

A “aprendizagem ao longo da vida”.

Análise crítica de um conceito e de uma política*

Rui Canário

As políticas de educação e formação ocupam hoje, na Europa, um lugar central no discurso e nas preocupações sociais e políticas. Essa centralidade resulta da articulação que é estabelecida entre a educação e a actividade económica (produtividade e emprego) e que conduz a que as políticas de educação e formação sejam uma “tradução” das preocupações de gestão da mão-de-obra, ou seja, das políticas de emprego (Maroy e Conter, 2000). A esta luz deve ser compreendida a insistência na cooperação estreita, ou mesmo na fusão, entre os ministérios da Educação e do Trabalho que se verifica, nomeadamente, em Portugal. Deste ponto de vista, as políticas de educação e formação constituem um terreno *político*, desejavelmente sujeito ao debate e à controvérsia, que implica escolhas e opções no nível quer dos meios, quer, principalmente, dos fins.

É neste quadro que deve situar-se o processo de debate e consulta, presentemente em curso no âmbito da União Europeia, em torno do “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida”. O presente texto representa um contributo crítico para esse debate que permita esclarecer e compreender de que modo, e em que sentido, evoluíram as concepções sobre a educação e a formação, na Europa, durante os últimos trinta anos. A ênfase, actual, da “aprendizagem ao longo da vida” parece, numa primeira aproximação, situar-se numa linha de continuidade relativamente ao movimento da “educação permanente” que marcou os anos 70 do século XX. A tese central defendida neste texto consiste em negar essa continuidade e pôr em evidência a ruptura existente entre as duas concepções. A emergência, nos anos 90, do

* Este texto é a versão escrita de uma Conferência proferida em 25 de maio de 2001, num Seminário organizado pela Agência Sócrates e Leonardo da Vinci. Nesta publicação os editores mantiveram o português de Portugal.

discurso e da política sobre a “aprendizagem ao longo da vida” é, de facto, o resultado, como refere Le Goff (1996), de uma *erosão* continuada dos ideais da “educação permanente”.

Anos 70: o tempo de “aprender a ser”

Há poucos anos (1996), realizou-se em Lisboa (por iniciativa da Associação Abril em Maio) uma exposição de fotografia de Giuseppe Morandi, fotógrafo (italiano) não profissional, que sempre viveu em Piadena (sua terra natal), onde é, ainda, apesar da sua notoriedade como artista, um modesto funcionário (dactilógrafo) da Câmara Municipal. Como escreve Peter Kame-
rer (no catálogo da exposição), Morandi “nunca tentou sair desta situação para se tornar um intelectual” e pensa que “não ter um curso é quase como ser livre” porque “significa não pensar numa carreira”. O seu percurso de formação, enquanto artista, autodidacta e militante cultural, está muito ligado à experiência italiana das “150 horas”, a partir da qual os trabalhadores italianos conquistaram o direito (traduzido na contratação colectiva) a gerir uma carga horária trienal de 150 horas para melhorar a sua cultura. Tratava-se de um processo de formação auto-gerido de modo colectivo e claramente distanciado das concepções redutoras e funcionais da “formação profissional”.

O movimento das “150 horas” nasceu no final dos anos 70, num contexto de lutas operárias e estudantis, o mesmo contexto em que Morandi e outros fundaram, em 1967, a Liga de Cultura de Piadena. As concepções de educação e de formação presentes no percurso pessoal de Morandi e subjacentes ao movimento das “150 horas” remetiam não para um processo de adaptação ao mundo, mas sim para uma compreensão crítica que permitisse intervir para o transformar. Slogans como “a cultura não é uma flor na lapela” ou “aprender a tocar flauta é um acto revolucionário” exprimiam o modo como era vista, na época, numa perspectiva de educação popular, a articulação entre educação e cultura. Uma história como a de Giuseppe Morandi não seria possível, hoje, no contexto da política de “aprendizagem ao longo da vida”. Faltam os movimentos sociais de cariz transformador que, a partir das fábricas e das escolas, influenciaram, no início dos anos 70, as ideias e as práticas de educação e formação que, em nível institucional, se viriam a traduzir no movimento de “educação permanente”.

Com efeito, é no início da década de 70 que é publicado pela Unesco um relatório, “Aprender a Ser”, que muitos viriam depois a considerar como representando um ponto de viragem no modo de encarar e conceber os processos educativos. Este documento, considerado como o “manifesto da educação permanente”, enfatizava, por oposição a uma lógica cumulativa e escolar da aprendizagem, um processo educativo coincidente com o ciclo vital e a construção da pessoa. Esta emergência da pessoa como sujeito da formação aparece associada a três pressupostos sobre a educação, o da sua *diversidade*, o da sua *continuidade* e o da sua *globalidade*. Esta concepção de educação permanente aparecia, na época, como uma possibilidade de pensar e reorganizar todo o processo educativo, subordinando-o à construção de uma “cidade educativa”.

O alcance dos ideais da educação permanente foi limitado, em primeiro lugar, por uma concepção redutora da educação permanente que conduziu a circunscrevê-la ao período pós-escolar e/ou a públicos adultos não escolarizados, ou seja, a uma formação profissional contínua baseada no conceito da “reciclagem”, ou a uma educação de segunda oportunidade. Educação permanente passou então a ser confundida com educação de adultos. Por outro lado, a concretização das políticas de educação permanente (apesar da importância assumida pelas modalidades educativas não formais) assumiu o carácter de uma tendencial extensão da forma escolar à vida das pessoas. Em vez de educação permanente, passamos a ter a permanência da educação (escolarizada) que invadiu domínios e contaminou actividades até aí não abrangidos pela escola. Como assinalaram alguns críticos, nessa época, em vez de relativizar a importância do escolar, assistiu-se, paradoxalmente, à transformação do planeta numa gigantesca sala de aula, contribuindo para “perpetuar” a escola (Dauber e Verne, 1977). Finalmente, e em contradição total com a concepção da educação como um processo de “aprender a ser”, o alargamento da forma escolar a todos os tempos e espaços contribuiu para desvalorizar as aquisições humanas realizadas por via não escolar, a partir de vivências experienciais.

Em sentido contrário ao das suas promessas, podemos reconhecer hoje de que modo o movimento da educação permanente contribuiu para que no início deste novo milénio a educação permaneça refém da forma escolar (Vincent, 1994). Durante os últimos trinta anos, aquilo a que assistimos, em nome do desenvolvimento da educação, foi uma “erosão” progressiva e continuada das

referências iniciais da educação permanente que conduziu à sua perversão. É sobre essa perversão que se afirmam e constroem, na actualidade, as políticas de “aprendizagem ao longo da vida”.

O interesse de chamar a atenção para as potencialidades de uma revisão crítica do movimento de educação permanente reside, por um lado, nas experiências educativas (ainda que embrionárias e minoritárias) que, num contexto de iniciativa popular, este movimento permitiu ou incentivou. Recordem-se as experiências de educação popular que marcaram o período que, em Portugal, sucedeu ao 25 de Abril (Melo e Benavente, 1978).

Reside, por outro lado, e é esse talvez o aspecto mais “actual” da educação permanente, na justificação aduzida para fundamentar a importância e a forma da educação. Essa fundamentação era, no princípio dos anos 70, de cariz essencialmente *filosófico* e *político*. Os referentes da acção educativa eram uma *concepção da pessoa* e uma *concepção da sociedade*. Ao explicitar essas concepções abria-se o caminho à controvérsia, ao exame crítico e à escolha.

Anos 90: o tempo da “aprendizagem ao longo da vida”

Numa primeira, apressada e ingénua, leitura, o discurso oficial sobre a “aprendizagem ao longo da vida” pode ser entendido como o retomar voluntarista da “aposta” na educação que marcou os anos 70. Contudo, nada é mais diferente. Se nas décadas de 60 e 70 imperou a controvérsia, hoje impera o “consenso”, ou seja, a ausência de debate e a negação do pensamento crítico. É em nome desse “consenso” que o Livro Branco publicado pela Comissão Europeia em 1995 (Enseigner et Apprendre. Vers la société cognitive) decreta que devem ser considerados como ultrapassados os debates sobre “a concepção das missões dos sistemas educativos e de formação” (p. 44). Por outras palavras, a partir de agora só se admite a discussão sobre os meios, negando-se qualquer pertinência à discussão dos fins, ou seja, àquilo que está no cerne da política e da cidadania, a determinação pelos humanos do seu devir individual e colectivo.

De facto, se a justificação da “educação permanente” era de ordem eminentemente política e filosófica, a argumentação que fundamenta a “aprendizagem ao longo da vida” é de natureza inteiramente diversa e tem como base três grandes categorias de argumentos que remetem para a *evolução tecnológica*, para a *eficácia produtiva* e para a *coesão social*. É a esta luz que é pos-

sível analisar e compreender o sentido do Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, elaborado pela Comissão Europeia na sequência da reunião do Conselho Europeu, em Lisboa, em março de 2000, e agora submetido a um processo de consulta nacional.

A *primeira categoria de argumentos* diz respeito a uma rápida e profunda *mudação de carácter tecnológico*, comparada no Memorando às mudanças ocorridas quando da Revolução Industrial, que marcaria a transição para uma “Era do Conhecimento”, concomitante com uma “Nova Economia” que tornaria obsoletas as competências actualmente existentes. As mudanças no nível da tecnologia aparecem como elementos de sobredeterminação da sociedade e da vida humana: “a tecnologia digital está a transformar todos os aspectos da vida dos cidadãos, enquanto que a biotecnologia poderá vir um dia a alterar a própria vida” (p. 10).

A aprendizagem ao longo da vida emerge como uma estratégia que, partindo do reconhecimento das “insuficiências e inadequações de competências, em especial no domínio das TIC [Tecnologias de Informação e Comunicação]”, permita dar resposta a uma exigência dupla: de um lado, por parte dos empregadores “que exigem a capacidade de rapidamente aprender e adquirir novas competências, adaptando-se a novos desafios e situações”; de outro lado, por parte dos “mercados laborais” que “exigem perfis de competências, qualificações e experiências em permanente mudança” (p. 16). A rápida evolução tecnológica, apresentada como algo de inelutável cuja origem permanece misteriosa, está na raiz de mudanças sociais e económicas relativamente às quais é imperativa uma adaptação. A aprendizagem ao longo da vida é uma estratégia que visa fornecer as condições para essa adaptação, perspectivada como a forma de “todos os europeus” “participarem activamente na construção do futuro da Europa” (p. 3).

Uma segunda categoria de argumentos refere-se à eficácia da actividade produtiva que, em torno da trindade (Santíssima?) da *produtividade, competitividade e empregabilidade*, apela a uma outra gestão global da mão-de-obra, capaz de responder a uma situação marcada por “drásticas mudanças nos padrões de produção, comércio e investimento” que “desequilíbrio os mercados laborais, resultando em elevados níveis de desemprego estrutural, juntamente com crescentes insuficiências e inadequações de competências” (p. 8). A aprendizagem ao longo da vida é precisamente definida, no Memorando, como uma medida integrada na “Estratégia Europeia de Emprego”, “visando

melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (p. 3). A produção das “novas competências” requeridas pela transição da Europa “para uma sociedade e uma economia assentes no conhecimento” passa a instituir-se como “a chave do reforço da competitividade da Europa e da melhoria da empregabilidade e da adaptabilidade da força de trabalho” (p. 7). É esta preocupação em melhorar a “empregabilidade” e a “adaptabilidade” da mão-de-obra que constituiu o factor de catalisação que, nos anos 90, viria a colocar na agenda política a questão da aprendizagem ao longo da vida.

A terceira categoria de argumentos organiza-se em torno da temática da “coesão social” que é o reverso do “combate à exclusão” e que traduz a preocupação central de combater ou prevenir formas de conflitualidade social que poderiam abalar o sucesso da nova ordem económica: está em causa a capacidade de conciliar “um crescimento económico dinâmico”, “reforçando simultaneamente a coesão social” (p. 8). As preocupações com a “coesão social” representam a tradução, no contexto da “nova questão social”, do espectro das “classes perigosas” que preocupou, no século XIX, as classes dirigentes. É nesta perspectiva que, como refere o Memorando, emergiu, em meados dos anos 90, o seguinte “consenso”: “não apenas a educação e a formação ao longo da vida contribuem para manter a competitividade económica e a empregabilidade, como constituem igualmente o melhor meio de combater a exclusão social” (p. 8).

Estas três categorias de argumentação, aparentemente diversas, são vertentes distintas de uma mesma lógica argumentativa: a subordinação funcional das políticas de educação e de formação à racionalidade económica dominante, baseada na produção e acumulação de riqueza sob a forma de “uma tendência inquieta e insaciável para acumular capital” (Heilbroner, 1986).¹ Esta subordinação funcional implica que os próprios sistemas de educação e formação (ainda que sob a forma de serviços públicos, da responsabilidade do Estado) adoptem a mesma lógica de funcionamento e se estruturam em ter-

1 Já o Parecer produzido pelo Irdac (Industrial Research and Development Advisory Committee of the Commission of the European Communities), no início dos anos 90, sobre o défice de qualificações na Europa considerava como “vital a relação entre a educação, a formação e a competitividade”, considerando que “o produto dos sistemas de educação e formação (...) é o primeiro factor determinante da produtividade industrial de um país e, conseqüentemente, da sua competitividade” (pp. IV/V).

mos de mercado. Trata-se, como se explicita no Memorando, de considerar cada indivíduo como o responsável principal da sua formação e, portanto, da sua inserção no mercado de trabalho, já que “a empregabilidade é, sem dúvida, um resultado fundamental de uma aprendizagem bem sucedida” (p. 13). Esta responsabilidade individual pelo êxito (“subir na vida”, p. 13 do Memorando) ou pelo insucesso (despedimento) conduz a que cada pessoa tenda a comportar-se como um “empresário de si”. Como escreveu Claude Dubar: “Cada um deve ter consigo próprio a relação de um empresário com o seu produto, procurar ‘vender-se’, negociar o ‘capital’ em que se tornou” (1996, p. 23).

Dos anos 70 aos anos 90: o que mudou?

A transição da concepção da “educação permanente” para a concepção da “aprendizagem ao longo da vida”, que representa uma ruptura e não uma continuidade, inscreve-se e só é compreensível no quadro de um conjunto mais vasto de transformações de natureza social que afectaram a *economia*, o *trabalho* e a *formação*, no último quartel do século XX.

De um ponto de vista económico, o traço mais marcante da evolução registrada diz respeito à aceleração do processo de integração económica supra nacional, fenómeno de âmbito mundial, no qual se integra o “projecto” de construção da União Europeia. Este processo intensificou a autonomia do capital financeiro, deslocou o centro do poder para os grandes grupos económicos, actuando à escala do planeta, e para órgãos de regulação supra nacionais (Banco Mundial, FMI, OCDE, etc.). Este processo, apelidado de “globalização” ou de “mundialização”, implica uma relativização e esvaziamento de poderes dos “velhos” Estados nacionais. Esta transferência de poderes traduz-se, em termos dos regimes políticos baseados na democracia representativa, num retrocesso e desvalorização da participação política, expressa, por exemplo, nos índices de participação eleitoral e com consequências no nível da legitimidade política.

Este retrocesso político é concomitante com uma crescente “monetarização” da vida quotidiana (o poder do dinheiro tende a afirmar-se de modo absoluto). Como escreveu Perret (1999), “o mercado vampiriza a democracia”, e as “novas fronteiras do dinheiro” tornam obsoletas as tradicionais fron-

teiras nacionais (Reich, 1993). Como escreveu Tom Thomas, (2000, p. 55) o dinheiro, transformado em capital financeiro, torna-se indiferente ao modo preciso como vai ser aplicado, ou seja, “indiferente ao seu destino e às suas metamorfoses”. Na qualidade de capital indiferenciado, torna-se “plenamente mundial, deslocando-se com rapidez atrás dos melhores rendimentos”, o que permite compreender a ligação indissociável da “mundialização” e da “financiarização”. O processo de “globalização” corresponde à afirmação hegemônica do dinheiro, sob a forma de capital financeiro.

As mudanças verificadas na economia têm uma contrapartida nas transformações profundas verificadas, também, no mundo do trabalho. A ruptura do compromisso político que permitiu articular a democracia e o capitalismo, sob a forma do Estado Providência, conduziu, na Europa, a passar de uma situação de pleno emprego para sociedades “envenenadas” e “doentes do trabalho”, em que a “crise do trabalho” (induzida por uma “desregulamentação” do mercado de trabalho) se confunde com uma “crise da sociedade” (como resultado dos “efeitos perversos da modernização”) e se exprime por uma situação em que o trabalho perde a sua centralidade enquanto fonte de valorização social (De Brandt, Dejourn e Dubar, 1995, pp. 119-120). As transformações do mundo do trabalho, na Europa, traduzem-se, a partir dos anos 70, por um fenómeno de desemprego estrutural de massas que atinge, em primeiro lugar, os países mais “modernos” e mais “competitivos” (França, Alemanha e Inglaterra). Esta “crise do trabalho” que corresponde, com modalidades diferenciadas, a uma tendência global (Rifkin, 1996) configura, nos termos de Rocard (1996), uma crise civilizacional que é concomitante com um agravamento sistemático dos vários tipos de desigualdade social (Fitoussi e Rosanvallon, 1996).

Os níveis de desemprego, absolutamente impensáveis nos anos 60, pela sua visibilidade social tendem a “esconder” aquela que é a mais decisiva e brutal das mudanças, ou seja, a que põe em causa a natureza do vínculo laboral, tornado precário. Este processo, apelidado pelos teóricos da “nova economia” de “flexibilização do emprego”, corresponde a “redesenhar o mercado de emprego” com base na crescente precarização dos vínculos de trabalho (Daucé, 1998). A aceitação social desta precarização é preparada e facilitada pela ameaça constituída pelos elevados níveis de desemprego, o que permite elevar os níveis de tolerância à injustiça social e tende, assim, a banalizá-la.

O preço social e individual desta e de outras transformações é alto e exprime-se quer pela intensificação dos processos e situações de “sofrimento” associados ao trabalho (Dejours, 1998),² quer pelos efeitos de “corrosão do carácter”, os quais decorrem de um “novo capitalismo” que, ao concentrar-se no imediato, dificulta o discernimento sobre o que é duradouro, bem como a prossecução de “fins a longo prazo numa economia dedicada ao curto prazo” (Sennet, 2001, pp. 8-9).

No que se refere à formação, a mudança fundamental reside na passagem do modelo da *qualificação* para o modelo da *competência*. Estamos, segundo Carré e Caspar (1999, p. 7), diante de uma autêntica “mutação cultural” que, em menos de trinta anos, permitiu a transição de uma “visão social e humanista da educação permanente” para uma visão “económica e realista da produção de competências”. Se o modelo da qualificação, correspondente a um nível preciso de formação, correspondia, nos anos 60, a um requisito de *promoção social*, o modelo da competência remete, nos anos 90, para um requisito de *empregabilidade*.

A existência de equivalências claras entre formação, qualificação, salário e estatuto profissional permitiu, no período fordista, estabelecer, através de normativos legais, convenções colectivas e acordos de empresa, quadros de referência estáveis para a construção de identidades profissionais. A actual crise das identidades profissionais (Dubar, 2000) é o resultado convergente do desemprego de massas, da precarização do trabalho e das novas formas de gestão que caracterizam o “novo espírito do capitalismo” (Boltanski e Chiapello, 2000). Neste quadro, como refere Dubar (1998), a *qualificação* enquanto objecto de uma negociação colectiva cede o seu lugar à *competência*, avaliada para cada indivíduo e pela entidade empregadora. Cada um passa, assim, a ser responsável pela sua “empregabilidade”, e os problemas do trabalho tendem a deixar de ser sociais para passarem a ser percebidos como problemas individuais.

2 Dubar (1996, p. 27) assinala, no caso da França (o país do mundo em que se consomem mais neurolépticos): “o desenvolvimento gravíssimo de uma psiquiatrização das situações de desemprego e de uma culpabilidade crescente das pessoas atingidas que resulta do laço entre a individualização, o modelo da competência e o estado dramático do mercado de emprego”.

A aprendizagem ao longo da vida como discurso ideológico

O conjunto de mudanças que assinalámos, nos níveis da economia, do trabalho e da formação, configura, nos anos 90, uma outra forma de equacionar os problemas que é muito distinta daquela que prevaleceu nos anos 70. Ela corresponde a uma outra maneira de “ler” o mundo que constitui o pano de fundo ideológico que subjaz à política da “aprendizagem ao longo da vida”. A mudança de paradigma pode ser apresentada, de modo sintético, em função de três dimensões: uma *económica*, uma *social* e uma *educativa*.

Em termos da dimensão económica, nos anos 60, os problemas eram equacionados a partir do conceito central de desenvolvimento que permitia classificar os diferentes países e regiões do globo (desenvolvimento, subdesenvolvimento e em vias de desenvolvimento). Era uma visão simultaneamente voluntarista e optimista que via no “progresso” o motor da evolução social, conducente à criação de “sociedades da abundância”. No apogeu das sociedades industriais, como escreveu Aron, o horizonte esperado era o de uma melhoria constante das condições de vida, tendo como referencial uma ideologia do crescimento: “Que a produção e os rendimentos aumentem de ano para ano, que cada geração disponha de um volume de bens mais considerável do que a geração precedente, passa a constituir a ordem natural das coisas” (1969, p. 226). É nesta perspectiva que os problemas sociais, agravados com a crise económica do início dos anos 70, tendem a ser encarados como acidentes de percurso ou como “desilusões do progresso” (idem). Nos anos 90, o referencial do “desenvolvimento” deu lugar ao referencial da “mundialização”, encarada como um conjunto de desafios, que nos são exteriores, aos quais é preciso responder e, sobretudo, adaptar-se.

Relativamente à dimensão social, os problemas eram equacionados, nos anos 60, em função de diferentes quadrantes de pensamento, como problemas de pobreza (perspectiva cristã) ou de exploração (perspectiva marxista). Em ambos os casos está presente como referente a ideia de *justiça social*. Este conceito perde a sua centralidade para dar lugar a preocupações de *controlo social*, organizadas a partir do conceito de coesão social (“promover a coesão social” ou “lutar contra a exclusão social” são duas maneiras diferentes de dizer a mesma coisa, ou seja, defender a preservação da “paz”, quer dizer, da “ordem” social). Um relatório da OCDE, publicado em 1997, consagrado à temática da “coesão social”, é particularmente esclarecedor quanto ao sentido desta preocupação.

Neste documento (citado por Saint-Martin, 1999), reconhecem-se os méritos das medidas de política económica, conduzidas com persistência pelos membros da OCDE, orientadas para “o ajustamento estrutural e a mundialização da produção e da distribuição”. Mas reconhecem-se, também, as consequências sociais dessas medidas, nomeadamente, “o desencantamento político cada vez mais vivo, resultado de uma polarização crescente dos rendimentos, da persistência de níveis elevados de desemprego e de uma exclusão social cada vez mais presente”. O mal-estar social crescente constitui uma séria “ameaça para o movimento de flexibilização da economia e para as medidas que favorecem a concorrência, a mundialização e a inovação tecnológica”. Por outras palavras, as preocupações manifestadas com a coesão social justificam-se por esta constituir uma condição necessária para a consolidação de um projecto económico baseado na integração supra nacional. A coesão social aparece como algo importante, na medida em que a sua “erosão” poderia “encorajar a emergência do proteccionismo” e, portanto, comprometer “a integração internacional dos mercados” (idem, p. 91). É neste quadro de preocupações com a “ordem social” que é possível entender como se passou de uma “guerra à pobreza” nos anos 60, para uma criminalização da pobreza, nos anos 90, a qual configura uma “guerra aos pobres”, traduzida pelo seu encarceramento sistemático. O Estado Social (promotor do “bem estar”) nos anos 60 tende a ser substituído, nos anos 90, por um Estado Penal (Wacquant, 1998, 1999).

No que respeita à educação, ela era, nos anos 60, objecto de uma intensa controvérsia baseada na contraposição de perspectivas filosóficas e políticas concorrentes e conflituais. O “consenso” sobre a educação nos anos 90 supõe uma deslocação do centro do debate do terreno político e filosófico para o terreno da “eficácia” e da subordinação funcional da educação à racionalidade económica. A perspectiva da construção de uma “cidade educativa”, presente no contexto da “educação permanente”, é substituída por uma concepção de “aprendizagem ao longo da vida” que permita responder aos desafios da mundialização. Neste quadro, o debate sobre os meios sobrepõe-se ao debate sobre os fins e o optimismo relativamente à educação (associada linearmente a “progresso”, nos anos 60) dá lugar a um desencanto progressivo. O acesso à educação era encarado, nos anos 60, como algo que garantia benefícios a todos os participantes, sendo portanto percebido como um jogo de soma positiva. Hoje, a conjugação das transformações do mundo do

trabalho com a desvalorização dos diplomas tende a fazer emergir uma outra percepção do acesso à educação como um jogo de soma nula (o que uns ganham outros perdem), numa lógica de competição e de exclusão relativa.

De uma concepção educativa centrada na construção da pessoa (“Aprender a ser”) passou-se para uma concepção educativa funcionalmente subordinada à produção e acumulação de bens (“Aprender a ter”). A educação e a formação instituem-se, nos anos 90, por um lado como um *requisito* e por outro lado como um *paliativo*. Como requisito, a educação e a formação assumem uma importância decisiva na produção de uma mão-de-obra adequada à chamada “nova economia”. Como factor paliativo, a educação e a formação são instrumentos de amortecimento dos conflitos sociais e de preservação da harmonia e da ordem imprescindíveis ao bom funcionamento da economia (a chamada “saúde das empresas”). Está em causa o objectivo ideal de, nas palavras do actual Ministro do Trabalho, conciliar “a competitividade económica e a coesão social” através da promoção de “uma competitividade socialmente sustentável, flexível para as empresas, mas geradora de níveis aceitáveis de segurança individual” (Pedroso, 2000). A articulação estreita entre as políticas de educação e formação e as políticas de emprego serve à gestão política dos problemas sociais do desemprego e da precarização do trabalho e induz a ideia de que os problemas de inserção satisfatória no mercado de trabalho seriam uma consequência do défice de qualificações dos trabalhadores.

A justificação da política de “aprendizagem ao longo da vida”, como de outras políticas sociais, parece, numa primeira aproximação, fundamentada em factos, procurando instituir-se como uma resposta neutra e, até, como a única possível e lógica. Essa fundamentação pode sintetizar-se na fórmula, repetida à exaustão, dos “desafios da mundialização”. Ora, esta justificação repousa, de facto, sobre uma retórica que, para Bourdieu e Wacquant (2000), constitui “uma nova vulgata planetária” construída a partir de um vocabulário vindo não se sabe donde e que “está em todas bocas”. Deste vocabulário são palavras-chave, entre outras: “mundialização”, “flexibilidade”, “empregabilidade”, “exclusão social”, “coesão social”, “nova economia”, etc. Deste vocabulário estão, significativamente, ausentes outros vocábulos como: “capitalismo”, “classe”, “exploração”, “dominação”, “desigualdade”, etc.

A difusão desta nova vulgata planetária corresponde, nos termos utilizados por Bourdieu e Wacquant, a um “imperialismo simbólico” que impõe um modo de pensar (o designado “pensamento único”) que tem como prin-

principal característica a de utilizar os conceitos para argumentar, sem que sobre eles haja qualquer argumentação. Desta forma, a pertinência e o sentido dos conceitos com os quais se argumenta (“empregabilidade”, “competitividade”, etc.) parecem valer por si, à margem de qualquer controvérsia ou elucidação crítica. Nesta perspectiva, a “mundialização” é constantemente evocada como base explicativa sem que ela própria seja objecto de qualquer explicação. Institui-se, assim, um discurso teórico e político baseado numa espécie de causalidade do destino que as palavras recentes de um responsável governativo ilustram bem: “Quiseram as tendências de evolução das economias que a questão das competências e das qualificações fosse cada vez mais importante nas dinâmicas modernizadoras” (Pedroso, 2000).

Não está aqui em causa uma mera figura de estilo, mas, ao contrário, uma matriz de pensamento fundamentada na “naturalização” da chamada “nova economia” e respectivos sucedâneos eufemísticos (“sociedade do conhecimento”, “sociedade da informação”, etc.) e na proposta de adaptação e produção de conformidade com essa realidade, apresentada como inelutável. Deste ponto de vista, situações como, por exemplo, o desemprego e a precarização do trabalho passam a justificar-se porque “as tendências de evolução das economias o quiseram” e, na medida em que são inevitáveis, resta-nos uma acção adaptativa e uma acção paliativa, moderadora dos efeitos mais extremos, de modo a salvaguardar a “coesão social”. Oculta-se assim, por exemplo, que o crescimento do desemprego de massas na Europa correspondeu a uma escolha política, a partir do momento em que o desemprego passou a ser visto menos como um problema e mais como uma solução (um mal necessário que novas formas de assistencialismo procuram minorar).

Neste quadro, as políticas e as práticas de educação e formação que são propostas procuram induzir processos de conformidade social relativamente a um presente que é o resultado de um fatalismo e a um futuro que se antecipa como inexorável. Esta perspectiva da educação, presente na “aprendizagem ao longo da vida”, está nos antípodas de uma concepção de educação permanente, encarada como o trabalho que cada um realiza sobre si próprio, na construção de si, de uma visão e de uma intervenção no mundo, o que implica admitir que o mundo social, como construção humana, pode ser compreendido e objecto de uma acção transformadora. Nas palavras de Paulo Freire, isto implica perceber o futuro não como algo de *inexorável*, mas sim como algo de *problemático*. O papel central da educação e da formação

consiste, então, em ajudar a *problematizar o futuro*. Ora o pensamento educativo que suporta a “aprendizagem ao longo da vida” propõe-nos justamente o contrário, ou seja, uma “desproblematização do futuro”, o que corresponde a “uma ruptura com a natureza humana, social e historicamente constituindo-se. O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo” (Freire, 2000, p. 56).

A inovação no ensino e na aprendizagem

O Memorando consagra uma das suas mensagens à temática da “Inovação no ensino e na aprendizagem” em que se apresenta como objectivo fundamental “Desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida”. A ênfase da inovação no quadro da “aprendizagem ao longo da vida”, para ser compreendida, precisa ser colocada num enquadramento mais geral que nos é dado pelo recente programa de apoio à inovação com o sugestivo (e “ousado”) título de “Inovar para crescer, inovar para vencer”. O primeiro parágrafo deste documento esclarece-nos sobre o sentido geral da promoção da inovação, processo no qual “as empresas são as protagonistas principais”:

A inovação é hoje um factor chave da competitividade. Para vencer o atraso estrutural, para conseguir um salto qualitativo reforçando a competitividade na coesão social, o país tem de dotar-se de um programa integrado de apoio à inovação. (p. 1)

Neste contexto geral, a “mensagem” sobre “inovação no ensino e na aprendizagem”, para além dos inevitáveis e habituais lugares-comuns sobre a “Era do conhecimento”, situa a questão da inovação fundamentalmente no nível dos métodos didácticos, numa perspectiva de *eficácia*, em que a utilização das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) assume o papel central. Esta maneira de encarar a inovação educativa adopta um ponto de vista predominantemente *técnico* que acentua o carácter instrumental dos processos educativos. Trata-se de uma visão redutora que omite da problemática da inovação as questões de fundo que são a *relação com o saber* e as *relações de poder* estruturantes de uma situação educativa.

Esta concepção redutora é tributária das concepções que emergiram no final dos anos 70 e colocaram a questão da inovação no centro da agenda educativa. É nesta época que nascem as primeiras agências especializadas na promoção da inovação em nível quer internacional (por exemplo o Ceri, órgão especializado da OCDE) quer nacional (em Portugal criou-se, nos anos 70, o efémero Inip a que viria a suceder o actual IIE). Esta aposta na inovação e na “investigação aplicada” é uma resposta à “crise mundial da educação” que representa a importação para o mundo da educação de processos de produção industrial de inovações e de formas de engenharia social para garantir a sua aplicação generalizada, as grandes reformas educativas (Canário, 1993). A centralidade da inovação nos sistemas de educação e formação tem como principal finalidade a de aumentar a eficácia e a produtividade de sistemas cujo crescimento exponencial (a “explosão escolar”) não alterou o carácter fundamentalmente artesanal dos processos de ensino. A inovação entendida como uma estratégia de modernização visava, fundamentalmente, alterar a importância relativa do capital fixo e do capital humano, na “indústria do ensino”, tornando-a mais produtiva, com base nas economias de escala que caracterizaram a produção dita fordista (produção estandardizada e em grande quantidade) que podemos parcialmente reconhecer na escola de massas.

É neste quadro de preocupações que emergiram, como aspectos centrais da produção deliberada de mudanças educativas, os processos de “ensino à distância” (que desempenharam um papel importante na generalização do acesso à escolarização, caso da Tele-escola, em Portugal; o “ensino programado”, nomeadamente sob a forma do “ensino assistido por computador” ou da “pedagogia por objectivos”; e a vaga de inovações em torno da introdução dos “meios audiovisuais”. Do balanço que é possível fazer hoje desta estratégia de promoção da inovação, há duas lições essenciais a retirar: a primeira é a do fracasso dos processos de engenharia social baseados nas reformas em que, como escreveu Barroso (2001), se passou “do mito da reforma à reforma do mito”; a segunda lição diz respeito à inadequação de uma visão predominantemente técnica dos processos e dos produtos da inovação, desvalorizando-se os processos de atribuição de sentido, por parte dos aprendentes, nas situações educativas, bem como os processos instituintes de produção de inovações pelos actores, em contexto.

O Memorando não só não estabelece uma ruptura como, pelo contrário, acentua esta herança redutora que vê na inovação educativa um assunto téc-

nico. É esta ruptura que hoje importa fazer para se poder reequacionar a problemática da inovação no ensino e na aprendizagem. Essa reequinação do problema da inovação educativa implica, do meu ponto de vista, considerar *quatro dimensões* principais que não podem ser dissociadas: uma dimensão *epistemológica*, uma *ética*, uma *política* e uma *técnica*.

- A dimensão *epistemológica* remete para a elucidação do papel reservado à experiência dos aprendentes, nas situações educativas, o que implica responder à questão de saber em que consiste aprender e qual a concepção de aprendizagem subjacente a uma inovação particular. Uma perspectiva de educação permanente como processo de “produção de si” apela a uma revalorização epistemológica da experiência.
- A dimensão *ética* remete para os valores que estão subjacentes a uma determinada proposta de educação ou formação. A educação supõe um modo de conceber a pessoa humana e não há, portanto, políticas ou práticas educativas axiologicamente neutras. Entre a concepção da educação como processo permanente de “aprender a ser” e a educação como instrumento para que cada um possa tornar-se “o empresário de si” e “subir na vida”, há um abismo.
- A dimensão *política* remete para as concepções da vida em sociedade, a qual, não sendo sujeita a nenhum determinismo, supõe o exercício individual e colectivo do exame crítico e da escolha. A discussão e decisão sobre os fins da vida social são o domínio da política, do qual a educação é parte integrante. Como não se cansou de repetir Freire, ao longo de toda a sua obra, não há projecto educativo que não esteja associado a um projecto social e político. A relação entre a educação e a questão da igualdade é exemplo de um bom analisador desta relação.³

3 A perspectiva gestonária da “aprendizagem ao longo da vida” inscreve-se numa lógica de promoção de desigualdades sociais que é contraditória com as ideias dominantes durante o período dos “trinta anos gloriosos”. Hoje, a palavra “igualdade” tende a desaparecer do léxico dos documentos programáticos oficiais. Como escreveu Dubar: “A formação, no fundo, pode ser considerada como uma peça de um vasto dispositivo que compreende o sistema educativo e o conjunto das condições de trabalho e de emprego, no qual ela intervém como o elemento que favorece a homogeneidade do todo. Quando se verifica que o emprego e o sistema educativo geram cada vez mais desigualdades, a formação acompanha este movimento” (1996, p. 20).

- A dimensão *técnica* remete para os modos concretos de “fazer” a formação, quer se trate de conceber situações ou programas, de organizar a relação pedagógica e definir o *modus operandi* do formador ou animador de formação ou, ainda, de conceber ou produzir materiais pedagógicos e instrumentos de regulação dos processos formativos. É, obviamente, uma dimensão importante e um campo de produção de conhecimento científico e técnico, cuja relevância não é dissociável de uma subordinação lógica às dimensões anteriormente enunciadas.

Quer isto dizer que a “inovação do ensino e da aprendizagem”, não sendo um assunto técnico, não é filosófica nem politicamente neutro, o que equivale a dizer que a inovação não “vale por si” nem pode ser reduzida a uma vertente tecnológica. É no nível da relação com o saber e da relação de poder que se situam as escolhas educativas fundamentais e se justifica falar de inovação e analisar e discutir o “como” e o “por quê?”. Produzir, por um lado, um *acréscimo de pertinência* e, por outro lado, um *acréscimo de democracia* emergem, hoje, como os eixos finalizantes e estruturantes da produção de inovações na educação e na formação. O primeiro eixo (pertinência) corresponde a mudar a relação com o saber na base de uma atribuição de sentido fundada, por formandos e formadores, num estatuto de produtores de saberes. Este estatuto remete para um trabalho, no nível educativo, vivido pelos actores como a “expressão de si”, ou seja, como uma “obra”, quer dizer para um trabalho não alienado (alienação que é intrínseca ao trabalho assalariado, para o qual se “produz mão-de-obra”). O segundo eixo (democracia) equivale a pôr em causa a relação de assimetria autoritária que na relação pedagógica tende a opor, de forma absoluta, quem ensina e quem aprende, papéis definidos de forma irreversível. Um acréscimo de democracia significa orientar-se para uma tendencial reversibilidade dos papéis educativos em que todos os participantes, de formas e em níveis diferentes, podem (e devem) aprender.

Superar a forma escolar

Perspectivar, hoje, orientações para a procura de inovação educativa implica, a meu ver, retomar uma das heranças principais do movimento da educação permanente, ou seja, a crítica à forma escolar. Os dois últimos séculos marcaram o processo de construção histórica e do triunfo da escola, como *ins-*

tituição, como *organização* e como *forma* de pensar a aprendizagem. A invenção histórica da escola correspondeu, no quadro de uma nova ordem económica, social e política (o capitalismo liberal, no quadro de um sistema de Estados-Nação), a criar uma relação social inédita (a relação pedagógica) que constituiu o cerne de um novo modo de socialização (escolar) que se viria a afirmar como hegemónico.

Se a escola (como instituição e como organização) permaneceu circunscrita à socialização metódica das crianças e dos jovens, a forma escolar, pelo contrário, tendeu, sobretudo na segunda metade do século XX, a contaminar todas as modalidades educativas não escolares, nomeadamente dirigidas a públicos adultos, e, muito especificamente, a formação profissional. O triunfo da escola traduziu-se, paradoxalmente, no facto de transformar a educação em refém da forma escolar. Pensar, hoje, em termos de inovação educativa significa, necessariamente, colocar a questão da superação da forma escolar por duas razões principais: a primeira é a “crise” (ou o carácter obsoleto) da escola⁴; a segunda, inerente à forma escolar (que historicamente conhecemos), é um défice de pertinência e um défice de democracia.

A crítica à forma escolar não é um facto recente. Ela está, curiosamente, bem presente nos testemunhos da elite intelectual portuguesa, nomeadamente de professores e educadores. Lembremos as páginas em que Eça (com base no projecto de reforma do ensino proposta por Abranhos) descreve as virtudes da universidade baseadas, por um lado, na Sebenta: “a mais admirável disciplina para os espíritos moços” que faz perder “o hábito deplorável de exercer o livre exame”; e, por outro lado, na relação entre o estudante e o lente: “O hábito de depender absolutamente do lente, de se curvar servilmente diante da sua austera figura” permite ao bacharel entrar “na vida pública discipli-

4 A actual “crise” da escola reside, fundamentalmente, na perda de coerência em dois níveis: o primeiro é o da perda da coerência interna entre a *instituição*, a *organização* e a *forma* escolares que caracterizou a “escola das certezas” (Canário, 2000). Ver também, a este propósito, a contradição assinalada por Barroso (2001, p. 85) pela contradição entre as missões da escola e a sua organização (notavelmente estável desde a sua criação), que seria responsável pela “perda de sentido do trabalho pedagógico”; o segundo nível é a perda de uma coerência externa. A escola foi construída historicamente, em harmonia com um mundo que já não existe, caracterizado por uma nova ordem económica (a sociedade industrial), uma nova ordem social (formas de dominação baseadas na transformação do trabalho humano em mercadoria) e uma nova ordem política (o liberalismo nacional) a que a guerra de 1914-1918 pôs termo.

nado”. Podemos evocar, também, o testemunho de António Sérgio que refere a sua entrada tardia na escola e a sua admiração por ser obrigado a saber de cor coisas que os adultos mais instruídos não sabiam (Hameline e Nóvoa, 1990). Ou a caracterização irónica que Rodrigues Lapa (numa célebre conferência de 1933, citada por Mário Dionísio) faz da Faculdade de Letras, “a única Escola do mundo para a qual se entra a descer”, e cuja Sala de Actos é assim descrita: “é a mais espaçosa e alegre e tem esta virtude: uma estrebaria vizinha esparge nela um aroma cavalaresco; e de quando em quando a voz do mestre é interrompida pelo zurro consolado de um jumento”. Ou, ainda, as evocações autobiográficas do próprio Dionísio (2001, pp. 4 e 27), primeiro como estudante do Liceu, “esses sete anos de aprendizagem deplorável” em que, “salvo duas excepções (digo e sublinho *duas*), vivi na triste dependência de professores e professores que sempre me mantiveram no equilíbrio assaz instável entre o enfado ou a vontade de rir” e, mais tarde, como estudante da universidade em que professores, “lendo a sebenta que ditavam há dezenas de anos”, exigiam vê-la “reproduzida nas provas *ipsis verbis*, senão lá vinha o reparo de mau agouro: estou a desconhecer esta prosa...”. Poderíamos, também, lembrar o testemunho de uma figura ímpar de criador, refiro-me a José Afonso, sobre a sua atribulada relação com a escola que seria certamente precedora, hoje, de... um “currículo alternativo”!:

Estava frequentemente distraído. Quase patologicamente distraído. Mais tarde, quando voltei para África, faço, creio, a quarta classe (...) e o meu professor (...) chegou a pendurar-me pelas orelhas. O argumento era o mesmo: o de que estava sempre distraído. As minhas lembranças da escola foram o mais traumatizantes possíveis. (...) A minha desadaptação à escola, à organização escolar, foi total. Era constantemente expulso das aulas com faltas de castigo no Liceu... (Salvador, 1994, pp. 35-36).

O movimento da educação permanente representou um dos poucos momentos significativos de crítica à forma escolar que marcaram o século. Essa crítica que é contemporânea da afirmação de pensadores educativos como Paulo Freire (crítico da “educação bancária”) ou Ivan Illich (apóstolo da “desescolarização”) representa, como referência conceptual, a mais rica herança da educação permanente. Essa herança viria a ser retomada pelos teóricos das

“histórias de vida”, corrente que viria a operar uma deslocação paradigmática no modo de conceber a educação, colocando o enfoque no aprender (como é que as pessoas se formam) e não no ensinar. É esta herança que, em termos de inovação, urge retomar e aprofundar, como condição para superar a forma escolar.

A forma escolar reveste-se de cinco características essenciais que a marcam de forma negativa: a primeira é a de instituir uma modalidade de aprendizagem em ruptura com a experiência, encarada como um obstáculo; a segunda é a de encarar a relação entre a teoria e a prática num mero registo de aplicação e de transferência; a terceira consiste em desvalorizar a inquirição, privilegiando as respostas por oposição às perguntas; a quarta reside em privilegiar a repetição de informações; a quinta é a tendencial alienação do trabalho escolar pela sua exterioridade, relativamente ao sujeito.

É por contraposição a estas características que é possível identificar direcções fecundas para os esforços de inovação nos processos educativos e formativos, em três vertentes distintas: a dimensão do indivíduo, a dimensão da organização e a dimensão da concepção de situações educativas.

- No nível da dimensão *individual* está em causa, em primeiro lugar, a capacidade de promover situações que permitam, ao mesmo tempo, aprender com e contra a experiência, isto é, instituindo formas permanentes de alternância entre o experiencial e o simbólico. Em segundo lugar, a construção de processos de aprendizagem baseados na pesquisa implica reconhecer o valor do erro e aceitar que a aprendizagem supõe um estágio inicial de confusão. Em terceiro lugar, a aprendizagem passa a basear-se na produção de saberes (informação original), instituindo os aprendentes como autores.
- No nível *organizacional*, trata-se de procurar contrariar a tradicional “extraterritorialidade” da forma escolar, promovendo a inserção social da formação, o que exige considerar as competências não como “dados”, mas sim como “construídos”, contingentes e emergentes dos contextos de acção. Significa isto privilegiar a organização dos processos de educação e de formação a partir da identificação de problemas e não da identificação de “necessidades”.
- No nível da *concepção dos processos de educação e de formação*, a possibilidade de inovar articula-se, por um lado, com a valorização dos processos de natureza informal que constituem a matriz fundamental das nossas mais significativas aprendizagens. Trata-se de en-

carar a educação e a formação deliberadas como inscritas num processo largo e multiforme de socialização, coincidente com o ciclo vital, concebendo então a educação e a formação como situações “reconstruídas” de socialização (Lesne e Mynvielle, 1990). Por outro lado, o processo de “fabrico” das situações de educação e de formação constitui um segundo ponto crítico que apela à mudança. Está em causa passar da elaboração de programas de formação para a construção de dispositivos de formação, passar de uma lógica de catálogo para uma lógica de projecto, co-produzir, em contexto, a situação de formação a partir da interacção entre formadores e formandos.

A educação e a utopia

É pertinente pensar em mudar o mundo? É possível fazê-lo? Qual o papel da educação? Às duas primeiras perguntas a resposta implícita no discurso oficial sobre a “aprendizagem ao longo da vida” é de carácter negativo e por isso à educação é reservado um papel de promover seres adaptáveis e não interventores. É uma concepção educativa que retira à educação, como aventura humana de conhecer e transformar o mundo, o material essencial de que esta se alimenta: o sonho, a utopia e o projecto. O consenso em torno da “aprendizagem ao longo da vida” corre sérios riscos de a transformar numa espécie de cartilha repetida à exaustão por funcionários zelosos. O meu objectivo foi o de proceder a um exercício de elucidação crítica sobre esta (provável) cartilha porque acredito que, como escreveu Mário Dionísio num dos seus poemas, “Pior que não cantar/é cantar sem saber o que se canta”.

Resumo

O texto representa uma contribuição crítica ao debate sobre “a aprendizagem ao longo da vida”, visando esclarecer e compreender de que modo, e em que sentido, evoluíram as concepções sobre educação e formação, na Europa, durante os últimos 30 anos. Põe em evidência a ruptura existente entre as concepções de “educação permanente” que marcaram os anos 70 do século XX e as da “aprendizagem ao longo da vida”, que surgem nos anos 90.

Palavras-chave: aprendizagem ao longo da vida; educação permanente; política educacional.

Abstract

The article offers a critical view of the debate about “learning through life”, trying to clarify the meaning of conceptions about education and training and how they evolved in Europe in the last three decades. It shows the differences between the conceptions of “permanent education” that dominated in the 1970s and the conceptions of “learning through life” that appeared in the 1990s.

Key-words: learning through life; permanent education; educational policy.

Resumen

Este texto pretende aportar una contribución crítica al debate sobre el “aprendizaje a lo largo de la vida”, para esclarecer y comprender de qué modo y en qué sentido evolucionaron las concepciones de educación y formación en Europa durante los últimos 30 años. El mismo pone en evidencia la ruptura existente entre las concepciones de “educación permanente”, que signaron los años 70 del siglo XX, y las de “aprendizaje a lo largo de la vida”, que surgen en los años 90.

Palabras claves: aprendizaje a lo largo de la vida; educación permanente; política educativa.

Referências bibliográficas

- Abril em Maio (1996). Giuseppe Morandi. *Quem trabalha a terra na baixa padana (1948-1985)*. Lisboa, Abril em Maio/CML.
- Aron, R. (1969). *Les désillusions du progrès. Essai sur la dialectique de la modernité*. Paris, Gallimard.
- Barroso, J. (2001). “O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito”. In: *O século da escola. Entre a utopia e a burocracia*. Porto, Asa.
- Boltanski, L. e Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard.
- Bourdieu, P. e Wacquant, L. (2000). La nouvelle vulgate planétaire. *Le Monde Diplomatique*, maio, pp. 6-7.
- Canário, R.; Alves, N. e Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa, Educa.
- Canário, R. (1993). O professor e a produção de inovações. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, pp. 97-121.
- _____ (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa, Educa.
- _____ (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária. A escola face à exclusão social. *Revista de Educação*, IX, 1, pp. 125-135.

- Canário, R.; Alves, N. e Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa, Educa.
- Carré, Ph. e Caspar, P. (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Dunod.
- CCE (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas (pol.)
- Comission Européenne (1995). *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Bruxelles, CE.
- Dauber, H. e Verne, E. (1977). *L'école à perpétuité*. Paris, Seuil.
- Daucé, N. (1998). "Quand la précarité redessine le marché de l'emploi". In: Kergoat, J. e outros (dir.). *Le monde du travail*. Paris, La Découverte.
- De Bandt, J.; Dejours, C. e Dubar, C. (1995). *La France malade du travail*. Paris, Bayard Editions.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris, Seuil.
- Dionísio, M. (2001). *O quê? Professor?!*. Lisboa, Abril em Maio.
- _____. *Poesia incompleta*. Lisboa, Publicações Europa-América.
- Dubar, C. (1996). La formation accroît-elle aujourd'hui les inégalités? *Education Permanente*, 129, pp. 19-28.
- _____. (1998). "Les identités professionnelles". In: Kergoat, J. e outros (dir.). *Le monde du travail*. Paris, La Découverte.
- _____. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris, Puf.
- Faure, E. (1972). *Apprendre à être*. Paris, Unesco.
- Freire, P. (1975). *A pedagogia do oprimido*. Porto, Afrontamento.
- _____. (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, Unesp.
- Fitoussi, J. P. e Rosanvallon, P. (1996). *Le nouvel âge des inégalités*. Paris, Seuil.
- Hameline, D. e Nóvoa, A. (1990). Autobiografia inédita de António Sérgio. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp.141-174.
- Heilbroner, R. L. (1986). *Le capitalisme. Nature et logique*. Paris, Atlas/Economica.
- Ilich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris, Seuil
- Irdac. *A carência de qualificações profissionais na Europa. Parecer do Irdac*. CE.
- Kergoat, J. e outros (dir.) (1998). *Le monde du travail*. Paris, La Découverte.
- Le Goff, J.-P. (1996). L'érosion des idéaux de l'éducation permanente. *Education Permanente*, 129, pp. 29-33.

- Lesne, M. e Mynvielle, Y. (1990). *Socialisation et formation*. Paris, Paideia.
- Maroy, C. (2000). Une typologie des référentiels d'action publique en matière de formation en Europe. *Recherches Sociologiques*, 2000/2, pp. 45-59.
- Maroy, C. e Conter, B. (2000). Développement et individualisation des politiques de formation des adultes. *Recherches Sociologiques*, 2000/1, pp. 41-53.
- Melo, A. e Benavente, A. (1978). *Educação popular em Portugal (1974-1976)*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Pedroso, P. (2000). "Trabalhar a aprender, um desafio de hoje". In: Carneiro, R. (coord.). *Aprender e trabalhar no século XXI. Tendências e desafios*. Lisboa, MTS.
- Perret, B. (1999). *Les nouvelles frontières de l'argent*. Paris, Seuil.
- Queiroz, Eça. *O Conde d'Abranhos e A Catástrofe*. Lisboa, Livros do Brasil.
- Reich, R. (1993). *O trabalho das nações*. Lisboa, Quetzal Editores.
- Rifkin, J. (1996). *La fin du travail*. Paris, La Découverte.
- Rocard, M. (1996). *Les moyens d'en sortir*. Paris, Seuil.
- Saint-Martin, D. (1999). Variations sur le thème de la cohésion sociale. *Lien Social et Politiques*, 41, 87-93.
- Salvador, J. A. (1994). *José Afonso o rosto da utopia*. Lisboa, Terramar.
- Sennet, R. (2001). *A corrosão do carácter. As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa, Terramar.
- Thomas, T. (2000). *A hegemonia do capital financeiro e a sua crítica*. Lisboa, Dinossauro.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Pul.
- Wacquant, L. (1998a). La tentation pénale en Europe. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 124, pp. 3-6.
- _____ (1998b). L'ascension de l'Etat pénal en Amérique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 124, pp. 7-28.
- _____ (1999). *Les prisons de la misère*. Paris, Editions Raisons d'agir.

Rui Canário

Professor da Universidade de Lisboa

E-mail: rui.canario@fpce.ul.pt