critica, portanto, o facto de a EA ser considerada o “parente pobre” da Educação e de os progressos feitos nessa área serem periféricos e descontínuos. Surge ainda no âmbito desse encontro, a preocupação de desenvolver a EA de uma forma eficaz, eficiente e económica, apontando-se para a possibilidade de existir uma maior participação financeira por parte de empresas e instituições não governamentais capaz de valorizar a perspectiva da EA como investimento.

Depois do 25 de Abril de 1974, emergem em todo o país perspectivas que apontam para a função mais crítica da EA pela mão de grupos populares de base local (associações, cooperativas, e outras) que procuram dar satisfação às suas necessidades de tipo cultural e educativo, ainda que de uma forma tímida e pouco sistemática, o que leva alguns autores a afirmar que

“A democratização política do regime e das instituições representativas, parece ter sido mais facilmente alcançada do que a democratização social e educativa, com a correspondente expansão e realização de direitos sociais e educativos entre a população adulta” (Melo, Lima & Almeida, 2002:108).

No entanto, o período compreendido entre 1974 e 1976 seria fortemente marcado por diversas iniciativas no campo da educação popular:

“Na alvorada do 25 de Abril, a EA em Portugal, como campo social específico, não tem passado. Mas a crise revolucionária que se instala até 1976, vai implicar um mergulho vertiginoso nas actividades de educação popular” (Santos Silva, 1990:18).

De facto, após o 25 de Abril, surgiram, por todo o país, grupos populares de base local que pretendiam dar satisfação a necessidades de tipo cultural e educativo que, durante o período da ditadura, tinham sido silenciadas:

“Os objectivos destes grupos de base, que se iam criando às centenas, eram no fundo semelhantes: dar satisfação “aqui e agora” a necessidades reprimidas de há longa data. Entre essas necessidades, as actividades de tipo cultural e educativo ocupavam um lugar proeminente, e praticamente todos estes colectivos de organização popular tinham constituído uma comissão cultural ou incluíam iniciativas de natureza cultural ou educativa nos seus programas de acção” (Melo, 1981:369).

Em 1975, com o processo de democratização do país, a EA surge imbuída de uma função crítica que coloca sobre ela a atenção do poder político. É neste contexto que duas correntes de actuação se vão confrontar: uma centrada predominantemente na questão do poder de Estado (que Stephen Stoer designou por “Alfabetização”) e outra próxima da educação popular (à qual Stoer deu o nome de “poder popular”).

A primeira foi visível com a Campanha de Dinamização Cultural, com o Plano Nacional de Alfabetização e com as acções no âmbito do Serviço Cívico Estudantil; a segunda procurou conseguir a emancipação dos sectores sociais mais desfavorecidos, inserindo a EA nos movimentos populares:

“Confrontam-se, no entanto, duas correntes. Uma, visível em iniciativas de carácter pontual, como a Campanha de Dinamização, o Plano Nacional de Alfabetização e algumas acções no âmbito do Serviço Cívico Estudantil, aposta numa conversão ideológica, assente numa lógica de dinamização do centro para a periferia. Uma outra corrente, associada ao modelo da educação popular, procurou, como modo de conseguir a consciencialização e emancipação dos sectores sociais desfavorecidos, inserir a EA nos movimentos populares e promover a qualidade dos processos educativos” (Santos Silva & Rothes, 1998:20).

Mas os programas que prevalecem em 1975, ao nível do poder do Estado, e incidentes na área de EA, pretendiam um efeito político de conversão ideológica que não se coadunavam com as práticas de educação popular que visavam a participação das populações no processo do seu próprio desenvolvimento:

“Ganha assim peso um mandato que privilegia a relação entre a EA, encarada numa acepção ampla e plurifacetada, e os processos de desenvolvimento e democratização. Esboçam-se iniciativas nos domínios da alfabetização, da redefinição do percurso escolar do adulto e do suporte à educação não formal, através dos quais se procura apostar na participação criativa dos adultos e dos grupos e comunidades em que eles se inserem” (idem, ibidem:20).

No entanto, entre o 25 de Novembro de 1975 e a criação do 1º Governo Constitucional em 1976, é a segunda corrente que prevalece com iniciativas variadas (como por exemplo o Projecto Graal), claramente inspiradas em Paulo Freire.

É de facto na década de 70 que a obra deste autor entra em Portugal e serve de base para movimentos ancorados no ideal de uma “pedagogia libertária” construída sobre a conscientização. No entanto, e por motivos políticos e ideológicos, esta entrada será feita “pela porta das traseiras”, não sendo autorizada pelo regime ditatorial a publicação da sua obra de referência *A Pedagogia do Oprimido*. A este propósito, o próprio Freire viria a afirmar em 1992 que

“Eu e *A Pedagogia do Oprimido* éramos proibidos de entrar na Espanha como em Portugal. A Espanha de Franco como o Portugal de Salazar nos interditavam a ambos. A Pedagogia e a mim”.

De facto, através do Ofício nº 56-DGI/S datado de 21 de Fevereiro de 1973, a Direcção dos Serviços de Informação e Turismo ordenava ao Director Geral de Segurança que providenciasse a apreensão da edição portuguesa da *Pedagogia do Oprimido*

“a bem da nação portuguesa, por tratar-se de uma obra de teoria política e experiência de mentalização do povo para uma revolução social de influência marxista”.

Apesar desta proibição, as iniciativas de índole popular no âmbito da EA surgidas imediatamente após o 25 de Abril acompanham a vertente mais política de Paulo Freire ao colocar a ênfase na educação política e na conscientização, no facto de não existir uma Educação neutra, isto é, à margem de um “engajamento” e um compromisso político-ideológico, e pelo facto de se reconhecer a educação como uma arma poderosa ao serviço de uma revolução das ideias, da capacidade crítica dos seus intervenientes, de uma reflexão constante e de um diálogo permanente de forma a perceber a educação como acto solidário e nunca solitário.

Nos finais de 1975, a DGEP reorganiza os seus serviços e assume-se enquanto coordenadora política da EA, tomando umas medidas de intervenção que visavam o apoio das actividades de natureza educativa que se desenrolavam no seio de vários espaços de organização popular:

“A ideia central era garantir apoio continuado e estruturado a iniciativas sociais com relevância educativa, o que significava, em primeiro lugar, focalizar as actividades das organizações populares” (Santos Silva & Rothes, 1998:21).

Em segundo lugar, a DGEP investiu numa aproximação às comunidades que não tinham ainda organizado movimentos sociais próprios, pelo que procedeu a uma recolha de tradições orais, danças, etc... para produzir materiais que seriam enviados às mesmas populações, afastando-se, deste modo, das campanhas massivas de alfabetização desenvolvidas em 1975:

“O modelo proposto representava, portanto: o alargamento drástico do campo da EA; o primado dos métodos de animação, na perspectiva da “educação popular”, sobre os da dinamização “esclarecida” de fora para dentro dos grupos populacionais; a abertura da administração pública, explorando os efeitos multiplicadores da comunicação entre estruturas e recursos estatais e iniciativas sociais, na base, não da liderança autoritária das primeiras, mas sim na capacidade, que lhes é própria de sedimentar institucionalmente apoios e formalizar juridicamente iniciativas (...)” (Santos Silva, 1990:22).

A fim de facilitar este processo, a DGEP viria a publicar, em 20 de Maio de 1976, o Decreto-Lei nº 384/76 “sobre as associações de educação popular”, “com vista à definição de um quadro para a futura colaboração entre movimento associativo e Estado em matéria de educação popular” (Melo, 1981:371).

Apesar de reconhecido o avanço na prossecução da estratégia do novo sistema de EA para o país, facilitado por estas acções da DGEP, a entrada em funções do 1º Governo Constitucional em 1976 dita uma interrupção das acções estatais no domínio da EA:

“Com a formação do 1º Governo Constitucional, e durante quase dois anos, verifica-se uma interrupção abrupta da acção que vinha sendo conduzida pela DGEP. A sua quase paralisia reflecte, aliás, uma inflexão das orientações políticas para o sector” (Santos Silva & Rothes, 1998:20).

Este período de interregno ficaria marcado por uma desconfiança manifesta para com as formas de mobilização popular anteriormente estimuladas, por um esforço de escolarização de segunda oportunidade e pelo afastamento da rede pública de elementos mais comprometidos com a educação popular (idem, ibidem:20).

No entanto, Alberto Melo salienta algumas iniciativas que, apesar da paralisia forçada a que estava sujeita, a DGEP promoveu:

“Datam desta época os primeiros encontros nacionais de associações de cultura e educação popular, as primeiras tentativas de estabelecer uma coordenação regular e o intercâmbio de informações através de um boletim representativo, bem como a

organização de três encontros nacionais em 1977, 1978 e 1979, de encontros de base regional em 1980 e a utilização da revista de animação socio-cultural *Intervenção* como órgão de informação interassociativo (...)" (Melo, 1981:373).

Em 1979, a Lei nº 3/79, de 10 de Janeiro, atribuiu ao Governo a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (PNAEBA) que viria a reanimar a actividade da DGEP.

No entanto, e para viabilizar a execução deste Plano, foi criada, em substituição da anterior DGEP, a Direcção-Geral da Educação de Adultos (DGEA), pelo Decreto-Lei nº 534/76, de 31 de Dezembro, de cujas principais atribuições e competências se destacam:

-“a participação na formulação da política de EA, numa perspectiva de educação permanente, e contribuir para a sua execução”;

-“garantir a realização de desenvolvimento educativo, designadamente nos domínios da alfabetização e educação de base de adultos”;

-“estimular e apoiar as iniciativas públicas e privadas no âmbito da EA” (Ministério da Educação e Cultura, 1986:12).

Competia, portanto, à DGEA a coordenação e execução dos programas nacionais de alfabetização previstos no PNAEBA, bem como prestar o apoio técnico e pedagógico às actividades das entidades públicas ou privadas (autarquias locais e associações de educação populares, entre outras).

Apesar de inovador, o PNAEBA não constituiu propriamente uma novidade já que em Outubro de 1975 viria a concretizar-se o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) cujo objectivo geral consistia em reduzir em três anos a taxa de analfabetismo para 3%, pese embora a manifesta falta de desejo de aprender a ler e escrever da população alvo deste projecto, o que implicaria a utilização de medidas coercivas em relação aos analfabetos para implementar o mesmo.

Já no PNAEBA, as preocupações de redução do analfabetismo respondem a uma intenção de desenvolvimento da educação popular, o que se coadunava com as perspectivas programáticas da DGEP no período anterior a 1976, e o que define uma área de intervenção do Estado no domínio da EA.

Os objectivos deste plano pareciam, finalmente, ir de encontro ao desenvolvimento de uma prática inovadora de convergência entre os princípios da educação permanente e da educação popular:

“Os programas de alfabetização e de ensino preparatório de adultos são concebidos de modo a articularem-se com uma série de outros programas, com os quais se pretende, através da consolidação de um sistema de educação de adultos, criar meios e instrumentos organizacionais de suporte e estímulo à iniciativa social. Ao nível central, preconiza-se a formação do Instituto Nacional de Educação de Adultos. Ao nível regional. Defende-se o estabelecimento gradual de Programas Regionais Integrados que articulem a educação básica de adultos e o desenvolvimento. Localmente, sugere-se a organização de uma rede de centros de cultura e educação permanente” (Santos Silva & Rothés, 1998:21).

Em 1891, eram definidas “componentes programáticas de uma intervenção integrada” que, na linha de acção do PNAEBA, pretendiam articular os domínios da alfabetização e educação de base, a educação recorrente, a formação para a agricultura, entre outros.

As orientações definidas no PNAEBA quanto a estes Programas Regionais Integrados pretendiam inserir a EA no desenvolvimento equilibrado das comunidades locais, bem como “implementar progressivamente esquemas integrados de educação básica de adultos e de desenvolvimento cultural e constituir regional e progressivamente os alicerces de um moderno sistema de EA, embrião do futuro sistema de educação permanente” (Ministério da Educação e Cultura, 1986:94).

Em 1985, o PNAEBA foi abandonado. O Instituto Nacional de Educação de Adultos nunca foi criado. Os centros-piloto de cultura e educação permanente não tiveram o impacto social desejado.

Assim, em meados da década de 80, o subsistema de EA continuava a assumir um estatuto marginal face ao sistema educativo e às políticas educativas; a intervenção estatal era marcada por fortes constrangimentos burocráticos e verificava-se uma vinculação ao paradigma escolar.

De acordo com Santos Silva e Rothés, a própria administração travou a execução do plano:

“Para as dificuldades sentidas aquando da execução do PNAEBA contribuem, é verdade, a inércia da administração, o estatuto menor que nela tem a educação de

adultos e a insipiência das pressões sociais no sentido da sua valorização política” (1998:22).

O certo é, todavia, que foi no quadro do PNAEBA que se lançou e consolidou, em Portugal, um subsistema de EA, apesar de fragmentário e marginal:

“A Lei nº 3/79 reconhece a necessidade de inserção do PNAEBA num plano nacional de EA de âmbito mais vasto; este, na sua formulação, beneficiaria, por seu turno, da definição de um projecto educativo global. Decorrem no Ministério da Educação e Investigação Científica os trabalhos respeitantes à Reforma do sistema educativo (cf. Despacho nº 20/79, de 15 de Janeiro, do Ministério da Educação e Investigação Científica)” (Ministério da Educação, 1979:11).

Em 1986, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) na qual se estabelece o quadro legal de desenvolvimento do sistema educativo português e na qual a EA é tratada por referência à educação escolar e em torno de duas valências: o ensino recorrente de adultos e a educação extra-escolar:

“A Lei de bases não contempla a dimensão ampla e plurifacetada da EA presente no PNAEBA, nem lhe atribui o papel essencial que este lhe reconhecia. Não se prevê a criação de um subsistema de EA com características próprias” (Santos Silva & Rothes, 1998:24).

De acordo com o artigo 16º, o ensino recorrente de adultos é encarado como “uma modalidade especial de educação escolar” para indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência escolar e/ou a todos aqueles que precisarem de uma segunda oportunidade para se enquadrarem no sistema de educação escolar.

No artigo 20º, é afirmada a atribuição dos mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, para além de apresentadas as diferenças quanto às formas de acesso, planos e métodos de estudos.

A educação extra-escolar, por sua vez, designa as formas de educação que têm lugar fora do sistema regular da escola e no artigo 23º da LBSE, a educação extra-escolar

“tem como objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência; integra-se numa perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da acção educativa”.

De acordo com Lima *et al.*, “toda a área de intervenção sócio-educativa da EA está praticamente ausente dos 64 artigos que compõem a LBSE” (1988:40); no que se refere à área de formação, existem pontos de convergência entre a EA e o ensino recorrente, entre a EA associada ao trabalho e formação profissional e a EA para promoção cultural e cívica e a educação extra-escolar (cf.1988:41).

No entanto, após a análise da LBSE, e na sequência da leitura dos Documentos Preparatórios III (Lima *et al.*, 1988), podemos afirmar que a EA, na elaboração da referida lei, tem um tratamento disperso em termos de abordagem, reforçando, deste modo, o seu carácter marginal:

“no longo processo de negociação que conduziu à aprovação da Lei de Bases, os interesses ligados a este sector nunca tiveram o peso suficiente para que, nesta lei fundamental para a definição do sistema educativo, fosse reconhecido à EA o papel essencial que, num país com níveis educativos tão preocupantes, ela teria, em princípio, que desempenhar em qualquer estratégia consistente de desenvolvimento” (Santos Silva & Rothes, 1998:26).

A legislação aprovada depois de 1986 denota as tendências de diluição e perda de autonomia do subsistema de EA.

De facto, em 1987, a Direcção-Geral de Educação de Adultos dá lugar à Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAE). Consequentemente a estas mudanças, a EA é integrada nas Coordenações de Área Educativa (CAE), criadas no âmbito das Direcções Regionais de Educação (DRE),

“reduzindo a capacidade de os serviços centrais interferirem nas orientações do trabalho a desenvolver pela rede pública e acabando por favorecer a diluição da EA e a subestimação das visões mais ambiciosas de que, apesar de tudo, os técnicos de topo eram portadores” (idem, *ibidem*:31).

A diluição e a marginalidade da EA, anteriormente referidas, agravam-se em 1993 quando a Extensão Educativa é extinta e transformada em Núcleo de Educação Recorrente e Extra-escolar do Departamento de Educação Básica,

“agravando-se, assim, a fragmentação e marginalização da EA na estrutura político-administrativa. Mais, ao integrar-se nos Departamentos de Educação Básica e do Ensino Secundário, acentua-se a sua dependência da lógica escolar que, por razões óbvias, aí prevalece” (idem, *ibidem*:31).

Mas, voltando um pouco atrás, e perante a marginalidade do subsistema de EA que a LBSE reforça, é publicado, em 1988, o Documento Preparatório III, a pedido da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) (Lima, *et al.*, 1988).

No mesmo ano, é elaborado o Plano de Emergência para a Formação de Base de Adultos, no âmbito da DGAE e estes dois documentos assumem-se, então, como “duas novas tentativas para a estruturação de um projecto global para o subsistema de educação de adultos” (idem, *ibidem*:26).

O Documento Preparatório III defende, entre outros aspectos, a noção de que o Estado deveria assumir a centralidade da EA através do cumprimento de uma “carta de deveres do Estado”, assim como a necessidade de soluções organizacionais flexíveis e descentralizadas, valorizando a extensão educativa, a formação para o trabalho, a promoção cultural e cívica e a intervenção sócio-educativa.

De acordo com o que foi afirmado, o Documento Preparatório III aponta as seguintes orientações gerais para a organização e administração do subsistema de EA:

- “as estruturas de administração da EA, embora individualizadas (pois o contrário conduziria à sua “subordinação ao paradigma do sistema escolar”) devem, no quadro do Ministério da Educação, articular-se com as estruturas que têm competências sobre outros estratos etários”.
- “as estruturas e acções educativas do subsistema de EA devem ser descentralizadas (...)”.
- “a administração e a gestão da EA, na sua estrutura, forma e prática, deverão ser participadas (...)”.
- “devem assegurar-se adequadas formas de articulação horizontal de modo a obter-se a coordenação entre os diversos componentes sectoriais do subsistema de EA aos diversos níveis”.
- “O subsistema de EA deve ser regionalizado, tendo em conta que só a partir de bases territoriais adequadas se poderão assegurar devidamente a integração e a globalização educativa (...)”. (Lima et al, 1988:167-168)

Para além destas orientações gerais, o Documento advoga a criação urgente de um Instituto Nacional de Educação de Adultos, sem menosprezar as vias mais escolarizantes, retomando portanto as orientações evidenciadas na LBSE:

“Tendo em conta os princípios de descentralização e autonomização consagrados na LBSE, bem como o que aconselha a eficácia, não se trataria de um órgão clássico da administração central mas antes uma instituição constituída segundo o princípio da “descentralização funcional dos serviços”. Tratar-se-ia, em parte, de um “dos centros autónomos especializados” referidos no artigo 50º (sobre investigação em educação) da Lei de Bases, tendo também valências (designadamente de formação) similares

das dos estabelecimentos de ensino superior com os quais deveria, aliás, cooperar estreitamente” (idem, *ibidem*:175).

O Documento retoma as orientações evidenciadas no PNAEBA e as propostas que nele são feitas serão consideradas no Plano de Emergência para a Formação de Base dos Adultos, o qual também se situa na linha do PNAEBA.

Referimo-nos concretamente às experiências dos Programas Regionais Integrados:

“O plano de emergência deverá ter como objectivo principal elevar o nível educativo da população portuguesa, proporcionando uma segunda oportunidade a jovens e adultos, tendo em vista atenuar as clivagens entre gerações, esbater as desigualdades inter-regionais e criar uma força de trabalho mais qualificada, como suporte de uma estratégia de desenvolvimento individual e colectivo” (Lima *et al.*, 1988:226).

Elaborado em 1988, no âmbito da DGAE, o plano não viria a ser adoptado e, de acordo com Santos Silva e Rothes,

“É uma última tentativa falhada para evitar o afunilamento escolarizante para que, de forma cada vez mais nítida, rumava a intervenção estatal no domínio da educação de adultos” (1998:28).

Os anos compreendidos entre meados das décadas de 80 e de 90 pouco beneficiaram a EA em Portugal ao não serem introduzidas alterações significativas nas suas orientações políticas essenciais, sendo reforçada a preocupação com a educação de segunda oportunidade com a extensão do “Ensino Recorrente” ao Secundário, assim como uma aposta na qualificação da mão-de-obra que passa pela Formação Profissional enquanto instrumento essencial:

“A educação de segunda oportunidade afirma-se, aliás, como a preocupação essencial das políticas para o sector. No plano normativo, estende-se o designado “Ensino Recorrente” até ao secundário e promove-se, na linha do que preconizara a LBSE, um esforço de adequação dos seus planos curriculares às características da população adulta” (idem, *ibidem*:29).

Apesar da publicação, em 1991, da Lei-Quadro para a EA que, na linha da LBSE, defende o estabelecimento de pontes entre o ensino recorrente e a educação extra-escolar, e do surgimento das primeiras acções co-financiadas pelo Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP) entre 1989 e 1993, não são

introduzidas as modificações que permitiriam conceder à EA um papel central nos esforços de desenvolvimento do país:

“Apesar dos investimentos assegurados por intermédio do PRODEP, e da publicação de uma Lei-Quadro da EA (1991), embora reduzindo o seu âmbito ao ensino recorrente de adultos e à educação extra-escolar e privilegiando assim um entendimento de EA como, quase exclusivamente, uma escolarização de segunda oportunidade, a EA conhecerá uma fase de grande marginalização, vendo o seu campo fortemente estreitado e o seu peso institucional no Ministério da Educação drasticamente diminuído (...)” (Melo, Lima & Almeida, 2002:112).

Entre 1985 e 1995, a “EA em Portugal vivia uma situação de transição” (idem, *ibidem*:113) entre os modelos de políticas sociais de tipo Estado-Providência e de tipo crítico e o modelo reformista do Estado-Providência de tipo neoliberal. Em termos gerais, esta transição está associada a dois vectores “em disputa” na formulação da política educativa:

“continuar a expandir o estado em termos de realização de uma maior igualdade de oportunidades e de democratização da educação pública, mas, simultaneamente, tentar reduzir esse mesmo Estado, abrindo o campo da educação à iniciativa privada e à concretização de uma maior liberdade de ensino – uma tensão que estará presente em diferentes medidas adoptadas ao longo da década de governação sustentada pelo Partido Social-Democrata (PDS), e que poderíamos designar por *neoliberalismo educacional mitigado*” (Afonso, 1997:10).

Na verdade, e no âmbito de um quadro de políticas educativas marcado pela “ocorrência de manifestações próprias de cada um dos modelos de políticas sociais” apresentados por Griffin, em 1999 (Lima, 2003c:138), a EA em Portugal, durante a governação do Partido Social-Democrata, encontrava-se afastada das políticas sociais do Estado-Providência, bem como das perspectivas de intervenção que o paradigma da educação popular e da educação permanente havia defendido:

“Duas preocupações, que em momentos passados tinham sido reconhecidas como essenciais, são então claramente desvalorizadas. A perspectiva de “educação popular” esvai-se da condução política para este sector, apesar de algumas persistências discursivas e da permanência, um pouco contra a corrente, de algumas práticas disseminadas pela rede pública, que valorizam a participação dos adultos em processos, necessariamente educativos, que conduza à sua emancipação. Também o objectivo de alfabetização literal perde centralidade. Sobretudo deixa de ser privilegiada a sua articulação com a formação cívica e política, no quadro das práticas educativas integradas. Em substituição, tende a prevalecer uma visão escolarizante desta alfabetização, cada vez mais encarada como parte de uma formação escolar elementar dos adultos” (Santos Silva & Rothes, 1998:29).

A educação popular e a alfabetização encontram-se, assim, desvalorizadas, e até ignoradas. O ensino recorrente, por sua vez, ganha protagonismo e, na evolução do subsistema da EA, surge um novo objectivo mais “vocacionalista” que “aposta” na qualificação da mão-de-obra e coloca a formação profissional como seu instrumento essencial (cf. idem, ibidem:29).

Ao mesmo tempo que prevalecem estas orientações políticas, a EA assiste a uma redução da sua influência e importância no seio do aparelho político-administrativo:

“De forma apenas aparentemente contraditória, verifica-se que o Estado, ainda que continue a assumir-se neste domínio como a instância privilegiada, diminui a relevância da EA na estrutura orgânica do Ministério da Educação” (Santos Silva & Rothes, 1998:30).

Em meados da década de 90, a EA em Portugal encontrava-se, portanto, numa situação de indefinição e abandono:

“Encerrado em meados dos anos 90 o ciclo reformista da educação, a EA não só ficaria para a história desse processo de mudança jurídico-formal como um dos sectores mais abandonados e, de facto, não reformado, mas também como um campo que progressivamente foi perdendo identidade, a ponto de o próprio conceito ter entrado em risco de extinção nos discursos de política educativa. Como se os conceitos de formação e de aprendizagem ao longo da vida subitamente descobertos, pudessem substituir, ou tornar supérfluo, o conceito de educação de adultos” (Lima, 2003c:140).

É neste contexto que surgem, entre outros, os conceitos de eficiência, eficácia, qualidade, controlo e optimização, associados ao paradigma da “Educação Contábil” (Lima), com a esperança de que as soluções de tipo organizacional e administrativo respondam às necessidades de modernização da própria educação e do sistema educativo. O *culto da eficiência* (Collins) tende assim a transformar áreas humanas dos projectos morais, práticos e políticos da vida diária em algo mensurável e controlado de forma técnico-burocrática. Esta visão mercantil da Educação é portanto fortemente marcada pelas teorias neoliberais (ver capítulo I desta dissertação), às quais corresponde uma diminuição do papel e do investimento do Estado, a defesa de uma concepção individualista de aprendizagem [considerada por Jarvis como uma forma fraca de liberalismo, conservadora porque apolítica e demasiado simplista (cf.1993:18)], a mobilização da comunidade e a iniciativa da sociedade civil aumentada pela difusão das estruturas de nível macro e o crescimento da importância do nível micro.

Estas questões remetem imediatamente para a relação intrínseca que se estabelece entre o Estado e a Sociedade civil, assim como os papéis que ambos se vêem na obrigação de desempenhar. Na opinião de Peter Jarvis, a sociedade civil mantém-se, mas de forma diferente ao estar cada vez mais dominada pelo mercado, enquanto que o Estado aparece como sendo um mal necessário, sem o qual predominaria o caos, mas que, ao mesmo tempo, contribui para o reforço de uma certa divisão social (cf.1993:20).

Certos autores, como Murphy (cf.2001:345), explicam o ressurgimento do interesse pelo conceito de sociedade civil nos últimos tempos em resultado da crise de confiança nas políticas socialistas e social-democrata. A sociedade civil parece ser agora entendida enquanto contexto ideal para uma aprendizagem capaz de se distanciar das garras do poder, da dominação, do Estado e da economia.

Outros autores como Cunningham consideram-na como o desenvolvimento de infra-estruturas no interior da nação que se assumem como mediadoras entre Estado e cidadãos. Na verdade, este autor defende a ideia de que uma sociedade civil forte, e promotora da participação dos seus cidadãos, assegura o alcance de objectivos democráticos, antecipando-se à marginalização dos sectores menos favorecidos, quer seja por motivos de raça, género, classe ou etnia (cit. por Murphy, idem:347).

Finalmente, um outro motivo apontado para a elevação do conceito de sociedade civil é a crença de que a EA pode desempenhar um papel preponderante na luta por uma democracia mais participada, uma crença que se coaduna com as tradições de uma EA mais radical e progressista. Neste contexto, a sociedade civil é encarada como um espaço privilegiado para práticas democráticas com aspirações de mudança social.

Mas a sociedade civil portuguesa é, segundo Boaventura de Sousa Santos, fraca e pouco autónoma se a identificarmos com o espaço da produção e da cidadania, e se a compararmos com outras sociedades centrais, mas é ao mesmo tempo forte, autónoma e auto-regulada se a considerarmos quanto ao espaço doméstico (1996:114). É precisamente no âmbito do espaço doméstico (especialmente familiar) que se encontra o contraponto das lacunas do Estado-Providência que em Portugal nunca chegou propriamente a existir, transformando a sociedade civil numa espécie de “Sociedade-Providência” (Santos, ibidem).

Em termos de EA, a estas noções corresponde a emergência de parcerias alargadas no seio da sociedade civil capazes de promover uma interacção social entre a economia e o Estado. Estas parcerias pertencentes às esferas familiares ou associativas deverão teoricamente preservar o potencial das práticas democráticas para as quais a EA está mais

vocacionada, e entre as quais se inclui o exercício de uma cidadania activa e uma plena participação na sociedade.

Mas porque em Portugal a EA é directa ou indirectamente promovida pelo Estado que, apesar de poder garantir uma certa qualidade, é incapaz de responder eficaz e eficientemente a todas as necessidades mais prementes nesta área, uma das últimas tendências surgidas em torno da questão da coordenação da EA aponta para as parcerias e partilha de responsabilidades que levam Melo, Lima & Almeida a referirem a existência de

“uma efectiva transformação do papel do Estado, no contexto de parcerias emergentes entre os sectores público e privado, sendo da responsabilidade do sector público o estabelecimento de um enquadramento político global (legal, regulamentar, institucional, financeiro) e o assegurar do direito de todos à educação” (2002:29).

O papel do Estado parece, portanto, não ser o de monopolizar a organização da EA, mas o de criar condições num quadro de partilha com os demais parceiros, quer privados quer numa concertação interministerial, que possam garantir uma igualdade de oportunidades de acesso à Formação, assim como uma garantia de orientação, responsabilização e implementação de políticas.

No âmbito da EA, as tendências de instrumentalização da Educação, associadas a uma indefinição do papel do Estado e da sociedade civil, contribuíram para uma despolitização que teve como resultado uma EA cada vez mais técnica e fragmentada ao privilegiar um ensino científico e tecnológico e ao valorizar competências capazes de tornar os indivíduos mais competitivos para a empregabilidade.

Em 1996, e com o início do ciclo governativo seguinte, a EA volta a ganhar protagonismo com o Programa Eleitoral do Partido Socialista (PS) que critica

“a ausência de um sistema de educação de adultos que, através de acções de ensino recorrente e de educação extra-escolar, responda aos baixos níveis de instrução da população e às necessidades sociais acrescidas em educação e formação, decorrentes das novas exigências das sociedades modernas” (PS, 1995, cit. por Melo, Lima & Almeida, 2002:113).

As novas exigências aqui referidas passam pela implementação de um sistema de formação profissional capaz de articular formação com educação, e capaz de dar resposta às mais recentes necessidades dos adultos no mundo laboral.

A V Conferência Internacional sobre EA, realizada em Hamburgo em 1997, aponta precisamente para esta tendência no Tema 5 (“A EA e a mutação no mundo do trabalho”), afirmando uma preocupação crescente quanto à precariedade do emprego e o aumento do desemprego. Segundo este documento, a indispensável melhoria em termos de produção exige competências cada vez maiores, e o desenvolvimento de novas capacidades de adaptação produtiva a uma procura de emprego em mudança permanente ao longo da vida laboral, passam a ser questões que a EA deve abordar, comprometendo-se a promover o direito ao trabalho e o direito à EA relacionado com o trabalho:

- b) “fazendo com que a EA relacionada com o trabalho possa conferir as competências e capacidades específicas para a entrada no mercado de trabalho e mobilidade ocupacional, e melhorar a capacidade dos indivíduos para participarem em modelos de emprego diversificados”;
- d) “garantindo que os conhecimentos e capacidades informalmente adquiridos são plenamente reconhecidos”;
- e) “acentuando o poderoso papel da educação profissional de adultos no processo de aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 1997:45).

Após as eleições legislativas, o governo do PS apresentaria um “Pacto Educativo para o Futuro” (Ministério da Educação, 1996) no qual “a educação e a formação global dos cidadãos ao longo de toda a vida constituem uma condição necessária para o desenvolvimento económico e social, o que implica nomeadamente, na particular atenção à educação permanente e de adultos” (Melo, Lima & Almeida, 2002:114).

Perante a necessidade de “arrumar a casa”, e na tentativa de dar resposta a estas preocupações, viria a ser criada em 1999, uma Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de Setembro), sujeita à tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

No entanto, esta agência surgia após a publicação de um “Documento de Estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos” (Melo, et al., 1998) e na sequência de um “Estudo para a construção de um modelo institucional” (Lima, Afonso & Estêvão, 1999).

O primeiro documento, elaborado por um “grupo de trabalho para o desenvolvimento da EA, integrado por especialistas independentes”, e constituído pelo Despacho (nº 10534/97, de 16 de Julho) da Secretaria de Estado da Educação e Inovação, reconhecia a urgência do desenvolvimento da EA e propunha a responsabilização do Estado em termos políticos e administrativos, através da criação de um sistema nacional de EA por ele financiado.

Propõe, ainda, a criação de um sistema autónomo com “unidades locais”, bem como de uma rede de “centros de balanço de competência e validação das aprendizagens”.

O documento de estratégia aponta, finalmente, para a criação de uma “Agência Nacional de EA” enquanto estrutura organizativa amplamente participada, dotada de meios para actuar ao nível da alfabetização e literacia básica, do ensino recorrente, da promoção educativa, técnica, científica e cívica, de animação e desenvolvimento local, da formação de formadores e da produção de materiais pedagógicos (cf. Melo *et al.*, 1998).

Este documento, ao qual se deu o nome de “uma aposta educativa na participação de todos”, pretendia igualmente preparar

“um quadro legislativo e regulamentar mais propício ao desenvolvimento de um sistema de EA coerente, flexível, autónomo e assente numa parceria aberta e criativa entre o Estado e a sociedade civil, designadamente o sector social solidário” (idem, *ibidem*:61).

Já a partir da Resolução nº 92/98, de 25 de Junho, o Conselho de Ministros decidia avançar com um “Programa para o desenvolvimento da Educação e Formação de adultos”.

Salienta-se que é a partir deste programa que o conceito de formação passa a articular-se com o conceito de educação, se não em termos práticos, pelo menos em termos terminológicos.

A realização deste programa ficou a cargo de um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de adultos que, no âmbito dos Ministérios da Educação e do trabalho e da Solidariedade, solicitou à Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, um estudo para a construção de um modelo institucional de Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Em Março de 1999, Licínio Lima, Almerindo Afonso e Carlos Estêvão publicavam esse trabalho que tomava como principais documentos de referência:

- a) “o documento de estratégia publicado em Abril de 1998”;
- b) “a resolução do Conselho de Ministros nº 92/98, de 25 de Junho”;
- c) “documentos internos entretanto produzidos pelo Grupo de Missão, bem como a LBSE” (Lima, Afonso & Estêvão, 1999:13).

Os autores propuseram um modelo institucional global no qual se destaca a “responsabilização do estado e a valorização do domínio público, descentralização e autonomia, representatividade e participação, direcção colegial e concertação” (idem, *ibidem*:14).

Entendem, assim, que compete ao Estado

“assumir políticas públicas e estratégias de desenvolvimento do sector, responsabilizando-se não só pela criação mas também pela manutenção de uma rede pública e de um programa de desenvolvimento que traduza o carácter prioritário da educação e formação de adultos na sociedade portuguesa” (idem, ibidem:56).

No que concerne as suas atribuições, a ANEFA deverá, entre outras,

“promover a articulação estratégica e técnica intra e interministerial, promover e realizar a articulação estratégica com as autarquias, estabelecimentos de ensino, parceiros sociais, entidades privadas, etc..., colaborar na definição de medidas de política e de planos de desenvolvimento de educação e formação de adultos, promover programas e projectos nos domínios da educação e formação de adultos, numa lógica de serviço público e de combinações com iniciativas sociais e comunitárias, financiar ou co-financiar programas, promover o desenvolvimento da investigação em educação e formação de adultos, desenvolver modelos de intervenção pedagógica e sócio-educativa, apoiar centros de recursos técnico-pedagógicos, constituir e gerir um fundo financeiro de desenvolvimento e apoio às acções de educação, lançar concursos nacionais para financiamento e apoio a projectos de educação e formação de adultos, criar um centro de produção pedagógica e didáctica, criar um serviço, a nível central, de credenciação e registo das entidades intervenientes, construir um sistema de validação formal dos saberes e competências informalmente adquiridos, constituir uma rede nacional de organizadores locais, garantir a formação de formadores de educação e formação de adultos, lançar projectos de cooperação, promover a realização de seminários (cf. Lima, Afonso & Estêvão, 1999:59-61).

No entanto, a 28 de Setembro de 1999, viria a ser criada a ANEFA (Decreto-Lei nº 387/99), sob a tutela dos Ministros da Educação e do Trabalho e Solidariedade.

Apesar de apresentar semelhanças em termos de linguagem e ao nível de algumas das atribuições apresentadas pela proposta anterior, a ANEFA difere quanto às competências e prioridades.

De facto, e de acordo com Melo, Lima & Almeida,

“a ANEFA “decretada” assumia mais o perfil de uma “estrutura de competência” ao nível metodológico, da promoção e de apoio a programas de educação e formação de adultos (EFA) e a iniciativas da sociedade civil, do que o de uma estrutura político-administrativa com responsabilidades de concepção e desenvolvimento de uma política pública, nacional, global e integrada de EFA, capaz de englobar as competências acima referidas mas também várias outras vertentes não consideradas naquele decreto-lei” (2002:117).

É assim exemplificada a redução do campo de intervenção da ANEFA que não deu prioridade aos domínios da alfabetização, da educação para o trabalho, o ensino recorrente ou o desenvolvimento local e comunitário.

Quanto à sua acção, Licínio Lima reconhece um certo potencial de intervenção no reconhecimento, validação e certificação de competências, bem como o carácter inovador na concepção de cursos de formação, mas critica a sua limitação em termos de estruturas e recursos locais, bem como a ausência de uma política pública para a EA (cf. Lima, 2003c:141).

Em 2002, três anos após a criação da ANEFA, o XV Governo Constitucional extingue essa agência, remetendo as suas atribuições à Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro).

De acordo com a Lei Orgânica do Ministério da Educação aprovada em Conselho de Ministros de 6 de Agosto de 2002, um dos objectivos da reforma estrutural que motivou a criação da DGFV passa directamente

“pelo desafio da qualificação de recursos humanos em termos conformes ao papel de Portugal na União Europeia e no mundo e às necessidades de competitividade da economia global, e a integração entre as políticas e os sistemas de educação e as políticas e os sistemas de formação ao longo da vida. Esta integração visa prosseguir objectivos, quer de qualificação inicial de jovens com competências profissionais necessárias à sua transição adequada para a vida activa (...), quer do desenvolvimento da aquisição de aprendizagens por adultos, num modelo de formação ao longo da vida”.

De acordo com este discurso, a educação de adultos fica reduzida e instrumentalizada, subordinando a noção de educação pública à formação vocacional.

É nestes termos que nos apercebemos da presença de indicadores de uma ideologia neoliberal que nos permitem sustentar a tese da existência de um “neoliberalismo educacional mitigado”, apresentada por Almerindo Afonso (1997).

A realidade portuguesa parece estar, hoje, apoiada na promoção de um mercado de aprendizagem que, quando associado a medidas de tipo vocacionalista, nos coloca perante uma EA considerada enquanto prioridade retórica no domínio de políticas de inspiração neoliberal.

É uma prioridade retórica na medida em que este sector, considerado o “parente pobre” da educação, não desperta o interesse dos actores envolvidos na elaboração de políticas educativas, o que se traduz num desinvestimento e falta de orientação e coordenação.

Esta falta de prioridade coloca, assim, a EA num processo de despolitização e no seio de uma agenda tecnocrática e gerencialista de inspiração neoliberal motivada por cortes nas despesas públicas.

Perante o desinvestimento no sector público, assistimos à implementação de uma estratégia de “privatização do domínio público” (Lima) empenhada em ultrapassar a crise do “semi-Estado-Providência” (Santos) português (ver capítulo I).

Em termos concretos, este quadro representa a apologia da aprendizagem individual e do modelo empresarial na gestão dos processos educativos, mas também o abandono de sectores da população que são, conseqüentemente, entregues às regras do mercado.

Este fenómeno coloca em questão os novos desafios que a população adulta enfrenta em Portugal, e não só, nomeadamente em termos de exercício de cidadania, de mutações no mundo do trabalho, da convivência inter/multicultural cada vez mais frequente e da adaptação às novas tecnologias da informação e da comunicação.

Veremos de seguida até que ponto as directrizes europeias apontam para a procura de resposta a estes desafios por parte da população adulta, e procuraremos desvendar a existência, ou não, da partilha destas preocupações no seio de uma dimensão europeia da EA.

## **2. A dimensão europeia na Educação de Adultos**

Parece óbvio admitirmos que a União Europeia não está alheia às necessidades e transformações ocorridas no seu seio ao longo da sua história, e os decisores políticos europeus têm vindo a reconhecer a importância da Aprendizagem ao Longo da Vida no projecto da construção europeia.

Na verdade, alguns documentos publicados pelo Conselho da Europa ou pela Comissão Europeia dão conta destas necessidades e transformações, dos quais destacamos o Livro Branco sobre a Educação e a Formação, intitulado *Ensinar a aprender – rumo à sociedade cognitiva*, datado de 1995 e já citado no capítulo anterior desta dissertação.

Para além de documentos, vários programas e redes de Educação de Adultos (EA) têm proliferado:

“Adult continuing education has been given its own action line in the European Union’s Socrates programme for education. Visits, exchanges and joint projects are proliferating. European issues are firmly on the agenda of national professional networks. New transnational networks have been created – both the European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) and the European University Continuing Education Network (EUCEN) have established themselves firmly on the scene. After years of crisis, the European Bureau for Adult Education has successfully relaunched itself as the European Association of Adult Education, with offices across the continent” (Field, 1996:14).

No entanto, e à semelhança do que acontece em Portugal, a educação de adultos tem sido objecto de relativamente poucos estudos europeus, apesar de constituir, hoje, um interesse político na medida em que pode ser considerada um dos alicerces da dimensão europeia no sector da educação:

“Although the European Union (EU) has now explicitly acquired a policy interest in adult continuing education, and has developed measure to strengthen the European dimension in the field, relatively few serious studies have been undertaken of the EU’s influence to date upon adult continuing education” (idem, *ibidem*:15).

Apesar de serem várias as orientações dadas a esta dimensão, o potencial da educação de adultos para as políticas de integração não passou despercebido e alguns documentos apresentam iniciativas da União Europeia para o desenvolvimento de um espaço europeu na educação e formação de adultos.

Assim, e considerando que a sociedade do futuro será uma sociedade cognitiva onde cada um poderá construir a sua própria qualificação, o Livro Branco sobre a Educação e a Formação, citado anteriormente, aponta para a existência de três “choques motores” das mudanças da sociedade europeia: a mundialização das trocas, o advento da sociedade da informação e a aceleração da revolução científica e técnica (cf. 1995:5).

Perante este quadro, a educação e a formação poderão constituir uma resposta a estas mudanças revalorizando a cultura geral e desenvolvendo a aptidão para o emprego com a via tradicional da obtenção de um diploma, o que implica um reconhecimento dos mesmos por parte da União Europeia, de forma a facilitar a tão pretendida mobilidade dos trabalhadores e estudantes.

De acordo com estes preceitos, a Europa deverá, portanto, investir na educação para elevar o nível geral de formação e qualificação dos trabalhadores e do conjunto da

população activa, não só pelo ensino inicial, mas também pelo incentivo à aquisição de novos conhecimentos durante toda a vida (cf. *ibidem*:50).

As intenções que estão na base destas ideias passam prioritariamente pelo reforço da qualidade da educação e da formação capazes de assegurar a competitividade da própria União Europeia, assim como a manutenção do seu modelo social. Este modelo social europeu baseado na parceria e coesão social, ancorada num elevado padrão de qualidade de vida, procura ser mantido pela União Europeia pela criação de um

“transparent and dynamic system of lifelong learning as a central priority for the Union, both in maintaining overall levels of employment and in promoting social integration” (Field, 1996:21).

Neste sentido, a História da Europa foi marcada por avanços e alguns recuos quanto às questões educativas em geral e de adultos em particular, dos quais destacaremos de seguida documentos, recomendações e resoluções, grupos de trabalho e conclusões analisados numa perspectiva cronológica.

Em 1954, a concretização do *Plano de Cooperação Cultural* foi notável pelo facto de se estarem a lançar os alicerces que permitiriam construir as pontes entre as duas partes da Europa divididas pela Guerra Fria.

Desde a sua concepção, o programa de cooperação cultural procurou actuar em cinco linhas de acção: a educação, a cultura, a herança cultural, o desporto e a juventude, destacando-se igualmente cinco fases essenciais.

- “A primeira fase, de reconciliação”, procurou despertar nos europeus uma noção de pertença a uma civilização comum, de forma a evitar o ressurgimento de nacionalismos fanáticos;
- “A segunda fase, de conhecimento e reconhecimento mútuos”, foi levada a cabo através do desenvolvimento de estudos comparados em torno de questões pedagógicas e metodológicas;
- “A terceira fase, cujos objectivos principais se prendiam com a pesquisa de soluções concertadas para os problemas educativos”, foi baseada numa filosofia comum que procurou debruçar-se sobre os conceitos de desenvolvimento

cultural, educação permanente, democracia cultural, e do *threshold level* na aprendizagem das línguas, conceitos estes que serviriam de referência para a elaboração das políticas nacionais dos Estados-Membros;

- “A quarta fase viu-se ensombrada por um período de crise na cooperação multilateral ao surgirem fortes dúvidas acerca da identidade cultural europeia”, assim como do papel a desempenhar pelo Conselho da Europa no que concerne ao reforço de uma Comunidade Económica Europeia. Neste contexto, os principais temas da cooperação cultural desta fase prendiam-se com as questões económicas da cultura, com o desenvolvimento cultural dos imigrantes, da educação como preparação para a vida e da educação como promoção dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais;
- “A quinta, e última fase, caracterizou-se por uma acção conjunta nos campos da informação e da formação”, tendo como públicos alvos os administradores culturais, e os formadores de formadores (cf. Conselho da Europa, 1997e:5).

É portanto na terceira fase que surge o conceito de Educação Permanente no âmbito europeu como resposta à necessidade de repensar o conceito tradicional da educação estatal na década de 1960. Surge uma nova perspectiva de educação com o intuito de aproximar a escola dos indivíduos, quebrando as limitações temporais e geográficas até então predominantes, resultando no aparecimento da Educação Permanente ou Recorrente, e na abertura das escolas ao meio social, político, económico, cultural e técnico.

A Educação Permanente é assim cada vez mais associada à ideia de uma educação activa, afastada da exclusiva transmissão de conhecimento e baseada nas experiências de vida dos indivíduos aprendentes, reconhecendo, portanto, o valor do que aprenderam anteriormente e valorizando os sectores da educação formal mas também não-formal, informal, vocacional e não-vocacional.

Em termos legislativos ao nível europeu, estes objectivos resultaram na adopção de legislação e na proliferação de acordos socio-vocacionais com o objectivo de facilitar o acesso e de promover o direito à EA nos Estados-Membros.

Em 1973 é lançado o projecto “Organisation, Content and Methods of Adult Education” que iria vigorar até 1977. Este projecto pretendia a integração da EA num sistema de Educação Permanente, reforçando o seu carácter específico e a necessidade de adaptar este conceito às exigências dos indivíduos, incorporando para tal os aspectos culturais, pessoais ou vocacionais, e traduzindo as teorias em estruturas organizativas e técnicas funcionais.

Nesta linha de pensamento, e com o objectivo de sistematizar os primeiros passos dessas iniciativas, foi realizado na Noruega, em 1975, um simpósio intitulado “The integration of Adult Education within a framework of permanent education: trends towards self-management of Education” (ibidem:19).

Depois de 1977, e até 1980 aproximadamente, a EA na Europa conhece uma época de desenvolvimento – em parte motivado pela crença de que a EA seria capaz de desafiar a crise das sociedades pós-industriais – pelo que um grupo de trabalho encabeçado por Henri Janne inicia um processo de análise e discussão com o intuito de identificar os principais elementos necessários a uma política de EA. Este grupo acabaria por concluir que

“the principles of permanent education must be systematically applied to Adult Education schemes, that the whole person must be taken into account by placing individuals in their socio-cultural context, and that the decision-making and management powers in Adult Education must be decentralised (firms, local authorities, region, State)” (ibidem:20).

Como podemos observar, estavam deste modo apontadas as principais características de um quadro estatutário para uma EA capaz de articular global e local, individual e social, formal e informal, com base numa filosofia de parcerias e descentralização.

A partir da década de 80, começaram a surgir orientações políticas e programas sobre educação e formação vocacional que reforçavam o carácter instrumental da EA no âmbito de uma comunidade económica europeia:

“Founded first and foremost as an economic community, the community’s early competences were largely limited to those areas bearing most directly an economic policy” (Field, 1996:15).

Neste sentido, seria adoptada no dia 6 de Novembro de 1981 a Recomendação nº R(81)17 do Conselho de Ministros do Conselho da Europa que procuraria dar conta de milhões de homens e mulheres que se enfrentavam à necessidade urgente de ter acesso a uma formação vocacional e a uma actualização da sua educação com vista a poder lidar com os novos padrões de trabalho, de desemprego e de lazer.

O apêndice a essa Recomendação apontaria assim, e entre outros aspectos, para a necessidade de considerar a EA enquanto factor essencial para o desenvolvimento económico e social; de perceber o indivíduo como um todo inserido num contexto social, económico e cultural, reduzindo portanto o contraste entre educação geral e formação vocacional; de integrar progressivamente a EA num sistema de Educação Permanente, para além de promover o desenvolvimento de um papel activo e de uma atitude crítica de homens e mulheres enquanto pais, produtores, consumidores, cidadãos e membros de uma comunidade.

Em meados da década de 80, o objectivo da criação de um mercado único no seio da União Europeia favoreceria a “politização” da formação vocacional, de forma a alcançar uma maior aproximação entre esta e as políticas educativas da União Europeia:

“Until the mid-1980s, no serious attempt was made to integrate *de facto* policy in vocational training with the somewhat vague and broad aspirations of such education policy as the community possessed, namely helping build on Europe’s “common spiritual inheritance”. What changed matters was first the accelerating moves towards a single market, combined with a rather surprising set of judgements by the European Court of Justice” (idem, *ibidem*:16).

No entanto, entre 1982 e 1986, surge o conceito de EA associado ao desenvolvimento comunitário em torno do qual foram elaborados projectos cooperativos, e onde surgiram três temas recorrentes associados:

- a participação de homens e mulheres nas decisões que possam afectar as suas vidas diárias e em conexão com o leque de questões locais e regionais;
- as respostas ao desemprego e as consequências da reorganização económica;
- os papéis sociais e culturais cambiantes de homens e mulheres.

A elaboração de projectos cooperativos reforçava a necessidade de uma rede de cooperação internacional capaz de criar condições para a educação através de intercâmbios regulares de informação, de forma a proporcionar uma evolução adaptada às exigências de um mundo em rápidas e constantes mutações:

“As well as developing programmes for higher education, the EU also started in the 1980s to support educational activities as adjuncts to other measures. This is most notable within the EU research and technology development programme; examples include DELTA, the programme of support for distance learning (...). Other broad policy areas with substantive interest in education and training include social policy (examples include HELIOS actions in favour of disabled people, or the Poverty Programme of action to “combat social exclusion”)” (Field, 1996:17).

Em 1988, o Steering Group of the European Adult Education Network propôs-se examinar as práticas educativas na perspectiva dos desempregados a longo prazo e dos idosos, por serem os grupos mais expostos à marginalização e exclusão social. Assim, e no âmbito da EA associada à mudança social, um relatório de Bogard, datado de 1994, dava conta do surgimento de um novo conceito: o de “educação global”.

Neste âmbito, e perante os aumentos sucessivos das taxas de desemprego, foram tomadas medidas de formação regionalmente localizadas com o objectivo de reduzir as consequências negativas do desemprego e do subdesenvolvimento local e regional:

“As unemployment levels, far from improving, actually grew worse, and long-term unemployment started to affect adult workers, so the Structural Funds were allocated growing resources which in turn were increasingly applied to a range of regionally-focused training and other infrastructural measures” (idem, ibidem:18).

Um segundo relatório acentuava a noção de que a EA poderia ir de encontro às necessidades de um progresso permanente, da socialização e do aumento das qualificações dos indivíduos. Para além disso, reafirmou a importância de uma política de EA apropriada e especificamente baseada num sistema de EA autónomo, dando exemplos de “boas práticas” retiradas de vários esquemas inovadores.

A partir de 1986, o número e a variedade de programas da União Europeia na área da educação e da formação explodiram:

“Programmes founded in the second half of the 1980s included COMETT (1986), aimed at strengthening university-industry training partnership in new technologies;

ERASMUS (1987), to promote inter.university co-operation mainly through mobility projects; PETRA (1988), intended to introduce a European dimension into technical education and training for young people; IRIS (1988), the network of women's training projects; and LINGUA (1990), aimed at improving language education" (Field, 1996:19).

Na década de 90, a União Europeia promove uma revisão das suas políticas e programas com o objectivo de estender as suas actividades:

"By the early 1990, then, there was a wide range of EU programmes aimed at encouraging exchange between educational providers, developing a European dimension to the curriculum through student mobility and other measures, and supporting innovation in Europe's training and education systems" (idem, ibidem:19).

Surgem então três documentos-chave no âmbito da EA, e mais concretamente no que concerne ao conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, conceito este que emerge com a envergadura de um grande objectivo para a União Europeia. Estamos a falar da publicação do já mencionado Livro Branco *Ensinar a aprender – rumo à sociedade cognitiva* (1995), que constitui uma referência em matéria de política comunitária no domínio da Aprendizagem ao Longo da Vida, para além do Livro Branco da Comissão intitulado *Crescimento, Competitividade e Emprego* (1996) que esclarece que

"en approuvant la proposition de la Commission, le Parlement Européen et le Conseil ont adhéré à l'approche selon laquelle l'éducation et la formation tout au long de la vie relèvent tout autant de l'épanouissement personnel de l'individu et de l'acquisition de la capacité d'exercer ses droits de citoyen que la réalisation d'objectifs économiques" (op.cit.:11),

sem esquecer a comunicação da Comissão, datada de 1997 e intitulada *Para uma Europa do conhecimento*, que pretende associar o objectivo de aprender ao longo da vida às suas propostas de programas em matéria de educação e formação para o período de tempo compreendido entre 2000 e 2006.

Para além da publicação de documentos, a participação da União Europeia no âmbito da EA passa igualmente pela implementação de programas e projectos que visam a consecução de diversos objectivos em diversas áreas, mas quanto ao conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, destacamos a acção Grundtvig do programa Sócrates e o Tratado de Amsterdão que acentuam a importância da Aprendizagem ao Longo da Vida

como princípio orientador da política comunitária em matéria de educação e formação, introduzindo esta noção noutros domínios da política europeia, como por exemplo o emprego, que visa o desenvolvimento de uma mão-de-obra mais qualificada.

No entanto, alguns autores como John Field criticam estes programas que, quando apostam na mobilidade, como o são os programas Sócrates ou Leonardo, desenvolvem uma “dimensão europeia” que não está ao alcance de todos os aprendentes adultos:

“Indeed, in some respects the EU programmes are actually retrogressive. By increasing the emphasis on mobility programmes in Socrates and Leonardo, the EU opted for the means of developing “the European dimension” that is least likely to embrace adult learners. Mobility programmes by their very nature are least likely to favour those who study part-time, or who have work or family related responsibilities. Further, the Leonardo programmes explicitly discriminates in favour of “young” graduates undergoing vocational training or working in their first job with firms in member states outside their own” (1996:22-23).

Já no quadro da Estratégia Europeia para o emprego, as directrizes da União Europeia parecem de facto apontar para a concepção

“de uma política geral mas partilhada, que abranja educação, formação e emprego com instrumentalização da EA face a finalidades de ordem económica” (Melo, Lima & Almeida, 2002:22).

As respostas a estas exigências passam pelas escolas profissionais e a formação profissional contínua, que estão intimamente relacionadas com as questões do emprego e da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Estabelece-se, assim, uma relação entre educação e o mundo do trabalho que se traduz pela ênfase na natureza ocupacional e vocacional dos cursos propostos aos jovens, nomeadamente no ensino secundário:

“Propõem a sua segmentação em cursos explicitamente orientados para distintas posições e lugares no sistema de ocupações (divisão entre cursos orientados para o prosseguimento de estudos e cursos orientados para o ingresso na vida activa) enquanto simultaneamente se concebem as diversas ofertas relativas à segunda modalidade de cursos como reproduzindo (devendo reproduzir) a divisão técnica do trabalho (profissões e famílias de profissões) e correspondendo (devendo corresponder) a lugares (e oportunidades/necessidades), actuais ou antecipados de um (pré-suposto) mercado de emprego” (Teixeira, 1998:116).

Neste contexto, os jovens parecem ser preparados para a vida activa a partir da sua motivação para uma qualificação para o emprego que é vista

“ser melhor conseguida através da orientação dos jovens para, e identificação com, contextos, processos, relações, funções e técnicas de trabalho específicas como forma e aquisição de identidade profissional” (idem, ibidem:118).

A preparação dos indivíduos para a vida activa passa igualmente pelo reforço do capital escolar, cultural e profissional dos jovens candidatos aos empregos, o que na opinião de Maria de Fátima Teixeira, implica o acesso e a aquisição de certificados

“que podem ser usados como recurso individual e colectivo quer nos processos de negociação em relação a um contrato particular quer nos que têm lugar em torno da definição das ocupações e do reconhecimento de qualificações e competências envolvidas no seu exercício” (idem, ibidem:120).

Parece, igualmente, existir uma dimensão europeia nesta área, pelo que, segundo Boaventura de Sousa Santos, o próprio processo de criação das escolas profissionais parece susceptível de ser inscrito em dinâmicas de europeização das políticas educativas públicas nacionais na medida em que

“se afigura possível identificar relações de interacção e interdependência fortes entre prioridades e opções políticas comunitárias e a criação de um contexto fortemente indutor de algumas das orientações que caracterizam tal medida política. Por outro lado, a sua viabilização, nomeadamente financeira, é decisivamente devedora da coincidência entre concepções e finalidades incorporadas nas escolas profissionais e linhas de intervenção valorizadas no contexto das políticas comunitárias – PRODEP” (2001b:194).

Por outro lado, e se atendermos à definição do conceito de formação profissional que, segundo o CEDEFOP, consiste em

“toutes les activités, plus ou moins organisées ou structurées, qui visent à doter les individus des connaissances, des aptitudes et des compétences nécessaires et suffisantes pour qu’ils puissent exécuter une profession ou un ensemble de professions” (2002:7),

depreendemos existir a defesa da necessidade da implementação de estratégias de Aprendizagem ao Longo da Vida, reforçadas e complementadas pela valorização e o

reconhecimento de competências adquiridas em diferentes momentos da vida que, em Portugal, compete, até há pouco tempo, à ANEFA.

De facto, os indivíduos procuram as aprendizagens necessárias às circunstâncias cambiantes das suas vidas, entrando num contexto de formação profissional contínua logo após a sua saída do sistema de educação formal, independentemente do nível de formação de base que possuem, apesar de existir uma clara conexão entre ambas modalidades de formação, sendo que os indivíduos com mais formação de base são os que mais procuram a formação contínua, pelo que Niemi & Nagel afirmam que

“es irónico que los adultos que poseen más ventajas encunto a antecedentes educativos, status ocupacional e ingresos familiares tengan más probabilidades de participar en los programas de educación contínua que los adultos com menos ventajas que sacarian más provecho de estos programas” (cit. por Jarvis, 1989:246).

No caso concreto de Portugal, estamos perante um país possuidor de um sistema caracterizado por relações variáveis entre sistema educativo e mercado de emprego, e por tensões e contradições em termos de escolhas e decisões:

“É-nos dado o retrato de um país em que se confrontam projectos alternativos de configuração do devir comum, em que está em jogo a definição do sentido da existência colectiva.  
É um país que se debate com a construção da sua história, com limitações e possibilidades contraditórias e iniludíveis, associadas aos dilemas da sua condição específica no contexto de um mundo, ele mesmo em processo de definição, incerteza e crise” (Teixeira, 1998:87).

Em termos de uma formação profissional contínua, a situação de Portugal traduz-se em apenas 3% da população activa nacional a frequentar acções de formação e de educação, contra os 8% da média europeia, segundo os dados registados no último relatório da Comissão Europeia denominado “A situação social da União Europeia”, e publicados pelo jornal Expresso (Emprego) em 29 de Junho de 2002.

Enquanto provedores de formação profissional e formação profissional contínua, podemos referir o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), que assume um papel preponderante ao integrar componentes de educação geral e de formação técnica, para além do INOFOR, capaz de assumir um papel credenciador, e dos “cursos EFA” da ANEFA que integram educação e formação profissional, apesar de as opções destas instituições estarem claramente orientadas para a promoção da competitividade económica

e da mudança da sociedade, e não propriamente para a vertente mais educativa deste processo.

Não podemos, no entanto, esquecer que esta competitividade apenas será alcançada se existir a preocupação de ampliar o leque de competências dos indivíduos, o que deverá conduzir a uma formação profissional mais polivalente e menos técnica (cf. Melo, Lima & Almeida, 2002:26). Este aspecto poderá ser traduzido em termos de competências mais “transversais”

“que vão desde as competências básicas, passando por competências de atitude até ao aumento do nível educativo e da cultura geral da população activa” (idem, ibidem:64).

Mas a entrega desta responsabilidade a instituições ou organismos privados ligados a empresas que proliferam em Portugal está longe de promover uma distribuição equitativa de oportunidades de formação.

De facto, os mecanismos de um já existente mercado lucrativo de formação determinam a qualidade e a quantidade de formação provida, o que poderá levantar

“sérios riscos de agravamento das desigualdades pessoais e sociais existentes em matéria de conhecimentos, competências e qualificações” (idem, ibidem:65).

### **3. A questão da aprendizagem das línguas estrangeiras no âmbito da Educação de Adultos em Portugal**

Se tivermos em conta o processo de instrumentalização da EA para a mudança social e para o desenvolvimento, não podemos negar o lugar que a aprendizagem das LE pode ocupar nesse âmbito. Na verdade, a aprendizagem de qualquer LE poderá ser hoje uma aspiração dos indivíduos adultos, mas se considerarmos os factores económicos e sociais, então percebemos que uma maior percentagem de adultos procura aprender ou aperfeiçoar uma LE de forma a poder responder às exigências cada vez mais prementes do mercado. Não será portanto exagerado afirmar que a aprendizagem de uma LE caminha para assumir-se como mais um instrumento de perfil económico com vista à empregabilidade e à mobilidade do que como uma dimensão educativa política e sociocultural da Educação e Formação de Adultos.

Os aspectos relativos às solicitações, motivações e necessidades que estão subjacentes à aprendizagem das LE por parte dos adultos, assim como as várias concepções de aprendizagem das mesmas, serão objectos de estudo do terceiro capítulo desta dissertação, no entanto, cabe neste ponto analisar o lugar que esta aprendizagem ocupa no seio da EA em Portugal.

Se admitirmos o objectivo de adaptação e ajustamento dos indivíduos às necessidades económico-sociais de mudança de emprego constantes, e não propriamente à necessidade de consciencialização e de pensamento crítico através da mobilização político-educativa com vista à modernização da sociedade veiculada pelas LE, reconhecemos uma tendência actual para favorecer a formação em detrimento da educação no campo da aprendizagem das LE por parte dos adultos e, apesar de existir um certo consenso quanto ao facto de a qualificação dos indivíduos passar pelo conhecimento de pelo menos uma LE, de forma a torná-los menos vulneráveis aos riscos que se encontram associados aos imperativos da competitividade económica, e mais resistentes à transformação das formas de organização e de produção que esta implica, as LE no âmbito da EA em Portugal nunca constituíram, e continuam a não constituir, uma prioridade pedagógica, e muito menos política.

Na verdade, poucas são as referências que dizem respeito a este campo de estudos e poucas as referências a esta problemática, pelo que podemos afirmar que em Portugal, ao contrário do que aconteceu noutros países da Europa, o alargamento da aprendizagem das LE, que coincidiu nos últimos anos com a tentativa de democratização das escolhas e a abertura do campo da EA a áreas consideradas de interesse geral como podem ser as LE, não se tem tornado uma realidade já que esta aprendizagem continua a ser vedada a determinados sectores da população adulta portuguesa. Esta democratização, em Portugal, situa-se ainda ao nível das intenções e não das acções, pelo que a aprendizagem das LE no âmbito da EA em Portugal não é para todos.

Destacamos, no entanto, os *Documentos Preparatórios III* (Lima et al,1988:116) que referem a existência de dezoito cursos de LE em 1986, com uma duração de 2907 horas em horário pós-laboral e constituídos por uma componente de formação teórico-prática, com um regime de avaliação contínua e final através da atribuição de uma certificação para o fim de progressão na carreira. O referido documento atesta ainda da participação de 902 adultos com idades compreendidas entre os 25 e os 35 anos.

Estas iniciativas, apesar de louváveis, não escondem uma insuficiência da oferta, principalmente para os adultos com mais de 35 anos fortemente desfavorecidos no acesso e sucesso na formação.

De facto, a EA, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – lei nº 46/86, de 14 de Outubro – reduz-se ao Ensino Recorrente e à Educação Extra-Escolar que promove cursos de alfabetização, de actualização de conhecimentos, sócio-educativos e sócio-profissionais.

Alberto Melo especifica mais estes aspectos referindo-se às quatro dimensões do sistema de EA em Portugal:

- a formação de base das populações dela carenciadas como possam ser o analfabetismo ou os níveis de literacia;
- o “Ensino Recorrente de Adultos” que constitui a oferta publicamente assegurada de uma primeira ou nova oportunidade de aprendizagem;
- os projectos de formação, com ou sem procura de certificação num contexto de sociedade cognitiva, e associados à clássica fórmula de Educação Permanente ou à nova Educação e Formação ao Longo da Vida;
- as dimensões, os requisitos e potencialidades educativas dos processos de animação social e desenvolvimento comunitário (cf. Melo et al, 1998, pp. 44-45).

Como se pode verificar, a oferta de educação e formação orientada para as camadas da população adulta encontra-se muito aquém das suas necessidades. Esta insuficiência é particularmente visível em áreas consideradas essenciais e que exigem uma constante actualização de conhecimentos e de competências como é o caso das LE.

Neste caso concreto, as ofertas para as camadas mais desfavorecidas da população são ainda mais insuficientes, não tanto em termos qualitativos se tivermos em conta que a maior percentagem das mesmas é assegurada por organismos privados, mas em termos quantitativos, já que a oferta pública reduz-se ao Ensino Recorrente com todas as suas limitações. O (pre)domínio dos organismos privados inscreve o ensino das LE no conjunto de actividades de tipo privado com fins lucrativos que, segundo Melo, está a cargo de

entidades que vêem na EA uma oportunidade de negócio e um mercado (ibidem), sendo o papel das políticas públicas a este nível ainda algo indefinido.

Para além destes problemas, existe uma dupla necessidade no âmbito das LE: por um lado, recuperar os défices educativos de todos os adultos que não tiveram acesso à aprendizagem de uma LE, numa época em que esta era encarada como um luxo reservado às camadas mais favorecidas da sociedade; por outro lado, actualizar e desenvolver os conhecimentos adquiridos pelos adultos mais jovens ao longo da sua escolaridade. As ofertas disponíveis no nosso país em termos de LE, para além de não conseguirem resolver o problema da falta de conhecimento de LE por parte de alguns adultos, reforçam o fosso entre aqueles que podem pagar a sua formação e aqueles que não podem, criando mais desigualdades no acesso à mesma.

Como podemos constatar, a aprendizagem das LE no âmbito da EA sofre dos mesmos males que outras áreas afins: estamos a falar de uma ausência de definição de objectivos e estratégias para a formação, o que resulta numa série limitada de acções pontuais sem grandes repercussões a nível nacional; de uma descoordenação, e por vezes sobreposição, da entidade pública interveniente no sector (o Ensino Recorrente) com as do sector privado, o que em termos da aprendizagem das LE se reflecte por uma grande afluência a Escolas e Institutos de línguas privados, para além de uma insuficiente sensibilização da população em geral, e do sector empresarial em particular, para a importância da aprendizagem de uma ou duas LE por parte dos adultos.

No entanto, algumas empresas no Norte do país, nos últimos anos, procuraram colmatar estas lacunas “oferecendo” aos seus quadros médios, e em alguns casos aos seus operários, cursos intensivos de Inglês, Francês e Espanhol.

Estes cursos, ministrados por Escolas e Institutos de línguas privados da região, têm lugar na própria empresa, à razão de uma hora por dia (na hora de almoço). Em alguns casos, a empresa solicita aos seus empregados que se desloquem ao Instituto ou Escola em horário pós-laboral, sendo o pagamento dos referidos cursos assegurado pela própria empresa na sua totalidade ou de forma parcial, o que implica para o aprendente o pagamento de uma parte da sua formação.

De qualquer modo, esta pré-disposição das empresas continua a não constituir prática corrente, principalmente quando estas não estabelecem relações comerciais com o estrangeiro, ou quando não possuem nos seus quadros superiores elementos de outras

nacionalidades com os quais é essencial evitar os obstáculos que podem ser criados pela barreira da língua.

Algumas entrevistas, realizadas a formandos e directores de institutos privados da região do Alto Minho, confirmam a preocupação de algumas empresas em proporcionar aos seus trabalhadores um conhecimento de LE que possa facilitar a comunicação e, deste modo, aumentar a produtividade e consequente competitividade da empresa:

- “Nós damos aulas a empresas e porque temos muitas empresas espanholas já implantadas aqui no Norte, temos pedidos para Português LE e espanhol LE e Inglês. Temos uma empresa aqui em Viana onde estão a aprender as três línguas” (I-2).
- “(...) Os cursos por enquanto têm a duração de um ano porque os superiores são espanhóis e querem poder comunicar cá e as pessoas que empregam são portugueses e portanto para poderem falar com a sede em Madrid e também porque com o mercado internacional, o Inglês é essencial (...)” (I-2).
- “(...) Temos alunos que vêm cá e as empresas pagam. São alunos individuais que vêm em horário pós-laboral. Eles é que fazem o pedido porque querem formação e às vezes eles pagam 10% e a empresa paga o resto. Eles negociam com a empresa” (I-2).
- “(...) Precisamos do Inglês quando viajamos mas também foi a própria engenheira lá da empresa que disse que como temos fornecimento de madeiras da África, precisamos do Inglês para atender telefonemas. Eles até queriam que aprendêssemos o Francês (...)” (F-1).

Estes testemunhos dão conta do predomínio da formação em LE em detrimento da educação em línguas ao privilegiarem as aprendizagens de formação contínua que visam uma utilização no local de emprego, não sendo reconhecidas as virtudes das LE para a tolerância inter/multicultural, ou para o exercício de uma cidadania democrática participada. Parece, pelo contrário, prevalecer a necessidade da aprendizagem de uma LE para o exercício de uma cidadania activa sinónima do exercício de uma actividade profissional igualmente conhecida por “vida activa”, e na qual “o consumidor é o substituto comercial do cidadão” (Bourdieu, 1998c:32).

Apesar de a aprendizagem das LE não constituir uma prioridade no âmbito da EA em Portugal, existe todo um conjunto de iniciativas a nível europeu que visa favorecer essa aprendizagem, pelo que importa agora perceber o percurso das LE no quadro europeu, assim como o lugar de Portugal no mesmo, o que poderá facilitar a compreensão desta falta de vontade política na promoção de uma aprendizagem das LE para todos os adultos em igualdade de circunstâncias de acesso.

#### **4. Portugal no quadro europeu de ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras**

A aprendizagem de qualquer LE está sempre associada a duas facetas: por um lado, a formação pessoal do falante, e por outro, uma formação que incentiva uma comunicação entre os povos, através da língua, e conseqüentemente, da cultura.

Neste sentido, a União Europeia tem convicções inabaláveis quanto à importância das LE, e objectivos claros quanto ao investimento e prioridade que devem ser dados a este ensino, mas também frágeis mecanismos de implementação de medidas e políticas capazes de assegurar que as LE sejam uma mais-valia comum e acessível a todos, em todos os Estados-Membros.

Em termos teóricos, o ensino das LE em qualquer escola da Europa deve procurar consciencializar o indivíduo, não só da sua condição única, porque sempre diferente, de falante, mas igualmente reforçar o conhecimento da sua própria cultura, assim como a do seu parceiro europeu, percebendo as diferenças entre os povos como uma das formas de estar e viver a plenitude da Humanidade.

Na prática, sabemos que este processo de negociação e contextualização inter/multicultural não é sempre coroado de êxito, sendo comum a falta de tolerância pelas outras culturas, e se estas questões são difíceis de resolver ao nível da escola e dos jovens, mais obstáculos encontramos quando nos referimos à EA que, ora se apresenta só, ora acompanhada das suas já referidas carências e lacunas.

Perante este quadro, a aprendizagem das LE como meio de compreensão e respeito pelas outras culturas, como veículo de comunicação entre povos, como denominador comum de uma Europa multicultural, na qual o monolinguismo pode dar lugar à diversidade cultural, faz ainda parte de um discurso utópico e de uma realidade que apenas existe para alguns privilegiados, o que torna difícil

“evitar os perigos que possam resultar da marginalização daqueles que não possuem as capacidades necessárias para comunicarem numa Europa interactiva” (Conselho da Europa, 2001:22).

Na verdade, responder às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos europeus comunicarem entre si, exige um grande esforço ao longo da vida, não só dos indivíduos, mas também das autoridades competentes, esforço este que se poderá então traduzir numa base melhor organizada e mais financiada em todos os níveis de ensino, neles incluindo a EA.

Na sequência do que foi afirmado anteriormente, a Europa possui objectivos claros quanto à promoção do ensino das LE nos Estados-Membros. O Conselho da Europa tem como preocupação central melhorar a comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, já que é inquestionável o papel que as LE desempenham no favorecer de uma maior mobilidade internacional e de um mais sistemático intercâmbio, assim como no reforço de uma maior compreensão e colaboração capazes de eliminar os preconceitos e a discriminação.

Com estes objectivos em vista, o Conselho da Europa procurou estabelecer uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curricular, exames e manuais na Europa à qual deu o nome de Quadro Europeu Comum de Referência ( que passará a ser identificado pelas letras QECR).

O QECR responde aos objectivos anteriormente mencionados, e que se podem resumir num objectivo geral definido nas Recomendações R(82)18 e R(98)6 do Conselho de Ministros e traduzido enquanto consecução de uma maior unidade entre todos os seus membros com a adopção de uma acção comum na área da cultura que, para além de facilitar a tão ambicionada comunicação entre os povos, permitirá igualmente proteger e desenvolver a diversidade linguística e cultural da Europa. De facto, o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural que inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos, assim como

“uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais” (Conselho da Europa, 2001:150).

A realização destes objectivos passa, segundo o Conselho de Ministros do Conselho da Europa, por uma cooperação nacional e internacional das instituições governamentais e não-governamentais que se dedicam ao desenvolvimento de métodos de ensino e de avaliação no domínio da aprendizagem das LE, para além de uma coordenação entre os Estados-Membros que visa uma maior concertação a nível europeu graças ao estabelecimento de acordos adequados.

Mas no âmbito da aprendizagem das LE, a Europa não persegue apenas objectivos de carácter humanista como possam ser a tolerância inter/multicultural ou objectivos de índole apenas linguística.

Existe, na verdade, uma preocupação cada vez mais premente que destaca a função mais instrumental das LE na União Europeia e que diz respeito à promoção da utilização de instrumentos linguísticos no sector público europeu que, de acordo com o Parecer sobre a “proposta de decisão do Conselho relativo à adopção de um programa plurianual destinado a promover a diversidade linguística da Comunidade na sociedade da informação” – doc. Com (95) 486 Final – do Conselho Económico e Social das Comunidades Europeias, que tem por objectivo de linha de acção

“incentivar a cooperação entre as administrações dos Estados-Membros e as instituições europeias para reduzir o custo da comunicação multilingue no sector público europeu” (1996:2).

Em termos históricos, as medidas legisladas e tomadas na área da aprendizagem das LE seguiram um percurso sinuoso marcado por iniciativas dispersas e pouco sistemáticas, existindo alguns documentos que dão conta das mesmas, assim como alguns programas, já que a promoção do ensino e da aprendizagem de línguas é um dos objectivos globais do programa Sócrates e das acções Erasmus, Comenius e Grundtvig, para além de pertencer igualmente ao programa Leonardo Da Vinci sobre a Formação Profissional. É de salientar a participação de Portugal num projecto no âmbito do programa Sócrates chamado ADELE (Aprendizagem da Dimensão Europeia no domínio das Línguas Estrangeiras) que, através da instituição de grupos de trabalho transnacionais onde estão representados quatro países (Portugal, França, Espanha e Grécia), elabora em comum módulos de formação multimédia para incorporar a dimensão europeia nos conteúdos de educação acompanhados por fichas pedagógicas destinadas aos professores de LE.

Apesar de possuírem características de índole e orientação humanistas, os programas da União Europeia estão, na verdade, mais empenhados no aumento da competitividade da Europa, suavizando as fricções existentes no mercado de trabalho europeu numa época em que a cultura e o consumismo se tornaram internacionais, e em que a globalização dos intercâmbios está inevitavelmente a influenciar e transformar a natureza e os efeitos do contacto entre as culturas.

Uma das primeiras referências encontrada acerca da questão da LE no seio da Europa remonta a 1954 quando, em Paris, e no âmbito da Convenção Cultural Europeia, a Dinamarca, a França, a República Federal da Alemanha, a Grécia, a República da Islândia, a Irlanda, a Itália, o Luxemburgo, os Países Baixos, a Noruega, a Suécia, a Turquia, o

Reino Unido e a Irlanda do Norte assinaram um acordo que foi publicado no European Treaty Series, com o número dezoito, do qual destacamos o artigo segundo que impulsionava os países assinantes, e sempre que possível a:

- a) “Encourage the study by its own nationals of the languages, history and civilisation of the other Contracting Parties and grant facilities to those parties to promote such studies in its territory”, e
- b) “Endeavour to promote the study of its language or languages, history and civilisation in the territory of the other Contracting Parties and grant facilities to the nationals of those parties to pursue such studies in its territory” (op.cit.:2).

Estavam, deste modo, lançadas as primeiras orientações europeias para a promoção da aprendizagem das LE, sem a participação de Portugal que apenas viria a aderir a esta Convenção Cultural Europeia a 16 de Fevereiro de 1976.

O interesse activo pelas línguas modernas por parte do Conselho para a Cooperação Cultural do Conselho da Europa remonta a 1962 com o estabelecimento de um projecto de certa dimensão que, em 1969, e mais precisamente no dia 25 de Janeiro, daria origem à adopção da Resolução (69)2 sobre um programa reforçado de ensino de línguas modernas para a Europa por parte do Conselho de Ministros.

Acreditando que

- “only if the study of modern European language becomes general will full mutual understanding and co-operation be possible in Europe”;
- “a knowledge of modern language should no longer be regarded as a luxury reserved for an elite, but an instrument of information and culture which should be available to all” (Conselho da Europa, 1997e:178),

esta Resolução recomendava aos governos dos Estados-Membros um programa que, na EA, facilitasse a criação de condições adequadas para a aprendizagem de línguas modernas num processo de Educação Permanente que permitiria a todos os europeus adultos aprender uma ou mais LE de uma forma eficiente, o que em Portugal parece não ter ainda acontecido.

Na década de 70, uma das responsabilidades específicas da Comunidade Económica Europeia no seio de uma estratégia para o estabelecimento de um Conselho Educativo e Cultural incluía a promoção das LE.

Assim, em 1971, seria pedido a um grupo de especialistas uma análise da sustentabilidade de um sistema de unidades de crédito para a aprendizagem das LE por parte dos adultos. O trabalho realizado levou à definição de objectivos específicos que tomariam a forma *de Threshold levels*.

Em 1974, a Comissão propunha uma série de projectos-piloto para desenvolver intercâmbios de alunos e professores, assim como medidas especiais que visavam a integração de filhos de trabalhadores imigrantes nas escolas dos países de acolhimento, para além da criação do Conselho Europeu para a Cooperação Educativa.

Entre 1977 e 1981, o Conselho da Europa, no âmbito do projecto “Modern Languages” – criado com o objectivo de encorajar os europeus a comunicar em LE de forma a incrementar a cooperação, a compreensão e a mobilidade europeia e internacional – promove o projecto nº4, cujo propósito pretendia reforçar a necessidade de adequação da aquisição de competências em LE às necessidades e motivações individuais de cada aprendiz num processo ao longo da vida, e portanto, afastado da tradicional ideia das LE como mera disciplina escolar. As actividades do Projecto nº 4 foram analisadas no documento intitulado “Modern languages: 1971-81” e as recomendações que dele se extraíram foram reproduzidas na sua Recomendação nº R (82)18.

Este projecto apresentava os resultados obtidos entre 1977 e 1980, para além de uma retrospectiva do trabalho realizado por grupos de especialistas que, desde Setembro de 1971, investigaram a possibilidade de aplicação de certos princípios gerais da Educação Permanente à aprendizagem das LE, assim como a possível introdução do esquema europeu de unidades de crédito.

Nesta linha, o Conselho da Europa debruçou-se sobre os princípios de ensino das LE centrados nos aprendentes e suas necessidades, colocando maior ênfase na capacidade de comunicação, reflectindo deste modo a autonomia que se encontrava associada ao aumento da mobilidade no seio da Europa. Existia, de facto, uma preocupação com os princípios de autonomia na aprendizagem e da sua importância para o reforço da maturidade, da auto-confiança e do enriquecimento do próprio aprendiz.

Em 1975 é avançado o primeiro *Threshold level* que definia o conhecimento e as competências que os aprendentes necessitavam para comunicar em situações do dia-a-dia no estrangeiro. Uma versão actualizada do mesmo seria posteriormente produzida em

1990, contemplando novos elementos como as competências socioculturais e estratégicas, mais em voga em finais do século XX.

Com o *Threshold level*, o Conselho para a Cooperação Cultural do Conselho da Europa contribuiu significativamente para a promoção da aprendizagem das LE como base para uma compreensão internacional. Este projecto permitiu ainda estimular numerosos desenvolvimentos no ensino e na aprendizagem das LE enquanto produto de uma cooperação internacional baseada numa frutífera interacção entre os responsáveis por essa área nos diferentes países europeus envolvidos. Para além destes aspectos, o *Threshold level* contribuiu para uma inovação educativa a um nível mais amplo ao servir como exemplo de uma ferramenta que poderia ser efectivamente empregada para promover um ensino centrado no aprendente e orientado para as necessidades reais dos mesmos.

Em 1977, a Recomendação 814 sobre as línguas modernas reforçava a importância de um conhecimento de LE não só para a comunicação e o intercâmbio entre os europeus, mas também como veículo para a compreensão mútua de valores culturais. Para além disso, lembrava não só o conteúdo da Recomendação 786 de 1976 sobre a educação e o desenvolvimento cultural dos imigrantes e o reconhecimento das implicações socioculturais do ensino das línguas, como também lembrava a Recomendação 535 de 1972, sobre a promoção das línguas modernas na Europa.

Tendo todos estes dados em consideração, a Recomendação 814 recomendava que o Conselho de Ministros

- a) “call on the governments of the Member States of the Council of Europe to develop the teaching of modern languages taking account of:
  - the particular needs of less privileged groups;
  - the need to diversify the languages taught;
  - the cultural advantages of maintaining language minorities in Europe;
  - the pedagogical aspects of language learning”.
- b) “encourage the adoption of co-ordinated educational policies based on proposals drawn up at European level”.

Na década de oitenta, a preocupação centrava-se numa maior aproximação da Comunidade e dos cidadãos, traduzida em termos de apoio prático (económico e legislativo) ao nível local, e entre 1982 e 1987 seria implementado o “Modern language

teaching and learning for communication” – Projecto número 12, cujos objectivos principais pretendiam:

- “to facilitate the free movement of individuals;
- to further understanding between peoples through personal contact;
- to improve the effectiveness of European co-operation;
- to overcome prejudice and discrimination;
- to entail action in three fields: schools, migrants and adults” (Conselho da Europa, 1997e:29)

Com este novo projecto, lançado após a realização do Simpósio Delphi em 1983, o Conselho da Europa pretendia ainda ajudar a produzir cursos de línguas multimédia, assim como estabelecer uma rede de interacção para projectos-piloto na área do ensino das LE para a comunicação, já que

“the application of modern technology in all fields of industry and commerce has produced a pattern of dynamic change that makes it not only impossible to predict future work conditions, but which makes it very likely that most young people will frequently have to change jobs and occupations during their working life” (op. cit.:54).

Para além destas medidas, destacamos a Recomendação Nº R(82)18 do Conselho de Ministros dos Estados-Membros, adoptada pelo mesmo em 24 de Setembro de 1982, que, considerando a importância da preservação da diversidade linguística e cultural na Europa, propunha a conversão desta diversidade numa fonte de compreensão e enriquecimento mútuos, contrariando, deste modo, algumas vozes dissonantes que se erguiam contra a diversidade por considerá-la uma barreira à comunicação.

Este documento reconhecia igualmente uma promoção da mobilidade europeia, uma compreensão mútua e uma cooperação que permitiriam ultrapassar o preconceito e a discriminação, baseando a acção numa comunicação e numa interacção entre os europeus que só seria alcançada através de um melhor conhecimento das línguas modernas europeias, recomendando, portanto,

- 1- “to ensure (...) that all sections of their population have access to effective means of acquiring a knowledge of the language of other Member States (...);”

- 2- "to promote, encourage and support the efforts of teachers and learners at all levels (...);
- 3- "to promote research and development programmes leading to the introduction of methods and materials best suited to enabling different classes and all types of students to acquire a communicative proficiency appropriate to their specific needs" (Conselho da Europa, 1997e:180).

Ainda em 1982 seriam conhecidas as conclusões e as recomendações da conferência "Vivre le multilinguisme européen" realizado em Estrasburgo, no mês de Fevereiro do mesmo ano.

Do documento publicado destacam-se os mesmos objectivos apontados em documentos anteriores, com um maior reforço concedido à preservação das diferenças culturais e linguísticas de cada nação, afastando, deste modo, qualquer possibilidade de adopção de uma língua comum no seio da Comunidade.

Esta discussão, apesar de não ser recente, está na ordem do dia da União Europeia se tivermos em conta que, neste momento, onze línguas oficiais convivem lado a lado na pequena área geográfica da União Europeia, e que todos os documentos oficiais da União são traduzidos em todas as línguas dos Estados-Membros, sem excepção, facto de que dá conta o European Union's Language Charter (a primeira regulamentação do Conselho que determina as línguas que deverão ser usadas em termos oficiais):

"Artigo primeiro

The official languages and the working languages of the institutions of the Community shall be Danish, English, Finnish, French, German, Greek, Italian, Portuguese, Spanish and Swedish".

E o tratado de Amsterdão do qual destacamos o artigo segundo, ponto 11:

11. "In article 8d of the EC Treaty, the following paragraph shall be added:

Every citizen of the Union may write to any of the institutions or bodies referred to in this article or in article 4 in one of the languages mentioned in article 248 and have an answer in the same language".

Com a entrada de novos países prevista para o ano de 2004, parece pouco sustentável manter um processo de comunicação tão complexo e principalmente tão dispendioso. No entanto, não existe ainda, e dificilmente virá a existir, algum consenso quanto à adopção de alguma língua ou algumas línguas oficiais em detrimento das restantes, o que reforçaria mais as noções de hegemonia e novo imperialismo que, na opinião de alguns autores, se

esconde por detrás do predomínio de algumas línguas como o Inglês hoje, ou o francês há alguns anos.

Outros autores defendem a adopção de uma língua neutra que não poderia estar associada a nenhum país ou nenhuma cultura, o que diminuiria a implicação política subjacente à escolha de uma das línguas vivas existentes hoje no mundo. É neste contexto que é referido o Esperanto, língua internacional criada pelo linguista polaco Ludovic L. Zamenhof (1859-1917). Esta língua, baseada nas línguas indo-europeias, especialmente da Europa ocidental, é considerada uma segunda língua de aprendizagem fácil, e por isso perfeita para um uso internacional. Foi desenhada para ser simples e lógica, possuidora de um vocabulário flexível e uma gramática baseada em apenas dezasseis regras. O alfabeto é composto por 28 letras e cada letra possui um único som e a acentuação em cada palavra recai sempre na penúltima sílaba. Este projecto foi publicado pela primeira vez em 1887, tendo Zamenhof utilizado o nome de Dr. Esperanto para tal, o que determinou o nome atribuído à própria língua.

Existe, no entanto, uma oposição bastante forte à aceitação de uma língua artificial, desprovida de marcas culturais e históricas e que, por estes motivos, nunca conseguiria significar algo para os falantes. Por outro lado, existe ainda a convicção de que esta língua não consegue destacar-se completamente da influência de outras línguas, sendo clara a inspiração do romeno e do polaco na sua construção.

De qualquer modo, não está resolvida a questão da(s) língua(s) oficial ou oficiais a utilizar na União Europeia num futuro não muito longínquo, o que de vez em quando reacende a chama em torno da definição dos critérios que poderão ditar a adopção de uma(s) em detrimento de outra(s).

Mas, retomando o curso da nossa breve retrospectiva histórica, podemos afirmar que o início da década de 90 seria marcado por um vasto leque de programas que visavam o encorajamento de intercâmbios entre as instituições ligadas às LE, e que procuravam desenvolver uma dimensão europeia do currículo através da mobilidade de estudantes e outras medidas, apoiando a inovação nos sistemas de educação e formação dos diferentes países da Europa.

É neste contexto que, em 1990, surge a Acção “Lingua” que pretendia favorecer a promoção das competências em LE, assim como a formação vocacional. Esta Acção tinha por objectivos promover e manter a diversidade linguística na União; melhorar a qualidade

do ensino e da aprendizagem das línguas, assim como facilitar o acesso a oportunidades de aprendizagem de línguas ao longo da vida, talhadas segundo as necessidades individuais, para além de sensibilizar os cidadãos para a riqueza multilingue da União e sua aprendizagem ao longo da vida, e ainda desenvolver e divulgar técnicas inovadoras (cf. Field, 1996:19).

Em 1991, o Conselho da Europa publica o “European Language Portfolio” com o objectivo de proporcionar aos indivíduos instrumentos que poderiam ser utilizados para que os próprios aprendentes, de forma individual e autónoma, pudessem actualizar os seus conhecimentos adquiridos na sua aprendizagem das LE e avaliar os resultados obtidos durante esse processo, entregando aos indivíduos, não só a responsabilidade da sua própria aprendizagem, mas também a sua própria avaliação do processo, não o de ensino/aprendizagem, mas agora só de aprendizagem ao desaparecer a componente do ensino.

É ainda em 1991 que são apresentadas as conclusões e Recomendações da Conferência de Ruschlikon intitulada “Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification”. Deste documento não se destacam pontos de ruptura em relação a orientações anteriores, mas apenas a inclusão da noção da importância das LE no acesso à informação e nas relações de trabalho, assim como o reforço da associação da aprendizagem das línguas ao conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida:

“to achieve these aims language learning is necessarily a life-long task to be promoted and facilitated throughout educational systems, from pre-school through to adult education” (Conselho da Europa, 1997e:185)

Em 1993, o Livro Verde sobre a Dimensão Europeia na Educação afirmava que a interpretação do artigo 126 deveria ser feita

“in a wider context featuring the completion of the single market and its impact in the area of education and training, as well as changed in the need for human resources in the light of social and technological changes” (Field, 1998:64),

o que implicaria uma maior atenção por parte da União à Educação dos jovens para a cidadania europeia, que apenas poderia ser alcançada através da aprendizagem de uma LE ou de projectos transnacionais.

Em 1994, em Graz, é criado o “European Centre for Modern Languages” cujo objectivo tratava de ajudar os Estados-Membros e seus cidadãos a dar resposta aos desafios do multilinguismo, através da formação de professores, de autores de manuais, de especialistas na área do currículo e dos métodos de avaliação, assim como promover um intercâmbio de informação sobre a inovação e a investigação associadas a este campo. Este centro, que possui uma lista de 32 países membros dos quais Portugal não faz parte, persegue igualmente o objectivo de pôr em prática políticas linguísticas capazes de dar resposta à ambicionada promoção de inovações no domínio do ensino e da aprendizagem das línguas vivas.

Em 1995, o Livro Branco sobre a Educação e a Formação da Comissão Europeia intitulado “Ensinar a aprender – Rumo à sociedade cognitiva”, apontava o cumprimento de cinco objectivos gerais dos quais destacamos

“the demanding proficiency for every citizen in three Union languages, with a new “European label” for schools which meet agreed criteria for languages development, and continued support for teacher mobility” (Field, 1998:75).

Segundo este documento, as línguas são uma condição indispensável para permitir aos cidadãos da União o benefício das possibilidades profissionais e pessoais que lhes abre a realização do grande mercado interno sem fronteiras (cf. op.cit.:70). Para além da vertente profissional e laboral, o Livro Branco reforça a noção da importância da aprendizagem de LE para reconhecer o outro, o que resultará numa compreensão entre os cidadãos europeus respeitadores da riqueza e diversidade cultural da Europa. Finalmente, as LE são consideradas essenciais para desenvolver as capacidades de atenção e agilidade intelectual, assim como para alargar o horizonte cultural e o plurilinguismo enquanto elemento constitutivo da identidade e da cidadania europeias.

Como podemos comprovar, este documento procura salientar a ideia de que já não faz sentido reservar o domínio das LE a uma elite ou àqueles que o adquirem graças à sua mobilidade geográfica. De facto, torna-se necessário permitir a cada um,

“qualquer que seja o percurso de Formação e Educação que seguir, a aquisição e a manutenção da capacidade de comunicação em, pelo menos, duas línguas comunitárias além da sua língua materna” (op. cit.:70).

Apesar de todas as boas intenções subjacentes a este discurso, existe um senão que se prende com o facto de se poder lamentar que o alcance deste compromisso tenha sido enfraquecido pela inserção de uma restrição que permite aos Estados-Membros limitar o seu alcance pelos termos “se possível”, o que no caso de Portugal deve ter constituído um argumento aproveitado “à outrance”, e utilizado sempre que possível.

Em 1997, o relatório do grupo de trabalho para o sistema de Educação e Formação identificava quatro objectivos centrais no processo de transformação a que a Europa estava sujeita no âmbito da Educação e da Formação que reforçavam a ideia da construção de uma cidadania europeia baseada numa compreensão mútua e no repúdio da discriminação que passaria pelo alargamento do ensino das LE.

No dia 10 de Janeiro de 2000, o Parlamento e o Conselho Europeu apresentaram uma proposta para a realização, em 2001, do Ano Europeu das Línguas cujo objectivo principal seria o de sensibilizar os cidadãos da União Europeia para a riqueza linguística da mesma e incentivá-los a aprender outras LE ao longo da vida. A Comissão incluiu na sua proposta as onze línguas oficiais da Comunidade às quais acrescentou o Irlandês e o Luxemburguês, bem como as outras línguas reconhecidas por cada Estado-Membro.

No dia 11 de Julho do mesmo ano, seria publicada a proposta de decisão do Parlamento Europeu e do Conselho que acolheram favoravelmente a organização de uma campanha de sensibilização do público para essa diversidade linguística e para as vantagens ligadas ao domínio de LE.

De acordo com a revista Saber + (2001) nº 8 (Janeiro/Março) publicada pela ANEFA, o objectivo principal do Ano Europeu das Línguas – 2001 é incentivar todos os cidadãos a aprender mais línguas, uma vez que a diversidade linguística da Europa é um elemento-chave da sua herança cultural, e um bem que importa preservar:

“Promover o plurilinguismo na Europa é uma das tarefas principais do Ano Europeu das Línguas. A aprendizagem das línguas, aumentando a consciência da diversidade cultural, contribuirá para erradicar a xenofobia, o racismo, o anti-semitismo e a intolerância” (op. cit:29).

A partir do dia 1 de Janeiro de 2000, e até 31 de Dezembro de 2006, decorre a segunda fase do programa Leonardo Da Vinci sobre a Formação Profissional,

“que pretende apoiar iniciativas transnacionais inovadoras para promover o conhecimento, aptidões e competências necessárias para a integração com sucesso na vida activa e o pleno exercício da cidadania” (<http://europa.eu.int/comm/education/languages/pt/actions/leonardo2.html>).

Neste programa, as LE ocupam um lugar de destaque, sendo reconhecida a importância do multilinguismo numa Europa com liberdade de circulação. De facto, as LE podem contribuir para o reforço de um sentimento de cidadania europeia, para a abertura de novas perspectivas para o emprego e a mobilidade profissional para além das fronteiras nacionais, assim como para o facilitar de relações e trocas comerciais.

De acordo com John Field, existe uma dimensão cultural associada à questão da mobilidade laboral, e a este propósito afirma que

“in the Court’s view, the right to free movement in search of work does not override the desire of a member State to protect its cultural identity” (1998:126),

o que pode explicar a não criação de planos de movimentações laborais entre fronteiras a grande escala no mercado único. Por outro lado, não podemos esquecer o facto de a mobilidade laboral estar a assumir hoje novos contornos. Nas décadas de 60 e 70, os maiores protagonistas da mobilidade laboral eram trabalhadores pouco ou nada qualificados, enquanto que os trabalhadores mais preparados procuravam estabelecer ou reforçar uma posição confortável no seu país de origem. Hoje, e muito concretamente no caso português, assistimos à chegada de imigrantes cada vez mais qualificados que possuem método de trabalho e grandes capacidades de adaptação, suplantando, em muitos dos casos, os próprios trabalhadores e empresários portugueses na sua esmagadora maioria pouco qualificados e pouco receptivos a um processo de formação contínua.

Não podemos ainda esquecer a questão da língua, já que essa crescente mobilidade, e a cada vez maior internacionalização das trocas comerciais, obrigam a que os indivíduos possuam cada vez mais competências interculturais e conhecimentos culturais práticos que passam precisamente pelo conhecimento das LE. Não se consegue conceber a comunicação desprovida de uma dimensão cultural, da mesma forma que uma agenda empresarial tecnocrática não é algo estéril e *culture free*.

Esta situação é tida em consideração em alguns países europeus, sendo conhecido o caso dos imigrantes oriundos dos países de Leste que possuem conhecimentos bastante consolidados de LE, principalmente de Inglês, que lhes permite serem mais competitivos do

que uma maioria de adultos portugueses que viveram num país onde a aprendizagem das LE nunca foi, e continua a não ser, uma prioridade.

Como exemplo de uma situação exactamente oposta à situação portuguesa, poderíamos ainda referir a experiência da Noruega onde o Inglês é considerado uma segunda língua e não propriamente uma LE, o que acontece em parte por existir na Noruega a consciência da reduzida dimensão do país, assim como do lugar que ocupa na hierarquia mundial, o que constitui motivos suficientes para perceber a necessidade do conhecimento de pelo menos uma LE (cf. Conselho da Europa, 1997b:97).

Se, como já foi referido, a aprendizagem das LE não constitui uma prioridade para Portugal, o inquérito Eurydice “Apprendre tout au long de la vie: la contribution des systèmes éducatifs des États membres de l’union européenne” de 2000, dá conta dos países que partilham a preocupação com esta aprendizagem para os jovens e para os adultos, sendo possível, a partir dos resultados obtidos, elaborar uma tabela simplificada dos mesmos, salientando a perspectiva mais cultural ou tecnocrática dessa mesma aprendizagem em alguns Estados-Membros:

Países	Jovens	Adultos	Perspectiva
Bélgica	x	x	Cultural
Alemanha	X	X	Tecnocrática
Espanha	x	x	Cultural
Irlanda	x	-----	Cultural
Itália	x	x	Tecnocrática
Luxemburgo	-----	x	Tecnocrática
Países-Baixos	x	x	Tecnocrática/cultural
Áustria	x	x	Tecnocrática/cultural
Suécia	x	-----	Cultural

A este propósito, podemos ainda afirmar que a Bélgica possui um projecto de formação para desempregados de longa duração, no qual as LE são ensinadas com o objectivo de desenvolver as possibilidades de comunicação linguística e o seu uso como meio funcional na formação social e técnica. As actividades deste ensino consistem em aprender a pedir

informações, a expressar-se oralmente e por escrito, a alargar o vocabulário, a escrever cartas, a expressar-se em entrevistas de emprego.

Podemos igualmente falar de Malta, cuja língua oficial é o maltês, mas que tem vindo a tomar iniciativas desenvolvidas na área das LE com o objectivo de proporcionar aos aprendentes as aptidões que lhes permitirão participar activamente na vida de um país saído de um longo período de colonialismo, e que procura afirmar-se num ambiente internacional altamente competitivo. Os cidadãos deste país devem, portanto, adquirir as capacidades necessárias para uma comunicação eficaz com os seus homólogos no plano internacional. As políticas educativas de Malta pretendem igualmente proporcionar ao maior número possível de adultos o acesso à língua inglesa, considerada fundamental para a tão ambicionada comunicação internacional (cf. Conselho da Europa, 1992b:60).

Perante tudo o que foi dito anteriormente, parece-nos neste momento pertinente abrir um breve parêntese para aprofundar mais a questão da aprendizagem das LE associada ao desempenho profissional, já que esta vertente constitui, para a União Europeia, uma área fundamental a desenvolver.

De acordo com o documento do Education Committee Council for Cultural Co-operation do Conselho da Europa intitulado *Languages for work and life: the Council of Europe and Vocationally oriented language learning – modern languages* – editado por Gerard Egloff e Anthony Fitzpatrick em 1997, a aprendizagem das línguas com orientação vocacional (que passará a ser identificada pela abreviatura VOLL correspondente ao termo inglês original Vocationally Oriented Language Learning), é justificada pela já anteriormente referida mobilidade laboral que transformou o conhecimento das LE num aspecto de suma importância para jovens e adultos na sua preparação para a vida.

Numa primeira fase, o trabalho do Conselho da Europa em torno da questão das línguas esteve basicamente dedicado à aprendizagem dos adultos, entendidos como protagonistas no crescimento conjunto da Europa. Estes constituíam os principais utilizadores das línguas, quer para fins educativos e recreativos como o turismo no qual precisariam de falar a língua dos seus vizinhos para dar resposta às suas necessidades mais básicas e imediatas, quer para fins específicos de emprego para os quais precisariam de conhecimentos pelos menos mínimos para, num primeiro momento, comunicar em encontros internacionais privados, com entidades empregadoras ou outras.

Estes objectivos estavam contemplados e salvaguardados no estabelecimento dos *Threshold levels* preparados e implementados em quase todos os países da União. Como já pudemos comprovar anteriormente, estes níveis básicos consistiam em descrições da língua assente em parâmetros que todos os adultos aprendentes ou falantes deveriam possuir para aceder às chamadas situações básicas de comunicação internacional, e os parâmetros contidos procuravam proporcionar um acesso generalizado a todos os adultos, independentemente das suas condições ou possibilidades económicas ou sociais:

“they were developed as a step forward to give everybody, irrespective of their social status and educational background, a chance to take part in the process of overcoming cultural and national barriers” (op.cit.:1).

Posteriormente, os *threshold levels* serviriam de base para um alargamento do âmbito de actuação, abarcando já as necessidades de comunicação para o mundo do trabalho.

O passo decisivo nesse caminho foi tomado em Novembro de 1989, no Simpósio Intergovernamental de Sintra, onde o VOLL assumiu o lugar de um dos quatro sectores prioritários no âmbito da EA internacional ao reconhecer e recomendar que

“a significant foreign language component should be introduced into all programmes of professional and vocational training and also be available to students in upper secondary and adult education”,

sem esquecer, no entanto, a componente de formação pessoal ao afirmar que

“It is necessary to combine occupational foreign language proficiency with personal growth, cultural awareness and social skills” (op. cit. :2).

O sucesso e o rápido crescimento do VOLL na Europa são o reflexo das rápidas mudanças e da dimensão internacional no seio dos processos económicos que criaram um mercado mundial dependente de uma constante cooperação e comunicação entre as diferentes nações.

Situado entre a aprendizagem das LE para fins gerais (*general purposes*) que ocorre principalmente na escola, e a aprendizagem para fins específicos (*specific purposes*) feita em íntima conexão com o trabalho, o VOLL assume-se como um desafio capaz de proporcionar a jovens e adultos os conhecimentos em LE suficientes para lhes proporcionar

oportunidades de emprego, assim como hipóteses de participação na vida política, social e cultural.

Em termos linguísticos, o VOLL transformou o conceito de línguas no, e para o trabalho. De facto, a perspectiva mais estreita de vocabulário específico de um trabalho especializado alargou-se para os chamados “ambientes de aprendizagem” (*learning environments*) que objectivam as necessidades dos aprendentes num contexto educativo mais amplo, pelo que assistimos à passagem da aprendizagem das LE para fins específicos para a aprendizagem das LE vocacionalmente orientada.

De acordo com o documento anteriormente citado, os países nórdicos, a Alemanha, a Irlanda e a Hungria foram os que mais prontamente aderiram ao projecto VOLL, não existindo referências a Portugal, nem a qualquer outro país do Sul da Europa, o que, apesar de não constituir uma surpresa, desperta alguma curiosidade que bem poderia ser objecto de trabalhos futuros na área da socio-linguística.

A preocupação com o tema da aprendizagem das LE na Europa é crescente, e no seguimento das iniciativas anteriormente referidas, Portugal irá receber em Setembro de 2003, no Porto, o segundo Congresso da AELFE subordinado ao tema “o futuro das línguas para fins específicos e profissionais no contexto europeu do século XXI: caminhos e desafios”.

Este Congresso pretende, de acordo com a organização responsável, contribuir para o debate sobre o papel das línguas para fins específicos e profissionais na conjuntura actual, face à crescente globalização dos diversos tipos de conhecimento e de informação, lançando desafios e apontando caminhos a seguir.

Para concluir, resta-nos dizer que a análise dos documentos referidos ao longo deste capítulo, assim como a perspectiva cronológica que tentamos estabelecer permitem-nos tecer algumas considerações de carácter não vinculativo.

Por um lado é a associação que se pode estabelecer entre as LE e os conceitos trabalhados no capítulo I. Na verdade, assistimos ao longo da história da aprendizagem das línguas modernas à passagem de uma perspectiva de educação para uma perspectiva de aprendizagem centrada no aprendente e na satisfação de necessidades ditas reais.

Por outro, as primeiras preocupações surgidas em torno das LE centravam-se na dimensão cultural e humanista das mesmas, enquanto que as últimas décadas dão conta de preocupações de ordem mais tecnocrática e instrumental do conhecimento de LE

associadas à vertente profissional e Formação Vocacional, com uma clara orientação para o estudo de línguas para fins específicos.

Devemos ainda salientar a falta de interesse na promoção da aprendizagem das LE para os adultos por parte de Portugal, que brilha pela sua ausência na maior parte dos programas estabelecidos no seio da União Europeia nesse âmbito, assim como pelo desrespeito de uma série de Recomendações do Conselho da Europa, o que facilmente pode ser comprovado pelos dados estatísticos do Eurobarómetro que afirma que 44% dos portugueses falam outra língua para além da língua materna, um resultado que, apesar de aparentemente positivo, se encontra abaixo da média da União Europeia que se situa nos 55% (in Revista Noésis, 2001:29).

O estudo revela ainda que a LE mais conhecida em Portugal é o Inglês (36%), seguido do Francês (30%) e do Espanhol (10%). Estes dados vêm reforçar a ideia de que não houve grande investimento na área das LE em Portugal ao longo dos anos porque, se considerarmos que o inquérito teve por base um universo de 1000 cidadãos com mais de 15 anos, e que as perguntas não consideraram apenas as 11 línguas oficiais (nem no que diz respeito a línguas maternas, nem no que diz respeito a línguas estrangeiras), apercebemo-nos que as línguas mais faladas em Portugal não são o reflexo de uma preocupação dos órgãos de decisão, mas sim de conhecimentos adquiridos na escola para a camada da população com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos no caso do Inglês; da emigração, e da escola em alguns casos, para os 30% que citaram o Francês, e da proximidade geográfica e dos meios de comunicação, nomeadamente da televisão, para o caso do Espanhol.

Finalmente, a nossa teoria é sentenciada se considerarmos que a sondagem revela que em termos de motivação, o custo de aprendizagem de um outro idioma é o factor mais desencorajador, já que 36% dos portugueses inquiridos estimam que a aprendizagem de uma LE, em Portugal, é demasiada cara, e conseqüentemente ainda reservada a uma elite ou minoria privilegiada, quando outros países, aplicando as Recomendações da União Europeia, a consideram um direito e um bem comum acessível a todos.

Não podemos, portanto, negar que numa época onde a economia é vista por muitos como único critério para a tomada de decisões políticas, a aprendizagem das LE não consegue, em Portugal, contornar essa tendência, o que se traduz por uma quase total ausência de apoios a programas de LE dirigidos a adultos e assentes em princípios

---

democráticos, capazes de devolver a confiança na construção de uma Europa unida, não apenas por considerações de carácter económico, mas também e sobretudo, por laços culturais que podem ser veiculados pela aprendizagem das LE, e únicos capazes de proporcionar à Europa uma verdadeira dimensão humana.

Quanto à União Europeia, esta encontra-se correntemente muito empenhada numa política de multilinguismo ao trabalhar com todas as línguas dos Estados-Membros. Devemos, no entanto, entender esse multilinguismo para além da sua definição mais conhecida, isto é, uma habilidade para falar um número de línguas. O multilinguismo deve ser considerado enquanto expressão de tolerância inter/multicultural, enquanto exercício de uma cidadania democrática participada, mas também pode ser entendido enquanto exercício de violência simbólica.

Todos estes aspectos serão objecto de análise nos próximos capítulos desta dissertação, o que permitirá esclarecer e complementar estas considerações.

## **CAPÍTULO III**

---

Proposta de um quadro teórico-conceitual: das perspectivas e concepções do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras enquanto Educação de Adultos.

## 1. (De)limitações

O objectivo principal deste capítulo é o de propor um possível enquadramento teórico para a nossa compreensão do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras enquanto educação de adultos. Assim, e baseados na análise das noções, dos conceitos e princípios de educação/aprendizagem dominantes apresentados no capítulo I, bem como na reflexão em torno das estratégias de educação de adultos e das políticas educativas de adultos trabalhadas no capítulo II desta dissertação, pretendemos dar um possível contributo para a construção de uma explicação, tão difícil quanto original, das relações que se estabelecem entre políticas educativas, racionalidades e concepções de educação, no âmbito do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras por parte dos adultos.

E, porque este capítulo não pretende ser mais do que um primeiro passo nessa direcção, é nossa obrigação alertar para o carácter discutível de algumas das opções tomadas, mas cumpre-nos igualmente salientar a coragem e o arrojo subjacentes a este trabalho que, por encontrar-se sujeito a críticas e correcções – para além de aberto a sugestões e discussões construtivas e enriquecedoras – poderá abrir caminho a futuras investigações.

Apresentamos – de seguida, e nos limites gráficos de umas figuras – as perspectivas, bem como as diferentes concepções de políticas sociais, de racionalidade e de educação, que mais não são, como já foi afirmado, do que um ponto de partida para reflectir a problemática do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras enquanto educação de adultos.

Trata-se de mostrar, de forma sinóptica, as articulações que se estabelecem numa grelha teórica de análise, pelo que estas figuras destacam a natureza inter-relacional dos elementos que as compõem. Torna-se, portanto, necessário proceder a uma leitura abrangente dos indicadores que não devem ser entendidos no âmbito de uma fragmentação redutora mas, pelo contrário, devem ser perspectivados enquanto rede de conceitos e campo de interacções complexas nos espaços político, social e educativo.

Assim, as concepções de políticas sociais apresentadas de seguida pretendem desenvolver três possíveis modelos que, na base da teoria de Colin Griffin, procuram desvendar as concepções de políticas sociais que estão subjacentes ao processo de ensino das línguas estrangeiras para aprendentes adultos.

A selecção dos indicadores apresentados obedeceu a um critério de relevância e prioridade que, neste caso, pretendia salientar a questão do papel do Estado na definição dos diferentes modelos, procurava determinar os grupos ou entidades mais directamente responsáveis pela concretização de cada um, e apontava o tipo de política orientadora da acção dos vários actores envolvidos neste processo.

Foram, deste modo, determinados os tipos de Estado-Providência, Estado-Providência participativo e Estado mínimo; as correspondentes responsabilidades estatal, social e comunitária e da sociedade civil/mercado; o serviço público, o bem social comum e o “privado como política pública” que se assumem como consequências da articulação dos indicadores anteriores e, finalmente, as políticas pública e emancipatória que encontram correspondência na estratégia privada quando nos referimos ao Modelo reformista-neoliberal.

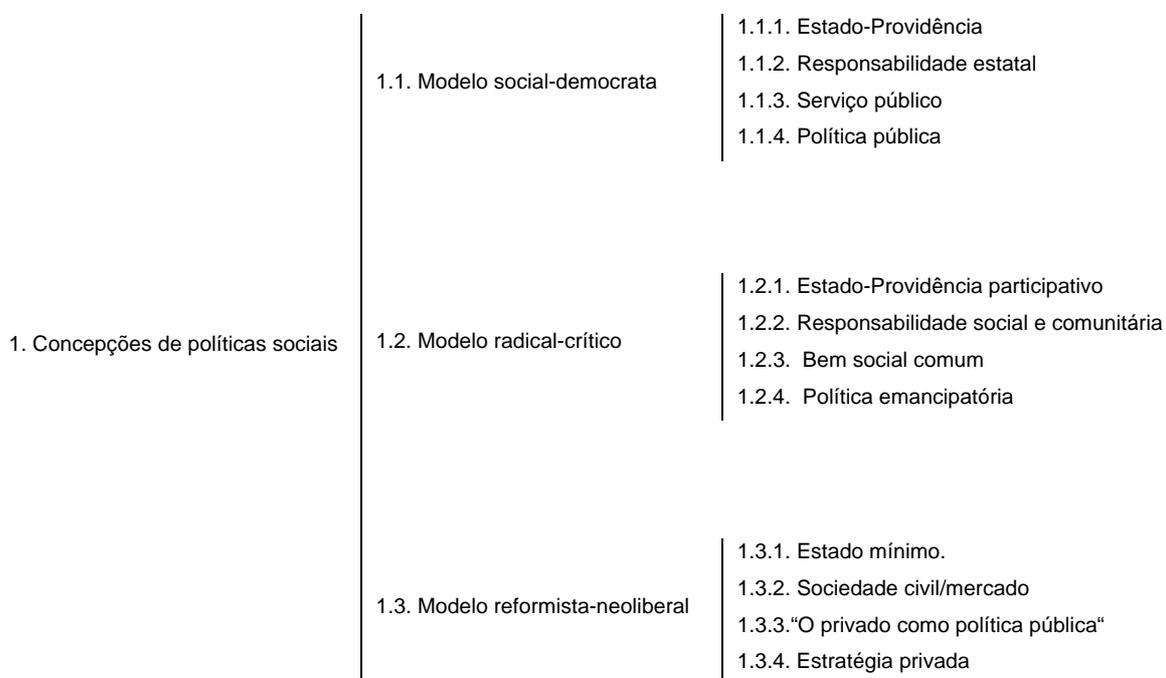


Figura 1: Concepções de políticas sociais

Por sua vez, os inúmeros ensaios, avanços e recuos no difícil processo de definição das concepções de racionalidade resultaram na apresentação das racionalidades regulatória, emancipatória e económica que se seguem.

Encontrando correspondência nos modelos de políticas sociais anteriormente apontados, estas concepções pretendem definir as racionalidades que orientam a aprendizagem das línguas estrangeiras por parte dos adultos.

Entender a aprendizagem das línguas estrangeiras enquanto competência para a responsabilidade social, com base numa igualdade de oportunidades educativas, no seio de uma democracia formal enquadrada numa perspectiva de Educação Permanente ou ao longo da Vida, define a racionalidade regulatória.

Por outro lado, a racionalidade emancipatória e a racionalidade económica opõem-se na concepção de aprendizagem de línguas estrangeiras enquanto competência para a ordem social no caso da primeira, e enquanto competência para a empregabilidade no caso da segunda. Mas as suas diferenças também se situam ao nível das prioridades e orientações, pelo que o conceito de inteligência crítica se opõe à adaptabilidade e funcionalismo dos indivíduos, a cidadania crítica não se confunde com competição, e a educação popular de adultos afasta-se da formação/orientação vocacional.

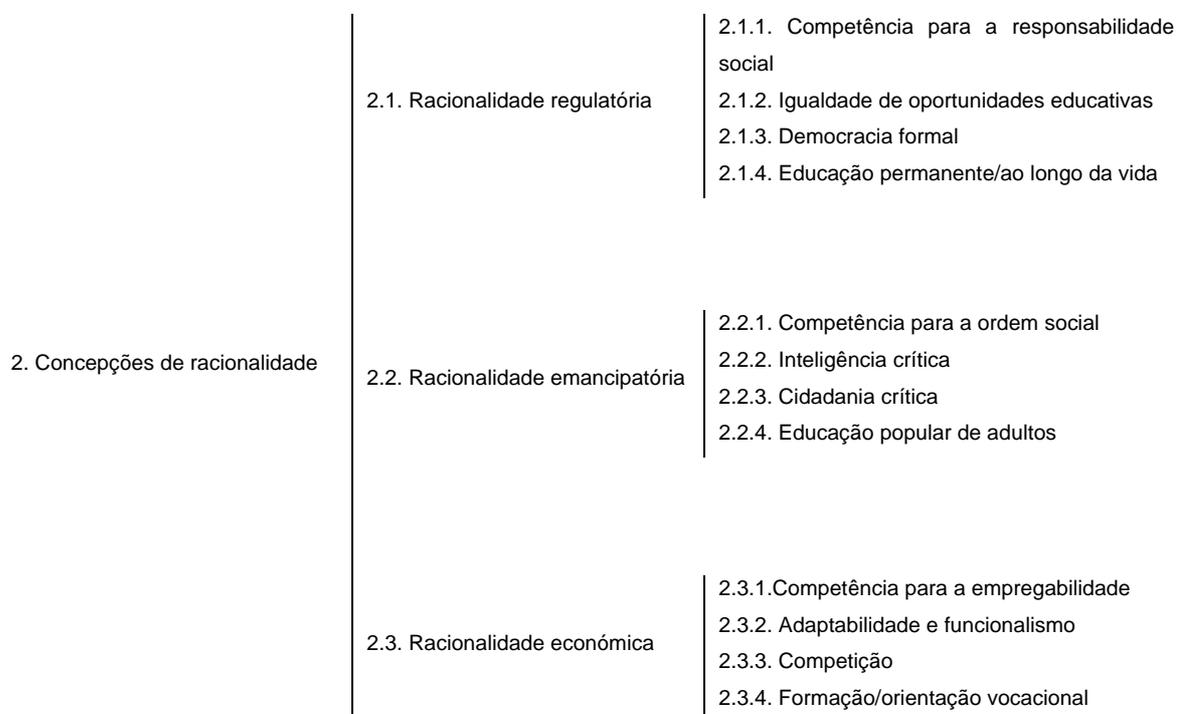


Figura 2: Concepções de racionalidade

São, no entanto, as concepções de educação que apresentam elementos pertencentes, quer ao âmbito do ensino, quer ao âmbito da aprendizagem das línguas estrangeiras para, e pelos, aprendentes adultos.

Na verdade, estas concepções procuram articular o papel dos indivíduos com o grau de responsabilidade correspondente, bem como as consequências colectivas, individuais, sociais ou pessoais deste processo.

Assim, a educação pode ser entendida enquanto direito social se nos situarmos no âmbito de uma concepção progressiva de educação, ou enquanto dever social no caso da educação progressista, ou ainda enquanto dever económico se nos referirmos à “educação contábil”.

Consequentemente, os adultos aprendentes serão educandos, cidadãos críticos ou consumidores/clientes inseridos num “tempo biográfico”, num tempo de libertação/emancipação ou num “tempo de sobrevivência”.

Na mesma medida, a responsabilidade deste processo é governamental no caso da educação progressiva, colectiva no caso da educação progressista ou individual no caso da “educação contábil”.

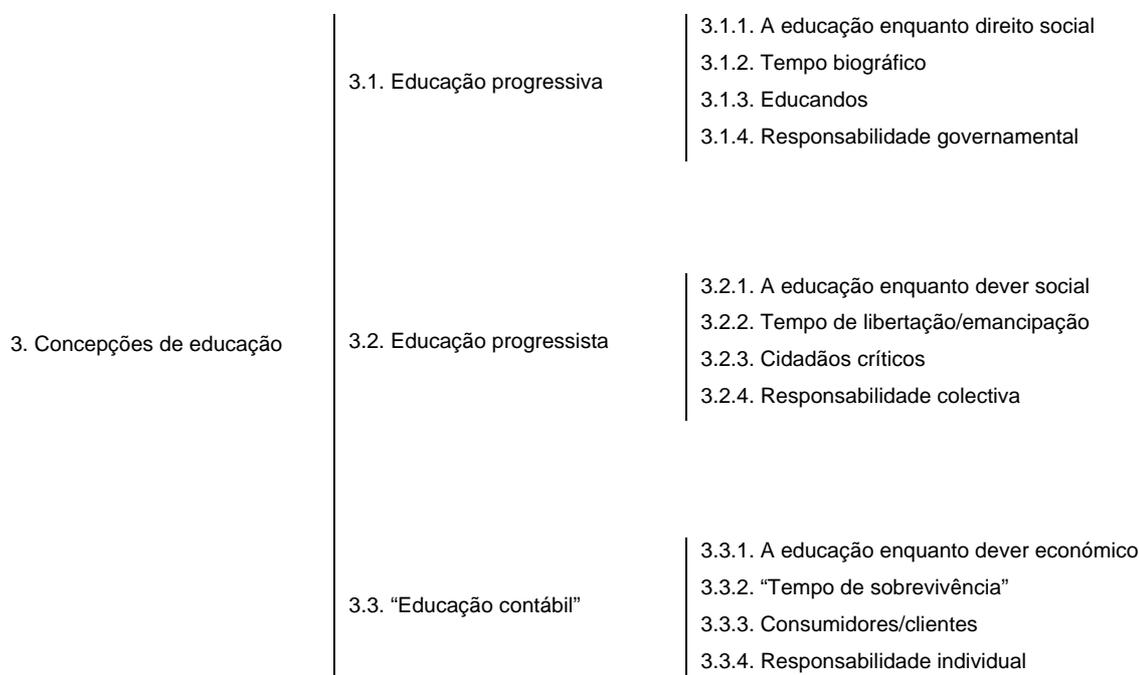


Figura 3: Concepções de educação

Já em termos mais concretos, esta proposta de quadro teórico-conceptual apresenta um conjunto de ambiguidades que determinam, uma vez mais, o seu carácter provisório e reforçam as suas potencialidades analíticas.

A primeira ambiguidade prende-se com a instabilidade e difícil definição do modelo radical-crítico que ao longo da História não conseguiu deixar marcas claras ou características próprias, pertencendo por isso ao conjunto das “utopias realizáveis” que se alimentam dos sonhos e se baseiam nas diferenças.

A segunda ambiguidade diz respeito à escolha dos termos “progressiva” e “progressista” para a denominação de duas das três concepções de educação. A *nuance* dos termos não corresponde efectivamente ao sentido que a tradução do vocábulo inglês “progressive” implica e que é “progressista”, isto é, emancipatória, o que não acontece com a palavra “progressiva” à qual pretendemos, neste quadro teórico-conceptual, associar um pendor mais modernizador. Assim, a educação progressista estará mais próxima da noção de “educação radical” cujo ingrediente básico é o da inteligência crítica:

“The radical educator engages in critical thinking, and encourages often to do so, in order to “unveil” the oppressive nature of our current circumstances, to understand what is happening and why it is happening, as well as the history of these conditions” (Allman and Wallis, 1997:18).

Enquanto mentores desta teoria, destacamos Freire e Gramsci, apesar de por vezes poderem ser interpretados de forma quase antagónica:

“The teachers Gramsci challenges go to their studies, or wherever, and work very seriously to research and prepare the way in which the results of their researches will be presented to the “class” but when they complete this endeavour their own “act” of knowing / learning is complete; it is finished in the knowledge they now will offer, in whatever way, for the learners to “consume”. Freire says he is convinced of the opposite: for him or for any radical educator / learner to know more, we need another “subject” of knowing, an individual or preferably a group, with whom we can engage in a dialogical “act of knowing”, i.e. the critical co-investigation of knowledge presented as the beginning of the learning experience rather than as the only desired end” ( Allman and Wallis, 1997: 21-22).

Estas afirmações esclarecem a concepção de relação dinâmica e recíproca entre ontologia e epistemologia na teoria de Paulo Freire que, como poderemos verificar neste capítulo, assume um papel relevante na análise do pensamento freireano.

A terceira ambiguidade, e provavelmente a mais determinante, é o facto de a lógica democrática subjacente ao modelo social-democrata, à racionalidade regulatória e à educação progressiva ser ela própria contraditória e ter existido, ou subsistido, ao longo da História em torno de tensões, regulações e desregulações sucessivas, o que dificulta a determinação das suas características intrínsecas, bem como as relações de sequência com as lógicas dos modelos posteriores.

Outra questão sensível levanta-se ainda em torno do conceito de Estado presente na elaboração das concepções de políticas sociais. Sabemos que este conceito não é consensual mas, pese embora o seu carácter problemático, não podíamos deixar de o integrar enquanto elemento fundamental na análise das políticas educativas:

“The State was implicated in education long before the modern concept of welfare evolved in the nineteenth century. Bauman (1987) argues that education was, from the beginning, a means by which the modern State itself gained control over the spontaneous and uncultivated cultures of pre-modern times” (Griffin, 1999a, p.332).

Sem, no entanto, confundir Estado com governo, e não existindo uma teoria única sobre Estado (ver Afonso, 1998:129-135), considerámos neste quadro teórico-conceptual, uma concepção de Estado-Providência que, pela forma como responde às solicitações económicas e sociais, tem sofrido mutações que têm vindo a alterar as relações entre o político e o económico, por um lado, e o Estado e a sociedade civil, por outro:

“A forma como o estado lida actualmente com as solicitações e exigências económicas e sociais é, pelo menos em parte, uma consequência das alterações que ocorreram na passagem da fase do capitalismo competitivo liberal (em que o papel do estado se limitava a criar algumas condições gerais para o funcionamento da economia) para a fase do capitalismo monopolista (em que as funções do Estado passam a estender-se mais directamente à produção)” (Afonso, 1998:136).

Passámos assim de um Estado fortemente interventivo, legislador e prescritivo na fase de expansão capitalista que se seguiu à II Guerra Mundial, para um Estado mínimo

na sequência da chamada crise do Estado-Providência associada à recessão económica causada pelo “choque do petróleo” ocorrido em 1973, e que precipitou os países ocidentais para taxas de desemprego crescentes durante mais de uma década, resultando numa crise política.

Nesta fase, a crítica ao modelo de Estado-Providência passa a ser uma constante por parte dos sectores mais liberais e conservadores que, ao longo dos anos 80, em muitos países, deram maior protagonismo ao mercado e às políticas de privatização:

“Dessa agenda fazem parte estratégias políticas e económicas que visam a revalorização do mercado, a reformulação das relações do Estado com o sector privado, a adopção de novos modelos de gestão pública preocupados com a eficácia e a eficiência (“new public management”), e a redefinição dos direitos sociais” (Afonso, 1998:139).

No “meio-termo” podemos considerar a existência de um Estado-Providência participativo, mais utópico do que real, que reconhece uma certa retracção do Estado em questões de controlo do capital económico, mas que continua a considerar a importância do Estado enquanto capital social e político:

“Mas a resistência do Estado-Providência não significou a manutenção do *status quo*. De facto, as coligações de direita que estiveram no poder em países como a Inglaterra puseram em prática outras estratégias para tentar gerir a tensão resultante da não diminuição das exigências em relação aos direitos sociais (nomeadamente na área da saúde e da educação)” (Afonso, 1998:157).

Importa ainda esclarecer a questão que se prende com o conceito de “necessidade” que aparece como central na análise das perspectivas, dos modelos, das racionalidades e das concepções de educação que se seguem.

De uma forma natural, ouvimos e dizemos que o domínio de uma ou mais línguas estrangeiras é cada vez mais uma necessidade. No entanto, autores como Peter Jarvis demonstram que a utilização do conceito de necessidade não é, nem tão óbvio, nem tão natural quanto parece. De facto, este autor afirma que

“Interest is the language of liberalism and need is the language of social reformism which is typified by state intervention and the Welfare state, of which educational provision forms a part” (1993:27).

Se concordarmos com esta perspectiva, apercebemo-nos que os conceitos de interesse e necessidade transportam uma carga ideológica que implica uma leitura política dos mesmos, assim como uma certa cautela na sua utilização, o que lhes retira esse carácter natural e os integra no conjunto dos instrumentos ao serviço da descrição da relação que se estabelece entre Estado e Educação.

Assim, o conceito de interesse estará em harmonia com os conceitos de indivíduo, direitos individuais e responsabilidades particulares, e o conceito de necessidade, por sua vez, poderá ser associado à tradição baseada na intervenção estatal, que visa a protecção e o bem estar de todos, e na separação entre poder económico e poder político.

É, portanto, óbvio que ambos os conceitos estão relacionados com poder e ideologia, mas também com percepções subjectivas do mundo. Nesta linha de pensamento, podemos articular estes conceitos com a noção de conscientização de Paulo Freire. De facto, é possível, com alguma imaginação utópica, conscientizar as pessoas para o conhecimento dos interesses e agir sobre eles para transformá-los em necessidades, podendo, assim, agir sobre o mundo.

Mas a análise do conceito de necessidade não estaria completa sem uma breve reflexão em torno de outros três conceitos que podem ser considerados afins: aspirações, objectivos e motivação.

De acordo com Peter Jarvis, é geralmente aceite a noção de que as aspirações são declarações de intenção filosóficas amplas, enquanto que os objectivos, por sua vez, tendem a ser mais específicos e a curto prazo (cf. Jarvis, 1985:81). Neste quadro, as aspirações contêm implicações ideológicas representadas pelas expressões de crença e valor. Os objectivos proporcionam ao aprendente e ao educador um convite para a exploração de temas que são, para aqueles que os investiga, portadores de interesse.

Já a motivação aparece como um fenómeno subjectivo, pessoal e relativo que, segundo Jim Smith e Andrea Spurling (2001), envolve os sistemas racionais e emocionais do cérebro, produzindo energia para a acção; é um processo cognitivo, uma percepção pessoal e uma avaliação relacionadas com o conhecimento, os valores e o julgamento.

De facto, os recursos de tempo e dinheiro, o estatuto e a imagem social que o conhecimento de línguas estrangeiras proporcionam, as estruturas competitivas e as rápidas mudanças, que colocam os trabalhadores numa permanente situação de risco e precariedade, a globalização que favorece todos aqueles que dominam as novas tecnologias da informação, e a abertura da economia mundial que desencadeou novas formas de consumo, promovidas por um “marketing” assente em estilos de vida e resultando na compra e venda de quase tudo, constituem um conjunto de forças poderosas que cercam e influenciam os indivíduos na sua motivação pela aprendizagem de línguas estrangeiras.

Podemos então afirmar que os adultos possuem motivações pessoais e subjectivas, aliadas a solicitações do mundo exterior e do contexto social, que influenciam a sua procura de aprendizagem de línguas estrangeiras, num determinado momento da sua vida, pelo que podemos afirmar que a motivação para essa aprendizagem, em termos sociológicos, é uma manipulação de vontades e desejos com contornos de violência simbólica, ao serviço de uma necessidade de adaptabilidade e competitividade, que visa os interesses de um neoliberalismo emergente.

Para concluir esta breve introdução, resta-nos referir que este esforço de reflexão teórica é particularmente ciente do risco provável que implica, pelo que procuramos minimizar as suas consequências tomando por base conceitos e noções imaginados e trabalhados por autores conceituados. Não sendo, portanto, original nos termos e expressões, assume um carácter único na articulação desses mesmos conceitos e na sua adaptação ao tema tratado. Assim, autores como Griffin, Lima, Freire, Sousa Santos, Faure, Delors e Jansen estão na origem destas reflexões e determinaram algumas das nossas opções.

Concretamente, podemos afirmar que Griffin e Lima inspiraram a nossa escolha em termos de modelos de políticas sociais; Freire é citado nos contextos de educação progressista e de racionalidade emancipatória; Sousa Santos foi determinante na definição da racionalidade regulatória, apesar de não entender a regulação enquanto racionalidade, mas sim enquanto pilar do paradigma da modernidade ao lado do pilar da emancipação, cada um deles sendo constituído por três princípios ou lógicas; Faure e Delors motivaram a escolha da concepção de educação progressiva. As noções de “tempo biográfico” e “tempo de sobrevivência” foram trabalhadas a partir dos conceitos de Jansen, enquanto que o conceito de tempo de libertação nasceu a partir da leitura das obras de Paulo Freire. Finalmente, é a Licínio Lima que devemos a expressão “educação contábil” que rotula a terceira concepção de educação.

De seguida, a nossa argumentação procurará explicar a possível leitura do quadro teórico-conceptual aqui proposto, apresentando, para tal, o seguinte mapa de estrutura:

<b>Perspectivas</b>	<b>Concepções de políticas sociais</b>	<b>Concepções de racionalidade</b>	<b>Concepções de educação</b>
Humanista social-democrata	Modelo social – democrata	Racionalidade regulatória	Educação progressiva
Emancipatória radical-crítica	Modelo radical-crítico	Racionalidade emancipatória	Educação progressista
Individualista-biográfica neoliberal	Modelo reformista-neoliberal	Racionalidade económica	“Educação contábil”

Quadro 2: mapa de estrutura de leitura horizontal.

A partir deste mapa está mais clara a lógica de elaboração do quadro teórico-conceitual, bem como a sua leitura que não deverá ser feita em termos de ambivalência ou dualidade.

Esta vontade determinou, portanto, a escolha de três concepções para cada categoria, facilitando, deste modo, a interpretação de dados que nem sempre se situam num ou noutro extremo.

Assim, o modelo radical-crítico, a racionalidade emancipatória e a educação progressista completam um modelo e uma racionalidade claramente conservadores, que determinam uma concepção de educação progressiva, e um modelo reformista-neoliberal associado a uma racionalidade económica e uma concepção de “educação contábil”, individualista e individualizadora. O modelo radical-crítico surge enquanto crítica ao primeiro modelo e destaca-se do último que, por razões de ordem ideológica, apresenta fragilidades ainda maiores.

Podemos, assim, interpretar as concepções de políticas sociais de mais Estado a menos Estado; as racionalidades de maior regulação estatal e menor regulação estatal – e portanto maior regulação pelo mercado e sociedade civil – e, finalmente, as concepções de educação de mais progressivas a menos progressivas ou mais individualistas.

Este primeiro mapa explicativo apresenta igualmente as três perspectivas de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras enquanto educação de adultos que servirão de base para a análise dos dados empíricos tratados na segunda parte da presente dissertação:

- A) Perspectiva Humanista social-democrata
- B) Perspectiva Emancipatória radical-crítica
- C) Perspectiva Individualista-biográfica neoliberal

As perspectivas aqui propostas surgem na sequência de uma questão: que motivações, objectivos ou necessidades podem levar um adulto a querer aprender uma ou mais línguas estrangeiras? Para tal, devemos entender que todo e qualquer acto de linguagem inscreve-se no contexto de uma situação específica no interior de uma esfera de acção ou área de interesse (também denominadas domínios), na qual a vida social dos indivíduos é organizada.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, do Conselho da Europa (2001:76), existem quatro domínios diferentes nos quais os indivíduos podem estar envolvidos:

- “o domínio privado”, no qual o indivíduo vive como pessoa privada, centrado na vida familiar, na casa e nos amigos, empenhado nas actividades individuais como a leitura por prazer, na escrita de uma diário, etc...;
- “o domínio público”, no qual o indivíduo actua como cidadão ou membro de uma organização e está empenhado em diferentes transações com várias finalidades;
- “o domínio profissional”, no qual o indivíduo está empenhado em termos de trabalho ou de profissão;
- “o domínio educativo”, no qual o indivíduo está empenhado numa aprendizagem organizada, especialmente mas não necessariamente, numa instituição de ensino.

Estes domínios determinaram a idealização das três perspectivas de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras propostas neste quadro teórico-conceptual que pretendem, por um lado definir-se enquanto resultado da articulação das concepções de políticas sociais, das concepções de racionalidade e das concepções de educação, e por outro, proporcionar o enquadramento teórico necessário para a leitura crítica das

---

entrevistas realizadas a decisores e adultos aprendentes de línguas estrangeiras quer em institutos privados, quer em escolas públicas.

Assim, a perspectiva humanista social-democrata dá conta de um modelo social-democrata em termos de políticas sociais, de uma racionalidade regulatória e de uma concepção de educação progressiva, o que corresponde teoricamente a uma perspectiva conservadora que deveria traduzir-se na oferta pública de um serviço de educação, assegurado por um Estado-educador e baseado na igualdade de oportunidades para todos os adultos que, nos domínios educativo e profissional, estão desejosos de aprender línguas estrangeiras.

A perspectiva emancipatória radical-crítica, com base numa racionalidade emancipatória apoiada nos conceitos de educação crítica, libertária e conscientizadora de Paulo Freire, procuraria corresponder em termos concretos ao ensino das línguas estrangeiras a qualquer adulto que o desejar, com o objectivo de o dotar de competências que lhe permitirão actuar em prol de um bem social comum e com vista ao desenvolvimento de cidadãos críticos, participativos e conscientes da sua responsabilidade social no seio da comunidade, estando assim em harmonia com o domínio público, assumindo-se como base para uma globalização contra-hegemónica.

A perspectiva individualista-biográfica neoliberal, por sua vez, é articulada em termos teóricos com o modelo reformista-neoliberal, com uma racionalidade económica centrada na adaptabilidade e no funcionalismo, e com uma concepção de “educação contábil” que corresponde a um ensino de línguas estrangeiras reservado a um grupo de cidadãos com meios económicos suficientes para frequentar um curso de língua num instituto privado, e que se situa, em termos de aprendizagem, na esfera do individualismo e na preocupação que cada um tem em procurar a sua própria formação para adquirir competências para a sua empregabilidade, o que nos remete para os domínios privado e profissional, considerando, deste modo, a língua estrangeira como vantagem competitiva individual.

O uso voluntário do modo condicional na apresentação das duas primeiras perspectivas não é inocente e diz respeito à não concretização de determinados pressupostos no que concerne à oferta pública de cursos de línguas no nosso país – no caso da perspectiva Humanista social-democrata – e corresponde ao carácter utópico da

perspectiva emancipatória radical-crítica, como poderá ser observado na segunda parte desta dissertação.

A complexidade do processo analítico do quadro teórico-conceptual proposto, para além de motivar a escolha de três categorias, determinou as nossas opções em termos de indicadores para cada modelo, racionalidade e concepção de educação. De entre um vasto conjunto de nomenclaturas, conceitos e princípios, foram seleccionados os orientadores que serão de seguida desenvolvidos e explicados a partir da análise de três mapas verticais de estrutura-acção:

<b>Modelo social-democrata</b>	<b>Modelo radical-crítico</b>	<b>Modelo reformista-neoliberal</b>
Estado-Providência	Estado-Providência participativo	Estado mínimo
Responsabilidade estatal	Responsabilidade social e comunitária	Sociedade civil / mercado
Serviço público	Bem social comum	“O privado como política pública”
Política pública	Política emancipatória	Estratégia privada

Quadro 3: mapa de leitura vertical das concepções de políticas sociais.

<b>Racionalidade regulatória</b>	<b>Racionalidade emancipatória</b>	<b>Racionalidade económica</b>
Competência para a responsabilidade social	Competência para a ordem social	Competência para a empregabilidade
Igualdade de oportunidades educativas	Inteligência crítica	Adaptabilidade e funcionalismo
Democracia formal	Cidadania crítica	Competição
Educação permanente / ao longo da vida	Educação popular de adultos	Formação / orientação vocacional

Quadro 4: mapa de leitura vertical das concepções de racionalidade

<b>Educação progressiva</b>	<b>Educação progressista</b>	<b>“Educação contábil”</b>
A educação enquanto direito social	A educação enquanto dever social	A Educação enquanto dever económico
“Tempo biográfico”	Tempo de libertação / emancipação	“Tempo de sobrevivência”
Educandos	Cidadãos críticos	Consumidores / clientes
Responsabilidade governamental	Responsabilidade colectiva	Responsabilidade individual

Quadro 5: mapa de leitura vertical das concepções de educação

## **2. O modelo social-democrata, a racionalidade regulatória e a educação progressiva**

De acordo com Colin Griffin (1999), o modelo social-democrata está associado à provisão pública de educação e ao Estado-Providência que, por vezes, se confunde com um domínio exagerado do Estado e que afirma valores de uma sociedade preocupada com uma política de bem-estar, isto é, uma construção política que pretende firmar um pacto duradouro entre capital e trabalho:

“The recognition that education policies are, in essence, welfare policies of the state performing a range of social democratic functions lies at the heart of the original concept of lifelong learning”(Griffin, 1999a :331).

Nesse sentido, o Estado assume as suas responsabilidades governamentais com vista a criar sistemas de protecção social e de segurança social para o conjunto dos cidadãos, através do desenvolvimento de políticas públicas. Esta forma de Estado de bem-estar, que surgiu após a segunda guerra mundial, consegue transformar a natureza política das relações entre Estado e sociedade civil, e encontra na escola oficial pública um caminho para a garantia de emprego para todos. Trata-se, portanto, de uma tomada de consciência da necessidade de estabelecer uma coesão das políticas educativas, sociais e do mercado laboral, de forma a responder satisfatoriamente às mutações do mundo do trabalho:

“De facto, na fase de expansão capitalista que se seguiu à II Guerra Mundial, o Estado-Providência passou a ser a fórmula encontrada em muitos países para a

gestão das contradições que vão tornar-se cada vez mais agudas como resultado, por um lado, da necessidade do Estado ter uma decisiva intervenção económica e, por outro, de ter que criar condições para atender às novas e crescentes expectativas e necessidades sociais, muitas delas decorrentes do reconhecimento de direitos de cidadania como a protecção social, o acesso aos cuidados de saúde e à educação, entre outros” (Afonso, 1998:137).

Quando aceitamos a ideia de que o Estado-Providência conseguiu, em muitos países, gerir de forma adequada as solicitações sociais, políticas, económicas e educativas das sociedades, bem como uma articulação equilibrada entre o princípio do mercado e o princípio do Estado, estamos no âmbito de uma racionalidade regulatória, na qual o princípio orientador parece ser a oferta de igualdade de oportunidades para que cada indivíduo possa empreender uma caminhada educativa ao longo da sua vida com o apoio do Estado-educador, e para que, desde uma perspectiva humanista algo utópica, se possa dar continuidade ao desenvolvimento sistémico e global da pessoa.

Importa aqui definir em termos mais concretos o que se entende por racionalidade regulatória, bem como explicar a origem desta designação. Para tal, devemos lembrar a teoria de Boaventura de Sousa Santos (2000) sobre a tensão existente entre regulação e emancipação:

“A partir dos séculos XVI e XVII, a modernidade ocidental emergiu com um ambicioso e revolucionário paradigma socio-cultural assente numa tensão dinâmica entre regulação social e emancipação social” (Santos, 2000:15).

Este projecto da modernidade, numa primeira fase, parecia representar uma promessa de harmonização de valores sociais e humanos:

“O paradigma da modernidade pretende um desenvolvimento harmonioso e recíproco do pilar da regulação e do pilar da emancipação e pretende também que esse desenvolvimento se traduza indefectivelmente pela completa racionalização da vida colectiva e individual” (Santos, 2000:48).

No entanto, transformou-se, segundo o mesmo autor, num conjunto de promessas não cumpridas e num projecto baseado em contradições internas:

“A partir de meados do século XIX, com a consolidação da convergência entre o paradigma da modernidade e o capitalismo, a tensão entre regulação e emancipação entrou num longo processo histórico de degradação caracterizado pela gradual e

crescente transformação das energias emancipatórias em energias regulatórias (...) e com o colapso da emancipação na regulação, o paradigma da modernidade deixa de poder renovar-se e entra em crise final” (Santos, 2000:15).

Especificando um pouco mais, podemos afirmar que, de acordo com este autor, o paradigma da modernidade assenta em dois pilares (o da regulação e o da emancipação), cada um constituído em três princípios ou lógicas:

“O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado, formulado essencialmente por Hobbes, pelo princípio do mercado, desenvolvido sobretudo por Locke e Adam Smith, e pelo princípio da comunidade, que domina toda a teoria social e política de Rousseau. O pilar da emancipação é constituído por três lógicas de racionalidade definidas por Weber: a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia e a racionalidade moral-prática da ética e do direito” (Santos, 2000:48).

Para a análise da racionalidade que aqui apresentamos, tomámos como base o pilar da regulação que é, portanto, constituído pelo princípio do Estado, pelo princípio do mercado e pelo princípio da comunidade.

Se aceitarmos que, em termos teóricos, o princípio do Estado “consiste na obrigação vertical entre cidadãos e Estado” (Santos, 2000:48), admitimos que a racionalidade regulatória, por nós considerada, representa apenas a maximização do Estado no que concerne direitos e responsabilidades sociais assumidos enquanto responsabilidade estatal e/ou governamental, e que se traduzem enquanto serviço público de educação.

Não pretendemos, portanto, utilizar os princípios de mercado e de comunidade que Sousa Santos reconhece, já que o primeiro – ao consistir na maximização do mercado e “na obrigação política horizontal individualista e antagónica entre os parceiros do mercado” (Santos:2000:48) – mais parece representar a racionalidade económica que apresentamos, e o segundo – que consiste na maximização da comunidade e “na obrigação política horizontal solidária entre membros da comunidade e entre associações” (Santos, 2000:49) – mais se adapta à nossa racionalidade emancipatória.

Limitámo-nos, assim, a tomar como ponto de partida os modelos regulatórios do princípio do Estado para explicar a nossa concepção de racionalidade relacionada com o Estado garante dos direitos sociais e do desenvolvimento pessoal dos indivíduos.

A relação que o tipo de Estado, aqui descrito, estabelece com os princípios educativos subjacentes ao modelo social-democrata, remete para a noção de caminhada educativa ao longo da vida, e para autores como Faure e Lengrand que definem a

educação permanente enquanto esforço para reconciliar e harmonizar os diferentes momentos de formação, dando importância à unidade, à globalidade e à continuidade do desenvolvimento da pessoa, e estabelecendo um diálogo constante entre as necessidades e a formação geral, o ensino da profissão e a expressão cultural para alcançar a realização completa de cada indivíduo.

Estamos, assim, perante uma concepção de educação progressiva, que acompanha a racionalidade regulatória e define a perspectiva humanista social-democrata, que está baseada na procura da democratização da educação pela supressão de barreiras que possam impedir os mais desfavorecidos a acederem à educação, bem como na integração dos contextos de aprendizagem formais e não formais.

Estes pressupostos, apresentados no relatório de Edgar Faure publicado em 1972, deixam clara uma forma de entender a educação que questiona as próprias raízes do sistema educativo, integra e articula todos os passos e estruturas da educação e que supõe uma educação contínua ao longo da vida de acordo com as necessidades de cada etapa e idade:

“The Faure report represents a humane vision of society and international order that could only be achieved by the state through a process of policy, strategy and planning” (Griffin, 1999 a:333).

A educação ao longo da vida – entendida enquanto direito social – é, conseqüentemente, portadora da exigência de uma política pública muito presente e de acções deliberadas que responsabilizam o Estado pela garantia das condições equitativas de acesso à formação e ao conhecimento. Consideramos neste caso a educação como parte integrante da esfera pública e enquanto investimento governamental sob a tutela de um Estado-educador.

Mas para além disso, este conceito pode ser considerado visionário universal se o entendermos enquanto instrumento para o desenvolvimento da democracia e do indivíduo numa perspectiva humanista. De acordo com este princípio, existe a possibilidade de o Homem vir a contribuir para o desenvolvimento das relações humanas e o respeito pelos direitos humanos, afirmando os ideais de paz e compreensão internacional:

“Neste quadro, a educação foi objecto de grande desenvolvimento em vários países, a partir de concepções de política educativa diversas, embora reconhecendo a centralidade do estado e as responsabilidades dos governos, ora acentuando o valor intrínseco de uma educação para a democracia e a cidadania, para a responsabilidade

social e a emancipação, ora orientando-se segundo objectivos de feição mais desenvolvimentista, inspirados pelas teorias da modernização e pela teoria do capital humano” (Lima, 2003b:4).

O conceito de democracia formal apresentado enquanto indicador da racionalidade regulatória tem por base movimentos sociais construídos através de actores sociais capazes de definir as suas identidades sociais e, conseqüentemente, capazes de assegurar um auto-desenvolvimento conseguido pela participação, bem como um desenvolvimento colectivo alcançado pelo exercício da liberdade e da igualdade, e pelo reconhecimento de direitos mas também de obrigações:

“O desenvolvimento do moderno Estado-Nação e a emergência dos sistemas educativos, a institucionalização da educação pública e a criação da escola como organização especializada, bem como a consagração jurídica da escolaridade obrigatória e da escola universal e gratuita, vieram introduzir maior complexidade e maior formalização / racionalização, tanto nos processos de decisão política e de participação cívica, como nos processos de educação e de socialização para a democracia” (Lima, 2000:239).

Todos estes aspectos exigem um auto-conhecimento dos próprios indivíduos, o que lhes permitirá caracterizar melhor a sua condição social, gerir a mudança, respeitar a diferença e agir sobre o social, o pessoal e o cultural.

Assim, os educandos envolvidos neste processo de formação pessoal, que visa a aquisição de competências para a responsabilidade social, estão na posse da sua identidade biográfica que Theo Jansen (2000) define em termos de trajectórias pessoais, experiências e expectativas enquadradas num “tempo biográfico” que desenvolve e defende valores, costumes e emoções articuladas com questões éticas e estéticas, e que reforçam a necessidade de lealdades fortes e responsabilidade social por parte dos indivíduos:

“Este conceito parte do princípio que, ao adoptar trajectórias de vida pessoais à mudança social, daremos novo significado a experiências, expectativas e memórias do passado relevantes, e transformá-las-emos em projecções de futuro. Como consequência, seremos capazes de afirmar uma *estratégia de vida consistente*, mesmo se as suas formas e aparências estejam, continuamente, a ser remodeladas” (Jansen, 2000:50).

Quando transposto para a educação de adultos, este conceito está associado à suposição de que os educadores de adultos constituem uma comunidade cultural e de que a própria educação de adultos harmoniza-se com a necessidade de transformação social:

“Na cultura da educação de adultos, a transformação social não é entendida nem como uma fonte de tensão, contradição e luta, nem como algo hostil a sentimentos de satisfação e bem-estar. Pelo contrário, as mudanças permanentes que caracterizam a condição de modernidade tardia são concebidas como estímulos para explorar as nossas competências inatas, necessidades e ambições” (Jansen, 2000:46).

Para sintetizar, podemos afirmar que a perspectiva humanista social-democrata, baseada num modelo social-democrata de políticas sociais, numa concepção de racionalidade regulatória e numa concepção de educação progressiva, é o reflexo de um trabalho conjunto entre actores da cena política e educacional que pretendem desenvolver uma educação de adultos definida enquanto instrumento racional capaz de acompanhar os processos de transformação social, mas tendo sempre em conta a formação de um educando que, ao longo da sua vida, se auto-dirige de forma responsável sob a tutela de um Estado que zela pelo seu bem-estar e lhe garante igualdade de oportunidades educativas.

Em termos de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, esta perspectiva aponta para indivíduos que, se conhecedores de uma ou mais línguas, são capazes de contribuir para a transmissão de direitos, deveres e responsabilidades sociais a nível pessoal, mas também global e multicultural.

Esta reflexão encaminha-nos para uma breve incursão na teoria humanista da motivação de Maslow, cuja convicção assenta na ideia de que os seres humanos agem motivados para o crescimento e a expansão da sua natureza humana, e na crença de que um dos motivos fundamentais do agir humano é a necessidade da plena realização das nossas potencialidades.

Para alcançar estes objectivos é, no entanto, fundamental que todos os indivíduos, sem excepção, tenham igualdade de acesso ao conhecimento, o que implica toda uma ideologia de necessidades e provedoria que condiciona a própria participação e que, de acordo com os princípios anteriormente apontados, é da responsabilidade do Estado.

Neste sentido, as línguas estrangeiras apresentam-se enquanto matéria de estudo e ao mesmo tempo ferramenta de aprendizagem para uma formação completa do indivíduo.

Estes pressupostos adquirem maior sentido quando aplicados à educação de adultos. Se for encarado com seriedade, este processo implica a incorporação de objectivos educativos gerais que são fundamentais para uma frutífera relação ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras para os adultos.

Por outro lado, a aprendizagem das línguas estrangeiras proporciona a base de um desenvolvimento afectivo que passa pelo desenvolvimento da personalidade do aprendente, de uma atitude positiva perante a vida, e de uma capacidade de interacção social.

### **3. O modelo radical-crítico, a racionalidade emancipatória e a educação progressista**

Podemos dizer que o modelo radical-crítico que Griffin designou por “modelos de políticas sociais críticos” (1999b), constitui um “meio-termo” social e político ao apresentar uma crítica radical às características economicistas do modelo reformista-neoliberal, embora reconhecendo a necessidade de manutenção das políticas sociais públicas, apanágio do modelo social-democrata:

“(...) embora radicais quanto ao desvelamento das tendências meritocráticas, discriminatórias e de controlo, e dos objectivos mais economicistas, modernizadores e tecnocráticos da educação, mantêm a exigência da promulgação de políticas públicas, de financiamento, de democratização e de descentralização das decisões” (Lima, 2003b :5).

Na verdade, e apesar de ter constituído uma das maiores conquistas da Humanidade no que concerne a aquisição, o respeito e a manutenção dos direitos sociais fundamentais, o modelo social-democrata bem cedo motivou críticas de índole política e económica, bem como ideológica:

“Mas estes desenvolvimentos a partir do Estado-Providência, de tipo social-democrata, bem cedo suscitaram críticas devido aos seu carácter centralizado e burocrático, bem como às dificuldades orçamentais próprias de um sistema concebido como universal e gratuito; um sistema que, não obstante as suas importantíssimas realizações, não deixou de assumir, frequentes vezes, feições meritocráticas e bastante menos igualitárias do que aquilo que se esperava e afirmava” (Lima, 2003b:5).

Na sequência destas críticas surge o modelo radical-crítico que, apesar de não possuir um registo histórico que lhe permita adquirir um estatuto de modelo estável, tem por base um Estado-Providência participativo que assume um papel mais humilde e menos regulatório do que no modelo anterior, deixando deste modo lugar para as reivindicações dos cidadãos:

“Segundo Carole Pateman (1970), a importância conferida à participação pelas teorias da democracia participativa não se limitou a reconhecer os seus efeitos em termos de democratização do processo de decisão e de redistribuição do poder, mas sublinhou ainda o valor intrínseco da participação como processo de socialização para a democracia, isto é, atribuiu à participação cívica uma importante função educativa” (Lima, 2000:238).

Mas este modelo apresenta ainda uma noção de responsabilidade social e comunitária que visa a conquista de um bem social comum e que traduz a vontade de criar um mundo mais justo, e uma política emancipatória que, de baixo para cima, proporciona uma ordem social associada à procura de respostas para as necessidades e objectivos sociais comuns:

“(…) os “modelos de políticas sociais críticos” proclamam a assumpção da responsabilidade social dos governos, a criação ou reforço de uma oferta pública orientada para a igualdade de acesso e a justiça social, conferindo especial relevo aos fenómenos de organização da sociedade civil (associativismo, desenvolvimento local e comunitário, etc.)” (Lima, 2003b :5).

De acordo com Sousa Santos, estamos perante um novo senso comum assente “no princípio da comunidade com as suas duas dimensões (a solidariedade e a participação)” (2000:104).

A dimensão ética que a solidariedade representa, bem como a dimensão política apresentada pela participação, constituem, para este autor, elementos do “conhecimento-emancipação cujo ponto de ignorância se designa por colonialismo e cujo ponto de saber se designa por solidariedade” (Santos, 2000:29).

Já enquanto novo senso comum político participativo, o conhecimento-emancipação “visa uma repolitização global da vida colectiva” (Santos, 2000:106) para contrariar a falta de intervenção participativa dos cidadãos em algumas áreas da prática social no âmbito do conhecimento-regulação da modernidade:

“Um dos processos que levaram a que o equilíbrio entre regulação e emancipação fosse quebrado a favor da regulação consistiu na redução da política a uma prática social sectorial e especializada e na rígida regulação da participação dos cidadãos nessa prática” (Santos:2000:106).

A racionalidade emancipatória associada a este modelo defende, portanto, a aquisição de competências que visam uma transformação radical da ordem social e económica. Pretende-se assim que, num esforço colectivo, as políticas emancipatórias contribuam para a emergência de cidadãos críticos capazes de analisar e compreender o mundo para depois agir sobre ele e transformá-lo:

“É pois indispensável, no momento presente, que se retomem e actualizem criticamente projectos interrompidos e promessas não cumpridas com vista a uma educação ao longo de toda a vida, considerada em toda a sua amplitude, comprometida com a emergência de sujeitos democráticos, cidadãos livres e autónomos, capazes de uma leitura crítica do mundo e da tomada da palavra com vista à sua transformação” (Lima, 2003c:139).

Este activismo político-educativo, próximo das perspectivas mais críticas e emancipatórias, persegue, portanto, o melhoramento humano, o progresso social e a compreensão dialéctica e a emancipação do racional. Trata-se assim de uma tomada de consciência da natureza política do acto educativo e da natureza educativa do acto político, permitindo a articulação da educação com a questão do poder e considerando a transformação social como parte do processo histórico:

“Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do acto educativo quanto negar o carácter educativo do acto político” (P. Freire).

Por outro lado, a noção de emancipação, presente na racionalidade emancipatória, assume para Paulo Freire um papel complementar à prática crítica, apontando para o carácter interventivo e libertador do acto educativo:

“A radicalização é crítica, por isto libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objectiva” (Freire:1975:32).

A libertação entendida enquanto engajamento, e associada à reabilitação de valores humanos, aponta para a luta e inspiração para a transformação social:

“A realidade social, objectiva, que não existe por acaso, mas como produto da acção dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (Freire, 1975:52).

Estão deste modo determinados os alicerces da pedagogia do oprimido de Paulo Freire assumida enquanto proposta educativa de denúncia, assente na conscientização, na inserção crítica dos seres humanos na realidade e na práxis entendida como forma de acção reflectida e de reflexão em acção:

“A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertária, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (Freire, 1975:57).

Para além destas noções, a racionalidade emancipatória abrange igualmente uma concepção de cidadania crítica. Na verdade, o conceito de cidadania encontra-se em permanente construção e tem vindo a adquirir sentidos e orientações diferentes ao longo da História, o que dificulta a justificação da nossa opção.

Podemos no entanto afirmar que, de acordo com Maria de Lourdes Paixão, o moderno conceito de cidadania deriva, em função do espaço geográfico, das civilizações e dos campos temáticos,

“da evolução das relações entre o Estado e o indivíduo e, naturalmente, do modelo democrático que enquadra esta relação” (2000:4),

o que, quando transposto para os nossos dias, se traduz numa apatia política e numa indiferença cívica comuns às sociedades menos confiantes nas suas instituições políticas, provocando um desgaste na coesão social associado à crise dos Estados concebidos como instrumentos ao serviço da comunidade.

Mas o conceito de cidadania que aqui propomos pretende estar de acordo com a reabilitação da dimensão humana, assumindo uma perspectiva inter/multicultural inclusiva capaz de defender princípios emancipatórios.

É neste sentido que, na esteira de Paulo Freire, considerámos uma cidadania ancorada na responsabilidade social e políticas colectivas que permitirá o desenvolvimento humano, que facilitará a participação democrática de cidadãos críticos e conseqüentemente apontará para a coesão social:

“O exercício da cidadania é sustentado por um corpo de valores e de virtudes universalmente aceitável: a justiça, a verdade, a coragem e a liberdade, em suma, a antiga procura do Bem, e o mesmo conjunto de atitudes, para definir o perfil de formação do cidadão democrático: o respeito de si, do outro, do diferente, do bem comum, o sentido de responsabilidade pessoal e colectiva” (Paixão, 2000:12).

Para Paulo Freire, a conquista da cidadania centra-se na sustentação de valores da emancipação, como processo colectivo de re-escrita do mundo:

“No estado actual da educação e da sociedade em geral estruturadas sobre princípios de mercado que não têm permitido o exercício de uma cidadania plena, a “utopia” freireana corporiza-se, assim, como perspectiva inter/multicultural inclusiva, como modo de desocultação das relações de poder diferencial e de desobjectivação dos indivíduos, contribuindo, portanto, para que se assumam princípios emancipatórios de acção sobre a História (Macedo, 2001:58).

Nesta medida, a cidadania surge como assunção social da luta pela aquisição de direitos e de uma praxiologia educativa dialógica, problematizadora, crítica e partilhada, geradora da reflexividade dos actores sociais e tendo o enfoque na realização individual (cf. Macedo, 2001:59).

Em 1997, a V Confinteia, realizada em Hamburgo, reforçava o papel fundamental da educação de adultos para o desenvolvimento de uma cidadania activa e informada, para a defesa de uma cultura de paz e tolerância, e para o desenvolvimento científico, social e económico sustentável e igualitário. Nesta perspectiva, os trabalhos de Hamburgo apontavam preocupações e objectivos dos quais destacamos três, e para os quais as línguas estrangeiras prestam um contributo inegável:

- “a participação reforçada dos cidadãos nas instituições culturais (...) reduzindo os riscos de exclusão face à sociedade de informação”;

- “um melhor conhecimento sobre e entre as diferentes culturas, aumentando a capacidade de diálogo, negociação, reconhecimento mútuo e respeito pela diversidade cultural”;
- “o desenvolvimento de competências para a participação no mercado de trabalho e produção de rendimentos”.

As reflexões de Paulo Freire sobre as possibilidades de uma “pedagogia de inclusão”, em relação à conquista da cidadania, assentam num conceito de educação de adultos que optámos por referir enquanto educação popular de adultos, mas à qual poderíamos ter dado os nomes de educação crítica, emancipatória, problematizadora, libertária ou conscientizadora.

Na verdade, todas estas nomenclaturas encerram os princípios que subjazem ao conceito de uma educação que se assume como mais um orientador da racionalidade emancipatória e por isso como conceitualmente libertadora.

É uma educação de adultos que não pode ter fronteiras teóricas, tendo que respeitar a realização pessoal do indivíduo, mas respondendo sempre à necessidade de sua participação na vida comunitária; é uma educação que deve promover a emancipação do ser humano e deve consciencializá-lo dos seus deveres e direitos sociais.

A visão da liberdade tem, nesta pedagogia, uma posição de relevo ao defender a eficácia da participação livre e crítica dos educandos, mais além da esfera pedagógica. Trata-se de uma educação de adultos que respeita a liberdade dos educandos e defende a missão de um educador participante, crente do poder de criação e de crítica das massas mais oprimidas:

“Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingénuas de encará-la. A formas ingénuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos” (Freire, 1967:95).

A educação que Freire nos propõe é assim uma educação para a decisão e para a responsabilidade política e social, o que equivale a uma ampliação da participação popular de forma a que o indivíduo construa uma consciência crítica da sua realidade:

“na objectivação transparece, pois, a responsabilidade histórica do sujeito: ao reproduzi-la criticamente, o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efectua-se a necessária mediação do auto-reconhecimento que o personaliza e o conscientiza como autor responsável de sua própria história” (Freire, 1975:19).

A prática da educação popular é assim a que possibilita a união entre um compromisso histórico de um conjunto de agentes sociais com o desenvolvimento da “consciência política” em termos globais:

“La educación popular es aquella que se entiende a sí misma como un instrumento de colaboración pedagógico-política com el proceso de liberación integral del hombre, las clases sociales y los pueblos oprimidos y colonizados” (Torres, 1980:109).

É igualmente uma tomada de consciência dos níveis de criatividade social, de participação dos cidadãos e de organização colectiva:

“ A educação popular (...) trata de apostar, de um lado, na comunicação entre a escola e o meio social, e, do outro, nos processos educativos de aprendizagem por resolução de problemas e por diálogo entre formadores e formandos, no quadro de projectos e estruturas sociais colectivas; segundo, não se trata apenas de promover actividades educativas, mas, e sobretudo, de focalizar e desenvolver as dimensões educativas de práticas sociais, privilegiando, portanto, as condições e os recursos para a capacitação, para a aquisição de competências para agir, e as oportunidades e virtualidades formativas e comunitárias dos momentos e práticas lúdicas. O horizonte é, então, a revolução social, a emergência de uma nova sociedade (...)” (Santos Silva, 1990:19).

Mas a educação popular é também parte integrante da educação progressista que, por ser radical, implica a busca da transformação social emancipatória, bem como a dimensão da aprendizagem da vida social:

“In adult education, radical education is generally taken to mean critical and emancipatory education (...) “critical” is from the Greek *Krites*, to make judgements. Critical education makes judgements about injustices and attempts to rectify them by addressing their fundamental causes, their deeper dynamics and determining factors. Emancipatory education (from the Latin *Manus* [hand] and *Capare* [take]), aims to free people from some oppression, to free them to take control of their lives” (Foley, 2001:72).

A inteligência crítica, que sistematicamente questiona e problematiza o conhecimento adquirido e o senso comum prevalecente, é o ingrediente básico da educação radical e o desenvolvimento de uma inteligência crítica constitui o seu objectivo mais fundamental:

“Without these means and objectives, radical educators have little hope of enabling others to develop the motivation, the passion, to challenge present social/economic conditions and to engage in creating a social form more conducive to the fulfilment of human potential in harmony with the natural world (Allman, 1997:18).

De acordo com esta autora, a educação radical está associada ao desejo de criar um mundo mais justo e procura capacitar uma “massa crítica” de humanidade para perseguir o ideal de justiça social.

A educação progressista pode, nestes termos, ser entendida enquanto dever social que, sob a forma de luta colectiva, transforma os indivíduos para prepará-los para a criação de uma ordem social humanizada.

Assim, um educador revolucionário radical-crítico busca a sua vocação ontológica e sua acção,

“identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua acção deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador” (Freire, 1975:88).

A noção de doação opõe-se à noção de criação, da mesma forma que a “concepção bancária de educação” se afasta da “concepção problematizadora/libertadora da educação”. No primeiro caso, Freire faz referência a uma educação reprodutora na qual o educando é visto como receptáculo acrítico de conteúdos debitados pelo professor. No segundo caso, o educando é estimulado a constituir-se enquanto parte integrante da sua realidade e da sua história:

“Enquanto a prática bancária (...) implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de carácter autenticamente reflexivo, implica num constante acto de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade” (Freire, 1975:99).

“A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exactamente do carácter histórico e da historicidade dos homens” (Freire, 1975:103).

Para concluir esta análise da concepção progressista de educação, podemos dizer que Freire aponta, por um lado, para a transformação dos objectivos e das práticas educativas através do desenvolvimento do pensamento crítico e, por outro lado, para a crença na capacidade transformadora da humanidade. Nesse sentido, sugere a assunção de uma educação radical que se opõe à “castração” da capacidade crítica dos educandos, e defende um compromisso da mesma com a realização de um mundo mais justo e mais democrático. Neste quadro, os educandos são considerados sujeitos sócio-históricos e a educação torna-se co-participada, sendo, portanto, coerente com princípios emancipatórios e libertadores.

Em termos de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, a perspectiva emancipatória radical-crítica que encerra o modelo radical-crítico, a racionalidade emancipatória e uma concepção progressista de educação, aponta para aprendentes que, no quadro de globalizações nas quais as assimetrias sociais se tornam mais agudizadas, surgem enquanto agentes de transformação. O domínio de uma ou mais línguas estrangeiras faz assim parte de um processo de “empowerment” que permite a expressão de si articulada com uma preocupação com a “ética universal do ser humano”.

Por outro lado, não devemos esquecer que a aprendizagem das línguas estrangeiras, enquanto poderoso elemento de uma educação inter/multicultural mais ampla, pode fornecer algum contributo para este processo já que o aprendente de língua, ao tornar-se plurilingue, desenvolve a interculturalidade, o que equivale a dizer que as suas competências linguísticas e culturais são alteradas pelo conhecimento de outra língua, contribuindo para uma consciencialização de realização intercultural.

Essa aprendizagem permite, ainda, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa caracterizada por uma maior abertura a novas experiências culturais. Os aprendentes tornam-se, assim, mediadores – pela interpretação e tradução – entre falantes de línguas e suas culturas:

“through foreign language teaching, we may help develop the learner’s social competence and we will certainly make a contribution to the success of cross-culture and inter-cultural communication between various cultures in Europe” (Willems, 1989:32).

Pelo facto de a comunicação ter por base a implementação de estratégias comunicativas, mas também o reconhecimento da existência de diferenças culturais na apropriação da realidade, aprender uma língua e sua cultura pode, ainda, ser entendido enquanto fenómeno social e individual. O ponto de vista social refere-se ao conjunto de valores, regras e significados que são partilhados pelos membros de uma comunidade. De um ponto de vista individual, a cultura é um processo de aprendizagem de símbolos e significados influenciados por concepções, informações e experiências anteriores, e esta concepção de cultura como prática social assenta na aquisição de ideias através da comunicação e numa leitura da realidade que é sempre diferente.

Perante tudo o que foi afirmado, aceitamos pensar que o contacto com as línguas permite ao aprendente desenvolver-se como indivíduo e criar nele capacidades de comunicação que se desdobram em novas formas de expressão. A pessoa que aprende uma língua estrangeira adquire como que uma “segunda natureza” (Alarcão, 1997:694), já que adquire um novo código, novas posturas sociais, novas formas de falar que implicam novas formas de pensar e de agir, mas também descobrirá o outro e as outras culturas, outros valores e outras matrizes conceptuais:

“Descobrirá o peso regional de alguns valores, a dimensão nacional de outros e a universalidade de uns tantos. Talvez venha a relativizar alguns, pela abrangência do universo que se lhe abre, deixará cair outros que considerava exemplares mas sentir-se-á certamente validado nalgumas posturas que defende” (Alarcão, 1997:695).

Reforçando a ideia de que podemos ser (re)socializados pela aprendizagem das línguas, Gerard Willems demonstra a impossibilidade de dissociação entre os conceitos de língua, e identidade afirmando que

“The language in which you think, write or dream decides your character. When I write in Deutsche, I think slightly differently from when I write in German. The structure of the languages, the metaphors in it push me in a certain direction” (1993:10).

Já em termos de ensino, a oferta pública parece tornar-se, neste caso, insuficiente para alcançar os objectivos de apropriação de valores de índole pessoal e interpessoal, cultural e intercultural, nacional e internacional, mas é com reticências que se admite a necessidade de recorrer a formas de mercadorização das línguas estrangeiras já que estas favorecem novas modalidades de estratificação social.

No entanto, não devemos esquecer que a perspectiva emancipatória radical-crítica que acabamos de analisar é tão otimista quanto utópica, pelo que os dados obtidos nas entrevistas realizadas a aprendentes de línguas estrangeiras não apontam para o predomínio de um ensino/aprendizagem radical-crítico de línguas estrangeiras, mas sim para uma perspectiva individualista-biográfica neoliberal sustentada num modelo reformista-neoliberal, numa racionalidade económica e numa concepção “contábil” de educação.

#### **4. O modelo reformista-neoliberal, a racionalidade económica e a “educação contábil”**

A partir de meados da década de 80, as dúvidas sobre a “omnicompetência do Estado-Providência” (Afonso, 1998:139) surgidas na sequência da crise do petróleo dos anos 70, bem como o carácter utópico do Estado-Providência participativo, reforçaram a necessidade de redefinição do papel do Estado e a consequente revalorização da ideologia do mercado:

“Embora de forma complexa e híbrida, a educação de adultos em Portugal vivia entre 1985 e 1995 uma situação de transição em que os modelos de políticas sociais de tipo Estado-Providência e de tipo crítico (Griffin, 1999a, 1999b) ficavam progressivamente para trás, ou pelo menos mais apagados, face à crescente centralidade de orientações mais inspiradas no modelo reformista do Estado-Providência, de tipo neoliberal” (Melo, Lima & Almeida, 2002:113).

Neste sentido, a articulação equilibrada entre o princípio do mercado e o princípio do Estado que conduziu à forma do Estado-Providência, sofreu um desenvolvimento desequilibrado que passou a conceder maior protagonismo ao mercado:

“Em vez de um desenvolvimento harmónico dos três princípios da regulação – Estado, mercado e comunidade – assistimos geralmente ao desenvolvimento excessivo do princípio do mercado em detrimento do princípio do Estado e do princípio da comunidade” (Santos, 2000:54).

De facto, a evolução das políticas sociais e educativas tem vindo a destacar uma retracção do papel dos Estados e dos governos, contrabalançado pelo protagonismo cada vez mais notório da sociedade civil e do mercado, ao qual se associa a implementação de

políticas de privatização que, em termos teóricos, resultam na transição de um Estado de bem-estar para uma ordem neoliberal:

“The role of states and governments in the face of globalism, the market and the new technologies has changed. And even though they will no doubt continue to retain national control over significant aspects of policy, nevertheless it has become apparent that their role with regard to many social and economic functions has become much more *strategic* and less oriented towards the old style *policy* making. Embracing the market and the global economy entails that the role of the state is much more of enabling or making possible certain economic conditions, rather than rigidly controlling and mandating the outcomes of policy” (Griffin, 1999b:439).

O mercado é assim uma criação política com desígnios políticos que se afasta da democracia e caminha para uma ordem neoliberal, adaptando os princípios da descentralização, da desregulação estatal e da delegação da autoridade, na qual a fragmentação, a privatização, o sectarismo e a competição imperam, reforçando a corrosão do bem-estar colectivo.

Em termos políticos, as palavras-chave deste modelo parecem, portanto, ser desregulação e descentralização estatais que se concretizam no princípio da subsidiariedade sob a forma de uma certa relação entre o Estado e os níveis mais baixos de decisão política com o intuito de responsabilizar governos locais, sindicatos e entidades patronais para resolver os problemas para os quais o Estado mínimo assumiu um discurso demissionário.

Mas é igualmente fundamental considerar as estratégias de privatização enquanto indicadores deste modelo reformista neoliberal. De facto, “o privado como política pública” (Lima) está associado à noção de despolitização que suporta a defesa de uma lógica de mercado provida por entidades privadas:

“As estratégias de privatização do domínio público (ou o privado como política pública) são propostas, não apenas como meio de ultrapassar a crise do “Estado de bem estar” mas também como solução considerada imperativa para a busca de maior *eficácia, performance e qualidade*. A solução mista baseada numa concorrência entre o domínio público e as esferas privadas, também tem sido defendida pois crê-se que bem cedo revelará a superioridade do sector privado como único capaz de sobreviver numa competição selectiva. Os sectores públicos sobreviventes serão igualmente *privatizados* no sentido em que se entende que a sua continuidade ficará dependente da adopção de modos de funcionamento mais racionais e da introdução dos estilos de gestão considerados típicos do sector privado, “em busca da excelência”” (Lima, 2000:243).

Estas perspectivas defendem, portanto, a substituição do Estado-Providência pelo Estado mínimo, o que corresponde à transição de um Estado administrativo para um Estado gestor.

Os termos utilizados passam assim a pertencer ao campo lexical da economia, pelo que o gerencialismo – entendido enquanto linguagem política baseada na gestão e tomando como base a actividade económica e o mercado – dá substantividade e nome às novas estratégias políticas da era pós-moderna que, segundo Jansen, é governada pelo “tempo de sobrevivência”:

“Isto é, a divisão da vida numa sucessão de acontecimentos e oportunidades contingentes do presente que temos de enfrentar e aproveitar” (Jansen, 2000:50).

De acordo com este autor, os actores das sociedades pós-modernas estão divididos entre o “tempo biográfico” que, como vimos anteriormente, os torna seres com história, e o “tempo de sobrevivência” que os situa num mundo de “obsolescência instantânea” (cf. Jansen, 2000). Trata-se de um mecanismo de defesa para os indivíduos que, perante as mudanças e as incertezas, os sentimentos de desconforto e instabilidade, procuram nos cursos de formação profissional e numa constante requalificação “estratégias racionais” para reencontrar o seu caminho no mundo laboral que está em constante mutação:

“Mas o tempo de sobrevivência não permite a existência de lealdades fortes e significados profundos, e constrói *estratégias racionais* para, atempadamente, alterar o nosso envolvimento em assuntos mais lucrativos e com pessoas mais promissoras” (Jansen, 2000:51).

Estamos, portanto, perante uma racionalidade económica baseada numa competição desregulada em termos de Estado, mas regulada pela mão (invisível?) do mercado.

É neste quadro que surge a noção da necessidade de aquisição de competências para a empregabilidade já que os indivíduos se vêem confrontados com uma pluralidade de escolhas e alternativas que, longe de assumirem a função de uma prática da liberdade, os obriga a tomar posições, atitudes e decisões que os colocam numa situação em que tudo é apresentado como dilema inevitável.

Assim, a pós-modernidade, sinónimo de mudança, incerteza e, para alguns autores, sentença de morte das grandes narrativas do período moderno, influencia as atitudes e os valores requeridos para participar na democracia contemporânea.

Neste sentido, os indivíduos são responsabilizados pela aquisição de “competências para competir”, com o objectivo de conseguir uma adaptação funcional à economia e ao mercado:

“(…) Trata-se de uma expressão particularmente bem conseguida, capaz de simbolicamente agregar um vasto conjunto de princípios político-pedagógicos associados à crise e à reforma do Estado-Providência na educação, ao protagonismo do mercado e às políticas de privatização, ao reforço das perspectivas de individualização, deslocando o foco da educação para a formação e especialmente para a aprendizagem, a partir de referências que acentuam o carácter pragmático, instrumental e competitivo da formação e da aprendizagem” (Lima, 2003b:3).

As noções de competência, competição, adaptabilidade e funcionalismo pertencem, portanto, à aplicação dos discursos gerencialistas ao campo da educação e ao consequente estabelecimento de uma relação de proximidade conceptual e ideológica entre educação e actividade empresarial:

“Na educação, os discursos gerencialistas têm vindo a ocupar a posição outrora assumida pelas teorias educacionais e pelo pensamento pedagógico, construindo narrativas de tipo gestor que legitimam uma nova ordem racional baseada no mercado, nos sectores privado e produtivo, na competitividade económica e na gestão centrada no cliente” (Lima, 2000:243).

Assistimos, assim, à passagem de um sistema de educação centrado na oferta pública e estatal para um sistema de aprendizagem baseado nos aprendentes e centrado nos percursos formativos com vista à empregabilidade e à adaptação das formações às “necessidades reais” dos indivíduos, esquecendo, portanto, a perspectiva mais humanista e emancipatória dos conceitos de educação progressiva e progressista.

Neste sentido, Griffin (1999b) apresenta uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida que mais se assemelha a um estilo de vida, a uma cultura, ao consumo e à sociedade civil.

Esta dimensão traduz-se em termos educativos, políticos e sociais num modelo reformista neoliberal mais preocupado com a aprendizagem enquanto função individual do que com a educação enquanto objecto de política pública:

“The welfare reform version sees lifelong learning as a strategy for replacing a provision model of education by one reflecting the centrality of learning in the lives of individuals and in the culture of society itself. Such a model is therefore consistent with

a policy of withdrawing state support from a whole range of social benefits and other welfare services” (Griffin, 1999b:432).

As questões da empregabilidade, competitividade e adaptabilidade constituíram a base de um conjunto de medidas que pretendem relegar o conceito de educação a um segundo plano e privilegiar a vertente de formação que, como já foi afirmado, pretende dotar os indivíduos de “competências para competir” e responsabilizá-los pelo sucesso ou insucesso nesse empreendimento:

“Ao invés, os “modelos de reforma social neoliberal” deslocam-se, segundo Griffin, das “políticas” de provisão de educação pelo estado para o estatuto de “estratégia” e do conceito de educação para o conceito de aprendizagem, com incidência mais individualista, fragmentada e instrumental. Conferem relevo a concepções mais funcionais e adaptativas de aprendizagem e parecem ignorar que, em última instância, não há vida sem aprendizagem, incorrendo no risco de denegar a substantividade da vida ao longo da aprendizagem e de abandonar os objectivos de transformação da vida, individual e colectiva, em todas as suas dimensões” (Lima, 2003c:134).

A formação vocacional, por sua vez, encerra uma noção de instrumentalização dos recursos humanos através de formações mais funcionais e pragmáticas, visando um profissionalismo estrito, para além de dissimular uma desresponsabilização estatal que, num contexto global, pretende subjugar a educação às necessidades da economia:

“A ideologia vocacionalista dominante, capaz de imputar boa parte da responsabilidade pelo desemprego ao sistema educativo e à ineficácia na produção das competências que considera relevantes, oculta os quadros de racionalidade económica e gerencial que justificam o desemprego enquanto solução e que concebem os fenómenos de *downsizing* como estratégias de racionalização económica e de modernização empresarial” (Lima, 2003c:135).

Quando aplicados ao campo da educação, os discursos gerencialistas estabelecem, portanto, uma relação entre educação e actividade empresarial.

Perante a defesa de uma lógica de mercado na qual a educação passa a ter um valor e na qual o indivíduo é perspectivado como cliente e consumidor, a “educação contábil” valoriza o que é contável, favorece a standardização, apoia-se em regras burocráticas e fragmenta os processos educativos em unidades elementares passíveis de mercadorização (cf. Lima, 2000):

“A obsessão pela eficácia e pela eficiência, definidas através do recurso a metáforas produtivistas e do discurso omnipresente da qualidade, da avaliação, dos resultados, do rigor, etc..., vem assim definindo a *educação que conta* – aquela que é orientada segundo objectivos precisos e que dessa forma se torna *contável* através da acção de instâncias de *contadoria* e dos respectivos agentes e processos *contadores*” (Lima, 2000:245).

Longe de poder ser articulada com os objectivos de uma educação cívica e para a cidadania democrática, a “educação contábil” privilegia os “clientelismos” educativos e o individualismo, desvalorizando a responsabilidade social e a solidariedade e perspectivando a educação enquanto dever económico, e já não enquanto dever ou direito social.

Os indivíduos são assim assumidos enquanto consumidores e clientes que actuam num mercado de aprendizagem, estando ao serviço de uma maximização da competitividade económica orientada segundo valores que virtualizam o individualismo e o mercado capitalista desregulado.

Os indivíduos responsáveis pela sua própria formação “consomem” conhecimento empacotado que é comercializado nos mercados de aprendizagem.

Neste quadro, a preocupação da procura da distinção em termos de formação acentua a competição entre os indivíduos, reforçando as clivagens sociais que têm por base a distribuição da riqueza e dos privilégios.

Por outro lado, os mercados de aprendizagem são cada vez mais globais e competitivos, pelo que as instituições educacionais públicas já não detêm o monopólio do fornecimento do conhecimento. Hoje, escolas e institutos privados asseguram graus e diplomas, acreditando a educação de forma separada e diferenciada:

“O mercado da aprendizagem tornou-se um mercado global, com as instituições a procurarem vender as suas mercadorias pelo mundo fora. O sistema educativo é tão só um fornecedor no mercado da aprendizagem e, enquanto ele ainda tiver uma clientela estabelecida haverá uma competição crescente para os negócios. Ele não é necessariamente o maior nem o melhor equipado para competir num mercado global de aprendizagem potencialmente competitivo e lucrativo” (Jarvis, 2000:40).

Em termos de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, a perspectiva biográfica neoliberal aponta para um leque variado de ofertas privadas que, pelas suas características e opções didático-pedagógicas, mais se vocacionam para a adaptação e o ajustamento dos indivíduos às necessidades económicas e sociais das sociedades globais, do que a uma necessidade de conscientização do pensamento crítico.

---

Assim, a aprendizagem de uma ou mais línguas estrangeiras serve o objectivo de acesso imediato à informação que possibilitará a empregabilidade dos indivíduos bem como a eficiência e eficácia das suas trajectórias pessoais e profissionais.

Não podemos, portanto, negar a existência de um mercado linguístico marcado pela oferta de cursos em institutos privados e pela procura desenfreada de respostas às necessidades impostas pelo carácter cambiante do trabalho.

Neste quadro, os adultos aprendentes de línguas estrangeiras podem vir a ser potenciais consumidores de cursos privados e clientes de um “mercado linguístico” que tem por tarefa a regulação da oferta e da procura de acordo com o prestígio que a língua em questão tem a nível mundial.

## II PARTE

---

A aprendizagem das línguas estrangeiras e a Educação de Adultos: “Burro velho não aprende línguas”?

## **CAPÍTULO IV**

---

Os adultos e a aprendizagem das línguas estrangeiras como objecto de estudo: reflexões.

## **1. A aprendizagem das línguas estrangeiras como objecto de estudo político-social em contexto de mercado linguístico**

De acordo com o *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida* (2000), todos os cidadãos deverão, sem excepção, beneficiar de oportunidades idênticas para se adaptarem às exigências das mutações sociais e económicas e participarem activamente na construção do futuro da Europa.

Estamos aqui perante um conceito de aprendizagem ao longo da vida vocacionado para uma instrumentalização que se define concretamente em termos de uma aprendizagem empreendida de forma individual, numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências. Todos estes conceitos remetem para a defesa do fomento da empregabilidade dos indivíduos, implicando igualmente uma descentralização consentânea com o princípio da subsidiariedade e com a associação de parceiros sociais, sociedade civil e outras formas variáveis de parceria. A sua pretensão de construir uma sociedade inclusiva que coloque ao dispor dos cidadãos oportunidades iguais de acesso à informação e ao conhecimento, e na qual a oferta de educação e formação responda às necessidades e exigências do indivíduo, não se coaduna com o acesso facilitado aos mesmos indivíduos quanto à aprendizagem de uma língua estrangeira (LE).

Neste âmbito, não parecem existir parcerias, nem partilha de responsabilidades; não parece existir cooperação entre Ministérios e autoridades públicas com vista ao desenvolvimento de políticas coordenadas; não parece existir um processo de desenvolvimento baseado em iniciativas público-privadas. Existe, no entanto, uma oferta pública representada pelo Ensino Recorrente Nocturno, marcado por fragilidades de ordem organizativa e pedagógica que condicionam fortemente os seus resultados e que determinam níveis significativos de insucesso e abandono; existe um leque variado de ofertas privadas que, pelas suas características e opções didático-pedagógicas mais parecem vocacionadas para a adaptação e o ajustamento dos indivíduos às necessidades económico-sociais do que a uma necessidade de consciencialização do pensamento crítico.

Assim, a oferta privada no âmbito da aprendizagem das LE parece servir melhor o objectivo do acesso imediato à informação que abrirá aos indivíduos aprendentes a porta do emprego, da eficiência e da eficácia, enquanto que a oferta pública apresenta-se despojada de identidade própria e de uma linha de trabalho e organização coerentes, o que não permite que a aprendizagem das LE que nela ocorre venha acompanhada da aquisição de capacidades técnicas, culturais e estéticas necessárias na comunicação e nos vários desempenhos a ela associados.

Não podemos, portanto, negar a existência de um mercado linguístico no qual a aprendizagem das LE se pode assumir enquanto objecto de estudo político-social pelo facto de se estar a criar nos indivíduos uma noção de necessidade de aprendizagem de uma ou mais LE, necessidade essa que talvez mais não seja do que uma imposição subtil veiculada pelos anúncios de oferta de emprego nos quais o domínio falado e escrito de uma ou mais LE entra em quase todos os perfis desejados pelas entidades empregadoras. Assim, os potenciais candidatos aos empregos sentem uma necessidade cada vez mais premente de dominar pelo menos uma LE de forma a não serem excluídos dos concursos de selecção pelo facto de os seus currículos não apresentarem referências ao domínio do Inglês, do Francês ou outra.

Mas o que transforma este facto num objecto de estudo político-social é a discrepância existente entre, por um lado, essa necessidade ou imposição e, por outro, a oferta pública reduzida para que a aprendizagem de uma língua possa ocorrer, “empurrando” quase literalmente os indivíduos para a procura dessa formação junto de institutos e escolas privadas que, pelas suas características, não estão ao alcance de todos.

Neste ponto pretendemos, portanto, demonstrar que a aprendizagem das LE é hoje, em Portugal, encarada como um bem privado e mercadorizável que, não sendo acessível a todos, não confere igualdade de oportunidades para a empregabilidade e conseqüente competitividade dos indivíduos, contribuindo assim, não para o reforço e a expressão de uma educação para todos, mas assumindo-se como factor de exclusão e abrindo aos cidadãos sem meios de acesso a esse bem as portas de uma cidadania de segunda classe ao serviço do aumento das clivagens sociais. Impõe-se assim uma análise crítica das diferenças envolvidas em termos de responsabilidades de governos, empresas e indivíduos quanto às estruturas de oportunidades de acesso à formação e enquanto a investimentos no âmbito da educação em geral e da aprendizagem das LE em particular.

Na procura de uma articulação entre a aprendizagem das LE e os conceitos apresentados nos diferentes pontos do primeiro capítulo – e por tudo o que foi já afirmado – não nos parece possível dissociar a aprendizagem das LE do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida já que, numa análise mais básica, entendemos que aprender uma LE é um processo contínuo e ininterrupto *from cradle to grave*. É igualmente aceite a ideia de que aprender uma LE enquanto criança reduz as probabilidades de insucesso, probabilidades essas que parecem aumentar com a idade, sendo o ditado popular “Burro velho não aprende línguas” prova disso.

Por outro lado, existe a noção de que a aprendizagem das LE apenas acontece se houver uma prática constante e quase permanente das mesmas, sendo reconhecidos os

efeitos negativos que uma interrupção prolongada desse processo de aprendizagem tem – principalmente na capacidade de expressão oral.

Finalmente, não podemos esquecer o carácter evolutivo das línguas vivas que em espaços de tempo cada vez mais reduzidos vêm o seu vocabulário aumentado pela introdução de novos termos, fruto da evolução científica e tecnológica, mas também consequência das modas e das influências de outras línguas e culturas.

Mas numa análise mais aprofundada, encontramos referências comuns entre a aprendizagem das LE e o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida se considerarmos, por exemplo, os objectivos propostos pela OCDE e que apontam para um reforço do desenvolvimento pessoal, a acentuação de valores democráticos, o cultivo da vida comunitária, a manutenção da coesão social, assim como a promoção da inovação, da produtividade e do crescimento económico.

A aprendizagem das LE parece igualmente servir alguns destes objectivos ao assumir-se enquanto exercício de uma cidadania democrática participada, enquanto expressão de tolerância inter/multicultural ou enquanto competência para a empregabilidade. Por outro lado, a aprendizagem das LE é hoje definida pelo Conselho da Europa (1997b:16) enquanto

“holistic, learner-centred, content-based, action-oriented, project-based, collaborative, intercultural, reflective and directed towards autonomy.”

Esta definição, em muito inspirada pelo conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida apresentado por esta instituição, encontra a sua razão de ser nos parâmetros da economia e da vida social e política que têm apontado para um desenvolvimento direccionado para uma economia global, alcançada através da internacionalização de toda a actividade económica, o carácter cambiante do trabalho – resultante da sua nova organização e da evolução tecnológica – a importância crescente das qualificações e competências-chave, a globalização da vida política e do acesso à informação, a unificação da União Europeia e as suas consequências na vida política, social, económica e cultural (com tendências paralelas para uma nova regionalização e um nacionalismo reformulado), o conceito de educação cada vez mais encapsulado no conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida e finalmente as mudanças tecnológicas na sociedade da informação que possibilitam novas formas de aprendizagem.

Esta sociedade da informação é agora, segundo Jarvis, um mercado da informação, mas a aprendizagem continua sendo uma actividade privada e o conhecimento tornou-se

um conhecimento pessoal (cf.1998:64), pelo que a definição de aprendizagem das LE apresentada anteriormente aponta igualmente para o carácter individual deste processo com o fim de alcançar a autonomia e a reflexividade que se encontram associadas às noções de escolha e responsabilização individuais, e de “biographical competencies” (Hake, 1998:40), consideradas enquanto competências-chave para sobreviver nas sociedades de risco da modernidade tardia.

Por outro lado, qualquer adulto que queira aprender uma LE em Portugal terá ao seu alcance um número significativo de escolas e institutos privados disseminados por todo o país, e que proporcionam aos indivíduos uma compensação pelas limitações dos recursos públicos nesta área.

No entanto, e no âmbito de um sistema de mercado que aqui descrevemos, os indivíduos devem pagar para terem acesso aos cursos de línguas que pretendem, o que impõe como pré-condição de aprendizagem os recursos económicos necessários. Perante este quadro, sentimo-nos na obrigação de questionar até que ponto é que um processo de aprendizagem ao longo da vida no qual se enquadra a aprendizagem de uma LE pode ou deve ser pago, e até que ponto esta aprendizagem não deveria fazer parte do conjunto de direitos de formação básica para todos os adultos.

Não podemos esquecer que a concessão do serviço público de ensino das LE a entidades privadas significaria a condenação de um largo sector da população a um mercado que, na opinião de Melo, Lima e Almeida (2002:124)

“é inexistente e que quando se organiza e se manifesta o faz naturalmente em função dos interesses e necessidades daqueles que já têm acesso e detêm os recursos para se assumirem como clientes”.

No âmbito das LE existe, na opinião de Bourdieu, um “mercado linguístico” que tem por tarefa a regulação da oferta e da procura de acordo com o prestígio e o valor que a língua em questão tem a nível mundial – o que pode explicar a proliferação de institutos de Inglês, não só em Portugal como no resto do mundo.

De acordo com a teoria dos modelos de mercado livre de Jarvis, podemos afirmar que a oferta de cursos de Inglês pelos institutos privados em Portugal enquadra-se no modelo de procura do mercado livre baseado no princípio da ideologia liberal clássica do homem racional e livre, capaz de escolher e actuar de acordo com os seus interesses, mas ao mesmo tempo este modelo pressupõe que a educação em geral, e a aprendizagem das

línguas estrangeiras em particular, possam ser oferecidas no mercado, mercado este que será regulado pela procura, o que implica atribuir ao produto (curso de LE) um preço que será fixado de acordo com o que os compradores (aprendentes) estarão dispostos a pagar.

No entanto, não podemos esquecer que no caso das LE não são propostos aos interessados todos os cursos disponíveis, já que essa selecção não é determinada pelos potenciais aprendentes mas pelos provedores de ditos cursos. Assim, os gostos, as necessidades e as opções dos alunos (consumidores) são manipulados através de diferentes instrumentos entre os quais figuram a publicidade presente nos meios de comunicação de massas.

Esta desempenha um papel fundamental na venda dos produtos (cursos de línguas) ao apresentar conselhos para a selecção e escolha do produto (curso) que aparentemente melhor satisfará os interesses dos potenciais aprendentes (clientes). Relativamente a este facto, e com base num trabalho de pesquisa – que incidiu sobre uma revista semanal (a *Visão*), um jornal diário regional (*Região do Minho*), dois diários nacionais (*Público* e *Jornal de Notícias*) e um semanário nacional (*Expresso*) e que foi realizado de forma sistemática entre os dias doze de Setembro e vinte de Outubro de 2002 – apercebemo-nos da frequência de publicação de anúncios a institutos privados nomeadamente na já referida revista, no jornal *Público* e no caderno *Emprego* do semanário *Expresso*. Os restantes jornais apresentam menos referências, não aparecendo nenhum anúncio a institutos de Inglês no *Jornal de Notícias*. Este primeiro fenómeno merece, desde já, uma atenção particular ao não ser inocente a existência de anúncios em jornais e revistas que contam entre os seus leitores um público da classe média-alta, predominantemente urbano, com formação e um poder de compra superior. Encontramos nestes meios de comunicação anúncios relativos a institutos internacionais implantados em Portugal, defensores de métodos de ensino mais tradicionais ou especializados num sistema de aprendizagem baseado na autonomia do aprendente, com administração e gestão clássicas ou geridos em formato de *Franchising*.

É de salientar que os slogans de cada um variam de acordo com as suas características e opções organizativas e metodológicas. Assim, a *Cambridge School*, implantada em Portugal há mais de trinta anos, e defensora de um formato de ensino/aprendizagem clássico, opta pelo slogan de “*languages for the future*”. A *International House*, embora com gestão de tipo *Franchising*, defende uma metodologia de interacção baseada na partilha de conhecimentos e tem por lemas “*a melhor escolha para aprender Inglês*” e ainda “*International House – marca a diferença*”. Finalmente o instituto *Livenglish*, com gestão de *Franchising*, e opções metodológicas baseadas na aprendizagem

individual e autonomia do aprendente com recurso quase exclusivo ao suporte informático (por eles denominado “Multimédia Inteligente”), opta por slogans de carácter economicista : “*Venha aprender Inglês – 30% de desconto + oferta de material didáctico*” (14 e 21/09/2002), e ainda “*Grátis 4 meses para as 25 primeiras inscrições de Outubro*” (5 e 12/10/2002). Para terminar esta análise resta-nos dizer que a *Cambridge School* e a *International House* salientam nos seus anúncios o aspecto gráfico, enquanto que o *Livenglish* opta pelo destaque do número de telefone para o estabelecimento de contactos.

Sem pretender fazer uma análise exaustiva dos anúncios recolhidos, esta pesquisa apenas reforça a ideia da existência de um mercado linguístico no qual a aprendizagem do Inglês, ou de qualquer outra língua estrangeira, é um bem passível de mercadorização, tanto que passa a necessitar de anúncios publicitários ao mesmo nível que um automóvel ou um detergente para lavar a loiça. Assim, e estabelecendo uma certa analogia entre estes dois registos, os aprendentes (clientes) com elevado poder de compra são aliciados a escolher um instituto (o que equivale a dizer uma marca) para frequentar um curso (que pode ser vendido sob a forma de aulas ou de pacote de horas de aprendizagem) e a aprender uma língua segundo o modelo que mais lhes agrada (isto é, consumindo o produto em grupo ou de forma individual), o que prova que o sector da aprendizagem de línguas estrangeiras, e à semelhança de outros sectores da educação, é agora visto como uma área de potencial investimento, comércio ou lucro, o que por sua vez acarreta a mercadorização de um bem que deveria ser público e a sua subjugação às forças do mercado privado.

Estes sistemas privados de aprendizagem contínua, cujos currículos são determinados por um mecanismo de preços e número de inscrições, são ideologicamente pouco aceitáveis numa perspectiva de Educação de Adultos para todos porque apenas favorecem aqueles que podem pagar a sua educação ou aprendizagem, aqueles que geograficamente estão mais próximos das localidades onde os institutos estão implantados, os empresários que descobriram no ensino das línguas estrangeiras a galinha dos ovos de ouro e os governos defensores de uma perspectiva ideológica liberal que procuram converter as organizações de serviços em interesses comerciais (cf. Jarvis, 1985:218).

Estão assim lançadas as bases para novas modalidades de governação da educação através da aposta na iniciativa particular em torno de interesses públicos, ideia que podemos associar à noção do “privado como política pública” (Lima), ou seja, a procura de diminuição do campo de acção e responsabilidade directa do Estado que apela a outras entidades para a produção de bens e serviços públicos e colectivos. Se atendermos à proliferação de ofertas privadas de cursos de línguas existentes no mercado linguístico

português (quer sejam métodos autodidatas ou não) e a compararmos com a escassez de ofertas públicas, podemos afirmar que a aprendizagem das línguas estrangeiras em Portugal é tratada como um bem privado em vez de ser vista como uma responsabilidade pública.

Esta “modernização conservadora” (Dale) ilusoriamente acarreta uma libertação individual pelo facto de os adultos aprendentes poderem escolher a escola ou o instituto no qual desejam aprender uma língua estrangeira, embora na verdade essa escolha não deixe de ser fictícia se considerarmos que só podem escolher os que têm meios económicos para o fazer. Essa pseudo-libertação visa fins económicos e um controlo para fins sociais por parte dos decisores políticos ao pretenderem tornar os indivíduos mais qualificados, mais empregáveis e, conseqüentemente, mais competitivos sem que isso implique responsabilidade da sua parte, mas apenas atribuindo essa tarefa aos próprios indivíduos que passam a ser responsabilizados pela sua própria capacidade de resposta às exigências do mercado de trabalho.

Nesta linha de pensamento, a perspectiva da aprendizagem de uma LE entendida enquanto consumo de um produto coloca sérios entraves a grupos sociais sem poder de compra, resultando em menos educação e formação para os indivíduos mais pobres e/ou residente em zonas afastadas dos centros urbanos e, conseqüentemente, menores perspectivas de emprego para este sector já por si carenciado e com menores oportunidades de acesso. Assim, no âmbito de um mercado linguístico marcado pelo aumento das disparidades entre ricos e pobres e pela promoção de um sistema de valores baseado na desigualdade, aprender uma LE, longe de se poder tornar uma mais-valia para qualquer adulto, transforma-se numa potencial exclusão e possível marginalização social e profissional para todos aqueles que não tiverem acesso a esse conhecimento. Na verdade, os indivíduos privados da oportunidade de aprenderem uma LE, nomeadamente o Inglês, poderão ter maiores dificuldades na procura de emprego. Poderemos estar neste caso a descrever uma “exclusão social latente” (Augusto Mateus, cit. por Stoer, 2001:256)

“para os indivíduos que não alcançaram o nível mínimo de formação e qualificação que lhes possa permitir percorrer com êxito uma trajectória de adaptação ou protagonismo de inovação”.

Nesta perspectiva, parece não ter sido ainda ultrapassado o paradigma clássico do ensino/aprendizagem das LE, vigente até à década de setenta e segundo o qual o estudo de uma LE se inseria no campo de uma disciplina intelectual reservada a uma elite, ao

mesmo nível que a apreciação da literatura, da música clássica, das viagens ou das Belas Artes:

“ Il s'agissait là non seulement de domaines pratiquement inaccessibles, mais ceux qui en avaient le privilège en arrivèrent à être considérés comme des ressortiments hostiles d'une autre nation et leurs imitateurs étaient classés parmi les prétentieux” (Conseil de l'Europe, 1972:47).

Hoje, pelo contrário, defende-se uma perspectiva comunicativa segundo a qual o ensino das LE está ao alcance de toda a população sem distinções, tornando necessária uma ampla emancipação cultural capaz de completar uma emancipação no plano legislativo, político e económico – o que não parece ter sido conseguido em todos os países (nomeadamente em Portugal).

Alguns Estados, no entanto, assumem essa necessidade como um direito através da promoção de ofertas públicas de aprendizagem de LE. Um dos casos que podemos aqui referir é o da Espanha que, consciente das imensas lacunas existentes no seu sistema educativo relativamente à área das LE cujos resultados estão patentes numa grande dificuldade de expressão nas mesmas, apostou na introdução do estudo de uma LE obrigatória no primeiro ciclo do Ensino Básico, num programa de ensino oficial da língua inglesa à distância (“*That's English*”), que pode ser seguido pelos estudantes com mais de dezoito anos (sendo este o único programa de ensino de línguas à distância com certificado oficial), como também na promoção das chamadas *Escolas Oficiais de Línguas* que se encontram disseminadas por todo o território espanhol e cujo ensino é destinado a todos os cidadãos que já tenham concluído o Ensino Básico obrigatório.

Estes centros possuem cursos de espanhol para estrangeiros, para além do ensino de outras línguas oficiais faladas no território espanhol, assim como diferentes línguas estrangeiras como podem ser o inglês, o alemão, o árabe, o chinês, o francês, o italiano, o português, o japonês, o grego, o romeno e o russo. As formações dividem-se em dois ciclos (inferior e superior) e podem ser ministradas pelo sistema oficial (as escolas oficiais) ou pelos institutos privados que anualmente organizam as provas necessárias para a avaliação, conciliando deste modo público e privado em parceria, sendo o governo a determinar os conteúdos mínimos dos programas para as línguas ensinadas nas escolas oficiais. No fim de cada ciclo, e após a realização do exame correspondente, os alunos obtêm um certificado académico comprovativo do alcance dos objectivos fixados.

Os objectivos do ciclo inferior permitem aos alunos adquirir uma base de competências em termos de expressão e compreensão da língua estudada, tanto oral como escrita. Os aprendentes devem, ainda neste ciclo, ser capazes de utilizar a língua como elemento de comunicação em situações do quotidiano, assim como entender os aspectos culturais dos países da língua estudada. O ciclo superior, por sua vez, tem por objectivo principal o desenvolvimento da capacidade criativa do aprendente no uso da língua, até alcançar um nível que lhe possibilite uma grande flexibilidade na compreensão e na expressão.

Como podemos ver, estas escolas oferecem uma perspectiva de aprendizagem das LE para “general purposes”, ou seja, para fins nem específicos nem profissionais e que vertem igualmente para a dimensão cultural da aprendizagem das línguas ao alcance de todos (cf. Eurydice, 2000b:75).

De qualquer modo, as escolas – sejam elas públicas ou privadas – apresentam currículos únicos que, em termos de línguas estrangeiras, não possibilitam a adaptação do ensino às características específicas do público alvo. Neste contexto, os conteúdos leccionados fazem parte do conjunto de prioridades que um determinado poder arbitrário procura impor.

Estamos, assim, perante um exercício de violência simbólica se considerarmos que currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados, e se admitirmos que toda e qualquer acção pedagógica é o reflexo de uma representação particular da cultura, realizada de acordo com determinados códigos e critérios necessariamente selectivos e adstritos a determinadas forças políticas, sociais, económicas e culturais:

“Toda la acción pedagógica es objetivamente violencia simbólica en tanto en cuanto es la imposición de una arbitrariedad cultural por un poder arbitrario” (Bourdieu & Passeron, 1977, cit. por Jarvis, 1989:121).

Mas vejamos, de seguida, o que se entende exactamente por violência simbólica, e em que medida o seu exercício se pode aplicar ao ensino das línguas estrangeiras.

## **2. A aprendizagem de LE enquanto exercício de violência simbólica**

Quando aceitamos a noção de que existem currículos únicos, reconhecemos que cabe a um grupo restrito de privilegiados, pertencentes a grupos ou classes sociais

dominantes, decidir o que deve ser ensinado e tentar fazer passar o que é do interesse de alguns como sendo do interesse de todos. É o que acontece, por exemplo, em contexto escolar no qual o professor é o emissor legítimo de um discurso legítimo que é o reflexo de uma ideologia dominante e de classes dominantes através de um instrumento fortemente impregnado desta ideologia dominante: a linguagem (cf. Bourdieu, 1984:109).

É nestes termos que falamos de um “arbítrio cultural” que exerce uma forma de violência mais subtil e menos conscientizada, mas não menos eficaz que a violência física, à qual Bourdieu deu o nome de “violência simbólica”:

“La violence symbolique est une forme de violence qui s’exerce sur un agent social avec sa complicité” (1992:142).

Os indivíduos são, portanto, vítimas silenciosas e conformadas de um tipo de violência dissimulada, assumida como representação da ordem natural das coisas e, por isso, inquestionável:

“De toutes les formes de persuasion clandestine, la plus implacable est celle qui est exercée tout simplement par l’ordre des choses” (Bourdieu, 1992:143).

Assim, todo o domínio simbólico pressupõe, por parte daqueles que o sofrem, uma forma de cumplicidade que não é nem submissão passiva a uma condicionante exterior, nem adesão livre aos seus valores.

Se, por outro lado, considerarmos que a aprendizagem das LE está inserida numa acção pedagógica, e se aceitarmos a ideia de que todo intercâmbio linguístico tem a “virtualidade” de um acto de poder porque faz interagir agentes que ocupam posições assimétricas na distribuição do capital pertinente, então devemos reconhecer a existência de um tipo de violência simbólica.

O que está em causa quando dois locutores falam, é a relação objectiva entre as suas competências, não só a sua competência linguística, isto é o seu domínio mais ou menos conseguido da linguagem legítima, mas é também o conjunto das suas competências sociais, isto é, o seu direito a tomar a palavra que depende objectivamente do seu sexo, da sua idade, da sua religião, do seu estatuto económico e do seu estatuto social.

O reconhecimento da legitimidade da língua oficial ou dominante, não tem nada de uma crença expressamente professada, deliberada e revogável, nem de um acto intencional de aceitação de uma “norma”; ela inscreve-se nas disposições que são inculcadas através de um longo processo de aquisição (cf. Bourdieu, 1998:32).

Se analisarmos, por exemplo, o caso de colonizadores e colonizados, apercebemo-nos imediatamente da existência de diferenças de poder entre eles que se reflectem em termos conceptuais:

“no es por coincidencia que los colonizadores se refieren a sus propias prácticas culturales como un arte, pero se refieren a la producción cultural de los colonizados como folklore. De manera similar, los colonizadores hablan de su lengua, pero se refieren al lenguaje de los colonizados como dialecto” (Jarvis, 1989:107).

Assim, quando, numa conversa entre colonos e indígenas é escolhida a língua dos primeiros como meio de comunicação, é exercida uma forma de poder colonial que arrasta com ele toda uma história colonial e toda uma história de subjugação económica, política e cultural, o que também tem as suas consequências em termos de descolonização já que, e de acordo com Phillipson,

“there cannot be economic and political decolonization without, in the course of this process, there being a linguistic decolonization” (1992:107).

Mas se, pelo contrário, for escolhida a língua dos segundos, poderá existir aquilo que Bourdieu denominou “estratégia de condescendência” em que o dominador, aproveitando a sua relação de dominação, vai negá-la simbolicamente e, ficticiamente, colocará a sua relação de poder entre parêntesis, explorando o reconhecimento da relação de poder que esta abdicação chama (cf.1992:119). Neste último caso, a violência é suspensa numa espécie de pacto silencioso de não agressão simbólica, e a recusa de exercer a dominação pode ser uma forma de levar a violência a um grau mais elevado de denegação e dissimulação, transformando-a num exercício de violência simbólica.

As relações de força linguísticas são, portanto, relações que transcendem a situação e que implicam a condescendência de uma das partes, pelo que Bourdieu a definiu enquanto

“utilisation démagogique d'un rapport de force objectif puisque celui qui condescend se sert de la hiérarchie pour la nier; au moment même où il la nie, il l'exploite” (1984:126).

É evidente que a aquisição de um conhecimento linguístico e a aquisição de um conhecimento socio-cultural são interdependentes. A compreensão da organização social do dia-a-dia, as ideologias culturais, os valores morais, as crenças e as próprias estruturas da aprendizagem e da interpretação são adquiridas através da língua. Esta socialização ocorre no processo da interacção linguística, implicando uma alteração das práticas sociais, para além de uma redefinição das ideologias, das identidades e principalmente das relações.

Como podemos ver, um acto de comunicação é mais do que um simples enunciado linguístico. É também a revelação de uma estratégia que visa a adaptação desse acto aos diferentes “constrangimentos” que podem surgir, para além de uma necessária aceitação da diversidade de comportamentos sociais que daí decorrem.

A competência linguística é, portanto, uma competência comunicativa que não se esgota em enunciados mais ou menos correctos de um ponto de vista gramatical, mas é o domínio de um código linguístico que permite a produção de um acto de fala adequado à situação concreta em que se inscreve, transformando-se, assim, numa competência social.

Com base na recente história da aprendizagem de línguas estrangeiras, a socio-linguística apresenta-se como um campo diversificado dotado de múltiplas perspectivas teóricas e que tem, nos últimos anos, chamado a atenção para a problemática das relações sociais nas quais o aprendente de uma LE se encontra.

No caso dos adultos migrantes, a obtenção de bens e serviços essenciais depende das suas interacções linguísticas com a comunidade maioritária, com a qual devem negociar para conseguir um emprego, uma habitação, ou cuidados de saúde. O discurso que se poderá estabelecer entre eles envolve uma diferença de poder entre quem pede e quem pode dar.

Para além desta questão, podem surgir problemas de comunicação adicionais causados por estas relações desiguais de poder quando, por exemplo, o falante de LE, sentindo-se inferior e necessitado, não fica surpreendido ou chocado com certas perguntas que o falante nativo lhe coloca, o que não aconteceria se ambos estivessem numa situação de igualdade.

As relações desiguais de poder podem, portanto, controlar não só as oportunidades de intervenção do falante de língua dois (L2), isto é, de língua estrangeira, mas também a

sua tomada de posição, a sua interpretação do que lhe é dito e a decisão de como responder, o que significa que o afecto e a emoção interagem com o contexto social.

A língua não é, portanto, um meio de comunicação neutro porque codifica – nas suas metáforas, alusões e símbolos – as ideias, os valores e os modos de percepção de uma sociedade ou cultura; ela é, desde sempre, um factor político de primeira ordem pelo que devemos reconhecer que, sem a expansão romana não haveria línguas latinas, e que sem o colonialismo o Inglês, o Francês, o Espanhol e o Português não teriam alcançado o lugar que detêm hoje.

Mas são as diferenças de poder e autoridade dos grupos sociais que limitam a capacidade efectiva e criativa de comunicação dos seus membros, e quando são negados a certos grupos os meios para desenvolver a sua compreensão crítica do mundo, eles tornam-se as vítimas do modo como os outros grupos mais poderosos o interpretam, o que não é mais do que uma manifestação de violência simbólica.

Os locutores desprovidos da competência legítima, neste caso, da aprendizagem de línguas, vêem-se excluídos dos universos sociais em que ela é exigida ou condenados ao silêncio e, uma vez mais, estamos perante a questão da oportunidade de acesso a essas condições que depende da posição ocupada na estrutura social, pelo que Bourdieu afirma que

“devido à relação que une o sistema das diferenças linguísticas e o sistema das diferenças económicas e sociais, estamos perante um universo relativista” (1998:40).

Podemos, portanto, dizer que o intercâmbio linguístico é também uma troca económica que se estabelece numa relação de força simbólica entre um produtor e um consumidor, troca essa que visa a obtenção de um certo lucro material ou simbólico. Por outras palavras

“os discursos são signos destinados a ser compreendidos, mas também sinais de riqueza destinados a ser avaliados e sinais de autoridade destinados a ser obedecidos” (idem, ibidem:54).

De acordo com esta ideia, o conceito de “comunismo linguístico” (Bourdieu, 1992:121) não passa de uma ilusão; é a ilusão de que todos têm acesso aos intercâmbios linguísticos como têm acesso ao sol ou ao ar, isto é, como algo que está ao alcance de

todos, sem diferenças ou privilégios, sem dominantes e dominados. Na verdade, o acesso à língua legítima é perfeitamente desigual e esta competência que deveria ser universal é monopolizada por alguns.

Não podemos ainda esquecer que toda e qualquer situação linguística funciona como um mercado no qual o locutor coloca os seus produtos que terão mais ou menos sucesso comercial se conseguirem antecipar a aceitação desses produtos.

Por outras palavras, não aprendemos uma língua sem aprender, ao mesmo tempo, as suas condições de aceitabilidade, isto é, aprender uma língua é aprender que essa língua terá utilidade nesta ou naquela situação.

Mas quem define esta aceitabilidade?

Como o demonstram as lutas nacionais nas quais as línguas estão no centro da questão (veja-se, por exemplo, na Espanha o predomínio actual das diferentes línguas das comunidades autónomas sobre o Castelhana na Galiza, na Catalunha, no País Basco ou na Comunidade Valenciana), existe uma clara relação de dependência entre os mecanismos de dominação política e a formação dos “preços” linguísticos das línguas, isto é, da mesma forma que no mercado económico existem monopólios e relações de força desiguais que determinam o poder dos produtores e o valor dos seus produtos, no mercado linguístico algumas línguas detêm certos privilégios e são, portanto, mais aceites, têm mais “saídas” comerciais, e são mais aprendidas do que outras.

E que factores estão na origem da escolha das línguas privilegiadas?

Se considerarmos o exemplo da língua Árabe no território Israelita, apercebemo-nos que o Árabe é uma das duas línguas oficiais de Israel e que é a língua nativa de muitos cidadãos (Árabes Israelitas, Árabes nos territórios ocupados e Judeus do Norte de África). No entanto, esta língua sofre os reflexos dos estereótipos dos Árabes considerados primitivos, inferiores e hostis, assim como a influência do fosso que separa Árabes e Judeus.

O estatuto das línguas parece, portanto, definir a sua aceitabilidade e, conseqüentemente, a sua procura por parte de aprendentes. É a definição ou a conquista deste estatuto que implicará a sua difusão a nível mundial, ou a sua limitação a determinados territórios.

Existe hoje uma língua que parece ter alcançado o referido estatuto. Trata-se do Inglês que, de uma forma muito pouco consensual, se posiciona como a LE mais falada no mundo, com um em cada sete seres humanos a falá-la, e mais de metade das publicações mundiais a difundi-la.

Procuraremos, de seguida, destacar alguns possíveis factores que apontam para a difusão da língua inglesa a nível mundial, transformando-a numa espécie de *lingua franca* que substituiu o Francês no mundo da diplomacia, que destronou o Alemão no campo da ciência e que se posiciona, hoje, como a língua predominante na medicina, na área da electrónica, na tecnologia espacial, no mundo dos negócios internacionais, na publicidade, na rádio, na televisão e na indústria cinematográfica.

Veremos igualmente por que alguns autores afirmam que

“English has become a lingua franca to the point that any literate educated person is in a very real sense deprived if he does not know English” ( Phillipson, 1992:5),

e por que outros perguntam se

“English, the linguistic *Eminence Grise*, would continue to spread as a second language the world over, as a benevolent bonus or creeping cancer of modernity” (idem, *ibidem*:12).

Estivemos, de facto, até aqui a considerar as línguas estrangeiras de forma geral mas, na verdade, devemos destacar a questão do Inglês que, em alguns campos de análise, proporciona teorias próprias. É o caso do conceito de globalização que, segundo Boaventura de Sousa Santos (2001a:15), se relaciona claramente com a língua inglesa e o seu lugar no mundo actual:

“O olhar através da janela da Educação permitirá ver que os fenómenos de globalização penetram evasivamente em todos os campos, como se pode verificar, por exemplo, no facto do Inglês ser actualmente uma língua franca”.

Sem pretender prematuramente decifrar o fenómeno da relativa imposição do Inglês nas sociedades contemporâneas – bem como as razões que podem estar na base da controvérsia em torno desta questão – não podemos negar que o estatuto privilegiado da língua inglesa estabelece uma relação entre os fenómenos de globalização e,

consequentemente, de localização. Na verdade, alguns autores como Sousa Santos (2001b:69) consideram que

“a produção de globalização está baseada num conjunto de trocas desiguais pelo qual um determinado artefacto, condição ou entidade local estende a sua influência para além das fronteiras nacionais e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outro artefacto, condição ou entidade rival”.

Esta teoria implica a existência de posições dominantes, hierarquicamente definidas enquanto superiores e inferiores. A questão da língua inglesa constitui-se como um exemplo de como a globalização pressupõe a localização se tivermos em conta que a sua propagação enquanto língua global implicou a localização de outras línguas potencialmente globais (nomeadamente o francês), o que numa analogia gastronómica significa que

“à medida que se globaliza o hamburger ou a pizza, localiza-se o bolo de bacalhau português no sentido em que será cada vez mais visto como particularismo típico da sociedade portuguesa” (op.cit:70).

A transformação do Inglês em língua franca, assim como a globalização do “fast-food” americano parecem portanto constituir exemplos de “localismos globalizados” nos quais, como já foi referido no ponto anterior, o que se globaliza é o vencedor de uma luta pelo reconhecimento da diferença, o que permite aos falantes da língua inglesa ditar os termos da integração, da competição e da inclusão, convertendo a diferença vitoriosa em condição universal, e facilitando a consequente exclusão ou inclusão subalterna das diferenças alternativas. A desigualdade de poder veiculada pela língua inglesa reproduz-se no modo como as outras línguas se desestruturam e se desvinculam dos seus âmbitos e ritmos locais, sofrendo transformações internas que lhes permitirão alcançar uma reterritorialização e revinculação local, pagando para isso o preço de uma descaracterização das línguas vernáculas.

Este aspecto está bem patente na introdução de expressões e termos ingleses nas várias línguas, obrigando-as a sofrer alterações e adaptações que se traduzem num hibridismo linguístico, e que podem resultar no aparecimento de “novas línguas” (como o “franglais” em França).

O localismo globalizado da língua inglesa no mundo está longe de gerar consenso por ser considerado por alguns analistas como altamente destrutivo do equilíbrio e identidade cultural dos países dominados (o que corresponde a uma *leitura paradigmática* deste

fenómeno), enquanto que outros autores o vêem como uma turbulência temporária e parcial e não uma tentativa de apropriação definitiva associada a um processo de hegemonia política, económica e cultural dos Estados Unidos da América, considerados enquanto expoentes máximos e embaixadores da língua inglesa no mundo (*leitura subparadigmática*).

A análise do fenómeno de globalização relacionado com as línguas estrangeiras, e mais particularmente com a importância cada vez maior da língua inglesa no mundo, não pode ser única e globalizante. Esta análise deverá respeitar as características próprias de cada país, tendo em conta a sua posição na hierarquia do sistema mundial, a sua trajectória através da modernidade ou os particularismos da sua língua e cultura.

O que pretendemos dizer com isso é que, no caso particular de Portugal, o localismo globalizado referido anteriormente deve ser analisado à luz da realidade portuguesa, o que o transforma automaticamente num “localismo globalizado mitigado” pelo facto de se desenvolver a partir dessa realidade concreta.

Assim, e se considerarmos o exemplo da revolução tecnológica que fez dos produtos de informação um dos sectores mais importantes do comércio internacional, e cuja língua “oficial” é o inglês, vemos que o factor linguístico, para além do económico, determina o localismo que neste campo aspira a ser europeizado, reforçando o estatuto de subordinação e de dependência de um país como Portugal na definição de novos direitos na comunicação e na informação à escala global.

Por outro lado, devemos ter em conta a situação de Portugal enquanto pequeno país da semiperiferia do Sul da Europa em busca da sua identidade europeia e do seu lugar no mundo que lhe conferem uma predisposição para a criação, no seu seio, de “globalismos localizados” se atentarmos a todas as situações decorrentes de escolhas feitas pela reprodução em Portugal daquilo que é aceite em termos linguísticos nos outros países, nomeadamente nos de língua oficial inglesa.

De facto, parece existir, na opinião de Stoer (cf. 2001:388), um uso diário da língua inglesa, de marcas culturais e alimentares que mais parecem aproximar-se de situações não explícitas de um neocolonialismo e de uma “macdonaldização” levadas a cabo por organismos governamentais e não governamentais.

Assistimos, portanto, a uma adopção acrítica e descontextualizada de modelos culturais e linguísticos aceites em Portugal com uma certa naturalidade porque transmitidos pela sociedade da informação, e porque considerados essenciais para a competitividade e a capacidade de comunicação na língua estrangeira mais internacional actualmente.

Portugal parece estar a sofrer as pressões e as influências de um mundo marcado por rápidas mudanças sem ter tempo para solidificar, gerir e digerir cada uma delas, sendo a aprendizagem das línguas estrangeiras exemplo disso se considerarmos que na primeira metade do século XX essas pressões tiveram um cunho de origem francesa, o que implicou a aprendizagem do Francês por parte da população escolar portuguesa, enquanto que mais recentemente as influências de origem anglo-saxónicas têm vindo a orientar e controlar mudanças na educação em Portugal, ditando, entre outras consequências, o desaparecimento quase total da língua francesa nas escolas pelo menos ao nível do quinto ano de escolaridade, e uma procura muito reduzida para a aprendizagem dessa língua nos institutos privados por parte dos adultos.

Por tudo quanto foi dito, parece-nos, nesta fase, essencial proceder a uma análise mais específica das razões que podem estar na origem destes fenómenos, pelo que os pontos seguintes procurarão apontar os factores e os contextos políticos, sociais e culturais que colocam a língua inglesa num lugar de destaque enquanto língua estrangeira de eleição por parte dos aprendentes em geral, e dos adultos em particular.

## **2.1. A questão do Inglês**

Desde sempre as comunidades humanas procuraram restabelecer a união existente antes de Babel, pelo que várias línguas em diferentes momentos históricos reclamaram a sua universalidade: o Hebraico nunca renunciou a uma áurea de privilégio original; o Grego clássico aspirou à unicidade e supremacia; o Latim procurou demonstrar os seus direitos de *auctoritas* legislativo sobre a Humanidade; os franceses levantaram a suspeita de que Deus falava Francês e Carlos V tinha a mesma intuição em relação ao Castelhana.

Já Comenius, Leibniz e Spinoza estavam convencidos de que as querelas humanas cessariam quando todos os homens e mulheres fossem capazes de partilhar a mesma língua e o Esperanto, já referido anteriormente, é apenas uma entre outras construções humanas do que poderia ser uma língua mundial.

Hoje, e pela primeira vez na História, o Inglês apresenta-se como o maior candidato ao estatuto de língua franca, se tivermos em conta a sua forte presença em todos os sectores de actividade. A conquista deste estatuto não é possível sem a combinação de um conjunto de condições das quais destacamos a relação íntima que se estabelece entre o domínio

linguístico e o poder cultural. De facto, sem um forte poder político, militar ou económico, nenhuma língua pode converter-se num meio de comunicação internacional. Não podemos negar que certas línguas possuem características intrínsecas que as tornam atraentes em termos de aprendizagem, mas uma língua não se torna uma língua global pelo tamanho do seu vocabulário ou pelas suas propriedades estruturais. Assim, e de acordo com David Crystal,

“A language becomes an international language for one chief reason: the political power of its people – especially their military power” (2002:7).

Para este autor, a história de uma língua global pode ser traçada a partir das sucessivas expedições dos soldados ou marinheiros que a falam, e o Inglês não é uma excepção.

No entanto, a manutenção e a expansão de uma língua dominante não depende apenas de uma vontade militar forte; é necessário aliar este poder a um poder económico capaz de sustentar este domínio, e neste aspecto, o Inglês esteve sempre no local certo no momento certo: nos séculos XVII e XVIII era a língua do império colonial britânico; nos séculos XVIII e XIX, era a língua do líder da revolução industrial – a Grã Bretanha; no fim desse século, a população dos Estados Unidos ultrapassava a de qualquer país da Europa ocidental e o poder colonial britânico alcançava o seu auge; durante o século XX, era a língua da superpotência económica – os Estados Unidos, pelo que não podemos esquecer que “the language behind the US dollar was English” (Crystal, 2002:8). Na década de 60, a proeminência da língua inglesa estava já estabelecida, mas a justificação de tal facto não estaria completa sem a referência ao movimento de independência política que nessa época conferiu ao Inglês um estatuto especial em vários países. Finalmente, na década de 70 do século passado, a língua inglesa provava, uma vez mais, estar no local certo (EUA), no momento certo, isto é, nos primeiros passos da revolução electrónica.

Os benefícios da existência de uma língua global são manifestos se considerarmos as limitações que as traduções impõem em termos de custos e viabilidade, mas os perigos e as perdas não são menos evidentes, não só em termos culturais para as nações cujas línguas não possuem este estatuto, mas principalmente na possibilidade de criação de uma elite linguística monolingual formada pelos indivíduos que tiveram acesso a essa língua, excluindo os falantes das outras línguas. Por outro lado, existe o receio do desaparecimento das línguas minoritárias que, não sendo línguas menores, tornam urgente a necessidade de preservação de todas, e é aqui que reside a maior contradição: a autonomia linguística e a

determinação dos falantes nativos em preservar a sua identidade *versus* a pressão de uma ordem planetária cada vez mais estandardizada (cf. Steiner, 2001:7).

Neste sentido, parece existir uma tendência generalizada para favorecer o estudo da língua inglesa na comunicação internacional mas esta opção, apesar de aparentemente convincente e indubitavelmente pragmática, acarreta vários inconvenientes de natureza política e cultural ao pairar sobre ela a sombra do domínio cultural americano em detrimento de outras culturas.

Surgem assim um pouco em toda a parte, e em diferentes âmbitos, Recomendações que apelam para o ensino de pelo menos duas línguas estrangeiras, sendo uma delas nativa e a outra o Inglês, e ainda sugestões que pretendem evitar o domínio de certas línguas ao advogar um recurso apenas temporário ao Inglês ou ao Francês em certos sectores de actividade.

Nos países europeus, a Comissão Europeia (1997) defende a ideia de que é através do aumento do número de línguas oferecidas aos indivíduos que as línguas menos “prestigiadas” continuarão a ser ensinadas (cf. op. cit.:28). Por outro lado, é sugerido aproveitar as línguas presentes no ambiente envolvente já que o grau e a frequência de contacto com a língua alvo contribuem para uma aprendizagem de sucesso ao permitir uma maior exploração das semelhanças entre as línguas, se considerarmos que a dificuldade na aprendizagem de duas línguas está relacionada com o grau de divergência entre elas (cf. idem:30). Estas perspectivas devem ser igualmente consideradas enquanto manifestação de uma preocupação europeia pelo domínio da língua inglesa que é para uns um trunfo, e para outros uma ameaça.

Neste momento, e mais precisamente desde a dissolução do bloco comunista, a Europa Central abriu as suas portas para a língua inglesa que passou a ser o idioma predominante em detrimento do Russo. Para Hans Krumm, da Universidade de Viena, o Inglês

“é a língua da globalização económica e das organizações internacionais, sendo natural que se esteja a impor na Europa central tal como já aconteceu na Europa ocidental”  
( 2003:16).

Estamos, portanto, perante uma manifestação dos fenómenos de globalização e localização associados à aprendizagem das línguas que, como já tivemos oportunidade de afirmar, são processos conflituais e com repercussões em termos económicos e políticos.

Se considerarmos a teoria da “triadização da economia” de Boaventura de Sousa Santos (2001:115), grande parte das transacções tende a efectuar-se entre a Europa, a América do Norte e o Japão. Neste contexto, os países mais pobres perdem gradualmente as suas ligações com os países mais desenvolvidos (o “de-linking” segundo Santos), apenas podendo contrariar esta tendência de exclusão e abandono definitivos se conseguirem pelo menos comunicar na língua inglesa que se assume enquanto língua dominante nas transacções internacionais e enquanto mediador de um vasto leque de conceitos político-culturais.

Estes países encontram-se, assim, divididos entre duas necessidades: por um lado a da defesa da sua língua vernacular – símbolo da sua identidade –, e por outro a do reforço da aprendizagem da língua inglesa – símbolo da sua sobrevivência económica. Estas considerações levam alguns autores como David Crystal a afirmar que

“languages of identity need to be maintained and a language of opportunity needs to be guaranteed” (2002:22).

Estão aqui presentes as duas faces do valor das línguas: por um lado o valor fundamental do multilinguismo que facilita a compreensão mútua da natureza da mente e do espírito dos seres humanos; por outro lado, o valor fundamental de uma língua comum capaz de fomentar a cooperação internacional. O primeiro princípio reforça a identidade histórica, enquanto que o segundo reforça a oportunidade de alcançar uma certa inteligibilidade internacional (cf. Crystal, op. cit: XI).

Por estes e outros motivos, e se é verdade que milhões de indivíduos no mundo vivem felizes sem saber falar Inglês, não podemos negar que esta é a língua na qual uma substancial parte do destino do mundo é decidida.

Um dos sintomas do impacto da língua inglesa é o empréstimo linguístico que introduz termos ou expressões inglesas nas outras línguas com as quais contacta, levando certos governos como a Eslovénia ou a França a adoptar medidas, uma espécie de mecanismo proteccionista, para travar esta tendência e reforçar as suas línguas nacionais em nome da “excepção cultural” (Revel, 2002:29), seguindo deste modo o caminho já iniciado em 1964 quando Etienne publicava em França um inventário das “contaminações” linguísticas no seu famoso *Parlez-vous franglais?*

A este propósito, gostaríamos de referir um artigo retirado do *New York Times* de 23/02/95, página 6, cujo título não deixa margens para dúvidas: “A top Japanese import:

English words”. Na verdade, e apesar de relutante quanto à importação de automóveis ou arroz, o Japão tem revelado um crescente entusiasmo pela absorção de palavras estrangeiras, nomeadamente inglesas.

Como podemos ver, os anglicismos, apesar de frequentemente desnecessários, tendem a invadir outras línguas e a manifestar-se nos mais variados campos. O mundo da publicidade usa e abusa desse “quasinglês” (José Catarino Soares, 2003), e Portugal não foge à regra. Se atentarmos nos títulos de certos condomínios, marcas e produtos, vemos que em Inglês soa mais fino e mais caro (cf. Clara Ferreira Alves, *Expresso* 18/01/03), e o facto de centenas de milhões de seres humanos compreenderem pelo menos um pouco de Inglês confere um certo poder a esses produtos e a quem os comercializa.

Para Revel, a omnipresença do Inglês influencia as outras línguas, não tanto por causa dos empréstimos, mas por causa das deformações no tratamento das frases e no uso do vocabulário (cf. 2002:150). Para este autor, os dois fenómenos anteriormente descritos apenas podem ocorrer em línguas empobrecidas e desregradas pela preservação e o desenvolvimento das virtudes próprias de uma língua aliados a um purismo académico e saudosista que apenas contribuem para fragilizar essas línguas e torná-las mais permeáveis à invasão de termos e expressões bastardas copiadas de outras línguas, como é o caso do Inglês (cf. *Ibidem*). Neste sentido, assistimos à difusão oral e escrita de um “mau Inglês”, praticamente irreconhecível para os nativos dessa língua, o que leva José Eduardo Agualusa a afirmar que

“senti uma pena imensa dos ingleses: deram a sua língua a tanta gente que acabaram por ficar sem língua nenhuma” (cit. por Magalhães, 2000:73).

A difusão da língua inglesa no mundo favoreceu, portanto, a emergência de novas variedades de Inglês nos diferentes territórios onde se enraizou, o que simbolicamente representa a “vingança” dos falantes linguisticamente colonizados que rapidamente reinventaram e domesticaram a língua dos seus colonizadores. Este fenómeno de criouliização consiste, portanto, num processo de assimilação e re-invenção de uma língua (imperial, colonial ou simplesmente dominante) por populações subjugadas ou culturalmente dominadas (cf. Magalhães, 2000:71). É assim que surgem novos “Englishes” baptizados pelos franceses por “Franglais”, pelos espanhóis enquanto “Spanglish” e “Euro-English” para referir o tipo de Inglês usado nos corredores do poder da União Europeia

pelos diplomatas gregos, franceses e outros, para os quais a língua inglesa é uma língua estrangeira.

O Inglês impõe-se hoje como a língua da Internet e assume-se como a principal língua da comunicação científica. A Internet, considerada por alguns autores como o último acto de colonialismo intelectual, assume-se como um produto americano que obriga os indivíduos a adaptar-se ao Inglês ou a deixar de usar uma ferramenta teoricamente preparada para abrir o mundo a milhões de pessoas, das quais se devem, obviamente, excluir as que não falam Inglês.

Esta é ainda a língua materna de cerca de 300 milhões de seres humanos. É usada por quase outros tantos como segunda língua. Mas esta difusão não é obra do acaso. É o resultado de conquistas políticas, económicas e militares de britânicos e norte-americanos – o que dificulta uma interpretação despolitizada – e é bastante recente. Na verdade, e até 1950, a noção do Inglês enquanto língua mundial não passava de uma possibilidade remota e bastante teórica, rodeada pelas incertezas da Guerra Fria, mas a criação de organismos internacionais após a Segunda Guerra Mundial (as Nações Unidas e o Banco Mundial em 1945, a UNESCO e a UNICEF em 1946, e ainda a Organização Mundial da Saúde em 1957), reforçou a necessidade da adopção de uma língua franca capaz de facilitar a comunicação sem recorrer à alternativa dispendiosa e impraticável da tradução, e hoje a língua inglesa assume cada vez mais o papel de língua comum das cerca de 12,500 organizações internacionais do mundo das quais apenas 13% não utilizam o Inglês como língua oficial.

Como podemos verificar, a situação actual em termos de línguas estrangeiras não tem precedentes na história humana se admitirmos que nunca tantas nações sentiram a necessidade de comunicar tanto, nunca o bilinguismo se impôs como tão fundamental e nunca existiu tanta urgência na aceitação de uma língua global.

No entanto, e como já foi referido, a aceitação do Inglês enquanto língua global não é pacífica e depende da perspectiva pela qual a questão for analisada. Do ponto de vista dos falantes nativos da língua inglesa, poderá existir algum orgulho em ver a sua língua falada por tanta gente, mas ao mesmo tempo, algum aborrecimento em vê-la tão mal falada por tanta gente! Se, por outro lado, vivemos num país onde a sobrevivência da língua nacional é ameaçada pelo sucesso do Inglês, então os sentimentos são de raiva, inveja ou ressentimento que levam, quase invariavelmente, ao medo e o medo, ao conflito.

O ponto seguinte tratará de desvendar alguns dos motivos que, associados aos já apresentados anteriormente, contribuem para que a língua inglesa enquanto língua franca seja considerada por alguns como um trunfo, e por outros como uma ameaça.

## **2.2. A língua inglesa: trunfo ou ameaça?**

Como já vimos anteriormente, o Inglês que já era a língua do império mais mundializado (Grã Bretanha) serviu de meio de comunicação na globalização promovida pela nova potência emergente (Estados Unidos). No entanto, o seu destino é de permanente disseminação com o conseqüente empobrecimento de uma língua que é de todos e de ninguém. Mas a onnipresença da língua inglesa no mundo de hoje desperta reacções opostas desde uma total submissão das línguas nativas nos países menos estruturados até à implementação de políticas linguísticas de resistência baseadas numa criação terminológica permanente.

Estas políticas públicas de defesa das línguas nativas devem assentar num grande consenso social para que possam ter continuidade o que, em Portugal, se torna quase impossível quando os próprios poderes públicos distribuem pelas escolas portuguesas uma pasta com os símbolos nacionais à qual deram o nome de “Kit patriótico”.

A oposição ao domínio do Inglês possui as mais diversas origens (povos colonizados, parlamentários europeus, guardiões da pureza da língua ...), mas baseia-se no receio comum do imperialismo linguístico e no desejo partilhado de o combater.

Pelo facto de existir uma íntima relação entre língua, cultura e poder, não podemos negar que o imperialismo linguístico é essencial para o imperialismo social pelo facto de as normas e o modelo da estrutura social serem veiculados pela língua. Neste sentido, a definição do imperialismo linguístico inglês parece assentar na forma como a língua inglesa domina as restantes e como essa relação de poder desigual é, por um lado efectivada, e por outro lado legitimada.

Para Phillipson, esta legitimação serve três funções principais:

- “Económica-reprodutora”, se considerarmos que a língua inglesa tem por objectivo a qualificação dos indivíduos para que possam ter acesso à tecnologia

que o Inglês proporciona de forma a contribuir para a construção de uma nação idealizada pelos governos;

- “Ideológica”, se admitirmos que a língua inglesa se assume como um canal para a circulação de valores culturais, sociais e interpessoais;
- “Repressiva”, se considerarmos não haver muitas alternativas possíveis em termos de escolhas (cf. Phillipson, 1992:68-69).

A partir destas considerações, podemos estabelecer uma relação entre os conceitos de legitimação, hegemonia e ideologia. Na verdade, a língua inglesa ocupa uma posição hegemónica em várias ex-colónias que transforma o ensino de línguas estrangeiras no ensino do Inglês, e que legitima o papel preponderante dessa língua que passa a ser aceite como algo natural mais do que uma escolha que deveria ser o reflexo de interesses particulares.

A língua inglesa torna-se, portanto, hegemónica a partir do momento em que veicula os valores dos grupos dominantes e quando a sua proeminência é legitimada como um facto social inquestionável. Na verdade, os argumentos a favor do Inglês são intuitivamente de senso comum, isto é, ideias hegemónicas que tendem a ser internacionalizadas pelos dominados, mesmo que isto não seja do seu interesse directo.

Mas não devemos esquecer que a hegemonia à qual nos referimos é parte da herança linguística colonial que defendia a aprendizagem do Inglês enquanto objectivo primordial dos sistemas de educação coloniais, podendo, portanto, ser entendida enquanto valores explícitos e implícitos, crenças e actividades que caracterizam o ensino da língua inglesa e que contribuem hoje para a manutenção do Inglês como língua dominante.

Por estes motivos, a língua inglesa é, em alguns contextos, associada a conceitos como anti-nacionalismo, alienação, etnocentrismo, ocidentalização e materialismo, e noutros é considerada o símbolo da neutralidade, da liberalização e do progresso, o que levou determinados autores a diagnosticar uma “esquizofrenia linguística” que apenas contribui para reforçar dualidades e divisões.

Para além disso, devemos considerar a questão da “venda do Inglês” que, numa crescente sofisticação, consegue mercadorizar as estruturas, isto é a ordem capitalista mundial, com a ajuda de argumentos culturais que são aparentemente neutros e

teoricamente afastados do poder económico, político ou militar. Estes argumentos podem ser intrínsecos e considerar o Inglês como uma língua rica, variada, facilmente adaptável e interessante; podem ainda ser extrínsecos e referir os manuais, os dicionários, as gramáticas ou a rica literatura de língua inglesa; e são certamente funcionais ao considerar que o Inglês facilita o acesso à modernização, à ciência e à tecnologia (cf. Phillipson, 1992:272). Neste caso, o Inglês é vendido como uma ferramenta técnica e profissional que será usada pelo comprador como bem entender. Mas este raciocínio não se coaduna com a conexão inquestionável que existe entre língua e cultura, e apenas faz parte de um processo que pretende explicar e legitimar as relações desiguais de poder que se estabelecem entre a língua inglesa e as outras línguas a nível mundial.

Em termos de língua inglesa, existem, aliás, três tipos de poder que se podem associar aos argumentos apresentados anteriormente:

- o poder inato (“ser poder”) que corresponde aos argumentos intrínsecos;
- o poder de recurso (“ter poder”) para os argumentos extrínsecos e
- o poder estrutural (“poder de posição”) que se relaciona com os argumentos funcionais.

Não podemos, no entanto, negar que o receio do domínio da língua inglesa é frequentemente confundido com o receio do domínio norte-americano. Mais do que uma hegemonia linguística, teme-se uma hegemonia americana. Mais do que uma anglicização, muitos procuram evitar uma americanização do planeta.

Estes receios são reforçados pela atitude dos americanos em relação a outras línguas. É do conhecimento geral que os americanos e ingleses só raramente falam outras línguas. Este facto deve-se, entre outros motivos, à ausência de necessidade que existe em fazê-lo já que falam a língua que todos os outros desejam falar. Mas também não podemos esquecer que os países com aspirações ou reminiscências imperialistas consideram natural que o resto do mundo fale a sua língua:

“The fact that Americans don’t speak other people’s languages or don’t know about other people’s cultures shouldn’t surprise anyone. Empires don’t have to speak other languages or know about other cultures” (...) (Hugo Tolentino Dipp, antigo Presidente da Câmara dos Deputados da República Dominicana).

Parece existir, hoje, uma espécie de obsessão contra as manifestações do poder político, militar ou económico dos EUA que se traduz em termos de rejeição da língua inglesa considerada enquanto o veículo privilegiado de difusão dessa hegemonia.

No entanto, alguns autores como Revel consideram que o domínio elementar do Inglês não implica necessariamente que se tenha um conhecimento profundo, nem sequer superficial da cultura e do pensamento anglo-americanos, e nem que estes se substituam aos da origem de cada um:

“O uso utilitário da língua inglesa por centenas de milhão dos nossos contemporâneos anda de mãos dadas com uma ignorância abissal dos grandes escritores e pensadores, assim como dos acontecimentos históricos, políticos e religiosos que moldaram as civilizações britânica e americana” (2002:149).

As questões imperialistas estão na ordem do dia e o futuro da língua inglesa enquanto língua global passa necessariamente por esta análise. Numa era pós-colonial, existe uma forte reacção contra o uso da língua pertencente aos colonizadores e uma fervorosa defesa das línguas nativas. Os argumentos aqui prendem-se com a identidade nacional, e com a língua enquanto símbolo mais imediato e universal dessa identidade, e nessa perspectiva, o Inglês tem uma ressonância colonial negativa na mente de algumas pessoas, para além de um presente marcado por desejos de conquistas políticas e militares que incomodam e perturbam outras, o que leva certos países a rejeitar a língua inglesa.

No entanto, a língua inglesa é a língua estrangeira mais procurada pelos aprendentes adultos. Na verdade, as escolas e institutos privados de línguas, as turmas de Inglês do Ensino Recorrente nocturno, os cursos de línguas por fascículos, ou os cursos de ensino a distância testemunham a preferência dos aprendentes pela aprendizagem da língua inglesa.

Mas determinar se essa preferência é fruto de uma necessidade pessoal, ou consequência de uma imposição social, não invalida o facto de a aprendizagem de qualquer língua estrangeira representar para qualquer adulto um desafio à aquisição de competências que podem reforçar a sua adaptabilidade, definir a sua empregabilidade, ou enriquecê-lo com ferramentas de comunicação que lhe proporcionam uma base de entendimento inter/multicultural com vista a uma transformação pessoal/individual e social/colectiva.

Importa, por isso, definir o adulto que aprende línguas estrangeiras, esse adulto que constituiu o nosso objecto de estudo, sem, no entanto, esquecer que é no quadro de uma

investigação em Ciências Humanas e Sociais que esta análise foi realizada, pelo que se impõe agora uma reflexão ontológica e epistemológica em torno da investigação em geral, bem como uma reflexão sobre os aspectos metodológicos que foram privilegiados.

Pretendemos, assim, apresentar a lógica de investigação que orientou a análise dos dados empíricos, que permitiu o cruzamento de informação, e que possibilitou o confronto de teorias para além da sua articulação com as práticas.

### **3. De uma reflexão ontológica e epistemológica aos aspectos metodológicos da investigação realizada.**

O debate sobre investigação educativa tem levantado várias questões em torno da pertinência do trabalho realizado nesta área, da relação que se estabelece entre “saberes científicos e saberes profissionais” (Ana Benavente, 1992:21) ou entre teoria e prática, e ainda dos obstáculos que se colocam quando se pretende transformar o senso comum num saber científico.

Para além destas questões, o debate sobre as Ciências da Educação centra-se na diversidade de paradigmas, bem como nas componentes sociais da produção científica.

Assim, a investigação em ciências sociais tem sido associada, nas últimas décadas, à dicotomia quantitativo/qualitativo, sendo o primeiro relacionado com o paradigma positivista e o segundo com o paradigma construtivista.

Nesta linha de análise, as reflexões ontológica, epistemológica e metodológica encontram orientações diferentes, bem como aspectos, processos, conceitos e críticas distintas.

Sabendo que a educação é inerentemente o desenhar de acções e a tomada de decisões, a discursividade sobre educação implica investigação.

No entanto, em Portugal, a investigação em educação nem sempre constituiu um campo de estudo privilegiado. Na verdade, esta investigação apresenta ainda hoje deficiências que alguns autores como José Alberto Correia e Stephen Stoer afirmam deverem-se aos “efeitos negativos da herança deixada pelo Estado Novo” (1995:54):

“Quanto à investigação *de facto* realizada na educação durante o período do *Estado Novo*, é mais investigação *sobre* educação (...) do que investigação *em* educação. Este *facto* relaciona-se com o paradigma (positivista) de pesquisa então dominante e com a influência eventualmente determinante da teoria de modernização onde se assume,

acriticamente, que a produção científica proporcionará os dados necessários para o planeamento económico e educativo” (idem, ibidem:55).

Já hoje outra questão se coloca ao nível da hegemonia do saber científico sobre os outros saberes, o que implica a constante necessidade de afirmação de um paradigma alternativo de pesquisa educacional capaz de promover uma investigação consistente e fiável que valorize as práticas e as teorias:

“Por outras palavras, hoje põe-se em questão, em primeiro lugar, a ritualização da produção científica, com a sua fraca aplicabilidade nos contextos reais, resultante, na análise de Ana Benavente, da hegemonia incondicional do saber científico e a marginalização dos outros saberes, o que provoca não só a naturalização técnica das relações sociais como a funcionalização e a recusa dos saberes locais” (Correia & Stoer, 1995:57).

A partir destas afirmações, podemos dizer que a investigação em Ciências Humanas e Sociais atravessa uma fase de dualismos e de renúncia às crenças dogmáticas, pelo que a relação entre investigação e prática ocupa um lugar cada vez mais central neste debate:

“A necessidade de uma maior articulação entre a investigação e a realidade educativa, entre teoria e prática, é também objecto de consenso. O reconhecimento de que a distância entre a investigação e as realidades quotidianas é enorme e quase um leit-motiv nos escritos de investigadores e de profissionais. Mas há também acordo quanto ao facto que os resultados da investigação não podem ser transformados em normas e prescrições” (Benavente, 1992:26).

Assim, devemos reconhecer que nas Ciências da Educação, a epistemologia da educação é a epistemologia da prática na qual os pressupostos éticos, antropológicos e filosóficos que estão na base das teorias configuram novas práticas educativas:

“isto significa que, para uma melhor articulação entre a investigação e as realidades educativas, tem que se avançar no sentido da “aplicação edificante” de que fala Boaventura de Sousa Santos. Caracterizando-se pela implicação existencial, ética e social, comprometendo-se com as consequências da aplicação em cada situação concreta, procura(ndo) e reforça(ndo) “as definições emergentes e alternativas da realidade”, (...) envolvendo-se em luta pelo equilíbrio de poder nos vários contextos de aplicação (...), esta “aplicação edificante” aproxima-se, afinal, das perspectivas da investigação-acção, da investigação-formação, da formação centrada em quem se forma” (idem, ibidem:26).

Parece, portanto, que as Ciências da Educação, à luz das coordenadas epistemológicas do novo saber, reconhecem a “insustentável leveza” do saber científico sobre a educação, admitem a “racionalidade limitada” das práticas educativas, estão dispostas a aceitar as incertezas, as indeterminações e os conflitos de valores e estão abertas aos saberes do prático, reconhecendo-lhe validade.

Estas novas Ciências da Educação não aceitam a prática como escrava da teoria, mas reconhecem a teoria como confrontadora de valores, alterando o estatuto da prática e a relação entre esta e a teoria:

“A questão das relações entre Ciências da Educação e inovação das práticas educativas equaciona-se assim hoje num ambiente de olhares críticos sobre as ciências, de abertura de campos e de disciplinas, de interrogações quanto à aplicação e ao sentido social dos saberes científicos e quanto aos contextos sociais e institucionais de produção destes saberes” (Benavente, 1992:24).

Nesta linha de pensamento, Donald Schön postula que a preparação dos profissionais que desenvolvem uma acção eminentemente prática deveria centrar-se em potenciar a sua capacidade para a “reflexão na acção”, isto é, a aprendizagem da acção e do desenvolvimento da habilidade para a evolução permanente e a resolução de problemas (cf. 1992:41).

A reflexão na acção, ou “knowing in action” consiste, portanto, num tipo de conhecimentos que revelamos nas nossas acções inteligentes, através da nossa execução espontânea e hábil mas que, paradoxalmente, não conseguimos tornar explícito verbalmente (cf. idem, ibidem:35).

Já para Luísa Alonso, a reflexão e o conhecimento na acção formam parte das experiências do pensar e do fazer que todos partilhamos:

“A reflexão na acção tem uma função crítica que questiona a estrutura conceptual do conhecimento em acção. Mediante este processo, o conhecimento implícito, dado por suposto até ao momento, examina-se criticamente, reformula-se e comprova-se mediante a acção posterior, revertendo na melhoria das práticas e dos contextos sociais que as condicionam” (2000:63).

No entanto, existem no campo das Ciências da Educação problemas aos quais os profissionais desta área se enfrentam e que, mais do que problemas, são situações da prática problemáticas que se caracterizam pela incerteza, a desordem e a indeterminação. Assim, uma “boa prática” profissional depende menos do conhecimento objectivo ou de

modelos rigorosos do que da capacidade de reflexionar antes de tomar uma decisão, sobretudo nos casos em que não se podem aplicar as teorias disponíveis.

Por detrás desta análise, Schön aponta a presença de um dilema entre rigor e pertinência que é uma subjacente epistemologia da prática profissional, durante muito tempo separada de um exame crítico.

Schön reconhece, assim, a existência de zonas indeterminadas da prática (como a incerteza, a singularidade e o conflito de valores) que escapam aos cânones da racionalidade técnica (cf. 1996).

O campo das Ciências da Educação é marcado por divisões de natureza epistemológica e ideológica, bem como por uma diversidade de teorias educativas legitimadas por teorias científicas que reforçam e acentuam o dilema existente entre o rigor e a pertinência das ciências ditas exactas e as incertezas e indeterminação das práticas educativas:

“O desafio actual não é fácil. Afirmar-se com rigor e pertinência, com coerência, transparência e criatividade, é muito o que se pede e se espera das Ciências da Educação, num tempo em que a educação aparece como fundamental na progressão das sociedades em movimento” (Benavente, 1992:25).

Nas situações de prática educativa em que a experimentação em laboratório não é possível, o prático experimentador terá de recorrer a variações de ocorrência natural do fenómeno no qual está interessado. Espera-se dele a adesão a normas de controlo, objectividade e distância, mas dada a natureza incerta da situação prática, no sentido em que se desconhecem as variáveis, o prático não pode separar essas variáveis umas das outras.

O prático experimenta, violando o cânone da experimentação controlada que apela à objectividade e à distância, mas aprendendo, através da reflexão sobre a resistência da situação, e experimentando com rigor quando procura conformar a situação à sua visão da mesma.

De acordo com Schön (1996), as fontes do dilema entre rigor e pertinência são, por um lado, o poder da epistemologia da racionalidade técnica e, por outro lado, a emergência cada vez mais forte de certas zonas indeterminadas da prática que saem das categorias dessa racionalidade técnica.

De facto, a actividade profissional, à luz do modelo da racionalidade técnica, é uma forma de resolver problemas práticos aplicando-lhes teorias e técnicas científicas, pelo que podemos dizer que não há práticas à margem das teorias.

Mas, no mundo concreto da prática, os problemas não chegam já determinados às mãos do prático; eles devem ser construídos a partir dos materiais retirados de situações problemáticas que são intrigantes, embaraçosas e incertas (cf. Schön, 1996:204).

Neste caso, o problema pode escapar às categorias da racionalidade técnica porque apresenta singularidade, complexidade, incerteza e instabilidade, fenómenos estes embaraçosos à luz das origens positivistas da racionalidade técnica.

Com estes pressupostos, podemos admitir que o paradigma de pesquisa educacional deveria partir da síntese dialéctica da teoria e da prática, que também se pode reflectir na articulação entre os paradigmas positivista (associado à metodologia quantitativa) e construtivista (associado à metodologia qualitativa).

No entanto, o objectivo científico sobre a educação tem procurado conquistar o seu lugar.

Com efeito, numa primeira fase, a investigação em educação investiu na construção da sua identidade através da utilização de metodologias, abordagens, conceitos e procedimentos mais associados aos domínios das ciências e disciplinas ditas exactas:

“Em Portugal, as Ciências da Educação, para se verem reconhecidas ou toleradas na instituição universitária, seguiram uma trajectória epistemológica que parece ser marcada, num primeiro momento, por uma revalorização das suas valências tecnológicas para, num segundo momento, e de uma forma ambígua, se reforçar a sua ligação privilegiada ou mesmo exclusiva com a psicologia” (Correia & Stoer, 1995:65).

O modelo tradicional, que consiste em atribuir um estatuto superior aos cientistas que inventaram as teorias, era aplicado à relação entre investigação e prática, pelo que

“os positivistas tornaram-se cada vez mais sofisticados nos seus esforços em explicar e justificar a exclusividade do conhecimento científico, começando a ver leis da natureza, não como factos inerentes à natureza, mas como construções criadas para explicar fenómenos observados, e a ciência tornou-se, para eles, um sistema hipotético-dedutivo. À luz destas doutrinas positivistas, a prática aparecia como uma “puzzling anomaly” (Schön, 1996:211).

No entanto, as Ciências da Educação tendem hoje a orientar-se para a análise de uma realidade definida enquanto conjunto de significados socialmente construídos e reconhecem a prática educativa enquanto práxis (teoria, prática e investigação), regida pela phronesis – ou racionalidade prática – à luz de uma racionalidade axiológica adaptada à evolução das sociedades e dos próprios conceitos, e articulada num tempo e num contexto determinados.

Assim, as Ciências da Educação e a investigação em educação têm procurado distanciar-se do saber trivial porque

“se a educação é a coisa menos conhecida, a que pior se conhece, é precisamente porque é a mais conhecida, a melhor conhecida. Por todos e por qualquer um, no sentido em que qualquer pessoa tem a sua experiência singular neste campo” (Hameline, 1986:202).

No entanto, elas têm também procurado afirmar-se, libertando-se dos modelos únicos de cientificidade, relativizando os próprios saberes científicos que as orientaram:

“Sendo historicamente tributária de uma relação privilegiada com a área científica da Psicologia, a investigação educacional tem vindo progressivamente a constituir-se num espaço complexo de confronto de paradigmas e matrizes disciplinares que, por vezes emergem numa conflitualidade entre sistemas diferentes de definição dos próprios critérios de legitimidade científica” (Correia & Stoer, 1995:65).

Os debates mais recentes em torno destas questões têm apontado para a diversidade de teorias educativas para a complexidade dos objectos educativos e para a cada vez mais necessária articulação entre várias disciplinas e campos teóricos, de forma a redefinir a relação que se estabelece entre os saberes científicos e os saberes profissionais:

“A visibilidade crescente dos procedimentos científicos que procuram articular o individual com o social e gerir a complexidade das relações entre a lógica e as exigências da investigação e as lógicas e exigências da intervenção, fazem da investigação educacional um campo privilegiado para a renovação teórica e metodológica das Ciências Sociais e Humanas e para a redefinição das relações entre “os saberes sábios” e “os saberes profanos” (idem, ibidem:65).

Isto significa, portanto, que estão abertas muitas vias para uma melhor articulação entre investigação e práticas educativas,

“vias que contribuem para a afirmação e o reconhecimento das Ciências da Educação, enriquecendo os seus procedimentos metodológicos, as suas problemáticas, a sua pertinência social. Este enriquecimento contribuirá para evitar um fechamento das Ciências da Educação na escola, contribuirá para evitar a ritualização da produção científica” (Benavente, 1992:27).

Na sequência destas reflexões, e enquadrando o nosso estudo numa perspectiva de investigação que considera a educação como uma prática social e cultural inserida num determinado contexto histórico e político, aceitamos as orientações de uma investigação educativa pedagógica, científica e rigorosa que será igualmente subjectiva e pessoal, ou seja, marcada por um conjunto de valores que emanam do próprio investigador e do seu objecto de estudo.

Neste sentido, situamo-nos num paradigma construtivista da investigação social que obedece, portanto, a uma metodologia qualitativa que, como já foi afirmado, implica a valorização da dimensão subjectiva da realidade social nos seus aspectos específicos e contextuais.

No caso desta dissertação, estamos no âmbito de um relativismo social que, em termos ontológicos, e à luz do paradigma construtivista, pretende analisar os significados atribuídos aos actores sociais por referência aos contextos em que vivem e desenvolvem a sua actividade.

Referimo-nos concretamente aos adultos aprendentes de línguas estrangeiras (LE), em Portugal, nos nossos dias.

Neste sentido, partimos do pressuposto de que a aprendizagem das LE, em geral, e do Inglês, em particular, é necessária quando se pretende que qualquer adulto seja competitivo em termos de empregabilidade.

Assim, o desenvolvimento de uma investigação na área das políticas educativas de adultos, em articulação com a aprendizagem das LE, pretende convergir para um conjunto de preposições que se constituem nas seguintes perguntas de partida:

- Até que ponto é que a aprendizagem das LE em geral, e do Inglês em particular, é hoje, e numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, uma competência para a empregabilidade e, conseqüentemente, para a competitividade?

- Que concepções e racionalidades podem estar subjacentes à aprendizagem das LE por parte dos adultos?
- Qual o papel do sector privado no âmbito do ensino/aprendizagem das LE em Portugal?
- Até que ponto pode a rede pública de educação e formação dar resposta às necessidades dos adultos em termos de aprendizagem de LE no nosso país?

Estas questões pretenderam abrir caminho para a compreensão do social através da descrição dos factos e dos significados observados ao longo da investigação.

Assim, e na procura das singularidades e regularidades do funcionamento do ensino/aprendizagem das LE em Portugal, construímos as seguintes hipóteses de trabalho:

- os adultos são hoje social e politicamente solicitados para aprender uma ou mais línguas estrangeiras, sendo a língua inglesa considerada privilegiada dada a sua projecção mundial actual;
- se a aprendizagem de qualquer LE pode contribuir para o exercício de uma cidadania democrática participada, a sua não aprendizagem pode ser considerada a legitimação de uma nova forma de discriminação e exclusão social;
- a aprendizagem das LE obedece a um conjunto de concepções que, ao nível das políticas sociais e educativas, das racionalidades e da educação enquadram o ensino/aprendizagem das mesmas enquanto educação de adultos;
- em Portugal, o sector privado parece revelar a sua superioridade na capacidade de sobrevivência no mercado linguístico no qual as LE se situam;
- apesar de a aprendizagem das línguas constituir um dos cinco objectivos gerais da sociedade de aprendizagem determinados pela União Europeia, a rede pública de educação e formação de adultos em Portugal não considera esta área prioritária em termos de investimento, pelo que o Ensino Recorrente e a já extinta ANEFA assumem-se como a concretização de um discurso social-democrata e de uma prática neoliberal que favorece a procura privada individual de formação em LE, e

que cada vez mais negligencia a componente educativa a favor da componente formativa ou vocacional.

A partir destas hipóteses de trabalho, idealizou-se uma estrutura organizativa que dividiu a dissertação em duas partes e cinco capítulos complementares e inter-relacionados.

A primeira parte apresenta, portanto, um conjunto de conceitos-chave de educação e aprendizagem que, em rede, procura descrever e interpretar as políticas educativas em geral, e as políticas educativas de adultos em particular numa análise mega e macro da realidade europeia, por um lado, e da realidade portuguesa, por outro.

Quanto à segunda parte, os dois capítulos que a compõem oferecem um registo de informação recolhidas através de entrevistas semi-estruturadas e livres que foram trabalhadas e analisadas na base do método indutivo-exploratório, permitindo, deste modo, partir do particular para procurar estabelecer categorias e explicar o geral. Neste caso predominam os níveis de análise meso e micro da formulação de políticas educativas já que foram estudadas organizações e auscultados grupos e indivíduos adultos aprendentes de línguas estrangeiras.

O terceiro capítulo desta dissertação apresenta a proposta de um quadro teórico-conceptual que permitiu, por um lado, criar uma base interpretativa dos dados empíricos recolhidos nas entrevistas, e por outro, articular os conceitos destacados na primeira parte, de forma a proporcionar construções de sentido mais complexas e coerentes.

Com estes pressupostos, e as questões que definimos anteriormente, privilegiámos, nesta investigação, aspectos teóricos e conceptuais sem nunca perder de vista as preocupações que emergiram das práticas enquanto docente, cidadã e observadora atenta da realidade envolvente:

“A investigação é um processo que visa a produção de conhecimentos e que consiste na observação selectiva da realidade, na criação de quadros de referência, i.e. categorias, conceitos e teorias, e nos métodos” (Erasmie & Lima, 1989:18).

Esta abordagem selectiva da realidade, justificada pela inexistência de factos neutros ou puros, e pela materialidade da própria realidade que exige sempre uma interpretação e um questionamento, é apanágio dos investigadores qualitativos que enfatizam o pensamento subjectivo, tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e harmonizam o acto, a palavra, o gesto e o seu contexto para não perder de vista o significado:

“para os investigadores qualitativos, o mundo é composto por objectos menos obstinados do que as paredes. Os seres humanos vivem sob o lema ‘crer é poder’. Vivemos na imaginação, contexto bem mais simbólico do que concreto” (Bogdan & Biklen:1994:54).

Por outro lado, não podemos esquecer que esta investigação situa-se no campo das Ciências Humanas e Sociais, nas quais os objectos de investigação são sempre sujeitos. Assim, optámos por privilegiar um método de investigação qualitativa no qual a fonte directa de dados é o ambiente natural que oferece essencialmente, mas não apenas, palavras ou imagens em vez de números.

No entanto, não excluimos do nosso trabalho a utilização de dados quantitativos e estatísticos já que estes constituem um método adequado para a análise dos fenómenos macrossociais e oferecem uma base de informação passível de ser posteriormente tratada através de técnicas qualitativas.

Nas Ciências Sociais, é de facto importante não enveredarmos pela busca da objectividade absoluta na subjectividade das metodologias qualitativas para nos protegermos de dois defeitos opostos que Quivy e Campenhoudt definem em termos de:

“um cientismo ingénuo que consiste em crer na possibilidade de estabelecer verdades definitivas e de adoptar um rigor análogo ao dos físicos ou dos biólogos, ou inversamente, um cepticismo que negaria a própria possibilidade de conhecimento científico” (1998:20).

Para além destas considerações, podemos ainda referir a importância da orientação teórica que, implícita ou explicitamente, está na base desta e qualquer investigação.

Não devemos esquecer que a teoria ajuda à coerência dos dados, permitindo ao investigador organizar os acontecimentos e os dados recolhidos.

É ainda a teoria que consegue distinguir a investigação em Ciências Sociais do bom jornalismo de investigação:

“A ciência nunca existiu sem teoria e as nossas teorias não só enformam a nossa compreensão dos factos, mas também sugerem quais os factos a observar” (Erasmie & Lima, 1989:27).

Tendo em consideração o que foi afirmado anteriormente, a presente dissertação privilegiou os seguintes procedimentos metodológicos de natureza qualitativa:

- análise documental da legislação, documentos de carácter oficioso, artigos de opinião publicados na imprensa escrita;
- entrevistas a decisores na área da Educação de Adultos, especialistas, formadores, formandos e directores de escolas e institutos privados;
- análise de conteúdo qualitativa

Tendo em conta que a utilização destes procedimentos metodológicos foi sendo constantemente cruzada com uma revisão da literatura que não se limitou à sua fase exploratória, o estudo foi faseado com a pesquisa e análise documental, a preparação das entrevistas, a realização das mesmas e o tratamento dos dados recolhidos.

### **3.1. Técnicas de recolha de dados**

A fase exploratória da investigação destina-se ao levantamento do material necessário para a constituição da matéria-prima da pesquisa bibliográfica: a documentação:

“Documento é toda a base de conhecimento fixado materialmente e susceptível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova” (Cervo & Bervian, 1983:79).

Assim, a primeira fase do nosso trabalho consistiu em seleccionar os documentos que seriam posteriormente analisados, desenvolvendo, portanto, uma análise documental de informações escritas relativas às políticas educativas de adultos e às LE encaradas numa perspectiva sociológica. Analisámos ainda artigos de opinião e entrevistas aparecidas na imprensa, intervenções públicas, tomadas de posição de agentes sociais tornadas públicas, e relatos jornalísticos.

Para tal, desdobrámos a análise dos documentos em várias operações que, segundo os autores anteriormente citados, consistem em diferentes tipos de leitura:

- uma leitura de reconhecimento e pré-leitura que “certifica o pesquisador da existência, ou não, das informações que procura, além de proporcionar-lhe uma visão global das mesmas” (idem, ibidem:85);
- uma leitura selectiva que consiste em “eliminar o dispensável para fixar-se no que realmente é de interesse” (idem, ibidem:86;
- uma leitura crítica ou reflexiva que supõe a capacidade de escolher as ideias principais, mas também “uma reflexão consciente e deliberada (...), de percepção dos significados, o que envolve um esforço reflexivo que se manifesta através das operações de análise, comparação, diferenciação, síntese e julgamento” (idem, ibidem:87);
- uma leitura interpretativa que implica “a aplicação da leitura de um texto aos fins particulares da pesquisa” (idem, ibidem:88).

O principal objectivo que pretendemos alcançar nesta fase, foi o de controlar a credibilidade dos documentos e das informações que eles contêm, bem como a sua adequação às exigências do trabalho de investigação. O mesmo aconteceu em relação aos dados estatísticos que fizeram incidir a nossa atenção sobre a credibilidade global do organismo emissor (cf. Quivy & Campenhoudt, 1998:202).

De facto, aquilo que é investigado, num dado momento, não é a totalidade do objecto da realidade investigada. Desse modo, a investigação mais não é do que um esforço na busca da verdade, ou de uma verdade, busca esta que implica a procura de evidências – definidas por Cervo & Bervian enquanto “manifestação clara, transparência, desocultação e desvelamento do ser” (1983:17) – mas também de certezas que, se não forem encontradas, fazem surgir a ignorância e a dúvida, seja ela reflectida, metódica ou universal (ver Cervo & Bervian, 1983:17).

Na procura de um equilíbrio entre a recolha de informação e a interacção com protagonistas qualificados na conceptualização da Educação de Adultos nas suas mais diversas vertentes, e com a preocupação de chegar a verdades que possam ser afirmadas com alguma certeza, recorreremos à análise de fontes documentais primárias e à consulta de fontes secundárias de crítica.

Realizámos, para tal, uma pesquisa bibliográfica que consiste em procurar explicar o problema a partir de referências teóricas publicadas nos documentos:

“A pesquisa bibliográfica pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema” (Cervo & Bervian, 1983:55).

Já numa segunda fase do trabalho, e com vista à realização de uma pesquisa de tipo descritivo que “observa, regista, analisa e correlaciona factos ou fenómenos sem manipulá-los” (idem, *ibidem*:55), realizámos entrevistas a diferentes actores e decisores na área da Educação de Adultos, pelo que foi elaborado um guião semi-estruturado (ver anexos), salvaguardando a possibilidade de que outros tópicos importantes pudessem surgir durante a entrevista, apesar de não explicitados no guião:

“A entrevista semidirectiva ou semidirigida, é certamente a mais utilizada em investigação social. É semidirectiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, “deixará andar” o entrevistado para que este possa falar abertamente com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 1998:192).

De acordo com Cervo & Bervian, a entrevista “não é simples conversa. É conversa orientada para um objectivo definido: recolher, através do interrogatório do informante, dados para a pesquisa” (1983:158), pelo que o contacto directo com os interlocutores implicou, neste trabalho, uma fraca directividade por nossa parte, já que nos dispusemos a ouvir mais do que a falar, o que resultou na recolha de um material valioso que foi posteriormente objecto de uma análise de conteúdo sistemática destinada a testar as hipóteses de trabalho.

Efectuámos, assim, um total de dezassete entrevistas semi-estruturadas e organizadas em função de pontos temáticos que considerámos relevantes para as questões em análise.

Destas, oito permitiram inquirir adultos aprendentes de línguas estrangeiras em institutos privados, sete procuraram definir as orientações políticas e pedagógicas dos diferentes tipos de escolas privadas de línguas existentes no país, e duas incidiram sobre o papel da ANEFA, pelo que entrevistámos um elemento com um papel relevante na

organização e gestão deste organismo, para além de uma técnica superiora de um dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências existente na região do Alto Minho.

A elaboração do texto dos capítulos 4 e 5 obedeceu à selecção e interpretação das informações obtidas através dos meios apresentados anteriormente, e foram transcritos extractos das entrevistas que nos pareceram poder reforçar e/ou exemplificar as nossas afirmações.

Apesar dos nossos cuidados, estamos conscientes de que “há muitas vezes uma linha muito fina a separar descrição e interpretação” (Patton, 1990). Por esse motivo, optámos por incluir a transcrição completa das entrevistas nos anexos, não revelando, no entanto, a designação das escolas privadas, nem o nome dos entrevistados, de modo a garantir o anonimato que lhes foi assegurado no momento da realização das entrevistas.

Assim sendo, as escolas de línguas serão referidas pela letra I, seguida de um algarismo, e os formandos pela letra F, igualmente acompanhada por um algarismo.

É de referir, ainda, que os entrevistados interessados tiveram acesso às entrevistas para a sua correcção e posterior aprovação.

Finalmente, e para o tratamento dos dados recolhidos nos documentos seleccionados e nas entrevistas realizadas, recorreremos às técnicas de análise de conteúdo qualitativa, técnica esta que, de acordo com Quivy e Campenhoudt,

“incide sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, declarações políticas e relatórios de entrevistas pouco directivas (...) e que permite, quando incide sobre um material rico, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva que nem sempre são facilmente conciliáveis” (1998:227).

A análise de conteúdos que permite estudar o não dito e o implícito, interessa-nos particularmente pelo facto de poder ser utilizada para:

- “a análise das ideologias, dos sistemas de valores, das representações e das aspirações, bem como da sua transformação”;
- “o exame da lógica de funcionamento das organizações graças aos documentos que elas produzem”;

- “a análise dos processos de difusão e de socialização” (...);
- “o estudo das produções culturais e artísticas”;
- “a análise de estratégias, do que está em jogo num conflito, das componentes de uma situação problemática, das interpretações de um acontecimento (...)”;
- a reconstituição de realidades passadas não materiais (...)” (Quivy & Campenhoudt, 1998:230).

Assim, neste trabalho, procurámos privilegiar algumas variantes de análise de conteúdo, como são as análises formais que incidem sobre as formas e o enquadramento do discurso, e as análises estruturais que põem a tónica sobre a maneira como os elementos da mensagem estão dispostos (cf. idem, ibidem:228-229).

Na verdade, a procura de rigor na elaboração de uma interpretação distante dos valores pessoais e representações do próprio investigador, obriga à aplicação de processos técnicos relativamente precisos.

Neste sentido, destacamos a análise de co-ocorrência que se assume como subcategoria das análises estruturais e procura revelar aspectos subjacentes da mensagem.

Assim, e de acordo com os autores anteriormente citados, a análise de co-ocorrência “examina as associações de temas nas sequências da comunicação” (idem, ibidem:229), pelo que no caso concreto desta investigação, as co-ocorrências nos temas do ensino/aprendizagem das LE por parte dos adultos reveladas pelas entrevistas realizadas, informam-nos acerca das preocupações latentes que estes aprendentes possuíam quanto às solicitações sociais para essa aprendizagem, bem como à falta de alternativas de ensino por parte do sector público.

### **3.2. Dificuldades encontradas**

No desenvolvimento desta pesquisa, deparámo-nos com várias dificuldades inerentes a qualquer trabalho de investigação mas que, pelas características que apresentam, consideramos merecer algum destaque.

A primeira relacionou-se com a falta de bibliografia disponível na área da aprendizagem de LE por parte dos adultos, tendo em conta a abordagem sociológica que se pretendia privilegiar.

Na verdade, este tema é relativamente inovador em Portugal, já que a maior parte das obras existentes incide sobre as questões pedagógicas e didáticas dessa aprendizagem por parte das crianças, pelo que sentimos a necessidade de pedir livros a editoras britânicas que, não sem alguns atrasos, colmataram parte das limitações das várias bibliotecas e livrarias visitadas ao longo deste percurso.

É importante insistir no carácter original desta investigação que, de alguma forma, consegue justificar a segunda dificuldade encontrada: a falta de trabalhos existentes nesta área que permitissem estabelecer uma base de investigação. Assim sendo, procurámos abrir novos caminhos para uma área relativamente pouco desenvolvida no nosso país, bem como apontar alternativas aos já consagrados estudos didático-pedagógicos da aprendizagem das LE.

Já numa perspectiva mais prática, a realização das entrevistas foi marcada por inúmeros entraves que começaram pela dificuldade em conseguir entrevistas com os institutos privados.

Por um lado, existia uma incompatibilidade de horários para conciliar dias de atendimento; por outro, pairava no ar uma certa desconfiança por parte dos entrevistados que acabavam por confessar que pensavam tratar-se de algum tipo de “espionagem empresarial”, e que estaríamos ao serviço de institutos concorrentes para obter informações cuja divulgação poderia pôr em risco a sua sobrevivência nesse mercado tão competitivo.

Contudo, devemos referir a boa vontade que quase todos os entrevistados tiveram em responder o melhor possível às questões colocadas, principalmente no respeitante aos formandos que não só demonstraram paciência e simpatia ao longo das entrevistas, como igualmente muito interesse pelo tema da investigação.

Este aspecto foi aliás verificado em inúmeras ocasiões quando indivíduos adultos provenientes das mais diversas áreas profissionais, e das mais variadas origens sociais, nos pediam mais detalhes sobre o trabalho, e espontaneamente relatavam a sua experiência pessoal em termos de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Se para alguns investigadores esta manifestação de interesse por parte de interlocutores leigos não se coaduna com o rigor dos trabalhos de investigação ao qual deve corresponder uma linguagem indecifrável para o comum dos mortais, nós congratulámo-nos de poder partilhar ideias, opiniões e teorias com todos aqueles que, no fundo, constituem o nosso objecto de estudo.

### **3.3. Caracterização da população estudada**

Em termos gerais, este trabalho procurou observar e analisar as opções, os comportamentos, as atitudes, as necessidades, as dificuldades, as carências, as vontades e as motivações de qualquer indivíduo adulto português, com mais de dezoito anos que deseje e/ou precise de aprender alguma língua estrangeira no nosso país.

Procurámos, por isso, entrevistar formadores, formandos, directores de institutos privados, bem como decisores na área da Educação de Adultos.

O material recolhido permitiu, portanto, obter uma amostra dessa população mais global, e proporcionou a base da parte empírica desta dissertação.

Em contexto de investigação qualitativa, os sujeitos são parceiros neste processo, participando em todas as suas fases. Ajudam a compreender a realidade, cruzando os seus pontos de vista com os do investigador.

Neste sentido, o investigador está em constante negociação e cooperação com os actores sociais na tentativa de captar o contexto da acção e seu universo de significados.

Mas em termos mais concretos, este adulto português que constitui o nosso objecto de estudo é mais do que uma amostra.

É aquele que deve assegurar a sua empregabilidade e diminuir os riscos de exclusão por falta de qualificações.

É aquele que deve pensar em carreiras “flexíveis” e esquecer a segurança de emprego.

É aquele que precisa de adaptar-se à sociedade da aprendizagem e responder aos novos desafios que ela propõe.

É aquele que testemunha a globalização das instituições e dos seus princípios gerais orientadores.

É aquele que procura novas formas de (re)conciliar as responsabilidades pessoais e colectivas.

É aquele que não entende os mais recentes contornos das práticas comunitárias e da solidariedade.

É aquele que deve adaptar-se às rápidas mudanças sociais e à complexificação dos papéis a desempenhar no seio de uma sociedade diferente.

É aquele que deve entender que a transitoriedade passou a presidir a vida quotidiana.

É ainda aquele que não sabe que o conhecimento é agora uma variedade de combinações de sub-disciplinas que resultam num campo de estudo complexo.

É finalmente aquele que está a descobrir que a aprendizagem de uma língua é o principal instrumento para a auto-identificação e a comunicação.

## **CAPÍTULO V**

---

Os adultos e a aprendizagem das línguas em Portugal: dos discursos às práticas.

## **1.Os adultos e a aprendizagem das línguas estrangeiras em Portugal ou um discurso social-democrata para uma prática neoliberal**

Nos capítulos anteriores desta dissertação, procurámos responder a várias questões no âmbito da aprendizagem das LE por parte dos adultos em Portugal. Definimos para tal um percurso que nos proporcionou uma visita às políticas educativas em geral e às políticas educativas de adultos em particular, assim como uma passagem pelas áreas da psicologia e da linguística que se fundem numa análise socio-linguística da realidade portuguesa.

Na recta final do nosso trabalho, consideramos pertinente completar esta caminhada com uma reflexão mais detalhada das oportunidades de aprendizagem de línguas estrangeiras que os adultos têm. Não se trata de uma teorização elaborada apenas com base em textos, discursos e legislação, mas também, e sobretudo, da concretização de uma observação feita na primeira pessoa, resultante de algumas leituras e entrevistas, bem como de uma prática profissional de mais de uma década nessa área.

Pretendemos, portanto, compreender os mecanismos políticos e sociais que respaldam o ensino privado das LE nos institutos de línguas no país, as directrizes que orientam a escassa oferta pública representada pelo Ensino Recorrente nocturno, e ainda as prioridades da ANEFA no que concerne o Reconhecimento, a Validação e a Certificação de competências na área das LE.

Não podemos, no entanto, esquecer o caso do ensino a distância e os cursos de línguas por fascículos que, apesar de representarem dois dos mais discutíveis métodos de formação de adultos e de constituírem interessantes objectos de análise e investigação, apenas serão aflorados neste capítulo com o intuito de colocar algumas questões e estabelecer uma base de reflexão em termos comparativos.

Todos estes tópicos remetem-nos para alguns dos conceitos trabalhados nos capítulos anteriores e reacendem a discussão em torno das políticas educativas de adultos em Portugal por termos, neste âmbito, vindo a assistir a uma dificuldade de definição do campo da EA que resulta da falta de um quadro de política educativa nacional de adultos e que se traduz na necessidade de concretização de uma política nacional global que se possa distanciar das estratégias sectoriais e que possa

“garantir a consolidação do regime democrático ou para a prossecução de um desenvolvimento social e económico sustentável” (Matos & Lima,1992:14).

Em termos de línguas estrangeiras, encontramos em Portugal uma oferta educativa diversificada mas distante do objectivo apontado por Matos e Lima porque, por um lado, fragmentada na sua diversidade e, por outro lado, legislada em função das necessidades específicas de certos grupos na perspectiva de formação ao longo da vida e na visão utilitarista e funcionalista de ensinar uma LE para obter uma mão-de-obra mais produtiva, o que demonstra a existência de uma maior preocupação com a adaptabilidade da Educação e da Formação de Adultos às necessidades da economia e do mercado de trabalho do que um desenvolvimento do indivíduo para a democracia e a participação activa.

Esta noção remete-nos para a tipologia de Gelpi que apresenta uma “educação geral” que se pode associar à educação liberal de adultos, e uma “educação vocacional” orientada para fins ocupacionais com o objectivo de transmitir aos trabalhadores o conhecimento necessário ao seu desempenho enquanto profissionais mais eficazes na sociedade moderna, pelo que o referido autor afirma existirem dois tipos de educação:

“Por una parte, existe la educación para el desarrollo, la creatividad, la invención, la cooperación, la democracia, la participación, el autodesarrollo y para los valores importantes, la libertad de expresión de los individuos y grupos, el derecho de todos y cada uno a la expresión estética, la satisfacción de las necesidades esenciales y no esenciales; por otra, la educación es un instrumento de opresión, de control, de segregación, de intolerancia, en mayor o menor grado de racismo encubierto, aburrimento, burocratización, reproducción social, el triunfo de las trivialidades, el moralismo, la materialización de los valores significativos” (Gelpi, 1984, cit. por Jarvis, 1985:50).

Em termos políticos, estas questões remetem uma vez mais para a relação que se estabelece entre Estado e Sociedade Civil já que teoricamente é favorecida a mobilização desta última, mas na prática as prioridades atribuídas às várias dimensões e finalidades da educação e formação de Adultos são estabelecidas pelo primeiro. Esta incoerência é ainda reforçada nos domínios em que o Estado desempenha um papel mais regulador com uma intervenção mais directa já que é de uma forma descentralizada que são implementadas as respostas, pelo que alguns autores como Griffin sugeriram que a EA pode ser entendida enquanto um instrumento de controlo social na política do governo, apesar de autores como Boaventura de Sousa Santos admitirem que os Estados nunca foram tão importantes como hoje, não enquanto entidades políticas centrais, mas enquanto processos de desestatização ao deixarem ocorrer redes e interacções de fluxos transnacionais sem qualquer interferência significativa da sua parte (cf. Santos, 2001b:61).

Na verdade, e no âmbito das LE em Portugal, o Estado estabelece as prioridades das línguas a aprender “impondo democraticamente”, e de forma sugestiva, a necessidade do domínio de pelo menos duas línguas estrangeiras para que os indivíduos possam ser competitivos, e legisla este processo em termos de políticas educativas baseadas nas directrizes europeias.

No entanto, as respostas a estas prioridades e imposições, de aparente livre escolha, recaem na sociedade civil e em grupos particulares que transformam o que é um direito de todos num negócio de sucesso para alguns. Assim sendo, e tal como o afirma Boaventura de Sousa Santos,

“o individualismo e o capitalismo transferiram para a esfera privada a equação entre interesse e capacidade” (1996:276).

Nestes casos, a política introduz-se no problemático conceito de “interesse nacional”, de modo a que as necessidades da nação sejam satisfeitas, sendo no entanto importante reconhecer a existência de distribuição desigual de gratificações na sociedade, o que implica frequentemente um maior benefício das políticas de interesse nacional por parte dos membros mais ricos e poderosos dessa mesma sociedade (cf. Jarvis, 1985:202).

É assim que surgem institutos privados como contraponto às deficientes respostas do Ensino Recorrente e da ANEFA, únicos representantes do financiamento público para a aprendizagem de LE por parte dos adultos, e é igualmente assim que a contribuição dos adultos para o financiamento da sua própria formação tende a aumentar em Portugal.

É nesta perspectiva que o conceito de “capital humano” desenvolvido por economistas na década de sessenta é reforçado ao representar a ideia de que os indivíduos devem investir em si próprios, não só em nome de um bem-estar presente, como também em nome de possíveis compensações futuras, económicas ou não, pelo que autores como Griff Foley afirmam que

“driven by economic crisis and global economic competition, governments have transformed education from a citizen’s right into an instrument of economic policy and a revived human capital theory conceives people as instruments of production” (2001:80).

E é ainda neste âmbito que o conceito de “desenvolvimento de recursos humanos” aparece como um novo rótulo para o leque de responsabilidades e actividades que no passado se denominavam “desenvolvimento e formação de pessoal” (cf. Tight, 1996:77).No

entanto, a ideia de desenvolvimento de recursos humanos não obtém o consenso que os seus mentores desejariam já que é inegável o facto de este conceito sugerir que os adultos devem apenas ser considerados em termos da sua actual e prospectiva produtividade económica.

Uma política global de adultos no âmbito da aprendizagem ao longo da vida exige, portanto, na opinião de Matos e Lima,

“uma (re)configuração do conjunto da oferta educativa, de forma a maximizar a continuidade e sinergia entre as oportunidades de aprendizagem que ocorrem em diferentes momentos, contextos, sistemas e dimensões” (1992:79),

defendendo, assim, uma visão de educação e formação de adultos que implica uma perspectiva holística e transsectorial.

As “redes de aprendizagem” (Jarvis, 1985:226) surgem então como uma possível opção por serem mais flexíveis perante a rápida mudança social, mas não podemos esquecer que Educação e Aprendizagem não são essencialmente o mesmo fenómeno. Neste caso, e se considerarmos que a educação é a institucionalização da aprendizagem humana, devemos admitir uma institucionalização da aprendizagem que poderá, no entanto, fomentar alguns dilemas que reforçam a complexidade de todo este processo, assim como as desigualdades dele decorrentes.

Segundo Peter Jarvis, existem quatro dilemas relativos à institucionalização da aprendizagem:

O primeiro prende-se com a manutenção de um sistema de certificação considerado essencial para o reconhecimento da aquisição de conhecimento, o que não se coaduna com a definição de aprendizagem entendida enquanto aquisição de um saber, de uma habilidade ou atitude em qualquer situação ou circunstância, formal, não formal ou informal.

O segundo dilema diz respeito à falta de liberdade perante o controlo. Na verdade, toda a aprendizagem institucionalizada segue os ditames, as pautas e os parâmetros ditados por outros, o que submete o adulto a um controlo que não escolheu, e pior ainda, que não reconhece enquanto imposição.

É no seguimento desta noção que aparece o terceiro dilema da institucionalização da aprendizagem visto como uma ordem normativa aceite por todos. Para Jarvis, esta ordem normativa pode ser entendida como uma “sub-cultura educativa” (1985:228) que impõe um currículo oculto a todos aqueles que pretendem participar nela.

Existe, finalmente, o dilema da motivação mista segundo o qual o educador de adultos, apesar de possuir uma elevada motivação para ensinar a outros adultos tudo aquilo que teve a oportunidade de aprender, é obrigado a respeitar uma pesada burocracia, assim como uma estruturada hierarquia de carreira que o transformam num administrativo cumpridor de regras, bombardeado por requisitos de controlo, estratégias de marketing, indicadores de performance, critérios de competência e creditações económicas.

A partir destas considerações, não será difícil compreender o insucesso do Ensino Recorrente entendido enquanto exemplo de institucionalização da aprendizagem, e única oferta pública para a aprendizagem das LE por parte dos adultos, que será objecto de análise ainda neste capítulo.

Podemos igualmente destacar as afinidades existentes entre a EA e a ideologia política se considerarmos, e admitirmos, que é do interesse dos indivíduos receberem educação, e que o interesse individual pertence, como já foi aliás afirmado, à linguagem do liberalismo.

As teorias da andragogia, da aprendizagem auto-dirigida, do pensamento crítico e certas formas de aprendizagem centrada na auto-descoberta enfatizaram o enriquecimento individual baseado no individualismo e na filosofia individualista liberal (cf. Jarvis, 1993:27), e assentam na ideia de que o indivíduo é capaz de desenvolver o seu próprio potencial.

De acordo com Douglas Long (1990:48-50), a perspectiva andragógica procura salientar as experiências dos aprendentes como recurso para todo o processo de aprendizagem, conferindo um elevado valor ao próprio aprendente e à sua experiência. Segundo esta teoria, o processo de aprendizagem é adaptado, de modo a partir daquilo que é conhecido em direcção ao desconhecido. No entanto, e no caso das línguas estrangeiras, a maioria dos sistemas e métodos disponíveis partem, ora do pressuposto de que os adultos aprendentes não têm nenhum tipo de conhecimento nessa área – como é o caso do Ensino Recorrente – ora de um total desconhecimento dos próprios indivíduos ao não existir um contacto directo entre educadores e educandos – como acontece no ensino a distância, e nos métodos de línguas por fascículos. No caso dos institutos privados, são por vezes elaborados testes diagnósticos que permitem situar os aprendentes num determinado nível de língua, reconhecendo, portanto, a existência de conhecimentos prévios.

Não devemos, no entanto, esquecer alguns processos de equivalências e de diagnósticos realizados no Ensino Recorrente, principalmente dirigidos a jovens adultos que transitaram do ensino regular diurno para o nocturno, mas que não constituem, nem prática

corrente, nem os melhores exemplos de uma perspectiva andragógica ao colocarem os adultos aprendentes num determinado nível pré-estabelecido e, por isso, decidido por outros.

Quanto à extinta ANEFA, o processo de análise dos conhecimentos anteriormente adquiridos com base nas histórias de vida, representa o único modelo que, teoricamente, permitiria aos indivíduos avaliarem a sua própria experiência e usá-la como ponto de partida para uma nova aprendizagem. No entanto, e em termos práticos, as ofertas de cursos de línguas estrangeiras para adultos proporcionados pela ANEFA não conseguem dar resposta a todas as necessidades existentes nesta área, tal como poderemos verificar mais adiante.

É, portanto, nesta perspectiva que as opções de aprendizagem de línguas estrangeiras por parte dos adultos em Portugal são analisadas por conterem, à mistura, ingredientes destas teorias e por se encaixarem numa forma de educação, por vezes institucionalizada, mas sempre instrumentalizada e controlada, transformando-a num tipo de educação mais conformista e bem menos altruísta ou emancipatória.

Se concretizarmos estas questões, apercebemo-nos que as incoerências e as indefinições são muitas. No Ensino Recorrente, por exemplo, é defendido um sistema de progressão autónoma e diferenciada que se poderia encaixar à perfeição num tipo de educação de iguais, possuidora de uma perspectiva mais liberal, capaz de estimular a independência do aluno e controlada pelo próprio aprendente. Na prática, no entanto, o Ensino Recorrente apresenta-se enquanto educação de cima para baixo na qual os estudantes são dependentes de um professor que os dirige e de um currículo igual para todos que enfatiza o sistema social existente.

No caso do ensino a distância, o método utilizado tende a ser didáctico, pelo que o conteúdo de qualquer curso tem que estar especificado nos materiais de aprendizagem publicados, e pelo que se espera dos estudantes a aprendizagem de um conhecimento pré-seleccionado, assim como a sua reprodução em formato de exames convencionais. Assistimos, portanto, à difusão de currículos comuns a todos que ajudam a legitimar as estruturas sociais, transformando um método de ensino de adultos num núcleo do princípio hegemónico que sugere que o conhecimento e os valores que favorecem a elite são racionais, de sentido comum, e até correctos. Obedecendo a uma selecção unilateral de conteúdos, estes métodos favorecem a transmissão de uma cultura dominante e a reprodução de uma ideologia conservadora, com a agravante de substituírem a vertente

humana da relação pedagógica por um conjunto de regras e normas uniformes, burocráticas e despersonalizadas.

Assim sendo, o processo educativo simplesmente situa os indivíduos na sua posição social, reforça as estruturas sociais existentes e ajuda a produzir um sentido de falsa consciência no aluno, afastando-se, portanto, do ideal da educação para a mudança e da estratégia docente de Paulo Freire assente na crença de que a libertação dos alunos começa quando, a partir da tomada de consciência de que todo o conhecimento aparentemente objectivo é na verdade ideológico, possam libertar-se do processo de condicionamento, e possam transformar o mundo num processo constante de humanização pouco compatível com os sistemas de avaliação utilizados no Ensino Recorrente, no ensino a distância e em alguns institutos de línguas.

Na verdade, a realização de exames e provas escritas e orais produz uma situação individualista e competitiva que apenas reforça a hierarquia na qual os estudantes se situam, enraíza as noções de êxito ou fracasso, para além de reflectir a ideologia da sociedade segundo a qual os interesses individuais e comerciais se sobrepõem aos interesses colectivos e de bem comum.

Assim, e para concluir esta introdução, parece óbvio estarmos a assistir a uma transformação do próprio conhecimento que passa de “cultural capital”, e portanto garante das estruturas sociais segundo Bourdieu, para uma espécie de “grey capital” que, de acordo com Field, gera novas e virtuais economias, o que no âmbito das LE se concretiza com a proliferação de institutos privados, métodos por fascículos e cursos a distância. Por outro lado, a disfuncionalidade das instituições educativas públicas para os adultos transforma a aprendizagem das línguas estrangeiras num problema. Finalmente, o crescente individualismo na aprendizagem desvirtua o conceito de educação e compromete os indivíduos num processo de constante reflexividade sobre as suas próprias acções, reforçando a pressão, a exclusão, a diferença e o conseqüente aumento das clivagens sociais.

Perante esta realidade, não será difícil admitirmos a existência, em Portugal, e em termos de línguas estrangeiras, de um discurso social-democrata e uma prática neoliberal. De facto, e neste contexto, o privado é assumido como alternativa indispensável ao crescimento da aprendizagem das línguas para compensar o desinvestimento no sector público por parte do Estado, apesar de predominar um discurso imbuído do espírito social

reformista, e por isso fundamentalmente pluralista e empenhado na protecção dos direitos individuais e na garantia de resposta às necessidades e interesses dos indivíduos.

No caso das línguas estrangeiras, esta posição reflecte-se na defesa e na tentativa de implementação das orientações europeias, cujo conteúdo possui todas as características de uma preocupação com o bem estar de todos e de cada um, no sentido em que “aconselha” a aprendizagem de uma ou mais línguas estrangeiras de forma a que todos os cidadãos, sem excepção, sejam capazes de alcançar os seus objectivos profissionais e pessoais.

No entanto, a prática não obedece a estes ditames e assume-se sob a forma de um neoliberalismo que se apresenta com todas as aparências da inevitabilidade. De facto, e como o afirma Bourdieu,

“há todo um conjunto de pressupostos que são impostos como se fossem óbvios: admite-se que o crescimento máximo, e portanto a produtividade e a competitividade são o último e único das acções humanas, ou que não é possível resistir às forças económicas” (1998:39).

No caso das línguas estrangeiras, a realidade está muito longe dos discursos e assistimos ao favorecimento de um sistema económico apoiado na iniciativa e na responsabilidade individuais, o que em termos concretos resulta numa perda de direitos colectivos adquiridos no que concerne à igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento, à formação e à educação.

Consequentemente, a precarização decorrente da perda deste direito acarreta a falta de igualdade de circunstâncias na luta por melhores salários, maior segurança de emprego e competitividade em termos individuais, assim como melhor e mais oportuna participação democrática, maior exercício de uma cidadania plena e produtividade em termos colectivos.

Em termos práticos, nem todos os cidadãos possuem meios suficientes para adquirir esta formação em línguas estrangeiras que o Estado reconhece como fundamental e defende no papel. Estes meios referem-se não só às questões económicas, como é óbvio, já que todos os cursos de línguas – quer a distância, quer por fascículos, quer em institutos privados – são onerosos, mas também devemos apontar as questões geográficas para os institutos que se encontram apenas nos grandes centros urbanos, e por isso distantes das localidades rurais e periféricas, assim como a falta de meios técnicos, nomeadamente

informáticos, para o acompanhamento dos cursos a distância e para a maioria dos cursos por fascículos.

Quanto à oferta pública, e tal como foi referido anteriormente, a realidade resume-se ao Ensino Recorrente com todas as limitações que apresenta e que serão analisadas no ponto três deste capítulo, assim como à extinta ANEFA que não assumiu a aprendizagem das línguas estrangeiras como prioridade em termos de cursos e que não procedeu ao Reconhecimento, à Validação e Certificação de Competências obtidas nesta área, por exemplo por tantos emigrantes portugueses em tantos anos de forte êxodo, e em tantos países do mundo.

Podemos, portanto, afirmar que o teor social-democrata dos discursos na área das línguas não encontra resposta na prática neoliberal da realidade portuguesa, existindo, no entanto, por um lado as exigências do Estado apresentadas como necessidades indiscutíveis para o bem de todos, e por outro, a capacidade individual de cada um para responder a estas exigências assumidas como responsabilidades individuais.

E é nesta dualidade de interpretações que são oferecidos aos adultos vários métodos de aprendizagem de línguas estrangeiras que procuram dar resposta a estas necessidades com carga de exigência, ou às exigências com características de necessidades.

Procuraremos de seguida compreender as dinâmicas de cada um deles, as políticas que os orientam, os objectivos que se propõem, os públicos a que se destinam e a relação que se estabelece entre os discursos e as práticas no que se refere à aprendizagem de línguas estrangeiras por parte dos adultos em Portugal, mantendo como fio condutor uma perspectiva sociológica.

## **2. A oferta privada**

### **2.1. O caso das escolas e institutos privados**

Perante a falta de investimento do Estado na promoção da aprendizagem de línguas estrangeiras para adultos em Portugal, surge a necessidade de criar alternativas que

permitem munir os indivíduos de uma das ferramentas considerada pela União Europeia como essencial para a empregabilidade e a competitividade.

Com base em entrevistas semi-estruturadas, procuraremos perceber o leque de ofertas existente em Portugal, já que as siglas I-1, I-2, I-3, I-4, I-5, I-6, I-7 e I-8 correspondem aos institutos e escolas de línguas que, de Norte a Sul do país, pretendem dar uma possível resposta às necessidades dos indivíduos. Esta análise passará pela organização e gestão de cada um, pelas suas opções pedagógicas e pelos públicos ao quais se destinam, sem perder de vista tratar-se de promotores privados que se subordinam a objectivos lucrativos, pragmáticos e instrumentais, e que por isso não contemplam de forma sistemática as valências educativas, mas favorecem a vertente formativa que se limita à adaptação funcional dos indivíduos, o que não se coaduna com o próprio conceito de EA, já que esta precisa de ser concebida em termo educativos e não só em termos formativos. Mas esta realidade não é surpreendente se tivermos em conta o que já foi dito em capítulos anteriores no que concerne a cada vez maior instrumentalização da aprendizagem das línguas estrangeiras:

“the provision of programmes and contents is reported to be influenced mainly by economic developments and commercial concerns, and this inevitably has affected the nature and the extent of course provision” (Matos & Lima, 1992:18).

Assistimos, portanto, à privatização do domínio público, ou ao “privado como política pública” (Lima), já que os institutos tomam o lugar que deveria ser ocupado por instituições públicas, se considerarmos o acesso à aprendizagem das línguas um direito educativo de todos.

Se em algumas áreas se defende uma solução mista baseada numa concorrência entre o domínio público e as esferas privadas, apercebemo-nos que esta solução já não é possível no campo das línguas já que o sector privado revela-se, em Portugal, como superior na luta pelo domínio de um negócio em ascensão e altamente lucrativo. Alguns institutos chegam mesmo a encarar a possibilidade de uma articulação entre as escolas públicas e os institutos privados como uma forma de parceria capaz de contribuir para a aquisição de mais competências em línguas estrangeiras por parte dos indivíduos:

“Penso que deveria existir uma maior parceria entre público e privado, como forma de complemento, por exemplo para dar aulas ao primeiro ciclo ou para apoiar os professores das escolas públicas” (I-7);

“Essa articulação seria ideal mas muito difícil porque não me parece que o país possa mudar assim tanto” (I-8).

No entanto, e em termos de educação de adultos, esta articulação apenas existe quando um adulto aprendente de línguas estrangeiras procura um instituto privado para assistir a aulas que o possam ajudar a capitalizar no Ensino Recorrente.

Neste sentido, o sector público, representado pelo Ensino Recorrente, tem a sua continuidade posta em causa, e por isso muito dependente da adopção de formas de gestão e de organização típicos do sector privado, o que em termos concretos já se verifica com o abandono do sistema de unidades capitalizáveis e a sua substituição por um sistema mais “em conta” para o Estado que consiste nos blocos capitalizáveis, como poderemos verificar no ponto seguinte deste capítulo.

Parece, portanto, existir um longo caminho a percorrer para que todos os adultos em Portugal possam ter igual acesso à oportunidade de aprender uma LE e na dualidade entre público e privado, Lima & Afonso afirmam que

“Só uma valorização política do domínio público, em termos democráticos, com a conseqüente reconceptualização do aprendente enquanto cidadão e não mero consumidor poderá balizar e regular a intervenção das esferas públicas e privadas” (2002:105).

No entanto, a realidade actual está longe de tomar este rumo quando verificamos que o Estado está cada vez menos interessado em valorizar o domínio público na área das línguas, quando assistimos à proliferação de escolas e institutos mais ou menos credenciados, e quando verificamos existir, segundo Bourdieu (1998:39), um “consumo ostentatório de aprendizagem”.

É nesse contexto que começam a aparecer, no país, escolas de línguas e institutos privados com uma organização e uma gestão que oscilam entre uma total independência (I-1), uma relativa dependência em relação a um instituto central (I-2 e I-6), ou em relação ao próprio Ministério da Educação (I-7 e I-8), e um sistema de *Franchising* (I-3, I-4, I-5).

Em termos práticos, os institutos de línguas possuidores de uma organização e gestão independentes (I-1) são, normalmente, creditados pelo INOFOR e não constituem a

maioria das ofertas em Portugal. Uma das razões para este facto prende-se com a falta de apoio financeiro e pelas dificuldades daí decorrentes para fazer frente a institutos de *franchising* ou dependentes de uma casa-mãe que possuem um poderoso sistema de marketing em todos os países do mundo.

Na verdade, dos oito institutos contactados, apenas um se assumia como totalmente independente e, por isso, a braços com sérias dificuldades económicas, apenas ultrapassadas por tratar-se – como é aliás frequente – de um negócio familiar que implica poucos encargos:

-“Eu consigo sobreviver porque já cá estou desde 1986 e tenho uma reputação, mas esses novos abrem e fecham imediatamente; não têm essa persistência. Quando os institutos são um negócio familiar e os encargos não são muitos, sobrevivem” (I-1).

Quanto aos sistemas de semi-dependência (I-2 e I-6), existem em Portugal os que dependem de uma casa-mãe em termos de exames e creditação, e/ou que possuem uma filiação com outras escolas de outros países do mundo mas sem depender umas das outras, nem em termos económicos, nem em termos pedagógicos.

Nestes casos, a opção por uma gestão independente é justificada pelas diferenças em termos de políticas educativas no que concerne os sectores públicos e privados nos vários países. Podemos exemplificar esta afirmação retomando as palavras do director da escola I-6:

“In other countries the market is different because the public education is much more adequate to learn English. In Germany and England, the language learning is supported but in Mediterranean countries, traditionally, there is a sector of the population which easily go to the private sector to learn English, which British probably wouldn't do. In England people wouldn't even dream about it because the welfare state would provide it”.

Mas existem também os institutos privados homologados pelo Ministério da Educação (ME) que possuem um sistema de funcionamento semelhante ao dos outros institutos privados, mas que obtiveram o reconhecimento do Ministério, atestando da qualidade do seu ensino e das suas instalações:

“Basicamente é um controlo de qualidade ao nível do ensino que está a ser ministrado porque temos que passar por um processo que para nós demorou cinco anos. As instalações devem ser boas, as pessoas devidamente credenciadas em LE. Há mil e uma coisas ...Temos que preencher requerimentos internos sobre o funcionamento da

escola, a situação dos pais e pronto ... é diferente. Os institutos têm que lutar muito. É muito difícil serem homologados e reconhecidos. Basicamente a diferença está na qualidade" (I-7).

Por sua vez, e apesar de existir uma certa flexibilidade em termos organizacionais, os institutos semi-dependentes possuem sistemas bastante centralizados em termos pedagógicos, de modo a assegurar um trabalho semelhante por parte de todas as escolas:

"Dependemos, e não, do British Council porque somos bastante independentes. O British Council é o organismo que nos autoriza a preparar os alunos para um certo tipo de exames. Nós somos completamente independentes e depois o nosso papel é formar os alunos para mandá-los fazer os exames no fim do ano" (I-2).

"We are filiated to other schools around the world (...). It is very centralised. We have a centralised computer system and a data base. We are online and all schools work the same way" (I-6).

No entanto, é nos institutos de *Franchising* que a centralização e a formação estandardizada encontram a sua mais perfeita concretização já que os métodos, a selecção e a formação de professores, assim como os materiais utilizados, são os mesmos em todos os países do mundo ao serem pré-definidos por uma casa-mãe ou um *Master*:

"Our method is the same everywhere" (I-4);

"Em todas as escolas do mundo os professores devem ter as mesmas habilitações e a escola em Londres faz a formação de professores e também há uma parte da organização lá que contrata os professores para as nossas escolas. Assim, um professor que começa a trabalhar nas nossas escolas da International House por exemplo na Polónia pode pedir transferência para Portugal" (I-3);

"Existe uma sede em Lisboa e as escolas que se vêem em Lisboa funcionam todas do mesmo modo, desde o lado pedagógico até aos materiais. Se entrar numa escola é a mesma coisa que noutra. O sistema de facto é pré-definido pelo Master" (I-5).

Quanto aos institutos homologados, a coordenação pedagógica está a cargo de uma directora pedagógica, que nem sempre é professora no instituto, não existindo envolvimento directo do ME a este nível:

"A directora pedagógica é uma professora da escola secundária de Valença que nos ajuda. Ela não é de Inglês mas ajuda-nos com a parte dos papéis" (I-7);

"Houve um processo inicial de reconhecimento da estrutura física do local, da estrutura, dos cursos, das habilitações dos professores mas para além disso não temos nenhuma

relação com o ME. No início tiveram a sua palavra a dizer na elaboração dos cursos, mas neste momento não recebemos apoio nenhum da sua parte” (I-8).

Apesar de lhes reconhecermos características comuns, alguns destes institutos permitem, no entanto, uma flexibilização em termos pedagógicos ao reconhecer a importância de uma adaptação ao meio envolvente e à cultura do país onde se localizam:

“Cada International House tem autonomia porque é difícil impor uma norma para Portugal e escolas para a Polónia ou Marrocos” (I-3);

“É claro que neste sistema os professores não são todos iguais e que mais importante é que os alunos também são diferentes e, portanto, dentro dos limites que são impostos, tentamos personalizar o mais possível” (I-5).

Este facto não é norma e verificamos, portanto, um maior número de escolas possuidoras de sistemas pré-estabelecidos, ou seja, quase pré-cozinhados e prontos a consumir em qualquer momento do dia e em qualquer parte, à semelhança dos restaurantes de tipo *fast-food* que se caracterizam por um padrão de ementas, e até de sabores, igual em todo o mundo:

“Our method is the same everywhere. Any Wall Street everywhere in the world uses the same material, the same teaching method. Autonomy we have in terms of certain rules but because it's a franchising we have to follow their method” (I-4).

De facto, o horário de funcionamento das escolas de *Franchising* serve para reforçar a ideia do consumo de produtos ao disponibilizar aos seus clientes uma flexibilidade superior aos institutos mais tradicionais já que se encontram abertos durante todo o dia sem interrupção até às 22h00 para a utilização do sistema multimédia, e com horários a combinar para os encontros com os professores, tornando mais difícil o encontro entre os interessados:

“Temos um horário livre e podem vir sempre que quiserem no sistema multimédia. Nós recomendamos 3 horas por semana com todas as actividades mas se quiserem podem fazer mais horas multimédia. Quanto às aulas com os professores, estas devem ser marcadas com antecedência porque nem sempre temos professores disponíveis, mas normalmente seria entre 1 e 2 horas por semana, mas depende muito do aluno” (I-5);

“There is a big flexibility. Students can come from 9 a.m. till 10 p.m. They use the lab a whole day if they want, sometimes they just com 5 minutes to finish a lesson (...). Our

flexibility is lesser in terms of lessons: normally we have encounters twice a week, booked 2 weeks in advance" (I-6).

É de salientar, assim, a atracção que "falar" Inglês com uma máquina supõe para os aprendentes de línguas, e a dificuldade existente para conseguir combinar um horário de atendimento para uma aula de conversação de estilo mais tradicional, consideradas suplementares ou de reforço nas escolas de *Franchising*, enquanto que são as únicas existentes nos institutos defensores de métodos mais convencionais:

"They have classes twice a week, 3 hours a week or 3 hours once a week because the traffic in Oporto is terrible and adults have problems to park" (I-6);

"É um horário pós-laboral, a partir das 19 horas, apesar de ser possível construir um grupo de manhã, se houver necessidade" (I-2);

"É pós-laboral, a partir das 20 horas, com excepção dos alunos que compram pacotes e nesse caso o horário é negociável" (I-1).

Nos institutos homologados, a preocupação em termos de horários procura igualmente estar de acordo com as possibilidades e disponibilidades dos aprendentes:

"É um horário pós-laboral, concentrado numa só vez por semana para evitar as deslocações" (I-7).

Quando interrogados, os directores pedagógicos de todos os institutos e escolas de línguas defendiam o seu método como sendo o que resulta melhor em termos de aprendizagem. No entanto, quando a questão se colocava em termos dos alunos, os institutos de *Franchising* negavam a hipótese de entrevista e mostravam-se mais renitentes nas suas respostas e mais cautelosos nas informações facultadas.

Quanto ao tipo de alunos, encontrámos em todos uma grande variedade de idades, origens sociais, profissões e habilitações literárias, apesar de encontrarmos em maior número alunos com alguma escolaridade e com idades situadas entre os 25 e os 40 anos, e que pretendem aprender principalmente o Inglês pelos mais diversos motivos:

"Há um pouco de tudo. Não há mais homens do que mulheres. São todos empregados, não estão à procura de emprego. Têm entre 30 e 50 anos" (I-1);

“Não há grande diferença entre homens e mulheres, e em termos de idades, temos pessoas reformadas e jovens de 24, 25 anos; pessoas que já estudaram Inglês e que notam que agora precisam no trabalho e outros porque querem passear e conseguir “desenrascar-se” no estrangeiro” (I-2);

“Nós temos alunos dos 18 anos até aos 50 e tal anos, mas a média situa-se entre os 25 e os 35 anos” (I-3);

“There are factory workers, housewives, teachers, businessmen and quite a lot of university students and so on, so I think we have almost all jobs represented here (...) We have men and women, of all ages, including 50 onwards, but the average is 25-35 years old” (I-4);

“Neste momento temos mais mulheres do que homens e eu não sei se é igual nos outros institutos. Nós aqui não temos um perfil-tipo mas em termos de mulheres estamos a falar de universitárias, de enfermeiras e em termos de percentagem, poderíamos falar de 70% de mulheres e 30% de homens (...) Temos alunos entre os 20 e os 35 anos” (I-5);

“Temos adultos com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos que já possuem algum conhecimento, mas também adultos de 45 anos que não têm qualquer conhecimento de Inglês porque na escola tiveram Francês. As idades são variadas e as profissões também (...)” (I-7);

“A percentagem entre homens e mulheres é sensivelmente a mesma, com idades compreendidas entre os 25 e os 35 anos e com profissões variadíssimas” (I-8).

Como podemos verificar, parece existir uma procura de formação na área das línguas que permita conciliar, por um lado, uma necessidade de comunicação principalmente oral para viajar e estabelecer contactos interpessoais, e por outro lado, a vertente mais instrumental das línguas estrangeiras – e em particular do Inglês – para fins profissionais:

“Interessa-lhes saber realmente porque no seu dia-a-dia profissional eles precisam de utilizar a língua inglesa. Tenho muitos alunos em empresas que necessitam de falar e escrever Inglês comercial” (I-7):

Em termos sociológicos assistimos, portanto, à proliferação de escolas e institutos de línguas no país que parece ser motivada por um conjunto de necessidades, possivelmente criadas pela sociedade na qual vivemos, e com certeza reforçadas pela falta de um sistema público organizado neste campo.

Assistimos, assim, ao desenvolvimento de um negócio praticamente inexistente em Portugal há duas décadas, e que neste momento se encontra em crescimento, o que é explicado pela relação óbvia que se estabelece entre a procura e a oferta de um novo produto que é, para alguns, perfeitamente comercializável e que pode ser vendido sob a

forma de aulas, de diálogos com um computador ou de pacotes de horas de línguas que podem ser adquiridos juntos ou em separado, isto é, ao gosto do cliente.

É nesta perspectiva que admitimos a existência de um mercado linguístico e que reconhecemos a existência de discursos gerencialistas aplicados ao campo da aprendizagem de línguas por parte dos adultos e integrados numa racionalidade económica e numa concepção de “educação contábil”:

“Os alunos procuram-nos muitas vezes com a intenção de comprar pacotes de língua de algumas horas que lhes permitirá “desenrascar-se” mais ou menos já que outros institutos assim o fazem: em 6 meses pensam conseguir aprender o necessário” (I-8);

“(…) Há pessoas com uma finalidade e fazem pacotes de 30 ou mais horas porque nesse período de tempo precisam de saber Inglês para fazer isto ou aquilo” (I-1).

Portanto, aquilo que antigamente apenas interessava a uma elite transformou-se numa necessidade para todos, mas de acesso difícil para muitos, devido a todos os constrangimentos – essencialmente económicos e geográficos – que comporta:

“Os adultos têm a vontade e a necessidade de progredir mas não podem porque não têm dinheiro para pagar os cursos. Eles precisam dos diplomas do “first certificate” ou outros mas é muito caro .. Só o “first certificate” da Cambridge custa à volta de 200 Euros; esta formação só é acessível aos que têm dinheiro” (I-7);

“(…)Para já só têm acesso a este tipo de ensino pessoas com meios financeiros para tal” (I-8).

A venda e a compra desta formação servem para perverter um pouco mais o conceito de EA que se encontra já tão distante do sentido que todos aqueles que realmente acreditam numa educação transformadora e conscientizadora gostariam que tivesse.

Prevalece, portanto, um processo de ensino/aprendizagem reservado a um conjunto de cidadãos com meios económicos suficientes para pagar esses cursos, bem como os domínios privado e profissional dessa aprendizagem, pelo que todo este processo se inscreve numa perspectiva individualista-biográfica neoliberal.

Na verdade, estamos perante uma formação dirigida a adultos mas imbuída de um espírito comercial e de consumo que está muito próximo da desvirtualização completa da relação pedagógica que se pode estabelecer entre um aprendente e um educador, ou entre um aluno e um professor, isto é, uma relação humana, de contacto directo, uma relação de proximidade física e intelectual, uma troca de ideias, uma discussão, uma diferença de

opinião, isto é, um diálogo incompatível com uma máquina ou num pacote de horas programado em função de um objectivo específico:

“Não damos a componente cultural, não falamos das diferenças culturais. Os nossos livros também não falam das questões culturais porque não é o nosso objectivo (...) Nós queremos formar os adultos e dar-lhes o Inglês como ferramenta de comunicação e de trabalho” (I-3);

“Também isto é um negócio e os nosso alunos têm que estar satisfeitos” (I-5).

No entanto, alguns institutos semi-dependentes procuram privilegiar a vertente educativa do processo de ensino/aprendizagem das LE:

“-Nós pensamos que privilegiamos mais a componente de educação porque fazemos “crossculture”, jogos educativos, intercâmbios; privilegiamos a relação pedagógica e humana e a formação plena (...)” (I-7).

E como conciliar a questão cultural da aprendizagem das línguas estrangeiras com os métodos virtuais baseados em estereótipos sem fundamento? Como “ensinar” a comunicar se a comunicação é, em alguns casos, praticamente inexistente?

Não podemos, no entanto, generalizar e cair no erro de estabelecer uma regra para algo que foge a todas as regras, pelo que devemos reconhecer o trabalho realizado por alguns institutos no sentido de tentar resistir à tentação do vender mais mas descurando a vertente da educação. No entanto, são estes institutos que oferecem cursos mais caros, menos motivadores para os aprendentes, com horários menos flexíveis, com menor projecção mediática e um insuficiente sistema de marketing, e por isso, com maiores dificuldades para sobreviver.

Para os institutos homologados, o reconhecimento por parte do ME funciona como uma espécie de estratégia de marketing que proporciona, aos pais dos alunos mais jovens e aos adultos aprendentes, uma certa credibilidade, para além de benefícios fiscais se atentarmos ao facto de as mensalidades pagas no final de cada mês poderem ser deduzidas dos impostos, ao contrário do que acontece com os outros institutos:

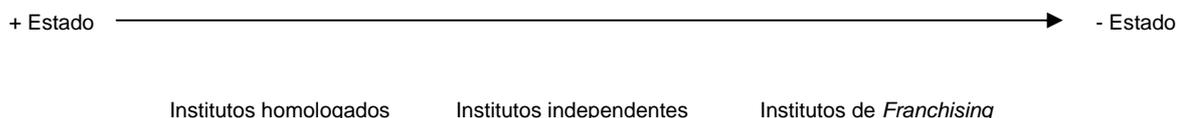
“(Quisemos ser homologados) primeiro para sermos isentos de IVA e também para os pais porque as mensalidades podem ser deduzidas dos impostos em termos de IRS. E também pela credibilidade que este estatuto dá” (I-7);

“(A homologação) para nós traz credibilidade, e isto sente-se ao nível da procura e também o facto de podermos passar recibos que os pais podem deduzir dos impostos. É muito diferente para os pais trazerem os filhos para uma sala de explicações e trazê-los para um instituto que teve de passar por todo um processo burocrático difícil e exigente em termos de habilitações dos professores e de instalações físicas” (I-8).

É uma luta desigual marcada pelas diferenças e as incoerências no seio da qual os indivíduos procuram dar resposta às suas necessidades, isto é, aprender uma língua estrangeira, preferencialmente o Inglês. Mas quase todos exigem que isto aconteça rapidamente, perto de casa e sem que seja nem muito caro, nem muito enfadonho.

Em termos teóricos, e de acordo com o quadro teórico-conceptual proposto no capítulo III, estes modelos de gestão encontram a sua correspondência nas concepções de políticas sociais definidas.

Na verdade, e se analisarmos a organização dos diferentes institutos em termos de *continuum*, encontramos modelos que se traduzem de mais Estado a menos Estado, ou seja, de maior regulação estatal a maior regulação pela sociedade civil e o mercado, o que se pode traduzir esquematicamente da seguinte forma:



Na verdade, e apesar de não poderem ser assumidos enquanto serviço público de educação por não estarem acessíveis a todos os aprendentes em circunstâncias de igualdade de oportunidades educativas, os institutos homologados apresentam-se como possuidores de uma licença concedida pelo ME, o que implica uma certa responsabilidade estatal e um envolvimento do Estado no processo de certificação de qualidade das instalações, dos materiais didáticos e técnicos, bem como dos profissionais responsáveis pelo instituto:

“(O ME) é muito mais exigente do que nas escolas públicas porque aqui exigem ar condicionado, salas luminosas bem equipadas, computadores, mesas sem esquinas mas sim arredondadas ... Agora eles estão a mandar mais inspectores; são muito rigorosos (...) Exigem uma biblioteca com um mínimo de 150 livros quando muitas vezes nem as bibliotecas das escolas estão assim tão recheadas” (I-7).

No entanto, a responsabilidade estatal situa-se, nestes casos, em termos de exigências e não em termos de gestão adequada das solicitações da sociedade ou de contributo económico, o que transforma este envolvimento do Estado numa responsabilização ilusória assente num processo incoerente já que as exigências feitas aos institutos privados que pretendem o selo de qualidade do ME são superiores às condições que o próprio Ministério facilita às escolas públicas do país.

Mas a procura de homologação por parte dos institutos prova que a relação que se estabelece entre o ME e os conceitos de credibilidade, segurança e garantia de qualidade é real e continua a fazer sentido para pais, adultos aprendentes e directores de escolas privadas em geral.

À medida que, em termos de *continuum*, nos afastamos da responsabilidade estatal e nos aproximamos da responsabilidade da sociedade civil e do mercado, encontramos os institutos independentes e aqueles que funcionam com base num sistema de *Franchising*.

Na verdade, ambos se assumem em termos de “privado como política pública” já que é através deles que o Estado consegue obter uma percentagem de adultos aprendentes de línguas estrangeiras, e conseqüentemente indivíduos competitivos e mais empregáveis, sem que este processo implique alguma responsabilização por parte deste que assume, neste caso, um papel mínimo, privilegiando a estratégia privada para dar resposta às necessidades de aprendizagem de línguas dos adultos.

Os institutos independentes têm como base um princípio de livre iniciativa já que são frequentemente negócios familiares mas que possuem, em alguns casos, o reconhecimento e a certificação do INOFOR, o que lhes proporciona um estatuto oficial.

Quanto aos institutos de *Franchising*, a sua gestão define-os claramente em termos de estratégia privada sem apoio, nem envolvimento, do Estado, pelo que é neles que o Modelo reformista-neoliberal melhor se reflecte.

Por sua vez, o Modelo radical-crítico não parece encontrar correspondência em termos de institutos já que nenhum dos que foram analisados assume uma orientação política emancipatória que vise o bem social comum. De facto, são os processos mais individualizantes que se destacam, pelo que podemos afirmar que, na vertente do ensino de línguas estrangeiras, a oferta privada enquadra-se no âmbito das políticas sociais nos Modelos social-democrata e reformista-neoliberal, apesar de podermos encontrar marcas de um Estado-Providência participativo se admitirmos que, na sua relação com os institutos

homologados, o Estado assume uma retracção em questões de controlo do capital económico, mas continua a impor a sua importância enquanto capital social e político.

Se considerarmos agora a vertente da aprendizagem, verificamos que os adultos aprendentes de línguas estrangeiras nos institutos privados desenvolvem uma interculturalidade que, conseqüentemente, reforça a sua capacidade de comunicação e novas formas de expressão, o que não deixa de estar associado ao desenvolvimento de cidadãos críticos capazes de, no âmbito de uma racionalidade emancipatória, contribuir para a construção de um mundo mais justo.

No entanto, esta concepção de educação progressista é muitas vezes acompanhada por uma concepção de “educação contábil”. Na verdade, as entrevistas realizadas aos formandos em diferentes institutos privados demonstram que a necessidade de aquisição de competências para a empregabilidade e a competitividade move os adultos a adquirir, ou reforçar, conhecimentos em LE, o que nos situa no âmbito de uma racionalidade económica:

“Precisamos do Inglês quando viajamos, mas também foi a própria engenheira lá da empresa que disse que, como temos fornecimento de madeira da África, precisamos do Inglês para atender telefonemas” (F-1);

“(Aprendo Inglês) por razões de trabalho, porque me faz falta” (F-2);

“(Aprendo Inglês) por necessidade profissional e como estímulo pessoal” (F-7);

“Na contabilidade não temos necessidade do Inglês, mas para mim é também uma questão de satisfação pessoal porque aprender LE é enriquecedor” (F-6);

“Foi a curiosidade porque já tinha aprendido Francês na escola e agora fala-se muito Inglês, até para viajar é importante” (F-4).

Como podemos verificar, as motivações para a aprendizagem apontadas pelos formandos oscilam frequentemente entre razões pessoais e razões profissionais. São, portanto, a vontade de auto-formação e o desenvolvimento da identidade biográfica entendida enquanto trajectórias pessoais, expectativas e experiências, bem como a procura de estratégias para a sobrevivência no mundo laboral que estão na base da aprendizagem das LE por parte dos adultos.

Existe, no entanto, e muito curiosamente, uma discrepância acentuada de opiniões entre os directores de institutos e os aprendentes quando lhes perguntámos as razões que levavam os adultos a aprender.

De facto, os directores salientam as razões profissionais, enquanto que os aprendentes apontam principalmente para razões de índole pessoal:

“Normalmente estão a tirar cursos técnicos e precisam do Inglês para ler os livros ou em termos de futuro na profissão. Outros que já estão a trabalhar é porque as empresas têm contactos com o estrangeiro e eles acham que é importante em termos da sua carreira saber Inglês, e para outros é mais uma actividade, um hobby, mas sem motivo aparente, mas esses são menos. A maior parte é por razões profissionais” (I-5);

“(O predomínio) é mais para fins profissionais. Nos grupos mais altos é mais para fins profissionais e nos grupos mais baixos é mais para comunicar” (I-3);

“They want to speak and the majority needs it to improve their English for professional needs, although they say it is just for communication. University student search it to find better jobs. They think that with an English diploma they will find a job easily” (I-4);

“Sim, são motivos profissionais na maioria, apesar de haver alunos interessados em aprender por motivos pessoais” (I-8);

“Uma grande parte, eu diria 75% é para melhorar os seus conhecimentos e para obter, eventualmente, melhores posições nas firmas onde estão empregados, e os restantes 25% querem fazer algo de útil por estarem desocupados a essa hora e acham que aprender Inglês é algo útil” (I-1).

O recurso aos institutos e escolas de línguas aparece como uma resposta às necessidades e solicitações dos adultos aprendentes, mas as questões dos horários, das deslocações, as razões económicas, bem como a localização geográfica dos institutos, frequentemente centralizada nas cidades, determinaram o aparecimento de outros produtos no mercado, a saber, cursos de línguas por fascículos e cursos de ensino a distância. Vejamos, de seguida, em que consiste basicamente cada um deles.

## **2.2. O caso do ensino a distância**

O sucesso do ensino a distância deve-se, em parte, ao desenvolvimento da auto-gestão de tempo e recursos por parte dos aprendentes que, enquanto adultos, encontram nestes cursos a possibilidade de participar de forma activa e autónoma no seu percurso de aprendizagem.

Por outro lado, este tipo de ensino tem sido uma preocupação crescente por parte dos governos nacionais que procuram genuinamente democratizar o acesso à educação e à formação de adultos.

No entanto, devemos procurar entender as razões que estão realmente na base desta preocupação que, quando referida por parte do poder, possui sempre duas faces. Neste caso, o ensino a distância pode assumir-se como mais uma vertente de uma educação de adultos cada vez mais liberal, e por isso, individualista e desprovida de apoio estatal.

Assistimos, portanto, à defesa de um método de aprendizagem oneroso que deve ser inteiramente assumido pelos aprendentes, e que Tight (1996:92) define em termos de cinco características principais:

- “a separação quase permanente entre professor e aluno ao longo de todo o processo de aprendizagem”, o que o distingue da educação convencional na qual a relação entre ambas as partes é fundamental. Na verdade, os cursos de ensino a distância são contratados por intermediários possuidores de uma excelente capacidade de comunicação e por isso capazes de convencer os candidatos de que estão a fazer a mais importante opção da sua vida e de que o curso que escolheram é indubitavelmente a chave para um futuro melhor. Depois deste primeiro contacto, os aprendentes iniciam, de forma individual e isolada, o seu percurso de aprendizagem com os materiais que compraram;

- “a influência de uma organização educativa” para a preparação e organização dos materiais de aprendizagem e no facultar de um serviço de apoio aos alunos que, via telefone ou correio electrónico, entram em contacto com os professores em caso de dúvidas. Este aspecto distingue o ensino a distância do ensino privado ou dos programas de tipo “aprenda sozinho”, mas apresenta algumas incoerências se considerarmos que é suposto existir autonomia na aprendizagem, autonomia essa que poderia, e deveria, passar por uma auto-gestão dos conteúdos a trabalhar por parte do adulto aprendente em função das suas necessidades, e não seguir um programa pré-estabelecido por um conjunto de indivíduos que, uma vez mais, decidem pelos outros o que se deve e não se deve saber ou aprender;

- “o uso de técnicas e materiais audio-visuais” para aprender e comunicar com os professores. Se por um lado reconhecemos o aspecto motivador que a utilização do computador, do vídeo e da televisão podem supor para os aprendentes, não podemos esquecer a desigualdade que também pode implicar se considerarmos que nem todos têm acesso a um computador pessoal, à Internet ou a qualquer outro meio audiovisual para acompanhar o curso. Neste caso, este tipo de ensino volta a ser dirigido a um grupo de

indivíduos que devem possuir todo um conjunto de pré-requisitos para poder aceder à sua formação;

- a possibilidade de existir “uma comunicação bi-lateral com os professores” é uma característica que distingue o ensino a distância de outros cursos mas que não deixa de impor um conjunto de limitações ao tipo de relação pedagógica que se estabelece entre estes e os alunos por condicioná-los a um determinado horário de atendimento que não se coaduna com a flexibilidade que estes cursos procuram salientar;

- “a ausência quase permanente de grupos de aprendizagem” ao longo do processo de aprendizagem, o que implica o isolamento dos indivíduos e o que, em termos de línguas estrangeiras, significa a perda de uma parte substancial do intercâmbio cultural e das relações interpessoais tão fundamentais nessa mesma aprendizagem. Como entender um processo formativo vocacionado para a comunicação que não tenha por base a prática dessa comunicação?

Se especificarmos agora a análise dos cursos a distância, podemos debruçar-nos sobre o ensino on-line que, dada a sua especificidade, apresenta alguns problemas acrescidos àqueles que o ensino a distância apresenta.

A primeira questão prende-se com o necessário acesso à Internet e com a própria dificuldade de ligação à mesma:

“O acesso à Internet em Portugal é complicado, ou por falta de equipamento informativo (apenas 26,1% das famílias possuem acesso à Internet) ou pela própria dificuldade de ligação (acesso à banda larga da Internet)” (Carvalho & Sardinha, 2003:8).

Por outro lado, o ensino via Internet exige uma preparação muito específica dos professores/formadores que passa pelo acompanhamento, não só pedagógico dos alunos, mas também técnico do equipamento:

“Segundo um estudo da Universidade de Illinois nos Estado Unidos, a preparação de um curso on-line, manutenção e acompanhamento dos alunos exige o dobro ou o triplo do trabalho relativamente aos cursos presenciais” (idem, ibidem:8).

Os cursos on-line exigem ainda uma significativa disponibilidade financeira, já que se não houver qualquer co-financiamento público, o curso torna-se demasiado dispendioso para se tornar atractivo para os potenciais utilizadores interessados, transformando-se, assim, num tipo de ensino apenas acessível a formandos com suficiente poder de compra.

Finalmente, coloca-se a questão da garantia de qualidade destes cursos já que

“ainda não existem em Portugal instituições ou agências de educação com competências reconhecidas no campo do ensino via Internet. Assim não há nenhuma entidade que possa certificar este tipo de cursos” (idem, *ibidem*:8).

De acordo com estas considerações tecidas em torno do ensino a distância, em geral, e do ensino on-line em particular, salientamos, de seguida, dois determinantes socio-culturais que podem ser considerados necessários para a análise destes tipos de ensino: por um lado, a presença de traços industriais mais marcados do que na educação convencional, e por outro lado, a privatização da aprendizagem institucional, que como foi referido anteriormente, desvirtua o conceito de educação para todos.

Na verdade, as estratégias de marketing envolvidas na divulgação destes cursos, bem como a racionalidade económica que os orienta fazem com que estejamos, uma vez mais, perante um protagonismo do mercado que caminha para uma ordem neoliberal na qual imperam o sectarismo e a competição individual.

De facto, a aprendizagem de uma língua estrangeira a distância ou via Internet assenta na necessidade de aquisição de “competências para competir” por parte dos indivíduos, e centra-se no percurso formativo dos mesmos, o que se enquadra num Modelo reformista-neoliberal mais preocupado com a aprendizagem enquanto função individual do que com a educação enquanto objecto de política pública.

Os cursos a distância favorecem esse individualismo já que o diálogo pedagógico passa a ser substituído pela realização de tarefas de forma solitária e distante, desvirtuando, deste modo, o conceito de educação, ao mesmo tempo que, pelos constrangimentos de carácter económico apresentados, aumentam os riscos de exclusão para todos os adultos sem meios financeiros para terem acesso a esta formação.

Como é óbvio, a formação à qual nos referimos é, em termos de línguas estrangeiras, uma formação específica que concede às línguas uma dimensão instrumental

que se afasta da consciencialização de realização intercultural que estas veiculam quando analisadas numa perspectiva emancipatória radical-crítica, ou da capacidade de interacção social enquanto perspectiva humanista social-democrata.

Por tudo o que foi afirmado, o ensino a distância parece apresentar-se como um método em crescimento e desenvolvimento que, para uns, envolve uma reconstrução das relações de tempo e espaço entre aprendentes e instituições educativas e que, para outros, implica a identificação e o reforço de dimensões-chave como independência e autonomia, ao mesmo tempo que controlo e individualismo. De qualquer modo, e apesar de lhe reconhecermos algum potencial, o ensino a distância pode ser criticado pelo seu idealismo e irrealidade porque veicula noções, conceitos e exemplos estáticos e perfeitos onde a surpresa, o inesperado, a incerteza e o improvisado não têm lugar.

### **2.3. Aprender uma língua estrangeira por fascículos**

Aprender uma língua estrangeira por fascículos implica aprender por etapas, isto é, ao ritmo das publicações e ao ritmo de quem as publica, apesar de se assumir como um método autónomo por excelência.

Por outro lado, aprender uma língua por fascículos implica igualmente a compra de materiais que por sua vez implicam a posse de um vídeo ou de um computador pessoal.

Finalmente, aprender uma língua por fascículos significa estar a repetir e imitar tudo o que nos é pedido sem poder interferir no processo.

Perante este quadro desolador, como entender a procura destes métodos por parte de aprendentes adultos?

Em primeiro lugar, e à semelhança do que acontece com o ensino a distância, existe a facilidade de poder organizar um horário de trabalho adaptado às possibilidades de cada um, sem o constrangimento das faltas causadas pelos imprevistos.

Para além disso, existe a questão económica já que estes métodos são aparentemente mais baratos ao serem comprados semanalmente ou mensalmente, o que veicula a ideia de serem menos onerosos do que os cursos do ensino a distância ou dos institutos privados.

Existe ainda o facto de estes métodos possuírem um excelente sistema de marketing que se encarrega de os apresentar, e de os tornar apetecíveis para a compra e o consumo. Na verdade, todos já nos deparamos com anúncios televisivos ou com a “oferta” dos fascículos como suplemento a um ou outro jornal cada Sexta-feira, pela módica quantia de seis Euros e noventa e nove cêntimos.

É assim que alguns adultos adquirem um método de aprendizagem de línguas estrangeiras baseado na oralidade e cuja prioridade consiste em possibilitar um primeiro contacto com a língua que se deseja aprender.

Não podemos, no entanto, deixar de fazer referência ao tipo de avaliação apresentado por estes métodos. Nestes casos a avaliação é medida em termos da capacidade que o próprio indivíduo tem em conseguir ultrapassar cada etapa, isto é cada fascículo, cujo grau de dificuldade vai aumentando.

Já no ensino a distância, a avaliação consiste na realização de testes enviados por correio para a sede e corrigidos pelos professores responsáveis. Estes testes são requisitados pelo aprendente quando se sentir preparado, obedecendo, portanto, ao ritmo de aprendizagem de cada um, e constituem o único meio de avaliação para a futura certificação do adulto aprendente.

Por sua vez, nas escolas e institutos privados, os sistemas de avaliação divergem, sendo de referir que essa diversidade oscila entre a observação directa, a realização de testes semestrais, a avaliação por meio de exames anuais por entidades estrangeiras, sendo o papel do instituto o de preparar os alunos em função das exigências destas instituições e não em função das suas próprias necessidades:

“A aula é uma constante avaliação, mas também por sistema faço uma avaliação de 3 em 3 meses para passar os alunos para outros níveis e até para o Inglês mais técnico, mais avançado” (I-1);

“Há várias avaliações durante o ano. Uma perto do Natal, mas normalmente têm uma muito maior em Fevereiro que é o nosso meio ano com uma avaliação oral e outra escrita com professores diferentes. Normalmente é o nosso director que costuma vir cá porque é uma pessoa diferente que pode avaliar o trabalho dos professores e dos alunos. Também os alunos podem fazer os exames da Trinity” (I-2);

“Temos testes 2 vezes por ano mas também avaliamos a participação dos alunos nas aulas; fazemos avaliação contínua” (I-3);

“When students finish the course, they receive a certificate. We observe them during the lessons. We listen to them, we see the vocabulary they have acquired. It’s more a teacher’s judgement” (I-4);

“We have three different moments of assessment with reports – which we think are very important – the teachers do their reports with comments and codes; it is analysed in Lisbon. It is very elaborated and we start one month before it gets to the students and our reports are very diplomatic. We think that we should tell them when they have difficulties, but very smoothly because otherwise, adult students easily discouraged; they drop out” (I-6);

“Avaliamos os quatro skills em todas as aulas em termos de avaliação contínua baseada na observação directa, porque qualquer exame avalia estes quatro skills. Os alunos também fazem, quando querem, o first certificate” (I-7);

“A avaliação é contínua e baseada em 2 testes por trimestre, para além de um teste final global, para além de terem a possibilidade de fazerem um teste da Cambridge adequado ao seu nível de conhecimento que é sempre feito num centro de Vigo” (I-8).

Como podemos verificar, os métodos de aprendizagem por fascículos ou a distância fazem hoje parte do leque de ofertas em termos de línguas estrangeiras e determinam novas formas de se perspectivar a formação de adultos. Na verdade, eles pretendem teoricamente demonstrar o potencial da aprendizagem independente e auto-dirigida, mas na prática parecem apenas constituir novas fontes de rendimentos para um conjunto de indivíduos, e um novo negócio em ascensão num país onde as necessidades de aprender línguas estrangeiras são muitas, e onde a oferta pública é reduzida ao quase inexistente.

Por outro lado, estes métodos obedecem aos ditames de um neoliberalismo educativo ascendente que reforça o individualismo mas não a independência e que, ao contrário do que possa parecer, está mais próximo do controlo do que da autonomia. Com a utilização destes métodos, nunca a Educação de Adultos esteve mais longe de encontrar um rumo e uma definição, e nunca a conscientização baseada no diálogo esteve mais longe do nosso alcance.

O ensino por fascículos, e à semelhança do que acontece com o ensino a distância, tem por base uma formação vocacional que encerra uma noção de instrumentalização dos recursos humanos através de formações mais funcionais e pragmáticas que se traduzem em termos de fascículos divididos por temas específicos que apenas visam uma preparação estrita dos indivíduos em termos de línguas estrangeiras.

Para além desta questão, os cursos a distância, ou por fascículos, reforçam a defesa de um mercado de aprendizagem, no qual a língua estrangeira passa a ter um valor

proporcional ao tipo de material disponibilizado ou ao género de curso proposto, e no qual o adulto aprendiz é perspectivado enquanto cliente ou consumidor.

É o predomínio da “educação contábil” e dos discursos gerencialistas que “fragmentam os processos educativos em unidades elementares passíveis de mercadorização” (Lima, 2000), isto é, no caso concreto dos cursos aqui analisados, em fascículos diários, semanais ou mensais divididos em unidades temáticas estanques..

Assim, os indivíduos que passam a ser responsáveis pela sua própria formação estão envolvidos num processo de consumo de conhecimento empacotado que reforça as clivagens sociais baseadas na distribuição da riqueza e dos privilégios, já que nem todos os adultos aprendentes possuem meios suficientes para aceder a estes cursos.

Estará então nas mãos das instituições públicas a procura da definição da EA? Até que ponto é que a escola pública oferece uma alternativa aos institutos privados para a aprendizagem das línguas estrangeiras em Portugal? Que contrapartidas existem por parte das entidades públicas para fazer face à proliferação das ofertas privadas? Haverá realmente uma vontade política em possibilitar o acesso a essa aprendizagem a todos, sem exceção?

Estas são algumas das questões que surgem depois de analisadas as ofertas privadas no campo das LE, e estas são as questões cujas respostas constituem a base de trabalho do terceiro ponto deste capítulo.

### **3. A oferta pública**

#### **3.1. Aprender uma LE por unidades ou blocos capitalizáveis**

Como vimos anteriormente, a EA tem vindo a sofrer um processo de institucionalização baseada na centralização e numa forma de controlo, tornando-a burocrática e hierarquicamente dividida em termos institucionais e organizacionais. Para além destes aspectos, é notória a sua estratificação se considerarmos que as classes médias recebem formação no activo e/ou em cursos organizados por provedores privados,

enquanto que as classes trabalhadoras recebem-na em sua casa ou não a recebem pura e simplesmente, o que parece reforçar a ideia da existência de dois canais educativos: o das massas e o da elite.

O Despacho Normativo nº 73/86, de 25 de Agosto, posteriormente alterado pelo Despacho Normativo nº 42/88, de 15 de Junho, estabeleceu, a título experimental, um plano curricular para o então designado Curso Geral Nocturno do Ensino Secundário. É de acordo com o Despacho nº 34/EBS/86, de 19 de Setembro que essa experiência pedagógica seria transformada num sistema de unidades capitalizáveis.

O Ensino Recorrente nocturno surgiu, então, como uma possível solução para criar uma aparente igualdade de oportunidades, sob a tutela do Ministério da Educação, e assumindo-se enquanto educação de segunda oportunidade para todos aqueles adultos que não tinham completado a sua escolaridade:

“De acordo com o quadro legislativo estabelecido, a provisão do ensino recorrente é garantida, no essencial, pelo Ministério da Educação, a quem cabe, de qualquer forma, a sua tutela” (Santos Silva & Rothes, 1998:37).

Pretendia-se, então, permitir a cada aluno adulto progredir em ritmo próprio, numa perspectiva de desenvolvimento individualizado de aprendizagem e auto-formação:

“Destinados, prioritariamente, a trabalhadores-estudantes, jovens e adultos, os programas e as metodologias propõem-se valorizar a autonomia do formando e os elementos culturais de que é portador” (Despacho Normativo nº189/93).

Mas a extinção, em 1993, da Direcção-Geral de Extensão Educativa viria a fragmentar o Ensino Recorrente que passou a ser coordenado pelo Núcleo da Educação Recorrente e Extra-Escolar do Departamento de Educação Básica, no caso do ensino básico, e pelo Núcleo do Ensino Secundário do respectivo departamento ministerial, no caso do Ensino Secundário.

Esta diluição do Ensino Recorrente teve consequências nefastas e a integração da EA nas Coordenações de Área Educativa, criadas no âmbito das Direcções Regionais de Educação a partir de 1987, apenas reforçou o domínio do sistema regular, em vez da ambicionada aproximação entre as instâncias administrativas e a prática *in loco*:

“Esta medida de desconcentração administrativa constituiu uma oportunidade de introduzir um patamar de coordenação mais próximo das acções no terreno. Todavia, para a EA, significou, também a este nível intermédio, uma diluição em estruturas cuja principal preocupação continuava a ser o sistema regular” (Santos Silva & Rothes, 1998:38).

O tempo foi assim revelando as lacunas de um sistema que não conseguiu ultrapassar as consequências mais negativas da sua institucionalização e centralização, transformando-se num mecanismo de legitimação da estrutura do sistema social e do *status quo* da sociedade com todas as suas desigualdades de oportunidades.

Para além disso, é visível a dificuldade que este sistema público tem em acompanhar a transformação ocorrida nos últimos anos no campo da EA, perdendo gradualmente terreno face à concorrência de grandes corporações internacionais como a Microsoft, capazes de entregar a educação via Internet para um mercado global, o que em termos de línguas estrangeiras significa um grande negócio que, juntamente com os institutos privados, e principalmente as grandes firmas de *Franchising*, gere alguns milhões de estudantes em todo o mundo, e consequentemente avultadas compensações financeiras para os investidores e administradores.

Mas então, que sistema público de EA existe em Portugal?

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a EA tem duas vias: a escolar e a extra-escolar, e da primeira, o “Ensino Recorrente de Adultos” constitui uma modalidade especial. Nesta perspectiva, este passou a ser considerado um ensino de segunda oportunidade ao qual se recorre quando os indivíduos já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinamentos básicos e secundários, ou para aqueles que abandonaram precocemente o sistema regular de ensino (cf. Sancho, 1993:34), o que limita muito o seu campo de acção:

“No Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de Fevereiro, faz-se a regulamentação conjunta do ensino recorrente e da educação extra-escolar (Santos Silva & Rothes, 1998:37).

Pretendia-se, então, que a formação dirigida aos adultos que não se encontravam mais em idade normal de frequência escolar lhes proporcionasse a obtenção de habilitações certificadas e equivalentes aos níveis do ensino regular.

Em termos de certificação, este ensino atribui, portanto, os mesmos diplomas que os conferidos pelo ensino regular, apesar de possuir uma organização e planos de estudo diferentes. A este propósito, citamos o Decreto-Lei 74/91, de 9 de Fevereiro:

“O ensino recorrente visa a obtenção dos certificados e diplomas conferidos pelo ensino regular, distinguindo-se deste pela flexibilidade e diversidade das formas de organização e concretização e pela descontinuidade no tempo e alternância dos espaços”.

Em termos organizacionais, o Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis baseia-se em torno de um itinerário individual de formação traçado no acto da matrícula pelo aprendente com a ajuda do coordenador pedagógico, de modalidades de frequência que variam entre o regime presencial e o não presencial, e de uma avaliação feita unidade a unidade, sendo a classificação expressa numa escala de zero a vinte valores.

Em termos legais, o Despacho-Normativo nº 49/2002, de 4 de Novembro, determina o acesso à frequência dos cursos de Ensino Secundário Recorrente os indivíduos que, à data de matrícula, tenham completado dezoito anos de idade, e dezasseis para o Ensino Básico.

Finalmente, e em termos pedagógicos, o Ensino Recorrente pretende defender um método de ensino-aprendizagem baseado na autonomia dos aprendentes capazes de organizar o seu plano de estudos com o apoio do professor, mas sem nenhum tipo de controlo ou domínio por parte deste, privilegiando, portanto, a auto-reflexão e uma aprendizagem auto-dirigida respeitadora do ritmo de cada um, o que teoricamente implica um distanciamento face ao método tradicional segundo o qual o professor organiza as suas aulas em torno de aulas magistrais dirigidas a todos os alunos, obrigando-os a acompanhar o ritmo por ele determinado.

Porém, Santos Silva & Rothes reconhecem uma certa dificuldade de adaptação às condições específicas desta formação por parte dos agentes envolvidos neste processo:

“Põe-se então em causa, por exemplo, o regime de frequência, o sistema de avaliação ou a maturidade dos formandos para realizarem os processos de auto-formação em que o sistema criado aposta” (1998:50).

É, portanto, fundamental procurar estabelecer agora as relações de aproximação ou distanciamento existentes entre este discurso e as práticas diárias e concretas.

Assim, devemos começar por referir que o Ensino Recorrente – definido e considerado pela LBSE de 1986 como uma modalidade especial (não regular) de educação escolar que visa assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade com planos e métodos de estudo específicos – nem sequer perpetua a ideia inicial da OCDE que originou o seu nome (“Recurrent Education”) e que tinha por objectivo essencial proporcionar aos governos formas práticas de realizar educação e formação em alternância com a actividade profissional e os momentos de lazer dos indivíduos.

Por outro lado, sendo manifestamente insuficiente, a oferta do Ensino Recorrente apresenta ainda fragilidades de ordem organizativa e pedagógica que condicionam fortemente os seus resultados, determinando níveis significativos de insucesso e abandono.

De um modo geral, essas fragilidades prendem-se com a rigidez inerente ao modelo único, com a excessiva colagem ao paradigma escolar, com a ausência de relação com o mundo do trabalho, com o perfil e mobilidade dos formadores, e com o perfil e as condições de frequência dos formandos:

“Um outro tipo de críticas (...) conduz à defesa de alguns reajustamentos considerados imprescindíveis para que, nomeadamente, os planos de estudos se adequem às características dos formandos e às condições institucionais em que se trabalha” (Santos Silva & Rothes, 1998:50).

Os mesmos autores apontam ainda a falta de flexibilidade da gestão curricular que se traduz, no Ensino Recorrente, em “currículos prescritivos, demasiado fechados e fortemente condicionadores da formação a desenvolver”, e preconizam

“que se transformem em meros quadros orientadores, induzindo a inovação pedagógica e a capacidade de os educadores construírem programas adaptados à realidade concreta em que actuam” (idem, ibidem:51).

No entanto, a realidade do Ensino Recorrente nas escolas portuguesas não corresponde a estes anseios pelo que, através da nossa prática diária, apercebemo-nos de que o Ensino Recorrente não consegue encontrar uma identidade própria e uma linha de trabalho e organização coerentes.

Mas para além destas questões associadas às necessárias mudanças dos planos curriculares do Ensino Recorrente, não pode ser subestimada a importância da qualidade dos espaços físicos disponíveis e dos recursos materiais utilizados.

Na verdade, não são salas de aulas com mesas e cadeiras adaptadas a crianças, nem manuais escolares propostos pelo ME, que mais não são do que compilações de textos desactualizados e distantes das realidades dos aprendentes, que podem motivar os adultos a ir para a escola à noite depois de um dia de trabalho.

Finalmente não podemos deixar de referir o perfil dos formadores que trabalham com estes formandos. Na verdade, um dos principais problemas com que a EA se debate é a sua falta de identidade, o que se reflecte nos tutores ou formadores/educadores, orientadores ou professores de adultos, na maioria dos casos sem formação especializada em EA.

A primeira questão prende-se com a diversidade de títulos que se pode atribuir à pessoa adulta que trabalha com adultos, e a segunda questão com a filosofia subjacente aos seus papéis e responsabilidades no Ensino Recorrente. Na verdade, não existem requisitos legais para a qualificação mínima daqueles que trabalham com adultos. No nosso país, os educadores de adultos são professores dos Ensinos Básico e Secundário que procuram aprender através de tentativas e erros no decorrer da sua acção profissional. Se esta reflexividade e aprendizagem com base na experiência não são negligenciáveis, não podemos considerá-las como únicas possibilidades de aprendizagem e formação.

Para além disso, sabemos que uma elevada percentagem de docentes têm aulas nocturnas por conveniência de horário, sendo algo raros os casos de opção pela EA por vocação:

“Quer se realize ou não em contexto escolar, o Ensino Recorrente precisa de formadores escolhidos por critérios que verifiquem a sua sensibilidade ao trabalho pedagógico com adultos, o que não é o caso sempre que a escolha resulta de mera conveniência de horários, da procura de colocações em localidades mais próximas da residência de professores, ou então da opção frequente dos órgãos de gestão de escolas que remetem os horários do ensino recorrente para a última fase de colocação do pessoal docente, aumentando o risco de este trabalho vir a ser desempenhado por professores menos habilitados e experientes, que o não escolheram mas receberam quase como um castigo” (Santos Silva & Rothes, 1998:52).

Parece, portanto, necessário identificar as competências e as qualificações para o desempenho do papel de educador de adultos, já que todos sabemos não ser a mesma coisa trabalhar com crianças do primeiro ciclo, com adolescentes do Secundário ou com

adultos à noite, o que justifica a implementação de uma estratégia coerente e coordenada de desenvolvimento do pessoal docente e não docente ligado à EA, bem como o reconhecimento de uma carreira de EA.

Não podemos também esquecer a concepção e produção de materiais especificamente dirigidos a adultos e às suas necessidades, e estes objectivos apenas poderão ser alcançados com um diagnóstico das mesmas, assim como uma maior participação dos adultos na negociação e execução dos programas com vista a equilibrar mais a prática e a teoria.

No campo das LE, estes problemas são reforçados pela falta de oportunidade que o sistema confere para a prática da compreensão e da expressão oral, pelo que podemos afirmar que reduzir a aprendizagem das LE ao Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis seria ditar um atraso substancial do país em questões de comunicação, de tolerância inter/multicultural, mas corresponderia principalmente à negação do exercício de uma cidadania democrática e participada por todos de forma igual.

No entanto, o panorama desolador da oferta pública de EA em Portugal não se esgota no Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis, conseguindo alcançar o seu auge com duas modalidades em ascensão no nosso país e que conseguem estabelecer uma simbiose entre aquilo que o ensino regular, o ensino a distância e o Ensino Recorrente têm de pior. Estamos a falar do Ensino Recorrente por blocos capitalizáveis e do Ensino Recorrente a distância.

Em relação ao primeiro, o Despacho nº 20 421/99 (2ª série), de 27 de Outubro determina o Ensino Recorrente por blocos capitalizáveis, prolongando a experiência para mais um ano e alargando-a a outras escolas do país.

Por sua vez, o Despacho nº 21 711/2000 (2ª série), de 30 de Setembro, implica uma definição das metodologias de acompanhamento, apoio e avaliação dessa mesma experiência de forma a concretizar, num prazo de dois anos a reformulação global da oferta do Ensino Recorrente.

“O Despacho nº 20421/99 (2ª série), de 27 de Outubro, estabeleceu as regras a que obedece a experimentação pedagógica para o desenvolvimento de cursos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário Recorrente com novos planos curriculares e definiu as metodologias de acompanhamento, apoio e avaliação dessa experiência,

tendo em vista concretizar, no prazo de 2 anos, a reformulação global da oferta do Ensino Recorrente” (Despacho nº 21711/2000 (2ª série), publicado no Diário da República – II série 17453).

No entanto, e passados três anos, o processo continua em experiência e acompanhado de um total abandono das escolas à sua sorte na gestão dos problemas decorrentes.

Em termos organizacionais, os blocos funcionam com a matrícula obrigatória a todas as disciplinas, enquanto que com o sistema das unidades capitalizáveis, os alunos tinham o direito de escolher as disciplinas que pretendiam frequentar em cada ano, organizando, deste modo, o seu percurso de formação. Por outro lado, os blocos admitem apenas o regime de frequência presencial o que, à partida, se torna um inconveniente para os adultos trabalhadores com horários incompatíveis com os da escola.

As turmas devem ser obrigatoriamente constituídas por um número mínimo de vinte alunos, isto é, aproximando-se perigosamente do sistema regular. É no entanto importante salientar que a legislação prevê a possibilidade de desdobramento da turma em dois grupos de idêntica dimensão na disciplina de língua estrangeira, mas apenas se todos o alunos optarem pela mesma língua, o que por um lado favorece a aprendizagem dos adultos numa disciplina para a qual as turmas numerosas são inviáveis, mas por outro lado, transforma-se numa estratégia subtil de influência na escolha da língua a aprender, limitando as opções que são já poucas:

“2.4. Nos casos em que toda a turma opta pela mesma língua estrangeira, é possível:

- a) O desdobramento da mesma em dois grupos de idêntica dimensão;
- b) A constituição de dois grupos de nível diferente, um deles composto por um número mínimo de 5 alunos” (Despacho nº 21711/2000 (2ª série).

Como podemos ver, são muitas as diferenças entre os blocos e as unidades capitalizáveis, mas a avaliação é o aspecto mais polémico do processo ao ser realizada por disciplina, bloco a bloco enquanto processo contínuo, revestindo um carácter formativo e sumativo, o que em muito se assemelha ao sistema regular.

Para todos os que não conseguirem capitalizar, estão previstos momentos de avaliação da responsabilidade do professor da disciplina, e já não do aluno como acontecia com as unidades, o que aniquila o carácter de auto-gestão preconizado pelo Ensino Recorrente.

É através do Despacho-Normativo nº 36/99, I série B, de 22 de Julho que o Ministério da Educação justifica as alterações levadas a cabo no Ensino Recorrente afirmando que

“Os resultados da avaliação do ensino recorrente por unidades capitalizáveis apontam para a necessidade de serem introduzidas alterações à organização pedagógica e administrativa desta modalidade de educação”.

Esta mesma avaliação de resultados determinou, portanto, ajustamentos de carácter pedagógico e administrativo que se traduziram na implementação dos blocos capitalizáveis enquanto mecanismos transitórios para um futuro algo incerto desta modalidade de ensino.

Parece-nos, no entanto, que na base deste discurso conciliador existe uma razão de índole económica e financeira se considerarmos que o Ensino Recorrente apresenta-se como um sistema dispendioso e não prioritário para as instâncias do poder em Portugal. Na verdade, é evidente que com os blocos capitalizáveis, tornam-se necessários menos docentes já que as aulas passam a ser magistrais e debitadas para um conjunto de pelo menos vinte alunos que realizam os testes de forma conjunta, obrigando a que todos progridam ao mesmo ritmo. Desta forma, um único professor pode assumir uma disciplina do início ao fim do ano, não sendo necessária a presença de pelo menos dois docentes, como acontece com as unidades capitalizáveis.

Não podemos, porém, esquecer que uma das características da EA é a possibilidade de o aprendente elaborar o seu percurso de formação e progredir de acordo com as suas possibilidades e disponibilidades. A imposição de um ritmo de aprendizagem não se coaduna com a noção de autonomia, e as aulas magistrais não respeitam a noção de que o adulto é possuidor de uma história de vida que dita as suas limitações ou potencialidades na aprendizagem.

Para além destas medidas, o Despacho anteriormente citado determina as condições necessárias para a avaliação diagnóstica globalizante para candidatos à frequência do terceiro Ciclo do Ensino Básico ou do Ensino Secundário não detentores do diploma do respectivo ciclo de estudos antecedentes, ou outra habilitação legalmente equivalente. Esta avaliação diagnóstica globalizante visa, portanto, o reconhecimento e a validação de saberes e competências adquiridos em contexto escolar e não-escolar, e destina-se a determinar se o candidato detém os pré-requisitos necessários à frequência do ciclo de estudos em que se pretende matricular.

Esta avaliação é, na teoria, semelhante ao reconhecimento e validação de competências da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), sendo apenas divergente na prática. Na verdade, enquanto que os candidatos à avaliação diagnóstica globalizante estarão sujeitos a uma entrevista e a uma prova escrita de língua portuguesa, matemática e mundo actual para o Terceiro Ciclo, e de língua portuguesa, ciências sociais e naturais, e produção de um texto para o Ensino Secundário, os candidatos ao processo da ANEFA realizam algumas actividades individuais ou de grupo que em nada implicam qualquer estudo ou esforço para além da deslocação ao local da realização das sessões.

Se, por outro lado, considerarmos que ambos os mecanismos de reconhecimento e validação de competências podem resultar na possibilidade do prosseguimento de estudos, então devemos salientar a dualidade de critérios e a substancial diferença entre ambos os processos. Nestes casos, será apenas a consciência de cada indivíduo que poderá determinar a sua escolha, e essa consciência deverá assentar na percepção de que são necessários determinados pré-requisitos nos conhecimentos para acompanhar as aulas do ciclo que pretendem frequentar, e não na tentação de optar pelo caminho mais fácil.

Não podemos igualmente deixar de referir as irregularidades ocorridas em algumas escolas do país na gestão do Ensino Recorrente e na certificação de alunos para o ingresso no Ensino Superior. Na verdade, as alegadas fraudes de alguns milhares de alunos que estão sob suspeita de terem utilizado o Ensino Recorrente de forma ilegítima, isto é, com a obtenção de classificações entre os dezoito e os vinte valores, assim como irregularidades no processo de atribuição de equivalências, reforçam a vontade do governo em transformar esta modalidade em mais um conjunto de aulas para adultos.

E é neste contexto que começam a surgir as primeiras notícias da completa desvirtualização da EA pública através da implementação do E-Learning para o Ensino Recorrente que consiste em desenvolver este ensino a distância, via Internet, e que, segundo as instâncias do poder, tem-se revelado eficaz e eficiente na medida em que consegue ser ainda menos dispendioso para os alunos, e para o Ministério da Educação. No entanto, e sem querermos ser repetitivos, não podemos deixar de alertar para a crescente despersonalização e deshumanização destes processos que cada vez menos contemplam a relação pedagógica e o contacto humano, e passam a favorecer a optimização de recursos, assim como a relação entre a eficácia e a eficiência.

O Ensino Recorrente a distância parece estar assim afastar-se do Modelo social-democrata das concepções de políticas sociais que analisámos em termos teóricos, já que não se pode assumir enquanto serviço público de educação, para além de não se enquadrar na racionalidade regulatória cujos princípios de igualdade de oportunidades educativas e competência para a responsabilidade social não são respeitados.

Podemos, porém, integrar o Ensino Recorrente a distância numa perspectiva individualista-biográfica neoliberal já que a formação veiculada por este método passa a ser acessível apenas aos indivíduos com meios técnicos e materiais suficientes para aceder via Internet às aulas, mas também porque situa o ensino na esfera do individualismo, e remete os aprendentes para os domínios de uma aprendizagem individualizada e solitária.

Foi aqui apresentada uma das ofertas públicas para a aprendizagem de línguas estrangeiras por parte dos adultos em Portugal, bem como as variantes que nos últimos tempos têm vindo a desvirtuar ainda mais a EA.

O Ensino Recorrente por unidades ou blocos capitalizáveis apresenta-se, portanto, enquanto uma alternativa às diversas ofertas privadas existentes no nosso país, embora a pouca adequação dos manuais utilizados no processo de ensino/aprendizagem, a colagem ao paradigma escolar que se vê reforçada com o sistema de blocos capitalizáveis, a quase total ausência da prática da oralidade nas aulas de LE, bem como a falta de adequação dos programas às necessidades reais dos aprendentes, transformam esta opção educativa/formativa numa solução de recurso à falta de meios dos aprendentes adultos para a aquisição de um curso de línguas num instituto privado, e não numa opção deliberada e prioritária para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

A situação actual do Ensino Recorrente parece, portanto, afastar-se dos princípios que orientaram a sua implementação. De facto, e de acordo com o Despacho Normativo nº 189/93, os programas e as metodologias implementadas pretendiam valorizar a autonomia dos formandos, e afirmavam-se inspirados nos “grandes objectivos da educação de adultos”, nomeadamente:

- “A compreensão e o respeito pela diversidade dos costumes e das culturas nos planos regional, nacional e internacional”;
- “A consciência das relações que ligam o homem ao seu meio físico e cultural, no sentido de melhorar esse meio, de respeitar e proteger a natureza, o património e os bens comuns”;
- “O desenvolvimento da capacidade de criar, individualmente ou em grupo, novos bens materiais, espirituais e estéticos”;
- “O desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender” e de “aprender a emprender”.

Com base nestes pressupostos, o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras no Ensino Recorrente poderia inscrever-se numa perspectiva humanista social-democrata, traduzida enquanto serviço público de educação, assegurado por um Estado educador e baseado na igualdade de oportunidades educativas.

A aprendizagem de uma LE seria, assim, entendida no âmbito de uma concepção progressiva de educação, enquanto instrumento para o desenvolvimento da democracia, mas também do próprio indivíduo que, numa perspectiva humanista, se tornaria capaz de contribuir para o desenvolvimento das relações humanas, afirmando os ideais de compreensão internacional.

Por outro lado, a aprendizagem das línguas constituiria parte integrante de uma EA definida enquanto instrumento racional capaz de acompanhar os processos de transformação social, mas tendo em conta o educando que se auto-dirige sob a tutela de um Estado-Providência que zela pelo seu bem-estar.

Os adultos aprendentes de línguas estrangeiras no Ensino Recorrente seriam, assim, teoricamente, indivíduos capazes de contribuir para a transmissão de direitos, deveres e responsabilidades sociais, pessoais, globais e multiculturais.

O Ensino Recorrente poderia, portanto, constituir-se enquanto serviço público de educação, sob a responsabilidade estatal para proporcionar, na base de uma racionalidade regulatória, a aquisição de competências para a responsabilidade social, o que, no âmbito de uma educação ao longo da vida, serviria para transformar as línguas estrangeiras numa ferramenta de aprendizagem para uma formação completa do adulto aprendente.

No entanto, e apesar dos pressupostos teóricos que o orientam, o Ensino Recorrente tem sido alvo de críticas, e objecto de reformas que o têm vindo a afastar desse ideal educativo para todos.

De facto, a transformação das unidades capitalizáveis em blocos capitalizáveis, a sua colagem ao paradigma escolar, bem como o recente surgimento do Ensino Recorrente on-line, favoreceram a desvirtualização da EA pública, em geral, e do Ensino Recorrente em particular.

Em termos de línguas estrangeiras, a consequência mais evidente deste processo é a crescente procura de cursos de línguas em institutos privados, pelo que podemos afirmar que o Ensino Recorrente não oferece uma resposta viável às necessidades dos adultos, e que longe de poder ser entendido enquanto Educação de Adultos, o Ensino Recorrente consiste em grupos de adultos cada vez mais jovens que assistem a aulas ministradas, à noite, em escolas públicas.

Neste sentido, o Ensino Recorrente enquadra-se no Modelo social-democrata no que concerne a organização e gestão – que são da responsabilidade do Estado e obedecem a uma política pública –, na racionalidade regulatória ao proporcionar uma igualdade de oportunidades educativas para todos, bem como numa concepção de educação progressiva no que diz respeito à visão dos adultos enquanto educandos.

Porém, sabemos que as limitações que apontámos anteriormente ao Ensino Recorrente não permitem que este possa impor-se na qualidade de ideal de EA assente nos princípios de emancipação, libertação e intervenção que orientam uma educação popular de adultos assumida enquanto dever social, e o exercício de uma cidadania crítica ancorada na responsabilidade social e nas políticas colectivas.

Mas então, o que leva alguns adultos a frequentar as aulas no Ensino Recorrente sendo este tão pouco convincente?

Pensamos que o objectivo principal é a obtenção de um diploma ou de uma certificação que permitirá melhores condições e regalias profissionais para os que já estão empregados, ou a esperança de um futuro emprego para os jovens adultos e os desempregados:

“Quando interrogados, os formandos atribuem igual importância aos dois diplomas – escolar e de qualificação profissional –, embora com tendência para maior valorização do primeiro” (Santos Silva & Rothes, 1998:58).

É com base na ainda prevalecente ideia de que um diploma da escola ajuda a ser mais empregável e competitivo, que os adultos procuram prosseguir os seus estudos. Não é propriamente a escola que funciona como chamariz, já que esta está cada vez mais distante da realidade dos jovens e dos adultos, mas é a importância da aquisição de qualquer certificado que os move, pelo que devemos concordar com Jarvis quando afirma que

“possession is more important for many individuals than being and perhaps education reflects this fact” (1993).

Só assim se entende a “louca” corrida dos indivíduos a qualquer entidade que lhes proporcione um diploma, mesmo que este não venha acompanhado da correspondente proporção em termos de conhecimentos adquiridos.

Para as LE, o caso é algo diferente já que os indivíduos entrevistados demonstraram uma real vontade em aprender e em saber falar, ler e entender. Aliás, sendo a oferta pública tão pouco atraente, os adultos precisam de motivos reais para abrir mão de uma quantia razoável de dinheiro e de um tempo de descanso precioso para frequentar um curso de línguas privado:

“Sem saber falar Inglês nós não vamos a lado nenhum, e eu já queria ter vindo cá há mais tempo, mas custa muito depois de um dia de trabalho e depois chegar a casa e tratar das coisas, dos filhos, ... é um grande sacrifício” (F-1);

“Nós temos que fazer um sacrifício porque custa muito depois de um dia de trabalho. É preciso muita força de vontade” (F-2);

“O Inglês é fundamental e só agora consegui reunir as condições de tempo e disposição para vir aprender e frequentar esta formação e espero ter sucesso” (F-3);

“Hesitei muito antes de começar porque não tinha horários compatíveis, agora imponho-me uma certa disciplina e estou a conseguir” (F-7).

No entanto, a referida certificação já não é mais apanágio da escola pública, não só porque os institutos privados atestam da competência dos aprendentes com diplomas obtidos a partir de instituições públicas ou privadas estrangeiras no caso das línguas, mas também porque a partir de 1999, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) começou a proporcionar a hipótese de uma certificação para todo e qualquer indivíduo com idade superior a dezoito anos, reconhecendo e validando competências adquiridas ao longo da sua vida.

É neste sentido que, de seguida, procuraremos estabelecer as relações (in)existentes entre a aprendizagem das LE e a ANEFA, a questão das competências nas línguas, e o processo de reconhecimento e validação das mesmas. No entanto, esta análise não estaria completa sem uma breve reflexão em torno dos mais recentes acontecimentos que envolvem a ANEFA e a sua substituição pela Direcção Geral de Formação Vocacional, o que nos levará a apontar para possíveis resultados na área das LE que mais não são do que a antecipação dos nossos temores.

### **3.2. A aprendizagem das línguas estrangeiras e a ANEFA**

Com vista à obtenção de resultados na área da qualificação de trabalhadores para reforçar a sua adaptabilidade e competitividade na transição para a sociedade da informação e do conhecimento, a Resolução do Conselho de Ministros nº 92/98 de 14 de Julho criou o Grupo de Missão para o desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA), com a incumbência do lançamento e execução do programa “Saber +” e da instalação da ANEFA. Esta medida política foi tomada com base nas recomendações da Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida em 1996, e do Grupo Estratégico para o Desenvolvimento da Educação de Adultos, criado através do Despacho nº 10 534/97, de 16 de Outubro.

Se, por um lado, é de destacar a tentativa de definição de uma estratégia pública entre os diferentes contextos de educação e formação, não podemos deixar de verificar que, na prática, as acções desenvolvidas demonstraram existir uma maior preocupação com a formação na sua vertente mais instrumental do que com a educação no seu sentido mais humanista e conscientizador.

De facto, as questões da empregabilidade, competitividade e adaptabilidade constituíram a base de um conjunto de actividades com o objectivo da aquisição de competências, conceito que começou a fazer parte da linguagem corrente e que passou a ser aceite como sinónimo de espírito de inovação, criatividade, capacidade de trabalhar em equipe, espírito empreendedor e capacidade de resolução de problemas, mas sendo sobretudo associado à procura de diversificação dos percursos de educação, formação e transição para a vida activa, isto é, relacionando a oferta formativa com as necessidades da economia, o que equivale a dizer privilegiando a vertente da formação em detrimento da educação, e reforçando a responsabilização dos indivíduos pelo seu sucesso ou insucesso nesse empreendimento.

A questão da educação viu-se assim relegada ao plano da cidadania, mas essencialmente para o desenvolvimento de processos locais de intervenção cívica e solidária, o que nos remete, uma vez mais, para um maior envolvimento da sociedade civil com o objectivo de compensar as lacunas provocadas por um menor investimento do Estado.

Assim, e através do Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de Setembro, o governo criava a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos tutelada pelos Ministérios da

Educação e do Trabalho e da Solidariedade em regime de instalação, estatuto que manteve até à sua integração na Direcção Geral de Formação Vocacional e que, não obstante as virtualidades evidenciadas,

“viu o seu campo de acção bastante reduzido e a sua capacidade de acção muito limitada, especialmente em termos de estruturas e recursos próprios a nível local” (Lima, 2003:21).

Tendo como linhas estruturantes de intervenção o desenho e implementação de um quadro Referencial de Competências-chave conducente à validação e certificação de competências adquiridas, à construção de itinerários formativos diversificados para adultos pouco escolarizados e à implementação de modalidades de educação/formação alternativas ao ensino regular, e segundo o autor anteriormente citado, a ANEFA não só não contemplou a maior parte das áreas antes reconhecidas como prioritárias, como também foi gradualmente sucumbindo às lógicas vocacionalistas:

“A relevante acção já desenvolvida pela ANEFA no curto período da sua existência, evidenciando um grande potencial de intervenção nas áreas do reconhecimento, validação e certificação de competências e no desenvolvimento de novos cursos EFA, que representam uma tentativa inovadora de articulação entre formação de base e formação profissionalizante, parece todavia muito longe ainda de cobrir todas as áreas antes referidas de EA. Pode inclusivamente, incorrer no risco de beneficiar sobretudo as acções de formação profissional com novas concepções e metodologias educativas e pedagógicas (...) e de não garantir um impulso semelhante nos domínios da EA não directamente relacionados com a formação profissional e com a equivalência e/ou complemento de estudos com vista à obtenção de graus ou diplomas escolares” (Melo, Lima & Almeida, 2002:119-120).

A crescente prioridade dada à vertente da formação em detrimento dos domínios pertencentes à Educação de Adultos, viria a atingir o seu ponto alto com a extinção da ANEFA e a sua integração num novo departamento designado Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV) (Decreto-Lei nº 28/2002, de 17 de Outubro).

Segundo este diploma, o resultado da “integração entre educação e formação”, a cargo do Ministério da Educação (ME), passa a chamar-se “formação vocacional”, e visa a “qualificação dos recursos humanos” e a resposta às “necessidades da competitividade da economia global”.

De acordo com a Nova Lei Orgânica do ME, de 4 de Outubro de 2002, a DGFV sucede à ANEFA que é extinta, e surge capaz de uma actuação transversal na

concretização dos objectivos de qualificação, ao longo da vida, dos jovens e adultos, para além de se constituir num instrumento de racionalização de recursos ao integrar na nova estrutura as atribuições de organismos que se extinguem, entre os quais, a ANEFA:

“A Comissão instaladora da DGFV assegura a prossecução das atribuições da ANEFA (...), sendo que o Estado sucede na esfera jurídica e patrimonial da ANEFA, através da DGFV” (ponto 6).

No entanto, e porque as áreas abrangidas pela formação vocacional remetem essencialmente para a aprendizagem, a qualificação inicial, a oferta formativa de educação e formação, o 10º profissionalizante, a especialização tecnológica, a educação e formação de adultos, a componente tecnológica e profissionalizante de educação escolar e extra-escolar, parece existir a preponderância da vertente formativa em detrimento da componente educativa, nesta que poderia ter sido a revitalização de uma educação de adultos humanista, mas que não passou de mais uma manifestação do predomínio da tecnocracia.

Neste caso concreto, assistimos à subordinação da EA a lógicas vocacionalistas e, conseqüentemente, à reconfiguração da própria população adulta que passa a ser entendida enquanto população activa ou de jovens:

“Não é só o conceito de educação que acaba por ser fortemente restringido, é a população adulta que perde especificidade por referência à “qualificação inicial de jovens” e vê a oferta educativa pública subordinada ao “sistema de formação vocacional” (Lima, 2003a:21)

Devemos ainda referir que a articulação da DGFV entre os Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho resulta na implementação de um conjunto de medidas suplementares que visam reforçar as atribuições desta nova entidade, pelo que está a ser pensada uma Lei de Bases da Formação para levar à prática o Plano de Emprego para 2003. Este anúncio, feito na Comissão Parlamentar do Trabalho, foi justificado pela necessidade de elevação do nível médio do ensino em Portugal, e segundo o respectivo Ministro Bagão Félix, a referida Lei de Bases da Formação, em articulação com o ME, procurará distinguir as empresas de acordo com os seus resultados e criar cursos de formação para jovens que, terminada a escolaridade obrigatória, não encontrem lugar no mercado de trabalho (cf. O Semanário de 29 de Julho de 2002).

O Secretário de Estado do Trabalho, Luís Pais Antunes, em entrevista concedida ao Guia Expresso Emprego 2002, afirma que a nova Lei de Bases da Formação

“visa a criação de condições objectivas para que a cultura da aprendizagem faça parte dos princípios de gestão das empresas nacionais e envolve Estado, empresas, trabalhadores individuais e associações patronais e sindicais, numa estratégia que permita a disponibilização de múltiplas ofertas formativas, em vários contextos, e contemple soluções compatíveis com diferentes trajectórias individuais de qualificação, de acordo com o conceito de aprendizagem ao longo da vida” (op. cit.:5).

O recém-criado 10º ano profissionalizante apresenta-se já como uma das “múltiplas ofertas formativas”, mas sobretudo como uma destas formas de evitar um quadro de excedentários durante o tempo de duração do curso, o que permite iludir durante algum tempo mais todos aqueles jovens que, em vez de irem directamente para o desemprego, poderão recorrer a uma nova formação.

Podemos portanto afirmar que uma leitura mais atenta do diploma e dos discursos salienta o interesse essencial da DGFV nas matérias do ensino profissional e recorrente, reduzindo e instrumentalizando uma vez mais a Educação de Adultos, o que poderá resultar no esquecimento de áreas fundamentais como a Educação Popular, a Educação Cívica, a Alfabetização e a Formação profissional organizada de forma ampla e não apenas voltada para a empregabilidade (cf. Lima, 2002b:11).

No entanto, a nova Lei Orgânica do ME, de 4 de Outubro de 2002, é clara nas suas afirmações e pretensões ao revelar a inadequação da anterior Lei Orgânica perante os desafios que se colocam hoje ao sistema educativo e à política educativa e de formação (cf. ponto 1), e ao valorizar a formação de jovens em detrimento da Educação de Adultos:

“Um dos objectivos da reforma estrutural da educação é a integração entre as políticas e os sistemas de educação e as políticas e os sistemas de formação ao longo da vida, com a qualificação inicial de jovens com competências profissionais necessárias à sua transição adequada para a vida activa e com o desenvolvimento da aquisição de aprendizagens por adultos, num modelo de formação ao longo da vida” (ponto 2).

Como podemos verificar, os conceitos de “formação ao longo da vida”, “competências profissionais”, “vida activa” e “aprendizagens” assumem um papel preponderante nesta

afirmação, relegando para segundo plano o conceito de “políticas de educação” ao mesmo tempo que é omitido o conceito de “Educação de Adultos”.

Podemos, portanto, afirmar que estamos a assistir a mais uma transição no campo da Educação de Adultos em Portugal, se é que ainda nos podemos referir nestes termos à formação de índole vocacional que está a prevalecer actualmente.

No desenvolvimento deste ponto, destacamos algumas virtudes e as muitas deficiências da ANEFA, mas com a sua extinção e a sua integração na DGFV apenas como valência, devemos questionar-nos quanto ao futuro da frágil EA, futuro este que, na opinião de Licínio Lima, se apresenta comprometido:

“Claramente reduzida e instrumentalizada, a EA voltará, plausivelmente, a eclipsar-se; em processo de transmutação para “formação de adultos” (vocacional, profissional, contínua ...), dificilmente resistirá, no interior do ME, às lógicas dos outros domínios: “a aprendizagem, a qualificação inicial, a oferta formativa de educação e formação [sic], entre a qual a orientada para os jovens de 15 aos 18 anos, o 10<sup>a</sup> profissionalizante, a especialização tecnológica [...], o ensino das escolas profissionais [...] (Artigo 16<sup>o</sup>, 2)” (Lima, 2003a:21).

No entanto, esta dúvida não se coloca para a Coordenadora da ANEFA – Norte, Olívia Santos Silva que, numa entrevista que nos foi concedida no dia 14 de Janeiro de 2003, considera serem poucas as diferenças entre a ANEFA e a DGFV:

“O futuro da ANEFA já está definido. A ANEFA já não existe e já está integrada numa Direcção Geral de Formação Vocacional. As orientações, as indicações e os programas que nós temos continuam, só mudaram de formato jurídico-institucional, e se quisermos, mudaram de nome, mas a informação que eu tenho é que as iniciativas continuam”.

Porém, a Lei Orgânica do ME aponta para o desempenho das funções de concepção da componente pedagógica e didáctica do sistema educativo incluindo a certificação das qualificações, coordenação e acompanhamento da mesma por parte da DGFV. Assim sendo, está claro que será dada maior prioridade às questões da formação profissional, da aquisição de competências para a empregabilidade, e a certificação de competências profissionais adquiridas em diferentes contextos.

Em termos das línguas estrangeiras, e de acordo com o nº 10 do artigo 4º do regulamento aprovado pelo Despacho-Conjunto nº 261/2001, de 22 de Março, dos Ministérios do Trabalho e da Educação, a ANEFA procurou dar o seu contributo através da

concepção e promoção de acções de curta duração dirigidas a adultos (as Acções Saber+), e com a produção de materiais de apoio que pretendiam permitir uma aprendizagem centrada em questões do quotidiano, levando a uma construção de competências linguísticas directamente relacionadas com as intenções comunicativas.

Em termos de objectivos, as Acções Saber+ visavam estimular os públicos adultos a adquirir, desenvolver ou reforçar as suas competências pessoais, profissionais ou escolares; mobilizar os adultos para a importância da aprendizagem ao longo da vida; diversificar as ofertas educativas dirigidas a adultos; criar soluções flexíveis e certificáveis que promovam a melhoria das qualificações escolares e profissionais da população adulta, para além de incentivar a emergência de parcerias alargadas entre as escolas, centros de formação profissional e organização da sociedade civil.

Assim, a orientação dessa aprendizagem visava a formação dos indivíduos ao dotá-los de conhecimentos básicos que os tornariam capazes de resolver problemas do dia-a-dia, mas sem contemplar as vertentes cultural, de tolerância inter/multicultural e de cidadania presentes quando o contacto com as LE é estabelecido a partir da perspectiva da educação.

Por outro lado, a ANEFA contemplava a aprendizagem das línguas no modelo dos cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) que se propunham, em termos gerais, proporcionar uma oferta integrada de educação e formação destinada a públicos pouco qualificados, contribuir para a redução do défice de qualificação escolar e profissional da população portuguesa, potenciando as suas condições de empregabilidade, promover a construção de uma rede local de educação e formação de adultos, e constituir-se como um modelo inovador de educação e formação de adultos (cf. *Revista Saber +*, nº14, 2002:54).

No caso concreto das LE, estes cursos proporcionavam aos indivíduos a substituição de uma unidade de competência de referencial por uma unidade de construção local que poderia ser uma língua. Nestes casos, a formação, com a duração de 100 horas, passava a integrar o desenho curricular dos cursos EFA em termos de inclusão no seio de outra área, e não por direito próprio, apesar dos discursos apontarem uma vez mais para a necessidade da aprendizagem das línguas por parte dos adultos:

“O Inglês é certamente uma das necessidades mais significativas dos adultos, como também o “português 2ª língua” para imigrantes e a “matemática para a vida”, “literacia tecnológica” e “Internet para o cidadão” (Márcia Trigo, Presidente da Comissão Instaladora da ANEFA, em entrevista à revista *Saber* + nº 13, 2002:13).

Vejamos então o lugar que a aprendizagem das línguas ocupava no desenho curricular dos cursos EFA:

Percurso de formação	Reconhecimento e validação de competências	Formação de base a)		Formação profissionalizante b)	Total de horas
		Aprender com autonomia	Áreas de competências-chave		
Básico 1	Entre 25 e 40 h	40 h	Entre 100 e 400 h	Entre 220 e 360 h	Entre 385 e 840 h
Básico 2	Entre 25 e 40 h	40 h	Entre 100 e 400 h	Entre 220 e 360 h	Entre 385 e 840 h
Básico 1+2	Entre 25 e 40 h	40 h	Entre 100 e 800 h c)	Entre 220 e 360 h	Entre 385 e 1240 h
Básico 3	Entre 25 e 40 h	40 h	Entre 100 e 800 h c)	Entre 940 e 1200 h d)	Entre 1105 e 2080 h
Básico 2+3	Entre 25 e 40 h	40 h	Entre 100 e 1200 h c)	Entre 940 e 1200 h d)	Entre 1105 e 2480 h

Temas de vida

Temáticas transversais relativas à interação entre o mundo local e global que informam e organizam a abordagem das diferentes áreas de competências-chave

- a) independentemente do resultado do reconhecimento e validação de competências, a duração mínima de formação de base é de 100 horas.
- b) é desejável que a Formação Profissionalizante inclua formação em contexto real de trabalho.
- c) **Sugere-se a inclusão da aprendizagem de uma língua estrangeira.**
- d) Inclui obrigatoriamente 120 horas de formação em contexto de trabalho.
  - Despacho Conjunto nº 1083/2000, de 20 de Novembro
  - Despacho Conjunto nº 650/2001, de 20 de Julho

Este quadro pode ainda ser completado com a explicação de Olívia Santos Silva que, na entrevista referida anteriormente, afirmava que:

“O modelo dos cursos EFA está aberto à possibilidade da substituição de uma unidade de competência por uma unidade de construção local, seja ela a que for. Tem acontecido com frequência que esta substituição de uma das unidades do Referencial tem sido sempre proposta em Inglês, e geralmente vão buscar uma unidade à Linguagem e Comunicação que passa a ser Linguagem e Comunicação em língua estrangeira. Vão buscar, por exemplo, às TIC, nas quais também requisitam horas para fazer o Inglês mais técnico. Por vezes vão à Cidadania e Empregabilidade e a ANEFA tem permitido, desde que sejam apresentados, currículos que têm cerca de 100 horas de língua estrangeira, jogando com as unidades de competência que se retiram a cada uma das quatro áreas”.

Como podemos verificar, os adultos desejosos de aprender línguas na ANEFA deviam contar com a iniciativa de uma construção local que optasse por incluir esta formação numa das áreas de competências do Referencial, devendo, para tal, elaborar uma proposta que seria analisada e posteriormente deferida ou não, o que demonstra a falta de interesse da ANEFA por uma área considerada prioritária pelo Conselho da Europa, e o que pode ser reforçado pelas palavras de Márcia Trigo:

“Acrece que temos de incentivar a nossa gente, e também os adultos, a tornarem-se mais pró-activos, procurando eles próprios formações complementares, como o Inglês, que lhes permitam maior sucesso garantido, quando pretendem prosseguir estudos” (*Revista Saber+*, nº 13, 2002:13 ).

Perante esta afirmação, devemos concluir que, uma vez mais, as entidades públicas não só não dão resposta às necessidades dos adultos, como ainda determinam a procura de respostas nas instituições privadas.

Em termos teóricos, e retomando as linhas de análise sugeridos no nosso quadro teórico-conceptual, podemos afirmar que, no âmbito das concepções de políticas sociais, o Modelo social-democrata define parcialmente as atribuições/ orientações da ANEFA.

De facto, estando a ANEFA dividida em termos de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (centros RVCC) por um lado, e de cursos EFA e Acções Saber + por outro, vemos que é nestas iniciativas que se encontra um conceito de responsabilidade estatal e de política pública.

No entanto, estes modelos de cursos de formação não encontram eco na concepção de racionalidade regulatória definida enquanto competência para a responsabilidade social ou educação ao longo da vida.

Na verdade, estes cursos aproximam-se mais da lógica de uma racionalidade económica já que visam essencialmente a adaptabilidade e o ajustamento, a competição e a orientação vocacional.

Situamo-nos, portanto, no domínio da formação gratuita de jovens e adultos que pretendem adquirir competências para a sua empregabilidade ou para a construção de um “tempo biográfico” que, em termos de histórias de vida, se traduz no aperfeiçoamento, ou na aquisição, de conhecimentos para o desenvolvimento das suas trajetórias e experiências pessoais.

Como podemos observar, a aprendizagem das LE por parte dos adultos nos cursos de formação oferecidos pela ANEFA não obedece a um processo linear de análise. Encontramos indicadores pertencentes a um Modelo social-democrata de políticas sociais, mas também marcas de racionalidade regulatória e de racionalidade económica, pelo que se torna complexa a classificação desta formação em termos de perspectivas de ensino/aprendizagem.

Consideramos tratar-se de um híbrido de perspectiva humanista social-democrata e individualista-biográfica neoliberal, no que concerne a intervenção estatal e o carácter gratuito da formação no caso da primeira, e no que diz respeito à vantagem competitiva individual subjacente à segunda.

Esta oferta formativa afasta-se, portanto, dos conceitos de educação popular de adultos, bem como dos princípios de cidadania crítica e responsabilidade colectiva que definem as concepções de racionalidade emancipatória e de educação progressista, sendo apenas nos cursos EFA que o conceito de educação é referido.

No entanto, a DGFV não parece contemplar a componente educativa, pelo que o ensino/aprendizagem das LE por parte dos adultos, em termos de oferta pública, é novamente posto em causa: se a ANEFA não respondeu, se o Ensino Recorrente não convenceu e a DGFV não contempla, voltamos a perguntar onde podem os adultos portugueses aprender línguas estrangeiras em contexto público?

Mas, perante o desaparecimento da ANEFA, são mais as perguntas que nos colocamos: que papel virá a ser desempenhado pela DGFV na área da aprendizagem de

línguas por parte dos adultos? Será reforçada a tendência já existente do predomínio do sector privado por existir uma fraca oferta pública? Como será levado a cabo o reconhecimento de competências em línguas estrangeiras e como será elaborado o processo de validação e certificação das mesmas na era das competências por excelência?

As respostas a estas questões pertencem, ainda, aos domínios da futurologia e da especulação que, na verdade, não têm grande fundamento num trabalho de investigação desta natureza.

No entanto podemos analisar os factos e os antecedentes que estão na sua base procurando definir, por um lado o conceito de competência em línguas estrangeiras, e por outro lado procurando entender como se processa o reconhecimento, a validação e a certificação das mesmas, de acordo com as linhas orientadoras da já extinta ANEFA, estando deste modo traçada a matriz que permitirá, em posteriores pesquisas, elaborar análises comparativas entre as orientações da ANEFA e as aspirações da DGFV no que concerne as línguas estrangeiras e sua aprendizagem por parte dos adultos em Portugal.

### **3.3. A questão das competências em línguas estrangeiras**

O conceito de competência, à semelhança do que ocorre com outros conceitos actuais, não oferece uma única definição ou interpretação, e aplica-se a diferentes contextos. Malcom Tight apresenta uma possível definição que, como podemos constatar, é ampla e pouco específica:

“This is a wide concept which embodies the ability to transfer skills and knowledge to new situations within the occupational area. It encompasses organisation and planning of work, innovation and coping with non-routine activities and includes those qualities of personal effectiveness required in the workplace to deal with co-workers, managers and customers. It also encompasses the idea of being able to perform these different tasks over a period of time” (1996:121).

Em termos gerais, a noção de competência assume-se, portanto, como uma capacidade de relacionamento inter-pessoal e de transferência de conhecimentos para novas situações, mas essencialmente em contexto de trabalho. Podemos assim afirmar que a competência identifica-se como um dos componentes do conceito de aprendizagem ao

longo da vida, passou a representar o investimento dos indivíduos no seu próprio potencial, tornou-se o objectivo último da aquisição, e tende a substituir a qualificação formal que designa a capacidade potencial de realizar tarefas correspondentes a uma actividade ou uma profissão e reconhecida com um certificado formal.

Em termos históricos, a problemática das competências emergiu num contexto de crise socio-económica e de transformação da organização do trabalho, podendo encontrar-se as principais contribuições teóricas sobre esta questão em revistas de campos disciplinares como a psicologia e a sociologia do trabalho, bem como em documentos sobre gestão e formação profissional.

Na verdade, e em termos do discurso político, a modernização da produção baseada nos critérios de qualidade, de eficiência e de competitividade motivou o desenvolvimento de novas competências capazes de dotar os indivíduos de uma capacidade de adaptação no contexto do mercado internacional competitivo.

Assim, e de acordo com o CEDEFOP (2002), verificaram-se alterações nas competências, alterações estas impostas pelas novas tecnologias e as novas organizações do trabalho e de que a seguinte tabela procura dar conta:

<b>Factores de competência</b>	<b>Conteúdos anteriores</b>	<b>Novos conteúdos</b>
Responsabilidade	Baseada no comportamento, no esforço e na disciplina	Baseada na tomada de iniciativas
Aptidão	Ligada à experiência	Cognitiva: identificar e resolver problemas
Interdependência	Sequencial; hierárquica	Sistemática; trabalho em equipe
Educação e formação	Adquiridas para sempre	Contínuas
Aprendizagem	Passiva: ser formado	Responsabilidade perante a aprendizagem auto-dirigida e aprendizagem ao longo da vida.

Tabela 1: fonte: Green, Wolf e Leney (1999), adaptado do programa Eurotecnat da Comissão Europeia, in Cedefop, 2002:127.

O mercado do emprego revela, portanto, exigências contraditórias já que os empregadores procuram indivíduos capazes de adaptar-se rapidamente às diversas situações de trabalho, isto é, generalistas, e que sejam ao mesmo tempo operacionais a qualquer momento, isto é, especialistas.

Este aspecto, aliado às evoluções técnicas e sociais, motivou a (re)definição do conceito de competência que passou a ser utilizado no plural e dividido em competências especializadas, competências transversais e competências transferíveis. Assim, assistimos hoje, na Europa, ao surgimento de duas correntes associadas a um novo modelo de gestão, mas nem sempre convergentes:

- uma perspectiva que favorece as competências de base (as chamadas *basic, generic and core skills*) e
- uma perspectiva que apoia as competências-chave por um lado e as competências profissionais por outro (as *broad professional competences*).

De acordo com o CEDEFOP (2002:111), a plataforma mínima das competências supõe a aquisição de uma série de competências genéricas que suportam a aprendizagem ao longo da vida e das que fazem parte a leitura, a matemática, o domínio das Técnicas da Informação e da Comunicação (TIC), a resolução de problemas, a tomada de decisões, o trabalho em equipe e a aprendizagem contínua, para além de um conjunto de competências-chave ou transversais, tais como o conhecimento de uma língua estrangeira e a capacidade de aprender de forma autónoma, que fazem parte do conjunto de competências que complementam as competências genéricas e que permitem aos indivíduos adquirir mais facilmente novas qualificações, adaptar-se às novas tecnologias ou possuir maior mobilidade no mercado de trabalho.

Por outro lado, o referido documento define as competências transferíveis enquanto competências adequadas às profissões que não são as que os indivíduos têm ou tiveram recentemente (cf. op. cit:129).

A partir destas definições, podemos igualmente estabelecer uma relação entre o conceito de competência e o conceito de empregabilidade. De facto, a aquisição de competências parece estar prioritariamente destinada a tornar os indivíduos mais empregáveis, e conseqüentemente mais produtivos e mais competitivos, o que se coaduna com as exigências de uma economia neoliberal que aposta na responsabilização individual e na capacidade de auto-gestão das aprendizagens adquiridas ao longo da vida.

Segundo esta teoria, a empregabilidade do indivíduo visa o exterior da firma ou da empresa, enquanto que a competência é relativa ao emprego que ocupa. Por exemplo, uma

secretária bilingue e com o domínio da burocracia é empregável, mas na cabine de pilotagem de um avião, ela seria totalmente incompetente.

Porém, parece existir o outro lado da questão, e na opinião de Olívia Santos Silva, a aquisição de competências para a empregabilidade é um mal necessário se considerarmos que os indivíduos têm de saber viver e adaptar-se à era da globalização e aos conceitos de flexibilidade, polivalência e precariedade, conceitos estes que organizam o trabalho numa economia neoliberal:

“(...) é preciso desenvolver nos sujeitos as competências do que é hoje ser empregável e empregado, o que é lutar pelos direitos de emprego, e isto só se faz combinado com cidadania (...). É preciso desenvolver competências para saber viver no mundo de hoje e viver lutando contra, reivindicando, e não preparar os sujeitos para serem dóceis. Não é a empregabilidade no sentido economicista do modelo; falar em empregabilidade é desenvolver competências no sujeito para saber o que é manter um emprego, defender um emprego (...). Não é falar em empregabilidade para formatar as pessoas só para o emprego e a dimensão económica da vida; não é nada disso” (entrevista concedida em 14 de Janeiro de 2003)

Como podemos verificar, as aplicações dos conceitos de competência e empregabilidade podem ser variadas e até apontarem para caminhos opostos, o que reforça a ideia desenvolvida no primeiro capítulo e que destacava o carácter instrumental e efémero dos conceitos, para além da sua dimensão espacial e sua localização temporal. Tendo estes aspectos em consideração, apercebemo-nos que estes conceitos, à semelhança de tantos outros, possuem a sua história, e como tal, estão ao serviço das mais diversas interpretações e definições.

No entanto, ficamos com a noção de que as certezas da qualificação e do emprego eclipsaram-se perante as hipóteses de competência e empregabilidade, pelo que a competência é para a qualificação o que a empregabilidade é para o emprego.

Já no âmbito mais específico da aprendizagem de línguas estrangeiras, a complexidade do acto comunicativo reflecte-se nas sucessivas tentativas de definição dos seus objectivos que, por sua vez, especificam diferentes competências envolvidas neste processo. Referimo-nos, portanto, às competências linguística, socio-linguística, do discurso, estratégica, socio-cultural e social.

“A competência linguística”, de acordo com Jan van Ek (cf.1993:39), é a habilidade de produzir e interpretar elocuições formadas de acordo com as regras da língua em

questão e que transportam um sentido convencional, pelo que existem dois ângulos para perspetivar a competência linguística: as formas da linguagem e o sentido.

“A competência socio-linguística”, por sua vez, corresponde ao (re)conhecimento das relações que se estabelecem entre os signos linguísticos e o seu sentido contextual ou situacional (cf. op. cit.:41).

“A competência do discurso” representa a habilidade para usar as estratégias apropriadas na construção e na interpretação de textos orais e escritos (cf. op. cit.:47).

“A competência estratégica” refere-se à transferência das estratégias da comunicação na língua nativa para o uso da língua estrangeira, assim como à aquisição de estratégias que são normalmente utilizadas na língua estrangeira, mas não na língua nativa, isto é, permitindo compensar certas dificuldades de comunicação (cf. op. cit.:56).

“A competência socio-cultural” é, segundo o referido autor, essencial para um uso correcto e apropriado da língua, para além de uma condição necessária para a ampliação dos horizontes comunicativos dos falantes que conseguem, deste modo, ultrapassar os limites da sua própria língua (op. cit.:62).

Finalmente, “a competência social” envolve a vontade e a capacidade de interagir com os outros. A vontade relaciona-se com a motivação, a atitude e a auto-confiança; a capacidade implica empatia e a habilidade para lidar com a situação social, tratando-se de uma espécie de “savoir-faire” nas relações humanas (op. cit.:65).

No entanto, se nos referirmos à formação vocacional e à aprendizagem de uma língua estrangeira para fins específicos, a noção de qualificações ou competências-chave envolve, por um lado, uma competência geral ou nuclear do aprendente, e por outro lado, uma competência de qualidade técnica na sua área de especialização.

Assim, e de acordo com Gerard Egloff e Anthony Fitzpatrick, a competência geral pode ser considerada nuclear já que envolve a capacidade de tomar decisões, de assumir responsabilidades e de demonstrar iniciativa, para além de uma habilidade versátil de comunicação que torna os indivíduos capazes de trabalhar em equipe de maneira construtiva, isto é, desenvolvendo a capacidade de organizar e regular processos de aprendizagem individuais de forma inovadora para criar novas aprendizagens (cf. 1997:28),

e conseqüentemente, dar resposta aos objectivos relativos à aprendizagem das línguas estrangeiras que basicamente se centram no desenvolvimento cognitivo e afectivo do indivíduo, assim como na aquisição de competências para a sua empregabilidade.

No entanto, um dos problemas actualmente em debate é o da certificação e transferibilidade das aprendizagens em contexto de trabalho (cf. Melo, Lima e Almeida, 2002:47).

De facto, a questão das competências não se esgota na definição deste conceito, mas vê-se reforçada pela pressão política que se tem feito sentir em torno da aparente necessidade de se proceder ao reconhecimento e à certificação de competências adquiridas fora dos sistemas formais de ensino e formação profissional, com o fim de aumentar os níveis de qualificação da população activa portuguesa.

É (re)conhecido o contributo da ANEFA nesse campo de actuação, mas com a sua extinção surgem questões quanto ao futuro deste processo, e é no sentido de dar respostas que o Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação, assinado em Fevereiro de 2001, vem reforçar o papel de organismos que, para além da ANEFA, possuem a capacidade de certificar competências e conhecimentos profissionais. Referimo-nos, entre outros, ao Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) que, desde 1992, coordena e facilita o apoio técnico ao Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP), com o objectivo de certificar os profissionais considerados competentes no exercício de uma actividade profissional (cf. Caderno da Edição do Expresso nº 1565, de 26 de Outubro de 2002, da autoria do Ministro da Segurança Social e do Trabalho, e do Instituto de Emprego e Formação Profissional).

### **3.4. O reconhecimento, a validação e a certificação de competências nas línguas estrangeiras.**

Se as qualificações estavam mais associadas às formas taylorianas ou burocráticas de organização do trabalho – caracterizadas pela divisão hierárquica das funções, a gestão da mão-de-obra pelo tempo de serviço, e uma estreita definição das tarefas – a aceleração da mudança põe em causa a validade do conceito de profissão ou de emprego como conjunto relativamente estável de conhecimentos, pelo que as competências transversais

assumem um valor estratégico na construção das carreiras profissionais e nos novos modelos de organização do trabalho.

Assim, as últimas tendências fazem surgir o conceito de competência em torno do qual se aponta para uma abertura da educação ao mundo do trabalho, a implicação das empresas no esforço de formação, e a cooperação entre estas e os estabelecimentos de ensino.

Por outro lado, a ausência de um certificado tende a tornar-se um *handicap*, o que determina a importância do reconhecimento das competências adquiridas não-formalmente, e o que permitiria corrigir o paradoxo que encontramos com frequência na Europa: são os indivíduos com qualificações iniciais mais elevadas que beneficiam mais do aperfeiçoamento profissional.

No sentido de colmatar estas lacunas, a aproximação entre a educação e a produção foi apontada como uma solução capaz de apoiar e reforçar a formação profissional já que, e de acordo com o Livro Branco da Comissão Europeia, a Europa tem necessidade de operários de produção qualificados para continuar a ser uma grande potência industrial (1995:61).

Para alcançar este fim, e para além da formação profissional, existe o reconhecimento de competências que, segundo o referido documento, implica pôr em prática um processo europeu que permita confrontar e divulgar as definições de competências-chave e encontrar os melhores meios para as adquirir, avaliar e certificar (cf. op. cit.:56), pelo que se poderá criar um dispositivo europeu de acreditação das competências técnicas e profissionais traduzido enquanto denominador comum para conseguir alcançar a transparência necessária para os empregadores estrangeiros, no caso da mobilidade transnacional.

Nesse sentido, certos países como a França possuem um sistema de “Bilan des compétences” que, de forma pioneira, procura instaurar um verdadeiro sistema de reconhecimento de competências não-formais, e Portugal criou a ANEFA na tentativa de aplicar as decisões legais e políticas tomadas no seio da União Europeia mas que não tinham evoluído na prática.

No caso desta Agência, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação das competências (RVCC) assentava no Referencial de Competências-chave produzido pela própria ANEFA, e era desenvolvido através da rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC).

O processo de Reconhecimento e Validação de Competências iniciava-se com os relatos dos indivíduos adultos que, em sessões individuais e colectivas, procediam à expressão do seu “eu” pessoal e, numa segunda fase, à do seu percurso profissional:

“As pessoas devem escolher três momentos do seu percurso de vida que as marcaram mais por uma razão ou por outra. Raramente escolhem experiências escolares já que a maioria não tem uma relação muito boa com a escola, escola essa que abandonaram precocemente por vários motivos. Os indivíduos costumam escolher momentos que não têm directamente a ver com o seu percurso académico formal. É frequente, por exemplo, as mulheres elegerem a sua maternidade como um dos momentos mais marcantes, e os homens, o seu serviço militar (...). Numa segunda fase, fazem o relatório do seu percurso profissional e normalmente não têm dificuldades nenhuma em escrever ou falar sobre isso. Eles têm mais dificuldades em falar de si próprios, das suas qualidades e defeitos e não entendem a importância que isso possa ter para certificar competências” (entrevistada X).

Seguidamente, os técnicos da ANEFA procediam à análise das competências profissionais dos adultos envolvidos neste processo, tendo como base o Referencial de Competências-chave, averiguando, em função dos resultados obtidos, se os indivíduos tinham necessidade de formação em alguma área na qual tivessem sido reconhecidos como não competentes.

No entanto, não podemos esquecer o carácter extraordinário dessa formação ao longo de todo o processo de reconhecimento e validação de competências:

“Depois passam para a análise dos técnicos para averiguar se os indivíduos vão precisar de formação ou se já possuem as habilidades correspondentes ao Referencial. Se o formador achar que o indivíduo precisa de formação, poderá fazê-la, mas deve ser esclarecido que essa formação apenas serve para limar arestas; são poucas horas (25) a repartir por todas as áreas. Se a lacuna for maior, a pessoa é encaminhada para uma outra formação mais completa, no centro ou fora dele. Também existe a hipótese da auto-formação. Se tiverem pouco tempo e não houver um curso adequado, o formador dá ao indivíduo a lista das exigências do Referencial e o indivíduo procura obter essa formação em casa e quando está preparado telefona e o formador avalia se adquiriu, ou não, essas competências” (entrevistada X).

Nestes termos, a oferta pública de formação no processo de Reconhecimento e Validação de Competências é muito reduzida e remete, normalmente, para a responsabilização do próprio indivíduo que deve procurar adquirir, pelos seus meios, os conhecimentos pretendidos.

Predomina, assim, o conceito de responsabilidade individual subjacente à concepção da “educação contábil” que, por sua vez, remete para a noção de formação contida na racionalidade económica.

Esta perspectiva individualista-biográfica neoliberal de aprendizagem é reforçada pelas razões que levam os adultos a procurar o reconhecimento das suas competências e, de acordo com a psicóloga da ANEFA entrevistada, passam essencialmente por motivos de ordem profissional:

“Neste momento, a maioria procura progresso profissional, promoção na carreira e o acesso a uma formação posterior à qual não tinham até agora acesso porque lhes faltava a escolaridade básica do 9º ano (...)” (entrevistada X).

O objectivo último dos indivíduos era, portanto, a aquisição de um certificado, pelo que, no final do processo, era emitida uma carteira pessoal de competências e um certificado escolar equivalente, para todos os efeitos legais (incluindo o prosseguimento de estudos), aos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade.

Em termos gerais, a certificação das competências tem vindo a transformar-se numa etapa natural e lógica do processo de formação, assim como um fim e uma sanção.

Num mercado de emprego caracterizado por uma crescente mobilidade, o “título” passa a possuir uma qualidade intrínseca cada vez mais importante que se vê reforçada pela inflação dos diplomas que acarreta um aumento das exigências de qualificações.

Já em termos teóricos, a certificação permite assinalar, de acordo com um código formalizado, as qualidades de um indivíduo e torna-se uma referência estável relativamente à descrição das tarefas a realizar e, à partida, os poderes públicos garantem a legitimidade dos processos de avaliação.

Em termos políticos, o mercado da certificação é um “negócio” em expansão, pelo que a sua legitimidade deve ser assegurada por um alargado consenso político que implica os parceiros sociais, e por um controlo dos próprios poderes públicos.

Em países como Portugal, a formação profissional não tem uma tradição forte e vê-se suplantada pela procura do ensino académico (29% para a primeira contra 71% para a segunda). Logo, a aprendizagem não formal, enquanto forma dominante de reprodução e

renovação das competências, não consegue garantir a qualidade das competências adquiridas.

No caso das línguas estrangeiras, o fornecimento de uma base sólida para o reconhecimento mútuo das competências é parte integrante do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (ver capítulo II desta dissertação).

Neste sentido, e baseados na noção de que o acesso à formação deve ser uma constante da vida que passa pela sociedade da informação com o recurso aos novos instrumentos tecnológicos, somos convidados a reflectir em torno de novos modos de validação das competências em LE através do teste intitulado “Testing English as a Foreign Language” (teste TEFL) para avaliar os conhecimentos de Inglês dos indivíduos em qualquer parte do mundo e, a partir daqui, certificar essas mesmas competências.

Em Portugal, competia à ANEFA proceder à certificação de competências adquiridas ao longo da vida em contextos não-formais e informais.

No entanto, as línguas estrangeiras não se encontravam abrangidas neste processo, não existindo qualquer indicação a este propósito no Referencial de Competências-chave. Este facto é no mínimo estranho se considerarmos as características do povo português em termos de emigração. Na verdade, não se compreendia a inexistência da certificação de competências adquiridas em línguas estrangeiras por tantos indivíduos que trabalharam por este mundo fora, ou por indivíduos que tivessem aprendido a falar, ler e escrever em Francês, Inglês, Espanhol ou Alemão, quer pela influência e necessidade de comunicação com familiares e/ou amigos oriundos desses países, quer pela proximidade geográfica, quer finalmente pela visualização de programas de televisão estrangeiros.

Quando confrontada com esta questão, Olívia Santos Silva, em entrevista, considerou ser despropositada a certificação de adultos em línguas estrangeiras ao considerar que estes não possuem competências que possam ser reconhecidas, mas apenas enormes dificuldades nessa área que só conseguiriam ser ultrapassadas com cursos de formação:

“O Referencial de Competências-chave e a questão das LE colocou-se na fase de concepção (...) e a conclusão foi de que o coração disto era o Reconhecimento e a Validação de competências que depois se abriria a percursos diferentes (...). A maioria dos adultos não-escolarizados não têm competências de LE para serem reconhecidas e validadas, e sendo este um modelo principalmente dirigido a pessoas adultas, pensou-se que seria mais ágil para os adultos não fazer uma referência à LE que lhes poderia barrar o caminho (...). Eu acho que em termos de reconhecimento não se deve integrar a LE nos centros, e friso que nesse caso os centros deixariam de ser de reconhecimento, validação e certificação e daqui a nada passariam a ser de formação,

e não são centros de formação (...)” (Olívia Santos Silva em entrevista – 14 de Janeiro de 2003).

Perante estas afirmações, verificamos que as LE não estão contempladas no processo de reconhecimento de competências e a ANEFA não aplicou recursos numa maior articulação com instituições de ensino de forma a responder a todas as necessidades de formação e/ou educação existentes, o que constitui um limite no já reduzido conjunto de oportunidades de educação e formação que estão ao alcance dos adultos em Portugal.

Podemos concluir este capítulo reiterando a ideia de que aprender uma língua estrangeira em Portugal obedece aos ditames de um discurso social-democrata empenhado em defender a importância dessa aprendizagem para todos e por todos de forma igual, mas submete-se, ao mesmo tempo, a uma prática neoliberal dedicada em responsabilizar os indivíduos pelo seu sucesso ou insucesso nesse percurso formativo.

Por outro lado, não podemos negar o domínio do sector privado no mercado linguístico existente no nosso país ao transformar a aprendizagem das línguas num produto de consumo e num bem mercadorizável, ao mesmo tempo que assistimos à degradação da oferta pública que, entre reformas e contra reformas, consegue desvirtuar o conceito de Educação de Adultos.

Finalmente, salientamos a falta de concretização de objectivos claros e de uma capacidade de decisão política mais ampla por parte da ANEFA no que concerne a frágil Educação de Adultos, e aguardamos pelas iniciativas da Direcção Geral de Formação Vocacional, apesar de delinear-mos desde já um quadro de implementação de medidas no sentido do predomínio da formação em detrimento da educação, decretando, deste modo, a subordinação da oferta educativa pública ao sistema de formação vocacional, e sentenciando a morte já anunciada da Educação de Adultos em Portugal.

## **CONCLUSÕES**

---

## Conclusões

Parece-nos útil, neste momento, efectuar uma síntese das linhas de força de cada capítulo e apresentar algumas conclusões que, apesar de darem uma perspectiva global e integrada do trabalho realizado, não podem ser assumidas enquanto verdades absolutas.

No primeiro capítulo, articulámos um conjunto de conceitos com o objectivo de criar uma rede de interpretações relativas à Educação e à Aprendizagem ao Longo da Vida que julgámos ser essencial para a análise teórica do processo de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras em Portugal.

O caminho mais adequado para a realização desta tarefa pareceu-nos a elaboração de uma retrospectiva histórica dos conceitos, de modo a perceber a sua evolução e transformação.

Na verdade, o aparente consenso de que o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida é hoje alvo suscitou-nos algumas dúvidas e motivou um estudo mais aprofundado que revelou a afirmação da Educação ao Longo da Vida enquanto portadora da exigência de uma política pública presente e da responsabilização do Estado pela garantia das condições equitativas de acesso à formação e ao conhecimento, e reforçou a noção de que a aprendizagem, por sua vez, responsabiliza o indivíduo e abre espaço para a prestação de serviços educativos no âmbito de um mercado de aprendizagem, afastando-se do conceito visionário universal e humanista que alguns especialistas atribuem ao conceito de Educação ao Longo da Vida.

Pareceu-nos, igualmente, fundamental entender as perspectivas da UNESCO, da OCDE e da União Europeia no que concerne os conceitos anteriormente referidos.

Confirmámos que a versão de Educação ao Longo da Vida apresentada pela OCDE estava firmemente ancorada nas noções de competição e nas exigências da competitividade global.

No sentido oposto, a UNESCO, através das suas diferentes Conferências Internacionais de Educação de Adultos, apontava a noção de educação para a paz e

---

compreensão internacional, e defendia a manifestação da educação enquanto dimensão da própria vida.

Por sua vez, a União Europeia considera a noção de Aprendizagem ao Longo da Vida como uma forma de pensamento neoliberal e instrumento de desenvolvimento económico ao apontar como objectivos a aquisição e renovação de competências para um aumento de investimento em recursos humanos, procurando dotar as pessoas de meios para participar mais activamente nas esferas da vida social e política, mas também para contribuir para o crescimento económico e o aumento da produtividade.

Em Portugal, a cada vez maior valorização das noções de empregabilidade e formação parece permitir uma interpretação neoliberal da acção do Estado-Providência ao responsabilizar o indivíduo pelo seu processo de formação e educação, e pela aquisição de “competências para competir”.

Neste sentido, a Aprendizagem ao Longo da Vida tem sido utilizada como conveniente instrumento político ao serviço da modernização dos sistemas de educação em vários países da Europa, sendo promovida como estratégia para a consecução de objectivos de economia política, e passou a fazer parte dos discursos políticos aceites nos países ocidentais.

Podemos associar a este conceito o princípio da subsidiariedade que corresponde, aparentemente, a uma relação entre Estado e os níveis mais baixos de decisão política, mas que na verdade funciona como motor de resolução de problemas nos discursos demissionários dos Estados que passam a incentivar redes de cooperação e parceria com outros agentes dada a falta de novos financiamentos para a evolução e organização dos seus sistemas de educação e formação.

A responsabilização do indivíduo corresponde igualmente a uma crescente apresentação de iniciativas particulares em torno de serviços públicos em questões de financiamento e à privatização do domínio público, construindo a esfera da educação e formação – que deveria ser pública – a partir de um processo muito privado, transformando a aprendizagem num consumo de produtos e criando os mercados de aprendizagem onde a formação tem um preço, podendo ser vendida e comprada.

---

No entanto, não podemos esquecer que a falta de meios financeiros para a compra de oportunidades de formação gera exclusão. Neste sentido, a Aprendizagem ao Longo da Vida é ao mesmo tempo inclusiva quando acessível, exclusiva quando inacessível, e consequentemente identitária e diferenciadora, complexa e ambivalente.

A educação é assim despolitizada e passa a ser regulada pelo mercado onde os processos de aprendizagem são transformados em produtos e onde os indivíduos passam a ser encarados enquanto consumidores.

A noção de mercado é, portanto, uma criação política com desígnios políticos, e a educação é transformada numa agência gerencialista orientada para o mercado de trabalho e motivada pela competitividade económica.

A tendência crescente dos discursos gerencialistas que estabelecem uma relação entre educação e actividade empresarial está associada à globalização económica que parece estar a gerar um hiato cada vez maior entre os padrões económicos e os padrões sociais, promovendo as forças do mercado à custa das políticas e instituições de protecção social.

No campo da educação, a globalização segundo o neoliberalismo acarreta uma subjugação da educação pública aos ditames das forças do mercado que passa pela privatização, liberalização ou descentralização dos serviços.

Todas estas noções afastam-nos dos ideais de progresso social através da aplicação da razão e do conhecimento científico que constituíram as promessas da modernidade e assumiram a função de metanarrativas. Assistimos, hoje, à passagem da modernidade à pós-modernidade o que, para alguns autores, corresponde a uma perda de fé nas grandes narrativas que obriga os indivíduos a uma contínua reflexividade em todos os aspectos da sua vida, de forma a poderem sobreviver num ambiente em constante mudança.

Mas a análise destes conceitos apenas passaria a fazer sentido neste trabalho quando adaptados à Educação de Adultos em geral, e à aprendizagem das línguas estrangeiras em particular. Foi, aliás, a necessidade de articulação de todas estas noções que nos levou, no segundo capítulo, a percorrer a História da EA e a perceber o lugar das línguas estrangeiras no seu âmbito.

---

Assim, e apesar de não constituir uma prioridade para o desenvolvimento do tema desta dissertação, elaborámos um estudo aprofundado das políticas de educação de adultos em Portugal e a sua evolução entre 1974 e 2003.

Procurámos entender até que ponto a EA em Portugal existe enquanto prioridade retórica no domínio das políticas de inspiração neoliberal, já que ela é, em geral, mal compreendida nas políticas educacionais devido à sua grande amplitude, constituindo um sector marginalizado e esquecido da educação.

Dos modelos de Educação Popular e das Campanhas de Dinamização Cultural da 5ª Divisão do MFA, até à criação da Direcção Geral de Formação Vocacional, a Educação de Adultos em Portugal nunca assumiu protagonismo algum.

No entanto, a crença de que a população adulta portuguesa se defronta hoje com novos desafios em termos de exercício de cidadania, de mutações no mundo do trabalho e de diálogo inter/multicultural justifica a defesa da construção de uma política global e integrada de Educação de Adultos em Portugal.

Aliás, a própria União Europeia tem vindo a considerar a EA como um dos alicerces da dimensão europeia no sector da educação, o que se tornou visível com a publicação de documentos e a implementação de programas e projectos que visavam a consecução de diversos objectivos no âmbito de intercâmbios, formação profissional, formação contínua e Aprendizagem ao Longo da Vida.

No contexto da instrumentalização da EA para a mudança social e para o desenvolvimento, a aprendizagem das línguas estrangeiras surge como um elemento fundamental para a qualificação dos indivíduos, tornando-os menos vulneráveis aos riscos que se encontram associados aos imperativos da competitividade económica, e mais resistentes à transformação das formas de organização e de produção que esta implica.

No entanto, as LE no âmbito da EA em Portugal nunca constituíram, e continuam a não constituir, uma prioridade pedagógica, e muito menos política.

As poucas referências deste campo de estudo mostram que em Portugal – e ao contrário do que tem vindo a acontecer noutros países da Europa – o alargamento da aprendizagem das LE não coincide com a tentativa de democratização das escolhas, e a

---

abertura do campo da EA a áreas consideradas de interesse geral. Na verdade, a aprendizagem das LE no nosso país não é para todos.

De facto, para além de uma ausência de definição de objectivos e estratégias para a formação e descoordenação da entidade pública interveniente no sector com as do sector privado, existe igualmente uma crescente mercadorização do ensino das línguas por parte de organismos privados que inscrevem este ensino no conjunto de actividades de tipo privado com fins lucrativos que contribuem para reforçar o fosso entre aqueles que podem pagar a sua formação e aqueles que não podem.

Em termos europeus, o ensino das línguas constitui uma clara prioridade e passa pela necessidade de criar uma Europa multilingue e multicultural baseada na comunicação e na mobilidade internacional. Mas existe, igualmente, uma preocupação cada vez mais premente que destaca a função mais instrumental das línguas estrangeiras na União Europeia.

Após a análise de vários documentos e da elaboração de uma retrospectiva histórica das medidas tomadas pela União Europeia para a promoção das LE de 1954 até ao ano de 2002, apercebemo-nos que Portugal brilha pela sua ausência na maior parte dos programas estabelecidos no seio da União, o que salienta a falta de interesse político e económico na promoção da aprendizagem das LE para os adultos.

O capítulo terceiro surgia então como uma necessidade para a proposta de um enquadramento teórico para a nossa compreensão do ensino/aprendizagem das LE enquanto EA.

De facto, tornava-se indispensável articular os conceitos trabalhados nos capítulos I e II com os dados empíricos recolhidos através das entrevistas e apresentados no capítulo V.

Para tal, imaginámos concepções e racionalidades que pudessem permitir uma leitura mais fundamentada de todos os elementos desta investigação.

Da interpretação das racionalidades nasciam três perspectivas de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras: a perspectiva Humanista social-democrata, a perspectiva Emancipatória radical-crítica e a perspectiva Individualista-biográfica neoliberal.

---

Estas pretenderam propor diferentes respostas a uma só pergunta: que motivações, objectivos ou necessidades podem levar um adulto a querer aprender uma ou mais línguas estrangeiras?

Foi com base nesta tipologia que a aprendizagem das línguas foi entendida enquanto objecto de estudo político-social em contexto de mercado linguístico, o que reforçou a nossa convicção da existência de uma vertente de aprendizagem empreendida de forma individual, remetendo, portanto, para a defesa do fomento da empregabilidade dos indivíduos envolvidos.

O primeiro ponto do quarto capítulo assume, assim, os contornos de uma síntese dos capítulos anteriores, mas prepara-nos igualmente para a apresentação de dados empíricos recolhidos em vários contextos e com diversas finalidades.

De facto, a análise de diferentes textos publicitários relativos a institutos privados de línguas demonstrou que o sector da aprendizagem das LE é encarado como uma área de investimento e comércio que acarreta a mercadorização de um bem que deveria ser público, e que transforma os aprendentes em clientes.

Por outro lado, as características destes institutos privados reforçam a desigualdade no acesso à formação, bem como a desigualdade de oportunidades educativas.

O ensino/aprendizagem das LE continua, deste modo, a estar ao alcance de uma parte da população adulta com meios para pagar a sua formação.

Essa parte da população verá assim reforçada a sua capacidade de afirmação, bem como a sua adaptação às constantes mudanças que ocorrem no mundo laboral.

Em contrapartida, todos aqueles que não possuem meios para aprender línguas estrangeiras verão o seu poder de actuação reduzido, e se tivermos em conta que as línguas codificam ideias, valores e modos de percepção de uma sociedade ou cultura, percebemos que todos aqueles que não tiveram acesso a essa formação tornam-se vítimas do modo como os grupos mais privilegiados interpretam o mundo, o que não deixa de ser uma das várias manifestações do exercício de “violência simbólica” sobre os locutores desprovidos do conhecimento em LE.

---

Estes vêm-se excluídos dos universos sociais em que ele é exigido, e condenados ao silêncio.

No entanto, possuir conhecimentos de língua inglesa parece ser hoje suficiente para facilitar o acesso à modernização, à ciência e à tecnologia, mas também para permitir a comunicação entre os povos, já que o Inglês tem vindo a adquirir um estatuto de *lingua franca* que o torna atraente para a aprendizagem.

Devemos referir que a pesquisa realizada em torno da questão da língua inglesa, bem como das razões que a transformaram numa língua internacional constituiu uma revelação e uma abertura para um mundo que nos é, por enquanto, pouco conhecido mas que será certamente objecto de estudo para um trabalho posterior. Referimo-nos ao campo da socio-linguística, e mais concretamente às relações de poder que se estabelecem nos intercâmbios linguísticos.

Na verdade, um desenvolvimento mais aprofundado nesta matéria poderia não se justificar no âmbito desta dissertação, mas poderá constituir um ponto de partida para futuras investigações que nos interessaria, com certeza, realizar.

Como podemos ver, conseguimos, até ao momento, confirmar as nossas hipóteses de trabalho.

De facto, percebemos que os adultos são hoje social e politicamente solicitados para a aprendizagem de uma, ou mais, línguas estrangeiras, e que a língua inglesa é considerada privilegiada dada a sua projecção mundial actual.

Vimos, ainda, que a aprendizagem de qualquer LE pode contribuir para a empregabilidade e competitividade dos indivíduos, mas também para o exercício de uma cidadania democrática, e que a negação do acesso a essa formação corresponde à legitimação de uma nova forma de discriminação e exclusão social.

Considerámos, igualmente, que a aprendizagem das LE obedece a um conjunto de concepções que, ao nível das políticas sociais e educativas, das racionalidades e da educação, enquadram o ensino/aprendizagem das mesmas enquanto EA.

No entanto, foi no quinto e último capítulo, que procurámos confirmar a superioridade do sector privado na capacidade de sobrevivência no mercado linguístico português onde se situam as LE.

Esta hipótese de trabalho viu-se confirmada pelas informações obtidas nas várias entrevistas realizadas aos institutos privados, e pela análise das ofertas públicas existentes: o Ensino Recorrente e a ANEFA.

No caso do primeiro, chegámos à conclusão de que, enquanto exemplo de institucionalização da aprendizagem, de desinvestimento estatal e de fragilidades de ordem organizativa e pedagógica, o Ensino Recorrente apenas constitui uma alternativa par a obtenção de um diploma escolar.

No caso da ANEFA, apercebemo-nos que a Certificação de Competências, bem como a formação em LE não se incluem na sua agenda política, nem fazem parte do seu ideário formativo, o que confirma a nossa última hipótese de trabalho.

Concluimos, assim, que apesar de a aprendizagem das línguas constituir um dos cinco objectivos gerais da sociedade de aprendizagem determinados pela União Europeia, a rede pública de Educação e Formação de Adultos em Portugal não considera esta área prioritária em termos de investimento, pelo que o Ensino Recorrente, e a já extinta ANEFA, assumem-se como a concretização de um discurso social-democrata e de uma prática neoliberal que favorece a procura privada e individual de formação em línguas estrangeiras, e que cada vez mais negligencia a componente educativa a favor da componente formativa ou vocacional.

Através dos dados recolhidos, pôde encontrar-se evidência empírica para dividirmos os institutos privados em três categorias (os institutos homologados, os institutos independentes e os institutos de *Franchising*), e para revelar que em termos de aprendizagem, os adultos aprendentes desenvolvem uma interculturalidade que reforça a sua capacidade de comunicação, o que no âmbito de uma racionalidade emancipatória pode contribuir para o desenvolvimento de cidadãos mais críticos e mais participativos. Mas os adultos aprendentes desenvolvem também uma necessidade de aquisição de competências para a empregabilidade e competitividade, o que em termos de LE se traduz na aprendizagem do Inglês em algum instituto privado.

Como podemos constatar, as entrevistas realizadas aos institutos privados e aos formandos constituíram uma base sólida de informação para a dissertação e forma valiosas

---

em termos empíricos; no entanto, somos conscientes de que poderiam ter sido exploradas com meios complementares como, por exemplo, o método das “histórias de vida” que, como sabemos, é um interessante instrumento de reflexividade sistemática nas Ciências Humanas e Sociais. De facto, na base de um trabalho biográfico orientado no sentido de uma análise de práticas e processos sociais como abordagem de investigação, as entrevistas realizadas aos formandos poderiam ter assumido as características de um domínio da temporalidade, articulando passado, presente e futuro para aceder à explicação das experiências específicas dos adultos aprendentes e, deste modo, fazer surgir discursos e reconstruir realidades socialmente determinadas.

Assim, as entrevistas que são uma recolha de dados baseada num processo indirecto de observação, passariam a ser idealmente combinadas com observações directas de comportamento, de forma a reconstituir a carreira dos indivíduos, enfatizando o papel das instituições, dos acontecimentos e das pessoas que influenciaram a definição desses indivíduos enquanto aprendentes de línguas estrangeiras.

O quinto capítulo contemplou ainda a análise de dois tipos de ensino privado de línguas que se enquadram num Modelo reformista neoliberal.

Referimo-nos aos cursos a distância e aos cursos de línguas por fascículos que, pelas suas características pedagógicas e didácticas, revelam algum interesse e poderiam justificar um estudo mais aprofundado.

Mas, não tendo sido esta a nossa opção, restam-nos todavia no final deste trabalho algumas certezas:

- de que estas conclusões não são decerto definitivas;
- de que as leituras poderiam eventualmente ter sido outras;
- de que ficou muito por dizer ...

Mas também ...

- a certeza de que esta dissertação é o reflexo de um trabalho sério e fruto de um esforço real e

- a certeza de que se trata apenas de um contributo à problemática do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras enquanto Educação de Adultos em Portugal.

## **BIBLIOGRAFIA GERAL**

---

Livros, capítulos de livros e artigos citados.

Legislação consultada e referenciada

---

**Bibliografia geral: livros, capítulos de livros e artigos citados**

- AFONSO, A. (1997) "O neoliberalismo Educacional mitigado numa década de governação social-democrata. Um contributo sociológico para pensar a Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)", in *Revista portuguesa de Educação*, pp. 103-138.
- AFONSO, A. (1998) *Políticas educativas e avaliação educacional – para uma análise sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*, Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de estudos em Educação e Psicologia (Tese de Doutoramento).
- ALARCÃO, I. (1997) "Que valores na aprendizagem de uma língua estrangeira?", in Patrício, M.F. (org.) (1997), *A escola cultural e os valores*, Colecção Mundo de Saberes 19, Porto Editora, pp. 693-699.
- ALHEIT, P. (1999) "On a contradictory way to the learning society: a critical approach", in *Studies in the Education of Adults*, Vol.31, nº1, April 1999, pp. 66-82.
- ALHEIT, P. & DAUSIEN, B. (2002) "The double face of lifelong learning: two analytical perspectives on a silent revolution", in *Studies in the Education of Adults*, vol. 34, nº 1, Spring 2002, pp. 3-21.
- ALLMAN, P. & WALLIS, J. (1997) "Challenging the post-modern condition: radical adult education for critical intelligence", in *Adult learning critical intelligence and social change*, edited by Marjorie Mayo and Jane Thompson, NIACE, 1997, pp. 18-33.
- ALONSO, L. (2000) "A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e prático", in *Revista da Educação*, Vol. IX, 1º, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- ANEFA (2000a) *Educação e Formação de Adultos: Referencial de Competências-chave. Documento de trabalho*, Vol. I.
- ANEFA (2000b) *Educação e Formação de Adulto: Referencial de Competências-chave. Documento de trabalho*, Vol. II.
- ANEFA (2001a) *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Roteiro Estruturante*, Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2001b) *Colectânea de legislação ANEFA*, Lisboa: ANEFA
- ANEFA (2001c) *Revista Saber +*, nº 8, Jan/Março.
- ANEFA (2002a) *Revista Saber+*, nº 13, Abril/Junho.
- ANEFA (2002b) "Aprender e ensinar línguas estrangeiras: reencontros e desafios", in *Revista Saber+*, nº 14, Julho/Setembro, pp. 46-49.

- BALL, S.J. (1990) *Politics and policy making in education. Exploration in policy sociology*, London: Routledge.
- BALL, S.J. (1998) "Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy", in *Comparative education*, Vol. 34, nº 2, pp. 119-130.
- BARIL, D. (2002) "Pour une politique de l'éducation tout au long de la vie", in *Convergence*, Volume XXXV, number 1, 2002, pp. 43-58.
- BEEN, M. (1985) "The social context for language learning – a neglected situation?", in *Studies in second language acquisition* (7), pp. 135-158.
- BELANGER, P. & TUIJMAN, A. (ed.) (1997a) *New patterns of adult learning: a six country comparative study*, Oxford: Pergamon and UNESCO Institute for Education.
- BÉLANGER, P. & TUIJMAN, A. (1997b) "The silent explosion of adult learning", in Bélanger & Tuijman, *New patterns of adult learning: a six-country comparative study*, Oxford: Pergamon and UNESCO Institute for Education, pp. 1-16.
- BENAVENTE, A. (1992) "As Ciências da Educação e a inovação das práticas educativas", in *Decisões nas Políticas e Práticas educativas* (Ambrósio, T., Benavente, A., Lima, M<sup>a</sup> de Jesus, Azevedo, J., Cortesão, L.) Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- BERGSTRÖMM, M. & REIS, N. (2002) *Prontuário ortográfico e guia da língua portuguesa*, Lisboa: Notícias Editorial.
- BETTO, F. (2001) "Novos desafios à educação popular", in *Separata de Forum*, Braga: Unidade de Educação de Adultos.
- BOGARD, G. (1994) *Towards an active, responsible citizenship*, Estrasburgo, Conselho da Europa.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994) *Investigação qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora.
- BOSHIER, R. (1998) "Edgar Faure after 25 years: down but not out", in Holford, J., Jarvis, P., Griffin, C. (eds.) *International perspectives on lifelong learning*, London: Kogan Page, pp. 3-20.
- BOURDIEU, P. (1984) *Questions de sociologie*, Paris: Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1989) *O poder simbólico*, Lisboa: Difel.
- BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. (1992) *Réponses*, Paris: Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1998a) *Contrafogos*, Oeiras: Celta Editora.
- BOURDIEU, P. (1998b) *O que falar quer dizer – a economia das trocas linguísticas*, Algés: Difel.

- 
- BOURDIEU, P. (1998c) *Acts of resistance against the new myths of our time*, Oxford: Polity Press.
- BRANCO, G. & MOREIRA, M.A. (1996) "How do FL teachers perceive their role as transmitters of culture?", in Valente, M.O. et al (ed.), *Teacher training and values education*, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa – Association for teacher education in Europe, Lisboa: ATEE, pp. 583-595.
- BRITON, D. (1996a) "Markets peak: the rhetoric of restructuring and its implications for adults and higher education", in *Studies in the education of adults*, Vol. 28, nº1, pp. 29-47.
- BRITON, D. (1996b) *The modern practice of adult education – a post-modern critique*, State University of New York Press.
- CARVALHO & SARDINHA (2003) "Métodos, técnicas e reflexões sobre o ensino on-line", in *A Página da Educação* (Junho de 2003, p.8).
- CEDEFOP (2002) *Objectif compétence: former et se former. Deuxième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe: rapport de synthèse*, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- CERVO, A.L. & BERVIAN, P. (1983) *Metodologia científica para uso dos estudantes universitários*, S. Paulo: Editora Mc Graw-Hill Ltda.
- CNE (1996) "A educação de adultos em Portugal no contexto da Educação ao Longo da Vida. Situação. Alternativas. Recomendações (Parecer nº 1/96, redigido por J. Ribeiro Dias), in *CNE, Pareceres e recomendações*, 1996, Lisboa, CNE/ME, 1997, pp. 9-117.
- COLE, M. & HILL, D. (1996) "Postmodernism, education and contemporary capitalism: a materialist critique", in Valente M. O. et al (ed.) *Teacher training and values education*, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, Association for teacher education in Europe, Lisboa: ATEE, pp. 27-68.
- COLLINS, M. (1998) "Critical perspectives and new beginnings: reframing the discourse on lifelong learning", in Holford, Jarvis and Griffin, *International Perspectives on lifelong learning*, London: Kogan Page, pp. 44-55.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000) *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, Bruxelas.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995) *Ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva*, Livro Branco de Educação e Formação, Bruxelas.
- COMISSÃO EUROPEIA (1996) *Crescimento, Competitividade e Emprego*, Livro Branco, Bruxelas.
- COMITÉ ECONÓMICO E SOCIAL das Comunidades Europeias (1996) *Parecer sobre a "proposta de decisão do Conselho relativa à adopção de um programa plurianual*

*destinado a promover a diversidade linguística da Comunidade na sociedade da Informação*”, (Doc. Com. (95) 486 final), Bruxelas.

CONSEIL DE L'EUROPE (1972) *L'éducation des adultes en Europe et ses perspectives*, par J.A. Simpson, Estrasburgo: Conselho da Europa.

CONSEIL DE L'EUROPE (1979) *A European unit/credit system for modern language learning by adults*, Strasbourg: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.

CONSELHO DA EUROPA (1981) *Modern languages programme (1971-1981)*, Education et Culture, Estrasburgo.

\_\_\_\_\_ (1982) *Recommendation n° 12 (82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages*, Appendix A to Girard & Trim, 1988.

\_\_\_\_\_ (1988) *Learning and teaching modern languages for communication*, Final report of the Project Group, Estrasburgo.

\_\_\_\_\_ (1989) *Language learning in Europe. The challenge of diversity* (final conference of the Modern Languages projects n° 12, 1988), Estrasburgo.

\_\_\_\_\_ (1992a) *Education des adultes et mutations sociales*, Section de l'éducation scolaire et extrascolaire, Estrasburgo.

\_\_\_\_\_ (1992b) *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*, Estrasburgo: Conselho da Europa.

\_\_\_\_\_ (1997a) *European language portfolio: proposals for development*, Estrasburgo: Conselho da Europa.

\_\_\_\_\_ (1997b) *Language for work and life: the Council of Europe and oriented language learning*, edited by Egloff, G. & Fitzpatrick, A., Estrasburgo: Education Committee Council for cultural co-operation.

\_\_\_\_\_ (1997c) *Language learning for European citizenship: final report of the Project*, Estrasburgo: Conselho da Europa.

\_\_\_\_\_ (1997d) *The socio-cultural and Intercultural dimension of language learning and teaching*, edited by Byram, M. & Zarate, G., Estrasburgo: Education Committee Council for cultural co-operation.

\_\_\_\_\_ (1997e) *40 years of cultural co-operation – 1954-94*, Editions du Conseil de l'Europe.

\_\_\_\_\_ (1998) *Recommendation n° R(98)6 of the Committee of Ministers to Member States concerning modern languages*, Estrasburgo: Conselho da Europa.

\_\_\_\_\_ (2001) *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*, Edições Asa.

- CONSELHO ECONÓMICO E SOCIAL (2001) *Acordo sobre política de emprego, mercado de trabalho, educação e formação*, Lisboa, Conselho económico e social, série: Estudos e Documentos.
- CORREIA, J. & STOER, S. (1995) “Investigação em Educação em Portugal: esboço de uma análise crítica”, in Campos, B. (1995) *A investigação educacional em Portugal*, Lisboa: Instituto de Inovação educacional, Ministério da Educação, pp.53-75.
- CORTESÃO, L. & STOER, S. (2001) “Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português, in Santos, B.S. (org.) *Globalização – fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento, pp. 368-406.
- CRYSTAL, D. (2002) *English as a global language*, Cambridge: Canto.
- DALE, R. (2001) “Globalização e Educação. Demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a Educação?”, in *Educação, Sociedades & Culturas*, nº16, pp. 133-169.
- DIAS, J. R. (1982) *A Educação Permanente. Evolução do Conceito de Educação*, Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- DIAS, J.R. (1996) *A Educação de Adultos em Portugal no contexto da Educação ao Longo da Vida. Parecer*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação. (polic.).
- EDWARDS, R., ARMSTRONG, P. & MILLER, N. (2001) “Include me out: critical readings of social exclusion, social inclusion and lifelong learning”, in *International Journal of lifelong education*, Vol. 20, nº5 (Sept.-Oct. 2001), pp. 417-428.
- ERASMIE, T. (1979) *A Educação de Adultos numa perspectiva socio-económica*, Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- ERASMIE, T. & LIMA, L. (1989) *Investigação e projectos de desenvolvimento em educação – Uma introdução*, Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- ESTÊVÃO, C. (2001) “A administração da Educação no contexto da globalização. Fragmentos de globalização na administração da educação e o lugar da escola nas políticas globais”, in *Primeiro Seminário Estadual da ANPAE/RJ- Administração da Educação. Momentos & movimentos*, Rio de Janeiro, pp. 9-27.
- EUROPEAN CULTURAL CONVENTION (1954) European Treaty Series, Nº 18.
- EURYDICE (2000a) *Aprendizagem ao Longo da Vida: a contribuição dos sistemas educativos dos estados membros da União Europeia*, Unidade Europeia de Eurydice.
- EURYDICE (2000b) *The position of foreign languages in European Education systems (1999/2000)*, Belgium: Eurydice European Unit with the support of the European Commission.
- FAURE, E. et al. (1977) *Aprender a ser*, Lisboa: Bertrand (trad. Port.).

- FERGUSSON, R. (1994) "Managerialism in Education" in Clark, J , Cochrane, A & McLaughlin, E. (eds.), *Managing social policy*, London: Sage.
- FIELD, J. (1996) "Towards the europeanisation of continuing education", in *Studies in the Education of Adults*, vol. 28, nº1, April 1996, pp. 14-28.
- FIELD, J. (1998) *European dimensions – Education, Training and the European Union*, London: Higher Education Policy Series 39, JKP.
- FIELD, J. (2001) "Lifelong education", in *International Journal of lifelong education*, Vol.20, nº 1-2, Jan-April 2001, pp. 3-15.
- FOLEY, G. (1999) "Back to basics: A political economy of workplace change and learning", in *Studies in the Education of Adults*, Vol.31, nº 2, Oct., pp. 1812-195.
- FOLEY, G. (2001) "Radical adult education and learning", in *International of lifelong education*, Vol. 20, nº1-2, Jan-April 2001, pp. 71-88.
- FREIRE, P. (1967) *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5ª edição.
- FREIRE, P. (1975) *Pedagogia do Oprimido*, 2ª Edição, Porto: Afrontamento.
- FREIRE, P. (1995) *Á sombra desta mangueira*, S. Paulo: Edições Olho d' Água.
- GEHRE, G. (1995) "The issue of subsidiarity: a problem or a solution in the field of Adult Education, in *Eurodelphi – The future goals and policies of Adult Education in Europe*, Leuven, pp. 13-24.
- GONÇALVES, M.E. (2001) "Europeização e direitos dos cidadãos", in Santos, B.S. (org.) *Globalização – fatalidade ou utopia?* Porto: edições Afrontamento, pp. 339-366.
- GRIFFIN, C. (1998) "Public rhetoric and the public policy: analysing the difference for lifelong learning", in Holford, Jarvis and Griffin, *International perspectives on lifelong learning*, London: Kogan Page, 1998, pp. 21-31.
- GRIFFIN, C. (1999a) "Lifelong learning and social democracy" in *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 18, nº5, September-October 1999, pp. 329-342.
- GRIFFIN, C. (1999b) "Lifelong learning and welfare reform" in *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 18, nº6, November-December, 1999, pp. 431-452.
- GUSTAVSSON, B. (1997) "Lifelong learning reconsidered", in Walters, S. (ed.), *Globalisation, adult education and training – impacts and issues*, London: Zed Books, pp. 237-249.
- HAKE, B. (1998) "Lifelong learning and the European Union: a critique from a risk society perspective", in Holford, Jarvis and Griffin, *International perspectives on lifelong learning*, London: Kogan page, 1998, pp 32-43.

- HESPANHA, P. (2001) "Mal-estar e risco social num mundo globalizado: novos problemas e novos desafios para a teoria social", in Santos, B.S.D. (org.), *Globalização – fatalidade ou utopia?*, Porto: edições Afrontamento, pp. 164-196.
- HOLFORD, J., JARVIS, P., GRIFFIN, C. (ed.) (1998) *International perspectives on Lifelong Learning*, London: Kogan Page.
- INÁCIO, A & MORAIS, J. (coor.) (1985) *1º Congresso Nacional de Educação de Adultos – comunicações escritas*, CNEA, Coimbra, 1985.
- JANSEN, T., FINGER, M. & WILDERMEESCH, D. (1998) "Lifelong learning for social responsibility: exploring the significance of aesthetic reflectivity for adult education", in Holford, Jarvis and Griffin, *International perspectives on lifelong learning*, 1998, London: Kogan Page, pp. 81-91.
- JANSEN, T. (2000) "Dar sentido às transformações sociais", in Lima, L. (org.), *Educação de Adultos – Forum II*, Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, pp. 43-50.
- JARVIS, P. (1989) *Sociología de la educación continua y de adultos*, El Roure, Colección Apertura.
- JARVIS, P. (1993) *Adult education and the state. Towards a politics of adult education*, London: Routledge.
- JARVIS, P. (1995), "O processo de aprendizagem e a modernidade tardia", in *Revista portuguesa de educação*, Vol. 8, nº2, pp1-14.
- JARVIS, P. (1998) "Paradoxes of the learning society", in Holford, Jarvis and Griffin, *International perspectives on lifelong learning*, 1998, London: Kogan Page, pp. 59-68.
- JARVIS, P. (2000) "Globalização e o mercado de aprendizagem", in Lima, L. (org.), *Educação de adultos – Forum II*, Braga: Unidade de Adultos da Universidade do Minho, pp. 29-41.
- JARVIS, P. (ed.) (1991) *Twentieth Century thinkers in Adult Education, International Perspectives on Adult and Continuing Education*, London: Routledge.
- KORSGAARD, O. (1997) "The impact of globalisation on adult education", in *Globalisation, Adult education & training – impacts and issues*, Edited by Shirley Walters, London: Zed Books, pp. 15-25.
- KRUMM, H. (2003) "A língua inglesa conquista a Europa central", in *A Página da Educação*, p.16.
- LARSSON, S. (1997) "The meaning of lifelong learning", in *Globalisation, Adult Education and Training – impacts and issues*, edited by Shirley Walters, London: Zed Books, pp. 250-261.

- LEIRMAN, W. (director) (1995a) *Eurodelphi – The future goals and policies of Adult Education in Europe, The future of adult education and lifelong learning in Europe: report of the final colloquy*, Leuven. (polic.)
- LEIRMAN, W. (1995b) *Issues in Adult Education- Future goals and policies of Adult Education in Europe. Special issues*, Leuven: Catholic University of Leuven.
- LIMA, L. (1992), “Portugal”, in Jarvis, P. (ed.) *Perspectives on Adults Education and Training in Europe*, Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, (2nd edition, in press) (polic.).
- LIMA, L. (1995) “The democratisation of democracy. A South European view on European Democracy and Citizenship Education”, in *Political Education towards a European Democracy – report of a European Conference*, Maastricht, The Netherlands Instituut voor Publiek en Politiek.(polic.)
- LIMA, L. (2000), “Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil” in *Educação de adultos, fórum II*, Universidade do Minho: Unidade de educação de adultos, pp. 237-255.
- LIMA, L. (2001) *A escola como organização educativa*, Cortez Editora.
- LIMA, L. (2002 a) “Da vida, ao longo da aprendizagem – a vida ao longo da educação e a educação ao longo da vida”, in *A página da Educação*, Lugares da Educação, Agosto/ Setembro.
- LIMA, L. (2002b) “Nova Lei Orgânica do ME extingue ANEFA”, in *A página da Educação*, Agosto/Setembro.
- LIMA, L. (2003a) “Sob o signo da formação vocacional: a Educação de Adultos sitiada”, in *A página da Educação*, Janeiro 2003, p.21.
- LIMA, L. (2003b) *Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade de aprendizagem*, Conferência inaugural do VII Congresso Galego-Português de psicopedagogia, Universidade da Coruña, 24-26 de Setembro de 2003, (documento policopiado).
- LIMA, L. (2003c) “Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró”, in *Cruzamento de saberes – aprendizagens sustentáveis*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.129-148.
- LIMA, L. & AFONSO, A. (2002) *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*, Porto: Afrontamento.
- LIMA, L.; AFONSO, A.; ESTÊVÃO, C. (1999) *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Estudo para a construção de um modelo Institucional*, Braga: Unidade de educação de Adultos da Universidade do Minho.
- LIMA, L. & GUIMARÃES, P. C. (1995) *A Educação de Adultos na Europa /1995 Portugal – Relatório preliminar*, Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho. (polic.)

- LIMA, L. (coord.) (1988) *Documentos Preparatórios III*, Relatório do Grupo de trabalho para a reorganização do subsistema de Educação de Adultos (no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo), Ministério da Educação.
- LONG, D. (1990) *Learner managed learning: the key to lifelong learning and development*, London: Kogan Page.
- LYOTARD, J.F. (1984) *The post-modern condition*, Manchester: Manchester University Press.
- MACEDO, E. et al. (2001) *Revisitando Paulo Freire – sentidos na educação*, edições ASA.
- MAGALHÃES, M. (2000) “A crioulização do Inglês e outras línguas”, in *Terminologie et traduction*, 3/2000, Luxemburgo: Office des publications Officielles des Communautés Européennes, pp 71-77.
- MATOS, L. & LIMA, L. (1992) *Needs, Perspectives and Policy Recommendations on Adult Education in the European Community*, Portugal, European Research Report, Brussels.
- MAYO, M. (1997) *Imagining tomorrow – adult education for transformation*, Leicester: NIACE.
- MELO, A. (1981) “A Educação de Adultos: conceitos e práticas”, in Silva, M. et al. (coord.) *Sistema de ensino em Portugal (1981)*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 355-382.
- MELO, A. LIMA, L. ALMEIDA, M. (2002) *Novas políticas de educação e formação de adultos: o contexto internacional e a situação portuguesa*, Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- MELO, A. (et al.) (1998) *Uma aposta educativa na participação de todos – documento de estratégia para o desenvolvimento da Educação de Adultos*, Grupo de trabalho constituído no âmbito do Gabinete da Secretaria de Estado da Educação e Inovação, Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1979) *Trabalhos preparatórios para o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de base dos Adultos (PNAEBA) – Relatório de síntese*, Lisboa: Secretaria de Estado dos Ensinos Básico e Secundário – Direcção-Geral da Educação Permanente.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1986) *A Educação de Adultos 1980/1985 – Actividades da DGEA – Ponto da situação*, Lisboa: Direcção-Geral da Educação de Adultos.
- MOUTINHO, L. de Castro (1997) “Diversidade linguística ou a outra face da unidade”, in Patrício, M.F. (1997), *A escola cultural e os valores*, Colecção Mundo de saberes 19, Porto editora, pp. 713-716.

- 
- MURPHY, M. (2001) "The politics of adult education: State, economy and civil society", in *International journal of lifelong education*, vol. 20, nº5 (Sept-Oct. 2001), pp. 345-360.
- NOGUEIRA, A. J. (1996a) *Para uma educação permanente à roda da vida*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- NOGUEIRA, A. J. (1996b) " Os caminhos e os (des)caminhos da educação de adultos. Portugal, anos 80-90" in Simões, A (org.), *Educação de adultos em Portugal. Situação e perspectivas*, Coimbra, I Jornadas de Educação de Adultos em Portugal, pp. 103-127.
- OCDE (1996) *Lifelong learning for all* – meeting of the Education Committee at Ministerial Level.
- PAIXÃO, M. (2000) *Educar para a cidadania*, Lisboa Editora.
- PATRÍCIO, M. F. (org.) (1997) *A escola cultural e os valores*, Coleção Mundo de saberes 19, Porto Editora.
- PAYNE, J. (1997) "Adult learning in the context of global, neoliberal economic policies" in *Adult learning critical intelligence and social change*, edited by Marjorie Mayo and Jane Thompson, NIACE, 1997, pp. 262-273.
- PETERS, M. & MARSHALL, J. (1996) *Individualism and community; education and social policy in the post-modern condition*, London: Falmer Press.
- PHILLIPSON, R. (1992) *Linguistic Imperialism*, Oxford University Press.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998) *Manual de investigação em Ciências Sociais*, Gradiva – Publicações, Lda.
- RANSON, S. (1994) *Towards the Learning Society*, Cassell Education.
- RANSON, S. & STEWART, J. (1994) *Management for the public domain. Enabling the learning society*, London: St Martin's Press.
- RELATÓRIO MUNDIAL sobre a Educação (2000), *O direito à educação: uma educação para todos durante toda a vida*.
- REVEL, J. F. (2002) *Obsessão antiamericana*, Lisboa: Bertrand Editora.
- RITZER, G. (1996) *The macdonaldization of society*, California: Pine Forge Press.
- RODRIGUES, L. (2001) *Psicologia 12º ano, 2º volume*, Plátano Editora.
- ROLLASON, C. (2001) "The question of standard English: some considerations on John Honey's language is power", in *Terminologie et traduction*, 3/2001, Luxemburgo: Office des Publications Officielles des Communautés Européennes, pp. 30-59.

- ROMANS, M. & VILADOT, G. (1998) *La educación de las personas adultas – Como optimizar la práctica diária?*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- ROTHES, L. (1995) *Escola para adultos ou Educação de Adultos. Um estudo da política pública e da participação em Educação de Adultos*, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. (polic.).
- SANCHO, A. (1993) *A escola na Educação de Adultos. A Educação de Adultos na escola – um estudo de caso* (dissertação de Mestrado), Braga: Universidade do Minho.
- SANTOS, B. S. (1985) “Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português” in *Análise social*, nº 87-88-89, pp. 869-901.
- SANTOS, B.S. (1994) *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*, Porto: Afrontamento.
- SANTOS, B.S. (2000) *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência [Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática, Vol. I]*, Porto: Afrontamento.
- SANTOS, B.S. (org.) (2001a) *Globalização – fatalidade ou utopia?*, Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, B.S. (2001b) “Os processos da globalização”, in *Globalização – fatalidade ou utopia?*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 31-106.
- SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D. (1996) “A la recherche d’une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu’elle implique pour l’éducation des adultes”, in Barbier, J.M. (ed.) *Savoirs théoriques et savoirs d’action*, Paris: P.U.F.
- SEQUEIRA, F. (1997) “O ensino das línguas estrangeiras e a dimensão europeia da comunicação e dos valores”, in Patrício, M.F. (org.) *A escola cultural e os valores*, Coleção Mundo de saberes 19, Porto Editora, pp. 701-703.
- SEQUEIRA, F. (org.) (1993) *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*, Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- SILVA, A. S. (1990) *Educação de adultos. Educação para o desenvolvimento*, Porto: Edições ASA.
- SILVA, A. S. & ROTHES, L. (1998) “Educação de Adultos”, in *Estudos Temáticos III*, Ministério da Educação, Departamento de Avaliação prospectiva e Planeamento, pp. 11-103.
- SMITH, J. & SPURLING, A. (2001) *Understanding motivation for lifelong learning*, Leicester: NIACE.
- SOARES, J.C. (2003) “Origens e funções do Quasinglês”, in *A Página da Educação*, Fevereiro 2003, p.32.

- STARKEY, H. (1995) "Intercultural education through foreign language learning: a human rights approach", in Osler, A.; Rathenow, H.F.; Starkey, H. (ed.), *Teaching for citizenship in Europe*, Londres: Trentham Books, pp 103-116.
- STEINER, G. (2001) "Dreams are the neutral ground of contradictions", in *Terminologie et traduction*, 3/2001, Luxemburgo: Office des Publications officielles des Communautés Européennes, pp. 5-8.
- STOER, S., CORTESÃO, L. & CORREIA, J. (org.) (2001) *Transnacionalização da Educação- Da crise da educação à "Educação da crise"*, Porto: Edições Afrontamento.
- TEIXEIRA, M<sup>a</sup> de F. (1998) *Políticas educativas para Portugal- anos 80/90: o debate acerca do ensino profissional na escola pública*, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Dissertação de mestrado).
- TIGHT, M. (1996) *Key concepts in Adult Education and Training*, London: Routledge.
- TORRES, C. (1980) *Paulo Freire – educación y concientización*, Salamanca: ediciones Sígueme.
- TRIM, J.L. (1978) *Some possible lines of Development of an overall structure for a European unit credit schemes for foreign language learning by adults*, Council of Europe.
- UNESCO (1972) *La educación de adultos en el contexto de la educación permanente*, 3<sup>o</sup> Conferencia internacional sobre la educación de adultos, Tokio.
- UNESCO (1985) *Rapport final*, 4<sup>ème</sup> conférence internationale sur l'éducation des adultes, Paris.
- UNESCO (1997) *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – Declaração Final e Agenda para o Futuro*, Hamburgo, 1997.
- USHER, R., Bryant, I., & Johnson, R. (1997) *Adult education and the post-modern challenge: learning beyond the limits*, London: Routledge.
- VALENTE, M. O.BÁRRIOS, A.;GASPAR, A., TEODORO, V.D. (ed.) (1996) *Teacher training and values education*, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, Association for teacher education in Europe, Lisboa: ATEE.
- VAN EK , J.A. (1993) *Objectives for foreign language learning*, Vol. I, Scope Vol. I Levels, Estrasburgo: Conselho da Europa.
- WALTERS, S. (ed.) (1997) *Globalisation, Adult Education and Training – impacts and issues*, London: Zed Books.
- WILLEMS, G. (1993) "Transcultural linguistic competence: the basis of European unification", in *Línguas vivas*, Federação Nacional das Associações de Professores de línguas vivas, Lisboa, pp. 5-18.

WILLEMS, G. & RILEY, P. (ed.) (1989) *Foreign language learning and teaching in Europe – A book of readings for the language teacher*, Amsterdam: Bureau Levarenopleiding & Free University Press.

WESTWOOD, S. & THOMAS, J.E.(ed.) (1991) *The politics of adult education, Radical agendas*, Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

WILLIAMSON, B. (1998) *Lifeworlds and learning – essays in the theory, philosophy and practice of lifelong learning*, Leicester: NIACE.

**Legislação consultada e referenciada**

Ofício nº 56/DGI/S, de 21 de Fevereiro (apreensão da edição portuguesa da *Pedagogia do Oprimido*).

Decreto-Lei nº 384/76 (Associações de Educação Popular).

Decreto-Lei nº 534/76, de 31 de Dezembro (criação da DGEA).

Recomendação 786 de 1976 (Educação e o desenvolvimento cultural dos imigrantes).

Lei nº 3/79, de 10 de Janeiro (elaboração do PNAEBA).

Decreto-Lei nº 534/79 (criação da DGEA).

Recomendação nº R(82)18 (línguas modernas para a Europa).

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (LBSE)

Despacho Normativo nº 73/86, de 25 de Agosto alterado pelo Despacho Normativo nº 42/88, de 15 de Junho (Plano curricular para o Curso Geral Nocturno do Ensino Secundário).

Despacho nº 34/EBS/86, de 19 de Setembro (sistema de unidades capitalizáveis).

1991- Lei-Quadro para a EA.

Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de Fevereiro (Ensino recorrente e Educação Extra-Escolar).

Despacho Normativo nº 189/93 (Ensino Recorrente).

Despacho normativo nº 89/93 (programas e metodologias do Ensino recorrente).

Despacho nº 10534/97, de 16 de Outubro (lançamento do programa Saber + e instalação da ANEFA).

Resolução nº 92/98 (Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos).

Decreto-Lei nº 387/99 (criação da ANEFA).

Despacho normativo nº 36/99, I série B, de 22 de Julho (alterações no Ensino Recorrente).

Despacho Normativo nº 20/421/99 (2ª série), de 27 de Outubro (Ensino Recorrente por blocos capitalizáveis).

Despacho nº 21711/2000 (2ª série), de 30 de Setembro (reformulação global do Ensino Recorrente).

Despacho Conjunto nº 261/2001, de 22 de Março dos Ministérios do Trabalho e da Educação (criação da ANEFA).

Lei Orgânica, de 4 de Outubro de 2002 (extinção da ANEFA).

Decreto-Lei nº 28/2002 (criação da DGFV).

Despacho Normativo nº 49/2002, de 4 de Novembro (acesso à frequência dos cursos de Ensino Secundário Recorrente).

## **ANEXOS**

---

Anexo I – guião das entrevistas

Anexo II – índice de figuras, quadros e tabelas

Anexo III – siglas utilizadas no texto

---

## **Guião das entrevistas**

### **1. Entrevistas aos institutos.**

Perguntas:

- Qual a relação dos institutos periféricos com o instituto central?
- Que grau de (in)dependência existe entre eles?
- É um sistema de Franchising?
- Qual a intenção de abrir institutos fora dos grandes centros?
- Os institutos periféricos diferenciam-se dos centrais em termos de temáticas, métodos, recursos, etc, adaptando-se ao local e à região, ou procuram uniformizar estes aspectos a nível nacional e internacional?
- Que tipo de alunos procuram este instituto? (sexo, idade, profissão).
- Que finalidades movem estes alunos a aprender uma língua estrangeira?
- Qual é o vosso sistema de funcionamento? (horários, número de alunos por turma, periodicidade das aulas, regime de avaliação, regime de presenças, material didáctico utilizado, etc).
- Qual a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras hoje?

### **2. Entrevistas aos institutos homologados.**

Perguntas:

- Trata-se de um instituto público ou privado?
- Qual é o seu sistema de coordenação?
- De que entidade(s) depende?
- Qual a necessidade de institutos com estas características?
- Que relação estabelecem com o Ministério da Educação?

- 
- Que tipo de alunos procuram este instituto? (sexo, idade, finalidades, profissões).
  - Qual o sistema de funcionamento? (horário, avaliação, tipo de aulas, material).
  - Quem faz a supervisão pedagógica dos cursos?
  - Por que razões ensinam apenas o Inglês?
  - Predomina na vossa opção pedagógica um ideário de formação ou de educação?
  - Que relação estabelecem entre as línguas estrangeiras e a Aprendizagem ao Longo da Vida?

### **3. Entrevistas aos formandos.**

Perguntas:

- Que razão o levou a querer aprender uma língua estrangeira?
- Por que razão escolheu este instituto?
- Já aplicou conhecimentos aqui adquiridos em alguma situação real?
- Do funcionamento deste instituto, o que lhe agrada mais e menos?
- Qual a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras?
- Concorda com o ditado popular “Burro velho não aprende línguas”?

### **4. Entrevista à psicóloga da ANEFA.**

Perguntas:

- Como se processam o reconhecimento e a validação de competências?
- Que razões levam os indivíduos a procurar esse reconhecimento?
- Em que aspectos pode o relato de uma história de vida contribuir para a formação dos indivíduos?
- Que relação se estabelece entre a escola e os CRVCC?
- Como é trabalhado o Referencial de Competências-chave?

- 
- Existe algum tipo de acompanhamento posterior à certificação de competências?
  - Como lidam com a subjectividade deste processo?

#### **5. Entrevista à Coordenadora da ANEFA-Norte (DR<sup>a</sup> Olívia Santos Silva).**

Perguntas:

- Como está a ANEFA integrada na Direcção Geral de Formação Vocacional?
- Como é que a ANEFA resolve a questão das línguas estrangeiras em termos de certificação de competências?
- Que articulação existe entre a ANEFA e os centros educativos?
- Considera que as competências em línguas estrangeiras estão mais vocacionadas para a empregabilidade ou para a comunicação?

---

## Índice de figuras, quadros e tabelas

	Página
Quadro 1 Principais acontecimentos nacionais e internacionais de Educação de Adultos	67
Figura 1 Concepções de políticas sociais	127
Figura 2 Concepções de racionalidade	128
Figura 3 Concepções de educação	129
Quadro 2 Mapa de estrutura de leitura horizontal	135
Quadro 3 Mapa de leitura vertical das concepções de políticas sociais	138
Quadro 4 Mapa de leitura vertical das concepções de racionalidade	138
Quadro 5 Mapa de leitura vertical das concepções de educação	139
Quadro 6 Desenho curricular dos cursos EFA	258
Tabela 1 Factores de competências e suas alterações	262

**Siglas utilizadas no texto**

- AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
- ANEFA – Agência Nacional de Educação de Formação de Adultos
- CAE – Coordenação de Área Educativa
- CEMC – Cultura Educacional Mundial Comum
- CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo
- CRVCC – Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- DGAEE – Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa
- DGEA – Direcção-Geral de Educação de Adultos
- DGEP – Direcção-Geral de Educação Permanente
- DGFV – Direcção Geral de Formação Vocacional
- DRE – Direcção Regional de Educação
- EA – Educação de Adultos
- EFA – Educação e Formação de Adultos
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- GMEFA – Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos
- IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional
- ILLAS – Individual Lifelong Learning Accounts
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- LE – Língua Estrangeira
- ME – Ministério da Educação
- OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
- PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
- PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
- PS – Partido Socialista
- QECR – Quadro Europeu Comum de Referência
- SNCP – Sistema Nacional de Certificação Profissional
- TEFL – Testing English as a Foreign Language
- TIC – Técnicas da Informação e da Comunicação
- UNESCO – Organização das nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
- VOLL – Vocationally Oriented Language Learning

## **APÊNDICE**

---

Transcrição das entrevistas

## **Transcrição das entrevistas**

### **Entrevista ao Whyte Institute – Viana do castelo, 6 de Novembro de 2002 (I – 1)**

**Pergunta-** Este Instituto é dependente de alguma “casa-mãe”?

**Resposta-** Não, é completamente independente.

**P- Sendo Viana uma cidade relativamente pequena, como explicar a existência de pelo menos 3 institutos de Línguas? Há público suficiente para todos?**

R- Acho que não tem muito a ver com a procura. Penso que a criação desses novos Institutos e centros de explicações é uma alternativa ao desemprego. São pessoas que estão a procura de emprego. Eu consigo sobreviver porque já cá estou desde 1986 e tenho uma reputação, mas esses novos abrem e fecham imediatamente, não têm essa persistência. Agora, há uma certa procura. Eu noto que há anos melhores do que outros mas quanto a adultos há sempre procura, mas para dar aulas a adultos é preciso estar minimamente especializada. Alunos aos quais se dão explicações ainda vão existindo (embora o meu sistema não seja dar explicações) porque o nosso ensino tem muitas carências que têm a ver com o número de alunos por turma, a diferença de níveis, etc. eu dou apoio a alunos mas principalmente dou aulas de Inglês. Mas, para não fugir e voltando um pouco atrás, há uns anos, andar num instituto era “status”, agora tornou-se já uma necessidade; tem que haver alternativas e um instituto funciona porque é mais barato do que explicações. Quando os institutos são um negócio familiar e os encargos não são muitos, sobrevivem.

**P- Que tipo de adultos procuram este instituto?**

R- Há um pouco de tudo. Não há mais homens do que mulheres. São todos empregados, não estão a procura de emprego. Têm entre 30 e 50 anos.

**P- Que finalidades levam esses adultos a procurar formação nas Línguas Estrangeiras?**

R- Uma grande parte, eu diria 75 % é para melhorar os seus conhecimentos e para poder obter, eventualmente, melhores posições nas firmas onde estão empregados, e os restantes 25 % querem fazer algo de útil por estarem desocupados a essa hora e acham que aprender Inglês é algo útil.

**P- São alunos com conhecimentos da língua ou que se situam num nível de iniciação?**

R- Aparecem de todos os níveis. Quando vêm fazer a inscrição alguns dizem que já sabem, outros dizem que já esqueceram tudo, que não sabem nada, mas isso eu é que julgo. Ponho-os todos juntos durante uma semana ou duas e depois formo os grupos de níveis. Há sempre uma turma de iniciação e outra de nível 2 de onde podem sair alguns para o

Inglês mais técnico. Há profissionais, há pessoas por curiosidade e há pessoas que têm uma finalidade e fazem “pacotes” de 30 ou mais horas porque nesse período de tempo precisam de saber Inglês para fazer isto ou aquilo.

**P- E que tipo de profissões são mais frequentes?**

R- Uma grande variedade. Tenho sempre desde empresários até profissionais bancários, finanças, hotelaria, professores.

**P- Como funcionam em termos de horário?**

R- É pós-laboral, a partir das 20 horas, com exceção dos alunos que comprem pacotes e nesse caso o horário é negociável.

**P- Qual o número máximo de alunos adultos por turma?**

R- Por norma, não quero passar dos 10.

**P- Quantas vezes por semana?**

R- Duas vezes por semana, uma hora de cada vez.

**P- E quanto ao regime de avaliação?**

R- A aula é uma constante avaliação, mas também por sistema faço uma avaliação de 3 em 3 meses para passar os alunos para outros níveis e até para o Inglês mais técnico, mais avançado. Os adultos não gostam de escrever. Dizem que querem falar inglês mas não querem saber gramática, o que é impossível. Então eu faço alguma escrita mas vejo mais com que rapidez eles são capazes de fazer uma pergunta ou de responder.

**P- Eles são penalizados pelas suas faltas de presença?**

R- Não, mas também eles nunca faltam.

**P- Em termos de formadores...?**

R- Eu assumo todas as aulas e recorro pontualmente a outros formadores que têm outra profissão, mas só quando preciso.

**P- Qual a importância da aprendizagem das línguas Estrangeiras no mundo em que vivemos?**

R- Acho que é vital. Já no passado, no presente e para o futuro devemos sempre aprender mais.

**P- Há uma procura maior agora de Línguas Estrangeiras?**

R- Antigamente era um luxo. Quem tinha posses é que estudava e só quem estudava sabia que existiam línguas. Agora é necessário, a televisão, os *mass media*, para acompanhar os nossos filhos devemos saber; queremos ter umas bases para os acompanhar. E a nível social, devemos poder conversar com todos. Penso que é importantíssimo.

## **Entrevista ao Centro Britânico do Alto Minho - Viana do Castelo, 6 de Novembro de 2002. (I – 2)**

**Pergunta – Qual é a vossa relação com o Instituto central, neste caso o British Council?**

**Resposta-** Dependemos e não do British Council porque somos bastante independentes. O BC é o organismo que nos autoriza a preparar os alunos para um certo tipo de exames. Nós somos completamente independentes e depois o nosso papel é formar os alunos para mandá-los fazer os exames no fim do ano. Mas eles dão-nos informação, tudo o que for preciso mas não intervêm em nada.

**Pergunta – Então são independentes no sistema pelo qual optarem, no tipo de aulas que dão, etc...**

R- Sim, sim.

**P- Agora, qual é a intenção de criar Institutos fora dos grandes centros?**

R- Talvez porque os grandes centros já têm muitas escolas e tenta-se alargar e ver onde há um número suficiente de pessoas para poder abrir, porque eu creio que os adultos de Viana que queiram aulas pós-laboral não querem ir para o Porto e as crianças também. Temos adultos que vêm de Barroselas e que já pediram um Centro lá porque acham que Viana lhes fica longe.

**P- Tentam aqui no centro adaptar-se às necessidades da região? Oferecem aulas de Francês e Inglês principalmente ...**

R- E também Espanhol, agora muito. Nós damos aulas a empresas e porque temos empresas espanholas já implantadas aqui no Norte, temos pedidos para Português Língua Estrangeira e Espanhol Língua Estrangeira e Inglês. Temos uma empresa aqui em Viana onde estão a aprender as três línguas.

**P- Vocês é que se deslocam às empresas?**

R- Eles podem vir cá, mas geralmente é mais cómodo para eles. Claro que é a empresa que paga as aulas e muitas vezes é durante o horário de trabalho; é em horário laboral.

**P- Quantas horas é que dão de formação nas empresas?**

R- Estamos a dar Português todos os dias uma hora, Espanhol todos os dias e Inglês três vezes por semana; é muito intensivo.

**P- São cursos intensivos?**

R- Por enquanto têm a duração de um ano mas todos os dias porque os “superiores” são espanhóis e eles querem poder comunicar cá e as pessoas que empregaram são portuguesas e portanto para poderem falar com a sede em Madrid e também porque com o mercado internacional, o Inglês é essencial. São empresas muito abertas à formação e em

expansão. Normalmente as empresas fecham-se mas esta é a primeira empresa que vejo assim jovem e dinâmica.

**P- Portanto essas empresas sentem a necessidade de comunicar na mesma língua ...**

R- Sim, de falar, de escrever. É uma questão cultural também, uma maneira de se poderem integrar eles que estão cá. Eu acho que é bom da parte deles terem esta preocupação. Mas não é a única empresa porque temos também os Estaleiros. Damos só Inglês porque muitos dos empregados precisam nos escritórios para escreverem porque recebem muitos trabalhadores estrangeiros.

**P- E esta formação é dada mais aos funcionários das secretarias ou também aos operários?**

R- Aos operários também porque há muitos trabalhadores que vêm de fora. Essas formações dos estaleiros são mais específicas, mais técnicas. Portanto no primeiro e segundo nível é o Português, Inglês ou Espanhol geral e depois é mais técnico.

**P- Qual é a receptividade dos adultos que recebem essa formação?**

R- Eu acho que eles gostam porque não é imposto. A empresa propõe a formação depois quem sentir mais necessidade assiste às aulas. Cada grupo tem 3 horas por semana e não faltam e eles continuam a formação no ano seguinte. Somos muito bem recebidas, mesmo se às vezes por serem adultos e nós por sermos reconhecidos pelo INOFOR temos de fazer testes e avaliar e eles por serem adultos têm medo e receio, mas somos bem recebidas.

**P- E estão satisfeitos com os resultados?**

R- Muito satisfeitos.

**P- Agora, em termos dos adultos que recebem aqui no Centro, que tipo de alunos procura formação em Línguas Estrangeiras?**

R- Não há grande diferença entre homens e mulheres e em termos de idades, temos pessoas reformadas e jovens de 24, 25 anos; pessoas que já estudaram Inglês e que notam que agora precisam no trabalho e outros porque querem passear e conseguir “desenrascar-se” no estrangeiro. Eu acho que todos eles são motivados pela questão do passeio.

Eles dão-se todos muito bem, apesar das diferenças de idades e isto torna as aulas até mais dinâmicas.

**P- Que profissões principais são exercidas pelos adultos que aqui vêm?**

R- Temos vendedores, empregados de escritório, bastante, mas não operários porque para eles nós vamos às empresas. Mas quando lhes perguntamos quais são os seus objectivos para a aprendizagem das línguas eles dizem que é para falar.

**P- As vossas aulas são basicamente orais?**

R- Sim, fazemos jogos, utilizamos vídeos, etc...

**P- A percentagem de adultos já com conhecimentos de língua é superior à percentagem de adultos que iniciam a língua?**

R- Sim é superior, mas chegam e dizem que já tiveram Inglês mas querem sempre voltar ao início. Querem começar de novo, pela base e começar tudo direitinho. Temos muitos alunos na iniciação mas são todos falsos iniciados porque já têm algum conhecimento da língua.

**P- Como é o vosso funcionamento?**

R- É um horário pós-laboral, a partir das 19h, apesar de ser possível constituir um grupo de manhã, se houver necessidade.

**P- Quantos alunos têm por turma?**

R- O máximo é 12, mas nós temos sempre a volta de 6.

**P- Quantas vezes por semana é que têm aulas?**

R- É hora e meia, duas vezes por semana.

**P- Quanto ao regime de avaliação?**

R- Há várias avaliações durante o ano. Uma perto do Natal mas normalmente têm uma muita maior em Fevereiro que é o nosso meio ano com uma avaliação oral e outra escrita com professores diferentes. Normalmente é o nosso Director que costuma vir cá porque quando é uma pessoa diferente pode avaliar o trabalho do professor e dos alunos.

**P- Como é que os adultos reagem a esta avaliação?**

R- Eu acho que eles gostam. Porque somos reconhecidos pela Cambridge mas são exames muito mais rigorosos, é escrita, é "listening", é oral e têm de ir ao Porto duas vezes. Mas somos reconhecidos desde o ano passado por uma Universidade, a Trinity que é também reconhecida internacionalmente e é um exame só oral e desde o ano passado fazemos isso e vem um examinador de Londres e faz passar os alunos durante 10 minutos ou um quarto de hora de cada nível e depois recebem um diploma e os nossos adultos quiseram também se inscrever. Mesmo esse senhor que é reformado e que não precisa do diploma achou giro e motivador...

**P- Quanto ao regime de presenças?**

R- As faltas é problema deles; não são excluídos mas nós andamos muito encima deles. Se não vierem durante 2 aulas nós telefonamos, mas eles vêm regularmente, não têm faltado, mas custa mais nesta época do inverno.

**P- Como é feita a supervisão pedagógica dos cursos?**

R- É sobretudo o director e depois os professores entre eles têm sempre uma reunião por semana para darem ideias uns aos outros e com a International House do Porto porque o Director é o mesmo.

**P- Os educadores / formadores que têm trabalham aqui a tempo inteiro?**

R- Alguns.

**P- Qual a importância das Línguas Estrangeiras hoje?**

R- É muito importante, principalmente o Inglês por causa da informática. Cada vez mais temos alunos universitários que se apercebem durante o curso que têm muitos livros em Inglês. Acho que é essencial. Há poucas empresas que hoje não trabalham com o estrangeiro. Principalmente o Inglês, acho que nenhuma lhe passa à frente.

**P- E relativamente ao Francês?**

R- É muito mais pontual, ou seja, não há um grupo durante todo o ano. Podemos ter crianças mas quanto aos adultos são adultos que vêm a aulas particulares durante algum tempo ou porque gostam da França ou para viajar também.

O Francês não é muito procurado, infelizmente porque sou professora de Francês. O Espanhol está a surgir principalmente em empresas e alunos que se apercebem que será melhor ir estudar para Espanha por causa das médias e procuram o Espanhol. Já no sétimo ano procuram mais o Espanhol do que o Francês. Penso que o Francês está a morrer.

**P – Relativamente às empresas, fazem formação no local de trabalho, mas também têm funcionários das empresas que se deslocam até cá.**

R- Sim, temos alunos que vêm cá e as empresas pagam. São alunos individuais que vêm em horário pós-laboral. Eles é que fazem o pedido porque querem formação e às vezes eles pagam 10% e a empresa paga o resto. Eles negociam com a empresa.

## **Entrevista à International House – Braga, 20 de Novembro de 2002 (I – 3)**

**Pergunta: De onde é a casa-mãe da International House?**

**Resposta:** Londres.

**P: E qual é a vossa relação com a casa-mãe?**

R: Todas as escolas, para contratar um professor, em todas as escolas do mundo, os professores devem ter as mesmas habilitações e a escola em Londres faz a formação de professores e também há uma parte da organização lá que contrata os professores para as nossas escolas. Assim, um professor que começa a trabalhar nas nossas escolas da International House por exemplo na Polónia pode pedir a transferência para Portugal. A casa-mãe ajuda neste sistema.

**P: E em termos pedagógicos?**

R: Em termos pedagógicos é um centro muito grande de formação de professores de Inglês, talvez o centro maior e as nossas escolas da International House têm que se comprometer a fazer uma formação contínua de professores. Eu tenho que ter formação para fazer formação e a escola em Londres ajuda-nos nessas acções de formação para que possamos dar aos nossos professores e há cursos para fazer formação de Directores pedagógicos e para Directores de Estudos, uma vez por ano. Aqui em Portugal, nós também organizamos, de dois em dois anos, simpósios, dois dias de simpósios de formação e para os professores organizamos um dia de formação para juntar todas as pessoas.

**P: Mas quanto ao tipo de aulas que dão aos alunos, há uma norma para todas as International House ou têm autonomia?**

R: Cada International House tem autonomia porque é difícil impor uma norma para Portugal e escolas para Polónia ou Marrocos.

**P: Qual é a necessidade de uma escola como a International House a querer implantar-se noutros países?**

R: É mais a procura das pessoas e também por um lado é também o desejo dos professores de viajar e de viver num país diferente com uma cultura diferente. Por exemplo, em Portugal há várias escolas porque há muita procura para Inglês; há outros países onde há menos. Por exemplo em França, que é um país muito maior, só há duas ou três escolas porque a procura é muito menos.

**P: O vosso sistema de funcionamento ao nível do mundo funciona em sistema de *Franchising*?**

R: Sim, basicamente.

**P: A International House está em todo o país e está em cidades maiores e outras mais pequenas. Pensa que há diferenças em termos de procura quando comparamos os grandes centros com os mais pequenos?**

R: Sim, por exemplo (não sei se devo dizer isso), mas abriu uma escola em Lamego uma zona bastante afastada e é uma escola que nunca cresceu muito.

**P: Como explica esta falta de procura nos pequenos centros?**

R: Talvez porque há menos indústrias e porque as pessoas já saíram desses centros para estudar para as grandes cidades. Para as crianças há sempre procura mas para os adultos não há.

**P: Falando dos alunos adultos alunos da International House, há mais homens ou mulheres?**

R: É mais ou menos a mesma coisa.

**P: E qual é a média de idades?**

R: Nós temos alunos dos 18 anos até aos 50 e tal anos, mas a média situa-se entre os 25 e os 35 anos.

**P: Quais são os objectivos desses alunos quando procuram a International House?**

R: Há 2 grupos diferentes: há os adultos que querem aprender Inglês para comunicar quando viajam, mas não têm objectivos específicos ou profissionais e há um outro grupo que tem objectivos profissionais ou os estudantes que precisam de pesquisar e de ler em Inglês, mas normalmente são estes dois grupos.

**P: mas sentem o predomínio de um grupo sobre o outro?**

R: mais para fins profissionais. Nos graus mais altos é mais para fins profissionais e nos grupos mais baixos é mais para comunicar.

**P: Os adultos que procuram este instituto já têm uma base de conhecimento de língua ou começam desde a base?**

R: Todos têm uma base, mas já não têm Inglês há muitos anos e normalmente é uma base fraca. Embora haja sempre pessoas que vêm com uma boa base de conhecimentos, mas esses são os que frequentam o Ensino Superior.

**P: Em termos de funcionamento dos horários para os alunos, trabalham em regime pós-laboral?**

R: Temos os dois tipos de horário.

**P: Qual o número máximo de alunos por turma?**

R: 16.

**P: Quantas vezes por semana?**

R: Depende. Este ano temos ou duas vezes ou uma. Este ano temos uma turma de adultos ao Sábado, duas horas e meia por aula.

**P: Como é feita a avaliação dos adultos?**

R: Temos testes duas vezes por ano mas também avaliamos a participação dos alunos nas aulas; fazemos avaliação contínua.

**P: E quanto ao regime de presenças e faltas? Podem ser prejudicados se faltarem muito?**

R: Não, podem faltar e fazer a avaliação na mesma.

**P: Podem também candidatar-se aos certificados. Qual é a adesão dos adultos a esses exames?**

R: Sinceramente, a maior parte dos adultos estão nos graus mais baixos e não fazem estes exames, e varia de ano para ano. Esta não é a preocupação deles. É mais para os jovens que querem um diploma por causa da procura de emprego.

**P: Como é feita a supervisão pedagógica dos cursos?**

R: No início do ano, eu e outra professora assistimos a 5 minutos de cada aula para ver como estão a correr e depois, pelo menos duas vezes por trimestre assistimos a uma turma e temos pelo menos uma vez ou duas por trimestre uma reunião com todos os professores.

**P: Os professores trabalham aqui a tempo completo?**

R: Sim e são todos nativos.

**P. Qual é a importância da aprendizagem do Inglês hoje?**

R: Eu penso que é fundamental porque com a tecnologia, os computadores, a Internet ... quase tudo é em Inglês e precisam cada vez mais desta ferramenta e de saber trabalhar com isso, ou precisam de viajar, de contactar clientes estrangeiros e quase o Inglês é a língua Internacional que é comum a todos.

**P: E como explica este fenómeno de internacionalização do Inglês?**

R: Os linguistas dizem que é por ser uma língua flexível, com um vocabulário que se adapta facilmente, e acho que é graças á cultura da música, do cinema, pronto, a cultura Americana que é muito atraente principalmente para os jovens e agora com a tecnologia, nota-se ainda mais.

**P: E não acha que poderá haver o perigo de outras culturas serem dominadas pela cultura norte- americana?**

R: Não tenho medo porque o nosso ensino aqui é baseado na questão do Inglês como língua franca, língua internacional. Não damos a componente cultural, não falamos das diferenças culturais. Os nossos livros também não falam das questões culturais porque não é o nosso objectivo.

**P: Acha que hoje, querer aprender uma língua estrangeira é mais uma questão de formação ou acha que há o objectivo de educar também?**

R: Eu acho que é mais formação porque não é nosso objectivo sair da aprendizagem do Inglês. Nós queremos formar os adultos e dar-lhes o Inglês como ferramenta de comunicação e de trabalho.

**P: Fazem formação nas empresas?**

R: Agora há menos procura. Há alguns anos fazíamos mais porque agora há mais concorrência em termos de institutos e quando há problemas de dinheiro, a formação é a primeira coisa a cortar.

## **Entrevista ao Wall Street Institute – Braga, 21 de Novembro de 2002 (I- 4)**

**Pergunta: Does this Institute work in a *franchising* system?**

**Resposta:** Yes, it does.

**P. And where is the mother-house?**

R: In Spain, Barcelona. It's an American company, but its headquarters are in Spain. Each country has its subdivision and its headquarter and for Portugal it's in Lisbon.

**P: And what is your relationship with the headquarters?**

R: Our method is the same everywhere. Any Wall Street everywhere in the world uses the same material, the same teaching methods. Autonomy we have in terms of certain rules but, because it's a franchising we have to follow their methods.

**P: What kind of adult students come here?**

R: We have men and women, of all ages, including fifty onwards, but the average is 25-35 years old.

**P: And what are they looking for when they come here?**

R: They want to speak, so they look for more speaking than writing, but I suppose this has to do with our methods because first you speak and writing comes after speaking. Students acquire the grammar unconsciously, so they learn without focusing on the grammar. Obviously you've got the grammar but not systematically and not as at school and because English is not a difficult language.

**P: What kind of language backgrounds have they got when they arrive?**

R: Some have some basis and some don't. When they come they have an entry test and that test tells us the level they go to. When they learn from the basis it's more difficult because we have to use some Portuguese but most of them know some English words and then they associate things.

**P: What kind of jobs do they have mainly?**

R: There are factory workers, housewives, teachers, businessmen and quite a lot of University students and so on, so, I think we have almost all jobs represented here.

**P: How does your system work in terms of timetables?**

R: There is a big flexibility. Students can come from 9 a.m. till 10.00 p.m. They use the lab a whole day if they want, sometimes they just come 5 minutes to finish a lesson, so there is flexibility in the speaking lessons. Our flexibility is lesser in terms of lessons: normally we have encounters twice a week, booked two weeks in advance.

**P: What about the encounters?**

R: The maximum is 6 students each time, but the average is 3 and they last for an hour, an hour and a half.

**P: And what about assessment?**

R: When students finish the course, they receive a certificate. We observe them during the lessons. We listen to them, we see the vocabulary they have acquired. It's more a teacher's judgement. We get to know the students well, so it's a teacher's judgement.

**P: Who does the pedagogical supervision of the courses?**

R: We have a Master. Here we have the teacher managers in each centre and the Master comes from Barcelona.

**P: What is your opinion about the importance of learning foreign languages today?**

R: I think it's important, it's central because if they have a University degree, they'll need English in many activities, to read the manuals. Everything we hear on TV is in English, all the recommendations of the United Nations are in English. They don't need to understand everything a hundred percent, but one word they understand makes them aware of the conversation because from the context they understand. Any language is important.

**P: Which are the other languages you think are important today?**

R: English, undoubtedly and the others, well... I think it depends on the country where you live. For example, I'm from Australia and there we learn Asian languages; now almost everybody knows Japanese because of the neighbourhood we have. In Portugal, the languages from Eastern countries are important, but French is important, too. Spanish is not considered as a foreign language because it is so similar to Portuguese.

**P: How do you associate lifelong learning to the work you do here?**

R: We have a retired man learning English here, just for fun and I think that's the best example that you can learn at any age. He says it's a hobby. He comes here everyday; he doesn't learn as quickly as the others but he says he has time because he is retired so he says he will do it in two years or more and he says that if his friends can do it, he will do it also. They want to learn, they ask questions. They don't want to feel inferior.

**P: Do adults students need English for professional reasons?**

R: They want to speak and the majority need it to improve their English for professional needs, although they say it's just for communication. University students search it to find better jobs. They think that with an English diploma they will find a job easily.

**P: Why do you think your method works?**

R: Because we don't have a syllabus as rigid as in public schools; we use computers and I think that other subjects such as maths should also use computers in their teaching methods because students are more motivated with new technology. Nobody is forced to do anything, so everybody does it at his rhythm.

## Entrevista ao Livenglish – Porto, 15 de Janeiro de 2003 (I – 5)

### **Pergunta: O vosso Instituto tem escolas em todo o país?**

**Resposta:** Sim, funciona em sistema de *Franchising*. Existe uma sede em Lisboa e as escolas que se vêm em Lisboa funcionam todas do mesmo modo, desde o lado pedagógico até aos materiais. Se entrar numa escola é a mesma coisa que noutra. Neste momento estamos em Lisboa e no Porto, com pessoas com vontade de abrir noutras cidades como Guimarães, Évora, etc.

### **P: Qual é o vosso grau de autonomia?**

R: O sistema de facto é pré-definido pelo *Master*, e para explicar como isto funciona, devo dizer que tive de concordar que este é um bom sistema de ensino, e posso falar da minha experiência porque vivi um ano na Itália e um ano e poucos em França e estou aqui há 4 anos e sei o que é como adulto ter de aprender línguas estrangeiras. Fiz aulas individuais, fiz aulas em grupo, tive aulas com cassetes em casa, e este método é o que me agrada mais. Uma vez satisfeito com este método de ensino, aceito as limitações em termos de autonomia. Oitenta por cento do material é pré-definido e as aulas, porque o nosso conceito de aula não é o tradicional, em que a professora apresenta a matéria e os alunos praticam, mas a nossa aula é uma aula de prática em que os alunos põem em prática o que aprenderam, e depois temos aulas suplementares. Mas é claro que neste sistema os professores não são todos iguais e que, mais importante, é que os alunos também são diferentes e, portanto, dentro dos limites que são impostos, tentamos personalizar o mais possível. Também isto é um negócio e os nossos alunos têm que estar satisfeitos. Por exemplo, temos alunos que querem tirar o curso porque vão emigrar e querem coisas específicas e nós fazemos tudo o que é possível para que estejam satisfeitos e isso é possível dentro do nosso sistema.

### **P: Em termos de alunos adultos, que tipo de alunos procuram este Instituto?**

R: Neste momento temos mais mulheres do que homens e eu não sei se é igual nos outros Institutos. Nós aqui não temos um perfil-tipo mas em termos de mulheres estamos a falar de universitárias, de enfermeiras e em termos de percentagem, poderíamos falar de 70% de mulheres e 30% de homens. Dá para notar.

### **P: Em termos de idade?**

R: Temos alunos entre os 20 e os 35 anos, embora também tenhamos adolescentes mas que não é o tema do seu trabalho.

### **P: E o que procuram quando vêm cá?**

R: É assim, eles vêm cá pelas mais variadas razões. Normalmente estão a tirar cursos técnicos e precisam do Inglês para ler os livros ou em termos de futuro na profissão. Outros que já estão a trabalhar é porque as empresas têm contactos com o estrangeiro e eles acham que é importante em termos da sua carreira saber Inglês, e para outros é mais uma actividade, um passatempo, mas sem motivo aparente, mas esses são menos. A maior parte é por razões profissionais.

### **P: Quando chegam cá, já possuem um nível de língua ou começam da base?**

R: No nosso sistema temos 15 níveis e fazemos um teste diagnóstico, e acontecem duas coisas: uns dizem que não sabem nada e que querem começar desde a base e afinal, depois de fazer o teste, estão no nível 3 ou 4, mas querem começar desde o princípio. Outros acham que têm um nível razoável e depois de fazer o teste apercebem-se que têm um nível baixo e ficam chateados, aborrecidos porque o teste inclui gramática, e aqui em Portugal, porque vêem muita televisão e ouvem muita música em Inglês, acham que sabem muito mas não sabem escrever e falham muito na gramática. E nesse caso, ficam aborrecidos. Nós recomendamos ficar no nível que o teste diagnosticou e durante as primeiras duas semanas ajustamos o nível.

**P: Em termos de sistema de funcionamento?**

R: Temos um horário livre e podem vir sempre que quiserem no sistema multimédia. Nós recomendamos três horas por semana com todas as actividades mas se quiserem podem fazer mais horas multimédia. Quanto às aulas com os professores, estas devem ser marcadas com antecedência, porque nem sempre temos professores disponíveis, mas normalmente seria entre uma hora e duas horas por semana, mas depende muito do aluno. O nosso sistema permite essa flexibilidade. As aulas suplementares para trabalhar temas específicos podem ser marcadas todas as semanas e têm a duração de uma hora. Nas aulas de conversação temos entre um a cinco alunos por grupos, mas se não temos alunos marcados para uma certa hora e um aluno não puder vir, marcamos outra hora só para ele se tivermos professores disponíveis. Os professores são exclusivos do Livenglish e só dão aulas aqui.

**P: Concorda com o facto de que aprender uma língua estrangeira faz parte de um processo de Aprendizagem ao Longo da Vida? De que forma?**

R: Para quem esteja motivado para isso, sim, mas para outros não. Pode ser uma coisa a desenvolver ao longo da vida, mas de qualquer modo, se deixarmos de praticar uma língua estrangeira, deixamos de a saber falar.

**P: Qual é, na sua opinião, a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras hoje?**

R: A minha opinião é que são importantes, por uma questão de mentalidades e culturas, à excepção do Inglês que se tornou um pouco o “Esperanto” dos tempos modernos, quer queiramos quer não, e até eu acho uma pena porque tornou-se um pouco comum demais e nem sempre bem falada ou escrita. Os franceses estão a tentar combater este processo e parecia uma batalha quase perdida.

**P: Que factores aponta para a dimensão do Inglês?**

R: Por ser a língua falada nos Estados Unidos e a sua importância começou a aumentar principalmente depois da Segunda Guerra Mundial. É uma questão económica, política, mas também cultural por causa dos filmes. O Inglês é cada vez mais importante, por enquanto, mas pode ser que um dia, mais tarde, as coisas mudem porque na Irlanda, por exemplo, no século XIX, só se falava Inglês nas cidades e falava-se o Galês nas zonas rurais. Os ingleses estavam a tentar erradicar o Galês, mas quando os irlandeses emigravam para os Estados Unidos, passavam a falar Inglês e a comunicar com as suas famílias nessa língua. Aos poucos, todos sentiram a necessidade de falar Inglês, até o Galês ser praticamente reduzido a 2 ou 3 %. No entanto, o Galês é obrigatório na escola e, de há 10 anos para cá, as coisas têm mudado muito. Existe um fenómeno social porque,

com a invasão do Inglês em todos os sectores, certos grupos pertencentes às camadas médias/altas da sociedade, começaram a temer pela perda da sua identidade, fundando escolas onde todo o ensino é feito em língua irlandesa e estas escolas encontram-se nas zonas ricas das cidades. Foi uma reacção ao perigo da perda da cultura, e por isso acredito que possa haver fenómenos semelhantes contra o Inglês, diferentes mas parecidos.

**P: Neste momento, todos os documentos oficiais da União Europeia são traduzidos em todas as línguas dos países-membros. Com a entrada de 10 novos países com línguas tão diversas, qual será a solução a adoptar?**

R: Traduzir em todas as línguas não será sustentável, e penso que o Inglês será uma das línguas oficiais, a par com o Francês e o Alemão e talvez o Turco se entrar, ou Russo. A opção será feita, ou em função da população de cada país, ou em função do poder económico.

## **Entrevista à Cambridge School – Porto, 15 de Janeiro de 2003 (I – 6)**

**Pergunta-** There are Cambridge Schools all over the country and all over the world, right?

Resposta- No, not directly. It's a Portuguese operation; we are filiated to other schools around the world. Our ultimate boss has other language schools in England, France, Germany and Finland, but Cambridge School is just Portuguese and it has been here for more than 30 years. In other countries the market is different because the public Education is much more adequate to learn English. In Germany and England, the language learning is supported but in Mediterranean countries, traditionally, there is a sector of the population which easily go to the private sector to learn English, which British probably wouldn't do. In England people wouldn't even dream about it because the welfare state would provide it. There is a different mentality. It's a different attitude. So, our market is of middle class parents who are willing to invest in Education, in this case the learning of English. We have 8 schools in Portugal.

**P- Where are the headquarters of the school?**

R- In Lisbon.

**P- And how dependent are you from it?**

R- It is very centralised. We have a centralised computer system and a date base. We are online and all schools work the same way.

**P- What kind of adult students come to this school and what do they look for?**

R- Well, the majority is for professional reasons. There is no doubt about that. They come here because they have to come here; they have much stronger motivation than our younger students, but less availability and often less aptitude than younger learners and this goes against them as they are more passive; it's slower and we have different forms of teaching. We segregate them, we don't mix them with other students and we teach them in a different way, but their attendance, for example, is weaker than the others, because they are very busy. The woman in her thirties has got a demanding job, she has to learn English and she has to look after her children and family, you know. And at the end of a tiring day she goes to a language school, twice a week. She's making a sacrifice of both money and time. So, you need a lot of motivation for that and so we must adapt our way of teaching: we try to make sure that all the lessons are enjoyable and stimulating. We have to foster and keep this motivation and some of them progress and others don't.

**P- What language background do they have when they start?**

R- Well, they have more and more backgrounds as twenty years ago they didn't have any language background, or maybe just a little of French from school. The younger have more basis from school, although this doesn't mean they speak and write English because sometimes those schooling years are of absent teachers, or homework doing in cafés with friends, doing exercises without being able to speak English at all. When they come we do a diagnostic test and usually it begins with an interview and mentally we rise from the levels till they stop. We are evaluating them to decide their level. After that they go to the office next

door to see the timetable, and so on. Our school is a traditional one and our students do their exams and certificates at the end.

**P- How do adults react to assessment?**

R- Yes, surely. We have three different moments of assessment with reports – which we think are very important; the teachers do their reports with comments and codes; it is all analysed in Lisbon. It is very elaborated and we start one month before it gets to the students and our reports are very diplomatic. We think that we should tell them when they have difficulties but smoothly because otherwise, adult students easily discouraged; they drop out.

**P- What language is more often asked?**

R- There is no doubt about it; it's 95% English. The phenomenal of English in the world since the second world war has a lot to do with the decline of the French language because French is in free fall, it's losing its place everywhere. Not German, because we learn German for specific reasons, but almost all of them speak English, although they don't like to.

The importance of English has political, historical and economical reasons. The economic domination of the USA, the military domination of the Anglo-Americans; the fact that English is the official language of first world countries and not third world countries; also our colonies that are developed nations and speak English. Those colonies decided to keep the English language for practical reasons while other countries which decided to be independent didn't keep the language of their colonisers. The second reason is linked to technology: any doctor now must have a knowledge of English to keep up the advances, in academic terms, computers, ... that's a technical reason and also in terms of diplomacy, in order to communicate globally, they use the English language. It is even the language of terrorists.

**P- Do you consider this fact as a threat?**

R- Yes, it's pretty much a threat and I'm not happy about it, because it's a cultural invasion, and English has also entered in other languages and if a language absorbs another one slowly, it is OK, but if it is too fast, it impoverishes it. But if it is just a flood of anglicism there is no problem. France tried to fight against it but there is nothing they can do, nor Chirac, nor Bush. You can't stop the tides. And there is another reason: the English nature itself. English is a super synthetic language. It has an enormous vocabulary but through Latin and German by the Normans and Anglo-Saxons invaders, this vocabulary is easily and technically adaptable to many situations and to other languages, as for example, the phrasal verbs, usually mono-syllabic can have 4 or 5 meanings. If a language can do that, it's a synthetic language. The small words like print, clean, etc... are easy and natural for the computer language. And also because it is a motivating language for young people who see it as a leisure language: music, movies...

**P- How do you organise the students' timetables?**

R- They have classes twice a week, three hours a week or three hours once a week, because the traffic in Oporto is terrible and adults have problems to park.

**P- To what extent do you consider that learning a foreign language is part of a lifelong learning process?**

R- Well, it is obviously, but it must be assiduous because I believe that a language is easily forgotten if you don't use it. It's lifelong learning accompanied with a continuous learning, because it is never finished.

**P- What is the importance of learning foreign languages today?**

R- I think it is very important but, we in Britain have a very poor record of foreign languages learning; our businessmen should learn more foreign languages because trade is easier. English is important but it is not the only important language. There are parts of the world where they don't speak English: in China, for example. But it is very important to learn foreign languages because of the globalisation for business and cultural exchange, because presumably, if you know other languages, you understand people better. That's the idea but I don't know if people are more tolerant with each other if they speak other languages, as I don't know if Europeans are less suspicious now we have entered the European Community, but the Internet is dominated by English because it is dominated by Western countries but I don't know if in the future there might be 3 Internet and none sector would go into the others: one English, the other Chinese and the third one Arabic.

It is good to learn foreign languages because when you speak someone else's language, you pay him a compliment of cultural recognising and respect. British people and American are not good at learning foreign languages because they are culturally arrogant; in Portugal, a lot of Portuguese speak foreign languages and they do it well, according to the statistics because they are not too proud; they don't see it as a submission, although it is an act of recognition and of humility that British people don't have. There is a gap between America and the other countries: each side see the other with suspicion and the language is part of it, as well as religions, forgetting that they have the same origins and defend peace as their basis. The language could resolve that, which would be a mark of goodness made by language.

We never see an American speaking Arabic but we see many Arabians speaking English. Diversity is richness and if we spoke all the same language, it would be boring and I wouldn't have a job.

**P- In the European Union, all the official documents are translated into the official languages of the Member-States. With the coming of 10 more countries in 2004, how do you think they will handle this problem?**

R- They might adopt 4 languages, but it is complicated because no country wants to give up its official language.

**P- What about the *Esperanto*?**

R- Well, I don't think you can create a new language; if you have an artificial language, nobody will be motivated to learn it; you must have a motivation to learn a language, and they will create one more language to complicate the problem. I don't know what language they will choose for Europe.

Languages are now a business which deals with a lot of money and people. In the past, it was not an activity. You are involved, I'm involved. It's a huge business which is, till now, dominated by English. Two hundred years ago, nobody could have dreamt about what is happening with languages and people are immortal through language.

**P- How do you explain this rise in language business?**

R- There is a need and a supply. It's like other products: people need it and other people supply it. Britain's major export is their language. I have got something to sell and you want to buy it. That's it. Before the war, the British Council idea as to spread the British culture and it was subsidised by the British government. We didn't sell it, we gave it. And now we are selling it. There's a fundamental difference. It's not doing a favour, "please accept" and it is not used to read Shakespeare and most of the adults now don't learn English to have access to our literature and we have a very rich literature. Now it is to have access to information. Another reason to learn English in the world is that when you learn a language, you need to speak it and write it well, which is to be fluent, but people want to read it and not really speaking. They learn English and lots of them never speak it because they don't need to. They need it to access information, to read it.

## **Entrevista ao Instituto Yes – Valença, 1 de Setembro de 2003 (I-7) – Instituto homologado pelo ME**

**Pergunta: O que diferencia o vosso Instituto, que é homologado pelo ME, dos restantes Institutos privados?**

Resposta: basicamente é um controlo de qualidade ao nível do ensino que está a ser ministrado porque temos que passar por um processo que para nós demorou cinco anos. As instalações devem ser boas, as pessoas devidamente credenciadas em língua estrangeira. Há mil e uma coisas ... temos que preencher requerimentos internos sobre o funcionamento da escola, a situação dos pais e pronto... é diferente. Os Institutos têm que lutar muito ... é muito difícil serem homologados e reconhecidos. Basicamente a diferença está na qualidade.

**P: Pensa então que a partir do momento em que um Instituto está homologado estão salvaguardadas as condições que asseguram a qualidade do ensino?**

R: Deveria, mas há certas situações em que as pessoas podem comprar as licenças, o que acho mau, porque acho que devemos ser diferenciados pelo mérito. Nós trabalhamos muito, temos muito sucesso (Graças a Deus!) nos Exames de Cambridge. Nós é mais pelos pais; transmitimos segurança aos pais.

**P: Porque quiseram ser homologados?**

R: Primeiro para sermos isentos de IVA e também para os pais porque as mensalidades podem ser deduzidas dos impostos, em termos de IRS. E também pela credibilidade que este estatuto dá.

**P: Agora que o processo de homologação está concluído, qual é o papel do ME?**

R: Nenhum. Enviam-nos boletins de estatísticas com uma certa regularidade, mas já não fazem vistorias às instalações, já que estas são realizadas no início do processo apenas. Se vier um novo professor, exigem conhecer o currículo do docente.

**P: O ME é muito exigente em termos de instalações?**

R: Muito, muito exigente! Muito mais exigente do que nas escolas públicas, porque aqui exigem ar condicionado, salas luminosas bem equipadas, computadores, mesas sem esquinas mas sim arredondadas ... Agora eles estão a mandar mais inspectores, são muito rigorosos.

**P: Em termos de coordenação pedagógica, quem fica encarregue desta tarefa?**

R: É a directora pedagógica e eu própria que sou professora e proprietária do Instituto. A directora pedagógica é uma professora da Escola Secundária de Valença que nos ajuda. Ela não é de Inglês mas ajuda-nos com a parte dos papéis.

**P: E o ME já não exige nada neste âmbito?**

R: Agora não, mas já exigiu no início as planificações escolares, etc... Depois de concluir o processo nós somos independentes.

**P: O ME ajuda-vos em termos de materiais didáticos?**

R: Não ajuda em nada mas exigem muito! Exigem uma biblioteca com um mínimo de 150 livros quando muitas vezes nem as bibliotecas das escolas estão assim tão recheadas. Os livros que temos aqui são muito caros.

**P: E material audiovisual?**

R: Eles para já não exigem mas nós temos, por opção pessoal, mas eu acho que vão exigir cada vez mais, porque estão sempre a pedir coisas diferentes e desde que iniciamos o processo de homologação, as regras já mudaram não sei quantas vezes: agora é este papel, agora é aquele ... No meu ponto de vista é exagerado, mas também entendo que seja necessário, mas os pais não entendem isso, e nem sempre dão o devido valor a esta homologação.

**P: Porque é tão complicado este processo de homologação?**

R: Talvez porque é mais vantajoso para nós do que para eles. Ser homologado é uma mais-valia mas os pais não se apercebem; alguns preferem pagar menos por mês mesmo que o Instituto não seja homologado, do que conseguir um ensino de qualidade num Instituto homologado se isso significa pagar mais.

**P: No vosso Instituto homologado, que tipo de adultos procuram o vosso ensino?**

R: Temos metade homens e metade mulheres e se estivéssemos num grande centro urbano, teríamos mais adultos do que aqui porque eles têm mais dinheiro para pagar.

**P: Então muitos adultos são travados nessa procura de conhecimento em LE por uma questão económica?**

R: Não duvide, não duvide! Os adultos têm a vontade e a necessidade de progredir mas não podem porque não têm dinheiro para pagar os cursos. Eles precisam dos diplomas do *first certificate* ou outros mas é muito caro ... só o *first certificate* da Cambridge custa à volta de 200 Euros.

**P: Então esta formação não é acessível a todos?**

R: Não, não é acessível a todos. Só é acessível aos que têm dinheiro, no entanto, é cada vez mais importante saber línguas, principalmente o Inglês para os negócios e temos aqui adultos que estão interessados em fazer os exames da Cambridge por necessidade e também interesse pessoal. O nosso Instituto já ofereceu uma bolsa de estudos a um senhor que queria aprender Inglês mas não tinha dinheiro para tal, mas é muito complicado porque sai do nosso bolso e não o podemos fazer de forma sistemática e para todos os que precisam sem estarmos a abrir precedentes. O ME deveria dar-nos meios de proporcionar estas bolsas a mais pessoas. Nós fazemos o que podemos deixando os nossos alunos consultar a Internet de forma gratuita nas nossas instalações, deixando-os consultar livros , etc...

**P: Mas voltando à questão dos aprendentes adultos, Que nível de língua possuem quando iniciam os cursos?**

R: Há de tudo um pouco. Temos adultos com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos que já possuem algum conhecimento, mas também há adultos de 45 anos que não têm qualquer conhecimento de Inglês porque na escola tiveram Francês. As idades são também variadas e as profissões também, e nós dividimo-los de acordo com os seus conhecimentos.

**P: Que tipo de horário e avaliação propõem aos aprendentes adultos?**

R: O horário é pós-laboral, e avaliamos os 4 *skills* em todas as aulas em termos de avaliação contínua baseada na observação directa, porque qualquer exame avalia estes 4 *skills*. Não costumamos dar TPC, mas há alunos que nos pedem alguns.

**P: É um ensino muito individualizado.**

R: É um ensino com coração, é quase familiar, é um ambiente de casa que pretendemos transmitir. Esta é a nossa casa, é a nossa vida.

**P: Em que *skill* sentem os adultos mais dificuldade?**

R: Na escrita porque nós aqui puxamos muito pela oralidade, apesar de serem mais acahados para falar do que as crianças, mas ultrapassam rapidamente esta vergonha.

**P: Que relação se estabelece entre a aprendizagem ao Longo da vida e a aprendizagem de uma LE?**

R: Todos nós, todos os dias aprendemos palavras novas porque as línguas são vivas. Há alunos que perguntam quanto tempo precisam para saber falar Inglês, e nós respondemos que não se pode medir assim, é uma aprendizagem constante. Mas as pessoas querem comprar horas para aprender rapidamente e a custo menor, e não pode ser assim.

**P: O vosso Instituto aposta mais pela formação / instrução ou pela Educação?**

R: Nós pensamos que privilegiamos mais a componente de educação porque fazemos *crossculture*, jogos educativos, intercâmbios; privilegiamos a relação pedagógica e humana e a formação plena, mas os pais devem entender que nós não somos um centro de explicações que vais ajudar os meninos a fazerem os seus trabalhos de casa e da escola. Tentamos explicar aos pais que se o trabalho aqui for bem feito, os alunos conseguem resolver os seus problemas da escola mas vamos mais além porque rimos, brincamos, tentamos construir uma relação forte entre os alunos e a língua e a cultura que vão descobrindo.

O ME não nos permite dar explicações; são muito rigorosos nesta questão. Talvez porque não querem interferências com o ensino público escolar, considerando que os institutos privados não devem fazer o trabalho dos professores nas escolas. Eu penso que devem considerar que os Institutos têm outros meios e que podem e devem ir mais além do que o complemento das actividades escolares. Querem que aqui sejam criadas bases de uma LE e não especificamente relacionado com a gramática ou algum conteúdo específico como é o caso na escola. Querem separar as instituições de ensino das salas de apoio, até porque uma boa parte dos professores da escola castigam os alunos que frequentam os institutos

na altura das notas exigindo mais deles do que dos outros pelo facto de frequentarem um instituto privado.

Penso que deveria, no entanto, existir uma maior parceria entre público e privado, como forma de complemento, por exemplo para dar aulas ao 1º ciclo ou para apoiar os professores das escolas públicas.

## **Entrevista ao Instituto Paul M. Wickes – Valença, 5 de Setembro de 2003, (I-8) – Instituto homologado pelo ME**

### **Pergunta: O que diferencia o vosso Instituto dos restantes?**

Resposta: Basicamente o funcionamento é o mesmo, mas temos a vantagem de sermos reconhecidos pelo ME.

### **P: E qual é o papel do ME?**

R: Nenhum, rigorosamente nenhum. Houve um processo inicial de reconhecimento da estrutura física do local, da estrutura dos cursos, das habilitações dos professores, mas para além disso não temos nenhuma relação com o ME. No início tiveram a sua palavra a dizer na elaboração dos cursos mas neste momento não recebemos apoio nenhum da sua parte.

### **P: Porque é este processo tão difícil?**

R: Como tudo em Portugal, penso que por ser um processo muito burocrático, leva o seu tempo e implica alguma dificuldade.

### **P: Não vê outro motivo?**

R: Não, não vejo, até porque penso que já foi mais difícil em tempos conseguir as homologações. Por exemplo, penso que em tempos teria sido totalmente impossível a homologação de dois institutos na mesma localidade, e neste momento estão aqui em Valença dois Institutos homologados que se distanciam em apenas 500 metros um do outro, tendo sido a homologação conseguida no ano lectivo anterior. Talvez também poderá haver falta de informação do ME porque acredito que haja muitos Institutos capazes de obter essa homologação mas que simplesmente desconhecem essa possibilidade.

### **P: Qual a vantagem da homologação para os alunos?**

R: Para nós trás credibilidade, e isto sente-se ao nível da procura e também o facto de podermos passar recibos que os pais podem deduzir dos impostos. É muito diferente para os pais trazerem os filhos para uma sala de explicações e trazê-los para um instituto que teve de passar por todo um processo burocrático difícil e exigente em termos de habilitações dos professores e de instalações físicas.

### **P: Que tipo de alunos adultos procuram este instituto?**

R: A percentagem entre homens e mulheres é sensivelmente a mesma, com idades compreendidas entre os 25 e os 35 anos e com profissões variadíssimas.

### **P: Que funcionamento de horário e avaliação praticam?**

R: É um horário pós-laboral concentrado numa só vez por semana para evitar as deslocações e a avaliação é contínua e baseada em dois testes por trimestre, para além de um teste final global, para além de terem sempre a possibilidade de fazerem um teste da

Cambridge adequado ao seu nível de conhecimentos, que é sempre feito num centro de Vigo.

**P: Como reagem os adultos à avaliação?**

R: Reagem muito bem e com muita naturalidade, procurando bastante os exames da Cambridge por razões profissionais já que é bem diferente dizer que estudei dois anos num Instituto de Valença homologado pelo ME e dizer que tenho o *first certificate* que é reconhecido internacionalmente.

**P: São os motivos profissionais que os motivam a procurar formação em LE?**

R: Sim, são motivos profissionais na maioria, apesar de haver alunos interessados em aprender por razões pessoais.

**P: Que níveis de língua possuem normalmente?**

R: O que temos mais são alunos adultos que se situam no nível de *first beginners*. São adultos que tiveram Inglês na escola mas que não aprenderam muito ou porque não estavam motivados para tal, ou porque não lhes foram transmitidas as bases, e que devem recorrer aos Institutos porque não há outra oferta.

**P: Interessa-lhes realmente saber ou apenas possuir um diploma?**

R: Interessa-lhes saber realmente porque no seu dia-a-dia profissional eles precisam de utilizar a língua inglesa. Tenho muitos alunos em empresas que necessitam de falar e escrever inglês comercial.

**P: O vosso Instituto possui uma componente educativa por excelência ou formativa?**

R: Penso que estamos mais vocacionados para a componente educativa, no entanto, os alunos procuram-nos muitas vezes com a intenção de comprar pacotes de língua de algumas horas que lhes permitirá “desenrascar-se” mais ou menos, já que outros institutos assim o fazem: em 6 meses pensam conseguir aprender o necessário.

Alguns querem depois uma carga semanal superior para aprender muito e mais rápido.

**P: Que relação estabelece entre a aprendizagem ao longo da vida e a aprendizagem das LE?**

R: Sabemos que a língua é viva, que aprendemos todos os dias, e que esta aprendizagem é uma aprendizagem contínua.

**P: Pensa que poderia haver maior parceria entre institutos homologados e entidades públicas?**

R: Essa articulação seria ideal mas muito difícil porque não me parece que o país possa mudar assim tanto. É muito complicado o ME fazer este tipo de alterações. Não imagino o ME a fazer este tipo de mudanças, porque para já só têm acesso a este tipo de ensino pessoas com meios financeiros para tal.

**Entrevistas aos formandos adultos, alunos do Centro Britânico do Alto Minho (Viana do Castelo), 10 de Fevereiro de 2003 (aula das 19h00 às 20h30).**

**Formando nº1 (F-1) : Mulher, 39 anos, empregada de escritório**

**Pergunta- Que razões a levaram a querer aprender Inglês?**

Resposta- Precisamos do Inglês quando viajamos mas também foi a própria engenheira lá da empresa que disse que como temos fornecimento de madeiras da África, precisamos do Inglês para atender telefonemas. Eles até queriam que aprendêssemos o Francês e o Inglês, mas como já tive Francês na escola, não preciso porque consigo “desenrascar-me”, mas em relação ao Inglês é uma iniciação absoluta.

**P- O que a levou a escolher este Instituto particularmente?**

R- Eu já conhecia porque a minha filha já andou aqui e gostava da maneira que tinham de dar as aulas.

**P- Já teve ocasião de aplicar algum conhecimento aqui adquirido numa situação real?**

R- Eu comecei há pouco tempo, e portanto não tive ainda essa oportunidade, mas também porque no fornecimento de madeiras não temos um contacto directo com os fornecedores; é mais por telefone e já tive que atender algumas chamadas e não foi fácil.

**P- Qual a importância de aprender LE?**

R- Sem saber falar Inglês nós não vamos a lado nenhum e eu já queria ter vindo há mais tempo mas custa muito depois de um dia de trabalho e depois chegar à casa e tratar das coisas, dos filhos, etc... é um grande sacrifício. E às vezes não me apetece mas eu penso que quanto mais tarde pior. Se tivesse começado aos 20 anos, já saberia mais, teria mais disponibilidade, mais cabeça, ... porque agora não estamos mais habituados a estudar e custa.

**P- Concorda com o ditado popular de que “Burro velho não aprende línguas”?**

R- É mais fácil enquanto criança. Não tem nada a ver. A minha filha começou a aprender Inglês aos 4 anos e para ela é uma coisa natural.

**Formando nº2 (F-2): mulher, 38 anos, empregada de escritório****Pergunta- Qual a razão que a levou a querer aprender Inglês?**

Resposta- Bem, neste caso foi propriamente por razões de trabalho porque me faz falta, mas é também por razões pessoais porque acho agradável falar Inglês. É uma língua muito importante também para viajar, porque senti na pele o quanto faz falta quando estamos no estrangeiro.

**P- Já teve ocasião de aplicar os seus conhecimentos numa situação real?**

R- Já tenho bases de Inglês porque já tive Inglês na escola durante três anos e atendi uma chamada telefónica de um inglês e desenrasquei-me, mas sinto que me faz falta mais, principalmente ao nível dos verbos porque o vocabulário é o que mais me recordo, mas preciso de compor as frases.

**P- Porquê este Instituto?**

R- Já conhecia porque uma amiga tinha a filha a estudar aqui e gostei.

**P- Qual a importância de saber LE?**

R- É muito importante. Quantas mais línguas, melhor. Já nem digo só o Inglês, mas quantas mais melhor., qualquer uma, até o espanhol...porque é tudo importante para a comunicação.

**P- Concorda com o ditado popular de que “Burro velho não aprende línguas”?**

R- Não concordo porque não há idade para aprender Inglês, porque se achasse que assim era, não estaria aqui. É uma questão de vontade, e não de idade. Só acho que as crianças têm mais capacidade porque não estão tão cansadas quanto nós. Elas não têm tanto stress, estão mais descansadas; a vida para elas está a começar e têm mais disponibilidade. E nós temos que fazer um sacrifício porque custa muito vir cá depois de um dia de trabalho. É preciso muita força de vontade.

**Formando nº3 (F-3): homem, 41 anos, professor**

**Pergunta- Qual a razão que o levou a querer estudar Inglês?**

Resposta- A razão fundamental é que no meu percurso escolar nunca se me proporcionou aprender Inglês. Na altura da opção das disciplinas, a escola que eu frequentava só se debruçava sobre o Inglês e, com muita pena minha, não pude aprender apesar de ter nessa altura disponibilidade e gosto para as línguas. Durante esses anos todos e depois de passar pela faculdade senti essa necessidade reforçada pelos contactos do dia-a-dia. O Inglês é fundamental e só agora é que consegui reunir as condições de tempo e disposição para vir aprender e frequentar essa formação e espero ter sucesso. A minha área de formação é geografia, eu sou geógrafo e não preciso do Inglês no meu trabalho, mas reconheço a sua importância. É mais um gosto pessoal, uma satisfação pessoal do que uma necessidade para a minha prática diária, mas de vez em quando, sinto que faz falta para viajar e para uma dificuldade que há nas comunicações. Já senti na pele essa dificuldade quando fui à Inglaterra, onde estive duas vezes e onde as minhas conversas tinham de se resumir ao mínimo necessário.

**P- Como explica a importância crescente da língua inglesa?**

R- Explica-se pela grande diversidade e os contactos cada vez mais abertos e globais que se estabelecem. Há cada vez mais milhares de contactos entre as pessoas distantes e esses contactos reflectem a necessidade linguística da comunicação. É importante que haja um entendimento mínimo entre os povos e foi a língua inglesa como poderia ser outra...

**P- Mas porquê a língua inglesa?**

R- Resulta em alguma parte de toda a história do Império britânico, um pouco por todo o lado e depois da comunidade inglesa, a Commonwealth, etc. Ao longo dos anos projectaram-se nos cinco continentes e as consequências dessa disseminação +e a disseminação da língua inglesa. E claro que os Estados Unidos polarizam a atenção das pessoas, nomeadamente as que seguem a comunicação social e a televisão que é um canal privilegiado de divulgação da língua, a música, a cinematografia, a Internet. Há todo um conjunto de veículos da língua que atraem para essa língua certamente por essa abertura mundial, universal e global dos Estados Unidos que marcam o ritmo dos dias, quer queiramos, quer não. Hoje o acontecimento é o da informação instantânea.

**P- Por que razão escolheu este instituto?**

R- Pela sua centralidade, a sua localização e não por razões específicas ou particulares.

**P- Concorda com o ditado popular de que “burro velho não aprende línguas”?**

R- Estou totalmente contra. Há sempre tempo para aprender seja o que for. Há sempre tempo. Depende da vontade e do gosto de cada um. Todos os dias se está a aprender coisas diversificadas e no caso das línguas é a mesma coisa. Há fases próprias para cada coisa porque certas interiorizações dos conhecimentos são feitas em determinadas fases. Há todo um conjunto de factores internos que marcam a nossa vida e a nossa prática que fazem com que seja mais fácil para as crianças aprenderem certas coisas. Os adultos têm mais coisas a fazer e é preciso tempo, disponibilidade, motivação para aprender, mas não há idade para o fazer.

**Formando nº 4 (F-4): mulher, 28 anos, auxiliar da acção educativa**

**P- O que a levou a querer aprender Inglês?**

R- Foi a curiosidade porque já tinha aprendido francês na escola e agora fala-se muito Inglês, até para viajar é importante. Não é uma razão profissional, é uma razão pessoal.

**P- Por que razão escolheu este Instituto?**

R- Porque me foi indicado por amigos.

**P- Já alguma vez teve de utilizar os seus conhecimentos em situações reais?**

R- Já tive que dar indicações a pessoas e senti a necessidade de falar Inglês porque, ao não saber tive que fazer gestos.

**P- Qual é na sua opinião a importância das LE?**

R- Por motivos profissionais e para viajar.

**P- Concorda com o ditado popular de que “burro velho não aprende línguas?”**

R- Não concorda porque qualquer adulto em qualquer idade pode aprender línguas estrangeiras mas as crianças têm mais disponibilidade para aprender e para os adultos é mais complicado depois de um dia de trabalho vir aprender.

**Formando nº 5 (F-5) : homem, 25 anos, enfermeiro**

**P- Que razões o levaram a querer aprender Inglês?**

R- A necessidade para viajar e comunicar porque o Inglês é uma língua universal.

**P- Como explica este fenómeno?**

R- Boa pergunta, mas talvez por causa da tecnologia, da Internet.

**P- Não tem necessidades profissionais em termos de LE?**

R- Porque trabalho no hospital de Viana não necessito das LE porque atendemos as pessoas em português, mas tenho vontade de participar em missões, tenho esse bichinho e preciso do Inglês para trabalhar na minha profissão mas lá fora e já tive uma experiência que apesar de ser num país de língua oficial portuguesa (Cabo Verde), noutras zonas precisei do Inglês e não foi fácil quando tive que comunicar com estrangeiros.

**P- Nunca teve oportunidade de utilizar em Portugal a língua inglesa?**

R- Já, e apesar de ter tido inglês na escola, não era uma língua da qual gostasse e não aproveitei as aulas porque a motivação era nula praticamente.

**P- E agora como mudou isso?**

R- Porque agora tenho outra motivação, tenho uma necessidade de comunicação.

**P- Porquê este Instituto?**

R- Porque tinha uma amiga aqui, informei-me sobre o tipo de aulas e queria aulas principalmente orais e este Instituto correspondeu ao que queria.

**P- Qual é a importância das LE hoje?**

R- São todas importantes e depende das situações nas quais as vamos utilizar, mas no meu ponto de vista, é principalmente para comunicar.

**P- Concorda com o ditado popular de que “burro velho não aprende línguas”?**

R- Não concordo porque se pode aprender em qualquer idade e a nossa pequena turma é exemplo disso, apesar de se aprender línguas mais facilmente enquanto criança porque assimilam melhor, mas no meu caso é diferente porque assimilo agora melhor mas é porque a motivação é outra, mas lembro-me bem do que aprendi na escola há uns anos atrás.

**P- Não seria benéfico ter esta formação em horário laboral?**

R- Acho que as LE são importantes, mas na área da saúde há outras formações que são mais importantes, e penso que cada um de nós deve procurar a sua própria formação e não esperar que lhe apareça pronta.

**Formando nº 6 (F-6) : mulher, 42 anos, contabilista****P- Que razão a levou a aprender Inglês?**

R- Gosto muito de viajar e há muito tempo que queria aprender Inglês mas não encontrava Instituto que me agradasse.

**P- Não tem necessidades profissionais?**

R- Não, na contabilidade não temos necessidade do Inglês, mas para mim é também uma questão de satisfação pessoal porque aprender LE é enriquecedor. A minha língua materna é o Espanhol e é uma língua que chega a várias partes do mundo, mas o ano passado viajei e senti que se soubesse Inglês teria aproveitado muito mais.

**P- Em que sentido é enriquecedor aprender LE?**

R- Na língua portuguesa utilizamos cada vez mais termos ingleses, com o qual não concordo, mas quando os usamos não sabemos bem o que significam, e o Inglês é importante porque é uma língua falada internacionalmente e por exemplo nas minhas últimas férias, tínhamos tardes livres e eu não me afastava do hotel com medo de não poder regressar. Se eu tivesse uma motivação profissional, teria começado há mais tempo porque estaria mais pressionada. Mas no meu caso é mesmo uma questão pessoal até porque mais tarde eu gostaria de fazer parte de uma organização internacional e para isso preciso do Inglês.

**P- Como explica que o Inglês seja uma língua tão internacional?**

R- Porque dizem, mas eu acho que não é bem assim, que o Inglês é uma língua fácil, mas a mim custa-me imenso! Há muito Inglês técnico que tem a ver com a linguagem dos computadores e isso facilita. A mim custa-me falar.

**P- Porque escolheu este Instituto?**

R- Porque aqui insistem mais na comunicação e na oralidade que é o que preciso porque na minha profissão não preciso de escrever.

**P- Concorda com o ditado popular de que “burro velho não aprende línguas”?**

R- Não, porque senão não estaria aqui, aos 42 anos, a aprender. Tudo depende de nós queremos, devemos ter motivação. Aliás, eu fico espantada com a facilidade com que os emigrantes que cá chegam aprendem português, mas como diz o ditado, “a necessidade manda a perna” e penso que será por isso.

**P- Acha que as crianças aprendem mais facilmente?**

R- Eu acho que sim, porque vim da Venezuela com 20 anos e não me custou muito aprender português porque ouvia o meu pai a falar português e algo me ficou no ouvido, ou seja, o que aprendi enquanto criança ficou. As crianças são mais sensíveis e podem-se moldar mais facilmente; não têm vergonha porque nas primeiras aulas da nossa turma aqui, as pessoas tinham vergonha e não falavam muito, mas agora já estão melhor.

**Formando nº 7 (f-7) : homem, 28 anos, chefe de vendas**

**P- Que razão o levou a querer aprender Inglês?**

R- Por necessidade profissional e como estímulo pessoal, um orgulho pessoal de saber mais uma língua e a nível profissional já me fez falta – poucas vezes, mas vai fazer falta mais tarde de certeza.

**P- Já teve uma formação anterior em termos de Inglês?**

R- Sim, já tive Inglês durante 5 anos na Secundária, mas era muito traquina e não aproveitei. É pena não ter aproveitado mas tinha essa personalidade e não se pode fazer nada. Mas o que aprendi serve-me agora; algo ficou.

**P- E em termos de viagem?**

R- Também faz falta, sim. É uma língua muito falada, é uma língua mundial e esse é outro motivo que me leva a querer aprender.

**P- Como explica este fenómeno?**

R- Devido às circunstâncias do mercado actual da Internet, do cinema, dos Estados Unidos que são um pilar militar, económico, político do mundo e porque tem muitos falantes em todo o mundo como na Austrália, etc...

**P- Porquê este Instituto?**

R- Porque está em Viana, é central, tinha um horário compatível com o meu, gostei do ambiente, pareceu-me mais credível e porque é o que me oferecia mais relação qualidade-preço.

**P- Qual a importância de aprender LE hoje?**

R- Para um desenvolvimento pessoal, para ajudar a desenvolver o raciocínio, para nos ajudar a pensar.

**P- Concorda com o ditado popular de que “burro velho não aprende línguas”?**

R- Para algumas pessoas se calhar faz sentido, talvez algumas pessoas com mais idade podem sentir dificuldades, mas há pessoas também de idade que, se tiverem a atitude adequada poderão aprender bem e a um ritmo adequado. A atitude, a motivação são importantes, até porque um jovem tem mais disponibilidade e capacidade para assimilar porque não tem tanta fadiga, tanto stress. Eu por exemplo, aproveito a viagem para cá para relaxar porque custa-me bastante vir depois de um dia de trabalho. Hesitei muito antes de começar porque não tinha horários compatíveis, agora imponho-me uma certa disciplina e estou a conseguir.

## **Entrevista a uma psicóloga da ANEFA de Vila Praia de Âncora, 27 de Fevereiro de 2002**

### **Pergunta- Como se processa o reconhecimento e a validação de competências?**

**Resposta-** As pessoas devem escolher 3 momentos do seu percurso de vida que as marcaram mais por uma razão ou por outra. Raramente escolhem experiências escolares já que a maioria não tem uma relação muito boa com a escola, escola essa que abandonaram precocemente por vários motivos. Os indivíduos costumam escolher momentos que não têm directamente a ver com o seu percurso académico formal. É frequente, por exemplo, as mulheres elegerem a sua maternidade como um dos momentos mais marcantes, e os homens, o seu serviço militar.

### **P- E a seguir?**

R- É o momento da assinatura de um compromisso formal entre os técnicos e os indivíduos. Esse termo é mais uma forma de se salvaguardar a confidencialidade dos dados dos candidatos. A partir daí, é chegado o momento de os indivíduos redigirem o seu percurso escolar com base, e sob a orientação, de um instrumento que é material da ANEFA. Este instrumento é o Referencial de Competências-chave e é adaptado por nós. O nosso centro já realizou várias alterações que consideramos convenientes para uma melhor aplicação do mesmo: alteramos a forma de se colocarem as questões por achá-las demasiado pouco personalizadas.

Por exemplo, nós achamos que agora todos os indivíduos devem trabalhar em casa por uma questão muito simples: o facto das pessoas estarem aqui, fechadas num gabinete, a lembrar coisas do seu passado sob o olhar atento dos técnicos poderia inibi-los de certa maneira; é um bocado castrador. Agora, em casa, eles têm mais à vontade e uma maior autonomia; vão pensando com calma, vão recordando melhor. Eles iniciam o processo aqui e continuam em casa.

Numa segunda fase, fazem o relatório do seu percurso profissional e normalmente não têm dificuldades nenhuma em escrever ou falar sobre isso. Eles têm mais dificuldades em falar de si próprios, das suas qualidades e defeitos e não entendem a importância que isso possa ter para certificar competências.

### **P- E que importância tem?**

R- Ficamos a saber mais sobre o adulto e o próprio adulto fica a saber mais sobre ele, choram, riem, ...

O técnico é um guia, é uma figura de suporte e o importante é o indivíduo. Numa sessão colectiva, passamos à exploração das expectativas sobre a certificação de competências. Normalmente quando os indivíduos chegam perguntam quantas aulas vão ter e quando serão feitos os testes porque vêm muito marcados pela escola formal. É difícil entenderem que não terão aulas, nem testes nesse formato.

Nessa sessão colectiva, proibimos certas palavras como aulas, testes ... Eles ficam a conhecer-se uns aos outros e a perceber que não são os únicos nesse processo.

**P- Acha que as sessões colectivas são positivas?**

R- Elas são necessárias mas existem casos para os quais não são recomendadas sessões com mais do que 2 ou 3 adultos.

**P- Como é que a ANEFA procura resolver a falta de tempo para dar resposta a todos os indivíduos?**

R- Nós temos uma lista de espera neste momento e devemos tentar atender o maior número possível de pessoas e o melhor possível. Daí terem que realizar algum trabalho em casa.

**P- E a seguir?**

R- Temos uma secção com um instrumento que tem a ver com a parte profissional, com uma lista de competências que os indivíduos utilizam em certas situações, por exemplo objectos de medida, aparelhos, etc.. Nós orientamos as pessoas para que respondam correctamente.

Todos estes processos são complexos e as pessoas têm dificuldade em expressar o seu eu. Depois passam para a análise dos técnicos para averiguar se os indivíduos vão precisar de formação ou se já possuem as habilidades correspondentes ao Referencial.

Se o formador achar que o indivíduo precisa de formação, poderá fazê-la, mas deve ser esclarecido que essa formação apenas serve para limar arestas; são poucas horas (25 horas) a repartir por todas as áreas.

Se a lacuna for maior, a pessoa é encaminhada para uma outra formação mais completa, no centro ou fora dele.

Também existe a hipótese da auto-formação. Se tiverem pouco tempo e não houver um curso adequado, o formador dá ao indivíduo a lista das exigências do Referencial e o indivíduo procura obter essa formação em casa e quando está preparado telefona e o formador avalia se adquiriu, ou não, essas competências. As pessoas gostam desta modalidade porque têm sempre alguém em casa que os podem ajudar (filhos, maridos, esposas, ...). São pessoas motivadas, estão cá porque querem e por isso esse sistema faz todo sentido, até porque respeita o ritmo das pessoas.

**P- Que razões levam as pessoas a procurar este reconhecimento de competências?**

R- Neste momento, a maioria procura progresso profissional, promoção na carreira e o acesso a uma formação posterior à qual não tinham até agora acesso porque lhes faltava a escolaridade básica do 9º ano, como os bombeiros, etc.

Mas há também pessoas que querem prosseguir estudos. Estes costumam ser encaminhados para o Recorrente. Há uma parte que procura uma valorização pessoal, mas são poucos.

**P- Assim sendo, não lhe parece que a procura desta certificação não é tão voluntária quanto parece, mas sim induzida pela questão instrumental da valorização profissional?**

R- De facto, a procura não é tão voluntária quanto parece. É uma forma de pressão, mas também uma forma de resolver a falta de habilitações que a escola não resolve. Acaba por ser favorável à situação e à pessoa que vai descobrir coisas acerca de si.

**P- Em que aspectos acha que este processo de relatar uma história de vida contribui para a formação da pessoa?**

R- Contribui porque também promove a descoberta da própria pessoa e permite ultrapassar algumas situações de bloqueios relativamente à escola que as pessoas nesta situação têm. Ajuda a reformular opiniões e pode ser um pontapé de saída para uma continuação, mas é sem dúvida, uma forma de ultrapassar situações de bloqueio em relação à escola.

**P- Os centros então não estão contra a escola?**

R- De maneira nenhuma. Os centros posicionam-se ao lado das escolas. Sabemos que há essa ideia de uma competição desleal entre a ANEFA e a escola, mas não é verdade. A vantagem dos nossos cursos EFA é que estão adequados a cada pessoa.

**P- Como fazem o tratamento da informação obtida para certificar os adultos?**

R- Nós temos o Referencial de Competências-chave onde estão delineados os domínios que as pessoas devem ter. Nós os técnicos, fazemos uma leitura dos instrumentos e vemos como é adequado ao Referencial, e para além disso, conta também a opinião do formador que contactou com os indivíduos. São portanto 3 entidades diferentes e tudo é espelhado no Referencial.

**P- Este espelhar deve ser a 100% ou podem haver informações que não se encaixam em todas?**

R- Pode não encaixar em todas, mas existem competências que são consideradas lineares e básicas e que não podem ser eliminadas. Temos autonomia para adaptar estas competências porque achamos que o grau de exigência do Referencial é muito elevado.

**P- Como explica isso?**

R- Se calhar é para mostrar que é assim que deve ser. De qualquer modo, ele vai ser reformulado e o grau de exigência vai ser reduzido com certeza. Por exemplo, o que pode interessar o domínio do Excel para alguém que trabalha numa cantina? É muito mais importante para alguém que trabalha em contabilidade. Nós adaptamos por isso o Referencial ao caso de cada indivíduo.

**P- Existe algum tipo de acompanhamento posterior à validação das competências?**

R- Sim, nós fazemos um acompanhamento da evolução do indivíduo que foi certificado para saber se prosseguiu estudos, se está a aplicar o que aprendeu. É uma espécie de tutoria que é uma das nossas competências também.

**P- Como lidam com a objectividade / subjectividade de todo este processo?**

R- Penso que este processo tem muito pouco de objectivo, mas é capaz de ser menos subjectivo do que a avaliação que é feita por um professor porque nós aqui somos uma equipa e o indivíduo é analisado por um conjunto de pessoas e o risco de sermos injustos é menor, e o facto do indivíduo ter uma parte muito activa no processo retira boa parte da subjectividade.

**P- Então esta metodologia é ideal?**

R- Se calhar o ideal seria o indivíduo fazer sozinho o seu *dossier*, recolhendo coisas da sua vida, contratos de trabalho, etc... Seria óptimo que as pessoas fossem mais colecionadoras de si próprias e fizessem o seu próprio processo de forma autónoma. Seria mais honesto e nós analisaríamos apenas.

Por outro lado, o contacto humano com a equipa é muito bom e não existiria sem a equipa; é importante sabermos lidar com os adultos.

**P- A ANEFA promove acções para os formadores e os técnicos?**

R- Algumas, mas não muitas. E não deram formação para sabermos lidar com os adultos. Aqui conta mais a experiência. Ou se tem jeito para lidar com adultos, para descer ou subir o nível, para falar com eles, ou não se tem.

**P- O que é que aprendem com os adultos?**

R- É muito enriquecedor porque temos uma relação muito privilegiada com os indivíduos. Não podemos contornar o processo, mas envolvemo-nos porque é impossível haver distância.

**Entrevista à Coordenadora ANEFA-Norte (Dr.<sup>a</sup> Olívia Santos Silva)  
Maia, 14 de Janeiro de 2003**

**Pergunta-** A minha investigação prende-se com a aprendizagem das línguas estrangeiras na idade adulta, numa perspectiva mais sociológica do que pedagógica para ver até que ponto existem ofertas para essa aprendizagem em Portugal – públicas e privadas – e este trabalho não poderia deixar de passar, como é óbvio, pela ANEFA. Algumas dúvidas surgiram-me após a leitura de uma entrevista dada pela Dr.<sup>a</sup> Márcia Trigo e publicada na revista *Saber +* relativamente às línguas estrangeiras, assunto sobre o qual gostaria de lhe colocar algumas questões, apesar de ter já referido não ser propriamente da sua área, assim como algumas perguntas de carácter mais geral acerca do futuro da ANEFA.

Resposta- Não me pergunte isso. O futuro da ANEFA já está definido. A ANEFA já não existe e já está integrada numa Direcção Geral de Formação Vocacional. As orientações, as indicações e os programas que nós temos continuam, só mudaram de formato jurídico-institucional, e se quisermos, mudaram de nome, mas a informação que eu tenho é que as iniciativas continuam.

**P – Como será integrada a ANEFA nessa Direcção Geral?**

R- Ainda é cedo para estar a analisar isso. Ainda agora foi criada e neste momento a Direcção ainda está fechada. Deve estar a analisar *dossiers* e não anunciou medidas.

**P-** Na entrevista já referida, a Dr.<sup>a</sup> Márcia Trigo afirmava que o Referencial de Competências-chave apenas integrava as áreas e competências essenciais ou estruturantes como são as TIC, a Matemática para a vida, etc., mas estando aberto à introdução de novas competências, nomeadamente o Inglês.

R- Têm acontecido dezenas de casos. O modelo dos cursos EFA está aberto à possibilidade da substituição de uma unidade de competência por uma unidade de construção local, seja ela a que for. Tem acontecido com frequência (ainda agora estivemos a analisar alguns dados), que esta substituição de uma das unidades do Referencial, o que é possível, aliás, tem sido sempre proposta em Inglês, e geralmente vão buscar uma unidade à Linguagem e Comunicação que passa a ser Linguagem e Comunicação em língua estrangeira (é mais frequente a língua inglesa). Vão buscar, por exemplo, às TIC, nas quais também requisitam horas para fazer o Inglês mais técnico. Por vezes vão à Cidadania e Empregabilidade e a ANEFA tem permitido, desde que sejam apresentados, currículos em que têm cerca de 100 horas de Língua Estrangeira, jogando com as unidades de competência que se retiram a cada uma das quatro áreas.

**P-** Eu tinha, de facto curiosidade em saber como é que a ANEFA resolvia a questão das línguas estrangeiras (LE) ...

R- O Referencial de Competências-chave e a questão das LE, colocou-se na fase de concepção, na qual eu estive (trabalhei em Lisboa na construção da ANEFA), e a conclusão foi de que o coração disto era o Reconhecimento e a Validação de Competências, que depois se abria a percursos diferentes, seja nos centros, seja nos cursos EFA. A maioria dos adultos portugueses não escolarizados não têm competências de LE para serem reconhecidas e validadas, e sendo este um modelo principalmente dirigido a pessoas

adultas, adultas mesmo, pensou-se que seria mais ágil para os adultos não estar a fazer uma referência à LE que lhes poderia barrar o caminho. Era mais um entrave, como está a ser presentemente com as TIC. As TIC são hoje uma ferramenta essencial para se viver no quotidiano, para utilizar um telemóvel, para ir a uma caixa Multibanco, para se ser empregado de balcão, e o computador e todas as tecnologias que usam a linguagem informática são necessárias, mas elas têm, no entanto, se mostrado como uma barreira. Agora imagine se os adultos tivessem duas barreiras, as TIC e as LE... Portanto, em termos de Reconhecimento e Validação de Competências, pensou-se, na altura, sendo este um modelo dirigido a adultos, e não a jovens, que é para onde descambam todas as iniciativas em Portugal de Educação de Adultos – quando nos damos conta são programas para jovens e não para adultos, a ANEFA em toda esta fase proibiu, terminantemente, excepções na selecção dos públicos. Tem que se ter 18 ou mais anos. Nesta medida, pensamos que para aproveitar as competências dos adultos, a LE era mais um obstáculo do que um elemento facilitador. Mas como pode ver, há mecanismos para ultrapassar isto na prática. Além disso, as acções de curta duração têm módulos de LE e essas acções são organizadas em três tipos: de iniciação, de aprofundamento e consolidação. O mesmo adulto pode passar pelos três níveis, tendo acesso a 150 horas de LE (50 horas para cada nível).

**P- Relativamente ao reconhecimento de competências nas Línguas Estrangeiras, a dúvida surge-me em relação aos emigrantes.**

R- Se o adulto tem competências ao nível das LE, a carteira de competências está organizada pelas competências do Referencial e depois tem uma segunda parte que é “outras competências” para as línguas, etc.

**P- Neste momento, e após alguns anos de funcionamento ...**

R- Pouquinhos ...

**P- Sim, vemos que o número de adultos que procuram os CRVCC é bastante elevado, continua a perspectivar a questão das LE como um entrave...?**

R- Eu acho que em termos de reconhecimento, não se deve integrar a LE, se me pergunta pessoalmente, nos centros, e friso que nesse caso os centros deixariam de ser de Reconhecimento, Validação e Certificação e daqui a nada passavam a ser de formação, e não são centros de formação. Agora, em termos dos cursos EFA, está-se a trabalhar no sentido de integrar uma LE para uma formação mais completa e estruturada. A LE é uma área científica e para que a formação se possa fazer, só é possível do ponto de vista da formação escolar. Aliás, há um sem número de referenciais do IFP (da formação profissional) que incluem obrigatoriamente a LE. Portanto a LE está disseminada um pouco por toda a organização das diferentes iniciativas da ANEFA, excepto nos centros.

**P- A ANEFA não faz formação, mas acha que ela foi bem sucedida na sua função de provedoria e pensa que poderia ter existido maior articulação com centros educativos quando ao adulto, no processo de reconhecimento, são-lhe reconhecidas “não - competências” em algumas áreas ...?**

R- Em primeiro lugar, não há privação absoluta como se sabe, isto é, não há nenhum adulto que seja absolutamente incompetente em tudo – estamos a falar de competências escolares, não se esqueça disso – competências escolares que podem ser adquiridas pelas competências de vida, portanto não vamos dizer que o adulto é incompetente; o adulto não

tem competências escolares, isto não quer dizer que seja incompetente. A noção de competência não tem a ver com ser competente ou ser incompetente.

**P- Eu referi-me ao ser não competente**

R- Sim, não competente, quer dizer, isso é um preciosismo ...

**P- Não sei ...**

R- É, é, não- competente.

**P- E a articulação com escolas para prover essa formação que falta, não seria possível?**

R- É preciso que as escolas queiram. As escolas é que têm de propor isso. Não é a ANEFA que deve ir às escolas obrigar a fazer currículos. A ANEFA propõe o modelo a toda a sociedade, quer sejam entidades públicas ou privadas. Felizmente já temos algumas escolas envolvidas no nosso projecto, não são muitas porque sabe que as escolas têm modelos muito fechados, muito normativos, muito burocráticos, infelizmente, e portanto as escolas não se abrem facilmente às coisas novas. Para mais porque o modelo de formação da ANEFA, de cursos EFA, implica uma componente de formação vocacional e as escolas não estão vocacionadas para isso.

**P- Segundo a análise dos locais onde estão sediados os CRVCC, apercebemo-nos que a maioria não está implantada em escolas, apesar do concursos estar aberto a todos ...**

R- Aqui a escola Fontes Pereira de Melo tem um centro RVCC...

**P- Mas se compararmos, são poucos.**

R- É muito heterogéneo; não diga que são industriais. A rede é muito heterogénea. A rede tem Associações de Desenvolvimento Local, tem Fundações, tem Cooperativas, tem Escolas, tem Centros de Formação Profissional que são públicos, tem Associações Comerciais e Industriais, Escolas Profissionais. É muito heterogéneo, e dizer que se articula quase exclusivamente com associações empresariais, isso não é justo. É querer ver isso de forma um bocado distorcida, eu acho. É quem se candidata. Nós trabalhamos muito com entidades públicas que se candidataram. As iniciativas nas entidades públicas são muito difíceis de instalar.

**P- Eu sei que a escola EB 2, 3/S. de Caminha, onde trabalho, concorreu, mas sem resultados positivos.**

R- Por acaso têm em Caminha um centro que não está numa associação empresarial!

**P- É a Cooperativa de Ensino Ancorensis, mas que não é uma escola pública ...**

R- Eu acho que em termos de oferta ela não se distingue nada das escolas públicas, mas...

**P- A nossa escola concorreu e não conseguiu. Não sei se por ter o Centro de Âncora demasiado perto...**

R- Não. Fez uma má candidatura, se quer saber é isso. Eu sei muito bem qual é o problema da vossa escola. Queixaram-se, fizeram queixa; esse processo é do domínio público. Portanto, pode-se ir até três centros nos NUTs e nos grandes centros urbanos pode haver mais porque a população está mais concentrada, agora a vossa entidade não apanhou um centro porque fez uma má candidatura. Não é por ser a escola, mas há critérios. Até torcemos muito para termos escolas. Aqui no Norte torcemos imenso! Andamos com as escolas ao colo, se quer saber. É preciso que elas se interessem. Mas as escolas não estão muito vocacionadas para a Educação de Adultos. A ANEFA tem um júri externo para avaliar.

**P- Conseguiu responder a todas as minhas perguntas de forma global ...**

R- Em relação ainda às propostas de substituição das unidades de competência, elas têm que ser propostas, não em termos de conteúdos ou de objectivos, mas em termos de competências. Uma unidade de competência que se constrói com os vários saberes, portanto, uma unidade de competência LE, para ser considerada competência, terá que vir a integrar as diferentes famílias de saber.

**P- Isso, agora, leva-me a uma outra pergunta: essas competências em LE estão mais vocacionadas para a empregabilidade, para a comunicação ou um misto de tudo?**

R- Estamos na era da globalização. Estamos numa fase em que o trabalho, fruto da economia neoliberal que se instala no mundo, passou a organizar-se por novos conceitos perigosos, muito ameaçadores para os trabalhadores: flexibilidade, polivalência, precariedade, é o que nós ouvimos. Os cidadãos são também trabalhadores. O trabalho é uma componente fundamental na nossa vida. Não tenha dúvida nenhuma que o trabalho é estruturante para a personalidade, para a auto-estima, para um conjunto de aspectos que formam cada pessoa. Sendo o trabalho tão importante, é preciso, em qualquer projecto de Educação de adultos, no meu ponto de vista, pensar nele tendo em conta o trabalho. Num trabalho que hoje se constrói cada vez mais com base em conceitos muito perigosos, como já foi referido, é fundamental conscientizar – para usar a linguagem de Paulo Freire, as pessoas para saberem viver com estes novos pilares do trabalho: saber ser reivindicativos face a determinadas condições de trabalho. Para isso é preciso desenvolver nos sujeitos as competências do que é ser hoje empregável e empregado, o que é lutar pelos direitos de emprego, e isto só se faz combinado com cidadania. É preciso desenvolver a cidadania nas pessoas para que elas saibam também gerir a empregabilidade. Não é empregabilidade afunilando o modelo para o emprego. É desenvolver competências para saber viver no mundo profissional dos dias de hoje e viver lutando contra, reivindicando, e não preparar os sujeitos para serem dóceis. Não é a empregabilidade no sentido economicista do modelo; falar em empregabilidade é desenvolver competências no sujeito para saber o que é ser empregável, manter um emprego, defender o emprego, e para isso é preciso existirem competências de cidadania. Não é falar em empregabilidade para formatar as pessoas só para o emprego e a dimensão económica da vida; não é nada disso. Porque às vezes essas críticas vêm dos teóricos e o modelo mais bondoso, mais puro do ponto de vista ideológico pode ser absolutamente desvirtuado e transformado num modelo economicista, e um modelo que até parece que tem na sua definição a expressão cidadania, empregabilidade não é necessariamente um modelo economicista.

Sabe que o Referencial foi um projecto de Esquerda, e acho que não devo dizer que é gente de Esquerda porque as coisas não se colocam assim, por gente ideologicamente sustentada, que luta por uma sociedade mais justa, mais equilibrada, etc... e portanto não estou a ver nenhum dos autores do modelo e do Referencial a pensar em modelos que sejam economicista, apesar a Educação de Adultos não se poder desligar da economia.

**P- Não sei se a senhora Dr.<sup>a</sup> quer acrescentar alguma coisa ao que já foi dito?**

R- Não, eu só queria que ficasse muito claro que nós não temos nada contra as escolas, nós andamos com as escolas ao colo. Quando as escolas nos aparecem, recebem um tratamento VIP. Acredite que somos conscientes que o que se instala nas entidades públicas é muito difícil de instalar, mas depois é muito mais difícil de desinstalar: enquanto que uma entidade privada quando o projecto deixa de lhe interessar abandona e vai-se embora, os organismos públicos não é tanto assim. Agora, realmente, as entidades privadas estão muito mais habituadas a fazer candidaturas; as escolas portuguesas não estão preparadas para a Educação de Adultos, nem interessadas. Inclusivamente vemos que nem o Senhor Ministro está muito preocupado com a Educação de Adultos. Tenho lido as entrevistas a que tenho acesso, compro revistas e jornais, e nunca ouvi falar disso. Falam da escola, da revisão curricular, a questão da gestão das escolas mas Educação de Adultos nunca ouviu. Ouvem-se referências à baixa qualificação dos portugueses.

**P- Em termos das LE, o ensino recorrente é uma das únicas ofertas públicas para os adultos nessa área, e o que aprendem nesse processo é questionável.**

R- Nós fizemos uma análise, quando estivemos a elaborar o Referencial – eu tenho um longo caminho na Educação de Adultos – e acompanhei de muito perto o Recorrente, e os adultos que saíam do Ensino Recorrente, o que sabiam em termos de LE e nada, era a mesma coisa. Quer dizer, para um adulto é muito penoso... cento e tal horas... um adulto que trabalha estar sujeito a mais cento e tal horas e não saber nada. Então para se implementar um currículo de Educação de Adultos inscrito na vida das pessoas, que parta dos saberes das pessoas, os aprofunde e os alargue, nesse currículo, a presença das LE não tem muito sentido. Acho que a LE tem que aparecer quando um adulto a deseja, a necessita. É essa a motivação.

**P- Mas, no recorrente, mesmo os adultos que estão motivados perdem essa motivação pelos programas desactualizados que lhes são oferecidos e os materiais pouco atractivos que utilizam.**

R- Nós procuramos elaborar materiais com qualidade e imaginação. Veja estes materiais de Linguagem e Comunicação ...