

O LUGAR DOS IDOSOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM PORTUGAL

The place of the elderlies in public policies of education and training in Portugal

CAVACO, Carmen¹

RESUMO

Neste artigo, por meio da análise de dados estatísticos sobre Educação e Formação do Eurostat e de documentos oficiais da Comissão Europeia - o *Livro Branco da Educação e Formação* (1995) e o *Memorando da Aprendizagem ao longo da vida* (2000) -, onde são mencionados como destinatários das políticas públicas de educação apenas os jovens e adultos ativos, faz-se uma análise crítica sobre o direito dos idosos à educação. Nessa análise evidenciam-se dois paradoxos presentes nos documentos analisados - não se defende uma educação e formação para todos e não se valoriza, de igual modo, todas as modalidades educativas - que provocam grandes constrangimentos na participação dos idosos em educação e formação na comunidade europeia, bem como no contexto português, reforçando um referencial "liberal social" no campo do direito à educação.

Palavras-chave: Aprendizagem ao Longo da Vida; Educação de idosos; Políticas públicas.

ABSTRACT

In this paper, by analyzing statistical data on education and training of Eurostat and European Commission official documents - the White Book on Education and Training (1995) and the Lifelong Learning Manuscript (2000) - where are mentioned as recipients of public education policies only young and active adults, it makes a critical analysis of right of the elderlies to education. In this analysis emerge two paradoxes in the documents examined - not advocating education and training for everyone and does not value, likewise, all educational modalities - causing great constraints on the participation of older persons in education and training in the European community as well as in the Portuguese context, reinforcing a reference "social liberal" in the field of the right to education.

Keywords: Lifelong Learning, Education of Elderlies, Public policies.

¹ Professora Pesquisadora do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. E-mail: semblana@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Pretendemos analisar a importância atribuída aos idosos nas políticas públicas de educação e formação da União Europeia e o modo como isso se repercute no caso Português. A referida análise é sustentada numa abordagem crítica das orientações políticas que enquadram a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida. O texto foi elaborado, essencialmente, a partir de um corpus empírico constituído por documentos orientadores da perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida, da Comissão Europeia, e por alguns dados estatísticos sobre a educação e formação disponíveis nos estudos do Eurostat.

Embora não se pretenda efectuar uma análise conceptual sobre as temporalidades, fases e representações da vida adulta, parece-nos importante esclarecer o entendimento do termo “idoso”, subjacente à comunicação. Tendo por base os trabalhos de Boutinet (1999) assume-se que há diferentes fases na vida adulta, uma fase inicial a que corresponde a designação do *jovem adulto* e uma fase mais avançada, cuja designação que adoptámos é a de idoso. O idoso é aqui entendido como um adulto portador de uma vasta experiência de vida, associada a uma idade avançada.

Nos documentos oficiais da Comissão Europeia, nomeadamente, no Livro Branco da Educação e Formação (COMISSÃO EUROPEIA, 1995) e no Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida (COMISSÃO EUROPEIA, 2000) são mencionados como destinatários destas políticas, apenas os jovens e os adultos activos. Os idosos não são referidos nestes documentos que orientam as políticas de educação e formação no espaço da União Europeia. A narrativa discursiva sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida omite os idosos, o que ajuda a interpretar as finalidades desta poderosa retórica, que norteia as orientações políticas nas últimas décadas. Tratando-se de uma perspectiva política que incorpora na sua própria designação a ideia de que se aprende ao longo da vida, em todos os espaços e tempos, por que é que não prevê a educação e formação de todos os cidadãos, independentemente da sua idade e do seu papel social? Por que é que os idosos não estão previstos nas políticas públicas de educação e formação na sociedade europeia, visivelmente marcada pelo envelhecimento da população?

A perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida surgiu na década de 90, sob a égide da Comissão Europeia, foi difundida no Livro Branco da Educação e Formação, em 1995, e reforçada em 2000, com o Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida. A análise destes dois documentos revela a finalidade da perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida, que consiste na necessidade de se investir fortemente na educação e formação como estratégia de desenvolvimento económico da União Europeia. Veicula-se a ideia da importância da economia Europeia se tornar competitiva face aos Estados Unidos da América e ao Japão, e que para se conseguir esse desígnio tem de se investir na formação dos recursos humanos. A perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida é fortemente influenciada pela Teoria do Capital Humano. Parte-se do pressuposto que o investimento na educação e formação se traduz de uma forma directa e linear em desenvolvimento económico. Embora os argumentos que fundamentam a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida sejam de natureza

diferenciada, no essencial, estão orientados para uma mesma lógica: “a subordinação funcional das políticas de educação e de formação à racionalidade económica dominante” (CANÁRIO, 2001, p.195).

Procura-se analisar criticamente a perspectiva política da Aprendizagem ao Longo da Vida, tendo como referência os idosos, evidenciando que as “práticas discursivas não são inocentes” (PINEAU, 1977, p.2) e que revelam, por vezes, enormes incoerências na materialização. À semelhança do que já foi sinalizado por vários autores (LIMA, 1994, 2005; CANÁRIO, 1999, 2001; NÓVOA e RODRIGUES, 2005) consideramos que a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida é uma das retóricas mais persistente das últimas décadas. Nesse sentido, torna-se essencial analisar criticamente o discurso que lhe está subjacente, porque a “desconstrução” crítica permite-nos compreender as contradições e alguns efeitos negativos desta retórica, que se faz passar por “neutra” e consensual. Partimos do princípio que a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida “terá em muitos casos banalizado e naturalizado uma problemática, conferindo-lhe mais um estatuto de prioridade retórica do que propriamente de prioridade política” (LIMA, 1994, p.21).

O discurso em que assenta a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida contribui para instrumentalizar a educação e formação. As finalidades da educação e formação estão direccionadas para a preparação para o trabalho, numa tentativa de minimizar o problema do desemprego entre os jovens e os adultos activos. A análise do discurso político, presente nos documentos orientadores da perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida, permite-nos afirmar que as orientações da União Europeia, que enquadram as políticas públicas dos vários Estados-Membros, entre os quais Portugal, para além da instrumentalização que provocaram neste domínio, são bastante redutoras. Neste texto procura-se argumentar que a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida não visa uma educação para todos, nem todo o tipo de educação. Na nossa óptica esta é uma das contradições do discurso que enquadra a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida e influencia, de um modo particularmente notório, a participação dos idosos na educação e formação.

A problemática da aprendizagem ao longo da vida, após o surgimento da perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida foi banalizada e associada de imediato à perspectiva política, porém, uma e outra referem-se a dimensões distintas. A problemática da aprendizagem ao longo da vida refere-se ao processo natural e contínuo de aprendizagem, que sempre existiu desde os primórdios da Humanidade, porque a aprendizagem é uma capacidade fundamental para a resolução de problemas e para a sobrevivência do ser humano. Quanto à perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida como se referiu anteriormente é uma orientação política da União Europeia, que data de meados dos anos 90 e que, paulatinamente, foi ganhando projecção internacional. O facto de haver a sobreposição entre a designação do processo e da política, facilmente, se incorre no risco de associar e congregar ambas, como se tratasse do mesmo. Esta confusão tem contribuído também para a banalização e naturalização da problemática da aprendizagem ao longo da vida, o que dificulta o distanciamento necessário para a “desconstrução” deste discurso e dos seus fundamentos e para uma análise crítica das práticas de formação que lhe estão associadas. Neste

texto procuramos fundamentar os motivos pelos quais consideramos que as orientações políticas referentes à perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida dão lugar a práticas muito circunscritas de educação e formação, que não envolvem a globalidade dos cidadãos e não atendem à riqueza e diversidade dos processos educativos. Esta visão redutora dos processos de educação e formação ajuda-nos a compreender as desigualdades, geradas pelas políticas públicas, na participação dos idosos. Na comunicação vamos apresentar alguns elementos que nos permitem evidenciar que a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida é uma retórica política marcada por dois paradoxos. Por um lado, não prevê a educação e formação para todos; por outro, não contempla todo o tipo de educação e formação.

A NARRATIVA DA RESPONSABILIZAÇÃO E DE PROJECTO

A análise do discurso presente nos documentos orientadores da perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida, revela-nos que as políticas da União Europeia não se destinam a todos os adultos, o que tem um conjunto de implicações que merecem ser equacionadas. A perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida assenta no pressuposto da necessidade de uma aprendizagem permanente, como forma de se garantir a empregabilidade, a inclusão social, a competitividade e o desenvolvimento económico. A aprendizagem é uma capacidade inata do ser humano, fundamental para a sua sobrevivência. Porém, nesta perspectiva tem-se uma percepção muito limitada e instrumentalizada da aprendizagem, ao entendê-la unicamente enquanto contributo para a vida profissional e para o desenvolvimento económico.

O discurso que enquadra a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida centra-se na responsabilidade individual. A aprendizagem é entendida como um direito e um dever que os indivíduos devem assumir para evitar situações de exclusão social e profissional. Quando se declara que “a aprendizagem ao longo da vida é uma questão que afecta o futuro de todos, de forma perfeitamente individualizada” (COMISSÃO EUROPEIA, 2000, p.3), verificamos que há um objectivo peremptório de responsabilização individual pelas questões da aprendizagem, omitindo a sua dimensão social. Os argumentos que enquadram a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida suportam-se num discurso orientado para a responsabilização individual, entendendo-se que “cada um deve ter consigo próprio a relação de um empreendedor com o seu produto, procurar «vender-se», negociar o «capital» em que se tornou” (DUBAR, 1996, p.23). Para Claude Dubar (1996, p.23) o discurso assente na responsabilização individual, que começou por se manifestar como “uma ideologia minoritária [na Europa] e tida como incongruente, tornou-se moeda de troca, um tipo de pensamento único”. Situação que reduz a nossa capacidade de distanciamento crítico perante esta nova perspectiva, que tem um conjunto de consequências na forma como se entendem os processos de educação e formação, mas mais do que isso, como se entende a pessoa e a vida.

Este discurso direccionado para a responsabilização individual e para a autonomia é centrado no indivíduo, numa tentativa de o responsabilizar pela procura de educação e pela resolução dos seus problemas e da sociedade. A perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida ao fundamentar-se na

responsabilização individual “permite ‘acusar a vítima’ tida por única responsável pela sua própria desgraça, recomendar-lhe o self-help” (BOURDIEU, 1998, p.9-10). A retórica inerente a esta perspectiva aludida pela Comissão Europeia rapidamente teve eco em organismos com projecção internacional, como foi o caso da Unesco. A Unesco adoptou a *narrativa da responsabilização individual*, ao defender que “os indivíduos devem assumir e responsabilizar-se pela sua vida” (UNESCO, 1997b, p.137). Subentende-se que cada um individualmente deve responsabilizar-se pelo seu sucesso e pelo seu fracasso, lógica que conduz ao agravamento das desigualdades sociais, colocando alguns grupos sociais e etários numa situação desfavorável. Nos documentos da UNESCO (1997a, p.20) difunde-se como sendo fundamental que os “indivíduos e as comunidades possam agarrar a sua sorte e a da sociedade para fazer face aos desafios do futuro”. Corroboramos a ideia de Pierre Caspar (1996, p.9), quando aborda esta questão do “fazer face”, pois “o que para uns, quer dizer fazer face significa para outros ficar abandonado a si próprio correndo o risco de se assumir como o único responsável da sua própria desgraça”. Esta perspectiva educativa enquadra-se num modelo social que tem contribuído para que a vida se torne numa “capitalização económica do *self*” (ROSE, 1999).

O enfoque na responsabilização individual, coloca os idosos numa situação de desvantagem porque estes raramente têm os meios para aceder e gerir a informação e não interiorizam, por várias razões, a necessidade da “gestão de si”. Exigir às pessoas uma postura de responsabilização na construção e evolução do seu saber é, no caso dos idosos, uma exigência que os coloca em desvantagem e gera desigualdade de oportunidades, porque não estão reunidas as condições necessárias e suficientes para que tal ocorra. Esta perspectiva gera desigualdades e penaliza os idosos que não tiveram acesso a uma boa formação de base, como tal, a ideia de promover uma nova oportunidade àqueles cuja escolaridade “foi marcada pelo insucesso e a ideia de promover formação às pessoas em maior dificuldade não encontrou o seu caminho” (DUBAR, 1996, p.19). Por outro lado, os idosos com níveis de escolaridade mais elevados percebem que as práticas de educação e formação instrumentalizadas em função do mercado de trabalho e do desenvolvimento económico não se coadunam com os seus interesses e motivações.

Como reforça Claude Dubar (1996, p.20) “percebe-se que o emprego e o sistema educativo geram cada vez mais desigualdades e que a formação acompanha e reforça essa tendência. Esta situação tem vindo a ser particularmente evidente em Portugal, na última década, com o desinvestimento público em políticas de alfabetização de adultos, ainda que a taxa de analfabetismo literal se situe nos 9% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2001). Os adultos analfabetos, em Portugal, são maioritariamente idosos. A ausência de actuação pública neste domínio prende-se com o facto do grupo etário dos idosos não ser considerado prioritário em termos de políticas públicas; de se acreditar que o problema do analfabetismo se resolve através do processo natural, o óbito dos idosos; da temporalidade exigida nestes processos de educação e formação não ser compatível com a azáfama intervencionista e o carácter urgente das medidas políticas que marcam os nossos tempos.

Na perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida, o enfoque é colocado nas questões económicas e na gestão de recursos humanos, ao serviço do mercado de trabalho. Assim sendo, pode inferir-se que a principal finalidade da educação de adultos é a promoção das competências que facilitam a inserção profissional. A vida social e individual surge como algo predeterminado, sendo que a educação tem a finalidade de preparar as pessoas para a adaptação a essas situações, nomeadamente, aquelas que são menos positivas, o desemprego, a precariedade e sofrimento no trabalho e as desigualdades sociais. A perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida visa promover a adaptação e contribui para a resignação face à situação social, económica e política. Trata-se por isso de “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” (CANÁRIO, 2001, p.205). As políticas e práticas de educação de adultos enquadradas nesta perspectiva são “agora um produto da sociedade muito mais do que uma força motriz da sua transformação” (FINGER e ASÚN, 2003, 118). Neste caso, “a educação de adultos regular já não prossegue o projecto da emancipação e da mudança social, tendo-se as suas práticas originariamente emancipatórias tornado distorcidas, instrumentalizadas ou contraproduzidas” (FINGER e ASÚN, 2003, p.111) e “mais portadoras de desigualdades” (DUBAR, 1996, p.20), aspectos que se reflectem, negativamente, na participação dos idosos.

Na União Europeia regista-se um envelhecimento notório da população, o que resulta, em simultâneo, de dois factores, a redução da taxa de natalidade e o aumento da esperança de vida. Num relatório produzido pelo Eurostat (2006, p.45) verifica-se que na União Europeia dos vinte e cinco países-membros, em 1960, o grupo etário com mais de sessenta anos representava 15% e em 2005, representava 22% da população, muito perto de um quarto. Sendo a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida, na sua própria designação associada à ideia de aprendizagem em todas as fases da vida, e percebendo-se o elevado número de idosos no espaço da União Europeia porque razão não são contemplados nas políticas públicas de educação e formação? A omissão dos idosos nos documentos orientadores do discurso político traduz-se, desde logo, num indicador muito importante para analisar as prioridades e preocupações subjacentes às políticas de educação e formação. No relatório mais recente do Eurostat (2011, p.67) reforça-se novamente a ideia que os idosos não fazem parte do público prioritário das políticas de educação e formação. Num dos quadros onde se apresentam dados sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, os dados limitam-se à população entre os 25 e os 64 anos. O próprio relatório transparece a contradição do discurso da União Europeia, embora se mencione a “importância de se promover igual oportunidade de acesso a pessoas de todas as idades, a experiências diversificadas e ricas de aprendizagem” (EUROSTAT, 2011, p.67), a recolha e tratamento dos dados são circunscritas às pessoas entre os 25 e 64 anos.

A responsabilização individual na gestão da procura e do acesso a práticas de educação e formação está associada à narrativa de projecto. Ambas as narrativas estão intrinsecamente associadas porque fazem parte de uma mesma lógica social que incita à iniciativa e à adaptação individual, postas ao serviço dos grandes temas mobilizadores deste discurso – a

empregabilidade e a competitividade. A temporalidade associada à *narrativa de projecto* é a do curto prazo, preza-se o sentido de urgência, o que permite compreender o enfoque nos resultados. A educação e formação são percebidas como processos ao serviço do desenvolvimento de competências, os quais contribuem para melhorar o posicionamento dos indivíduos no mercado de trabalho. Incentivam-se as pessoas a conceber projectos profissionais com objectivos de inserção, de reinserção e de mobilidade profissional. A *narrativa de projecto* penaliza o acesso dos idosos à formação, estes adoptam com frequência uma postura desinteressada para aceder à educação e formação, como tal não se revêem nesse tipo de discurso. Para além disso, a lógica individualista não os mobiliza facilmente, preferindo integrar-se em dinâmicas colectivas que permitam reforçar a comunicação, o diálogo e o convívio. Outro factor que dificulta a sua mobilização é o carácter urgente associado à acção e ao projecto. Os idosos manifestam o seu desagrado quando se sentem pressionados e não são respeitados os seus ritmos de vida e de aprendizagem.

A interiorização da *narrativa de projecto* e o seu carácter inquestionável são assumidos por aqueles que interiorizam a crença, emanada pela retórica, de que apostar em educação e formação é um investimento com resultados positivos na (re)inserção e mobilidade profissional. Os idosos não atribuem sentido às práticas de educação e formação que seguem essa lógica, porque percebem que as finalidades destas se afastam dos seus interesses e motivações. Em Portugal, na última década a política pública de educação e formação de adultos centrou-se, essencialmente, nos cursos de Educação e Formação de Adultos e no processo de Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais. A excessiva associação destas práticas de educação e formação à dimensão profissional justifica, em grande medida, a reduzida adesão dos idosos. Na divulgação destes processos, passou-se com frequência a mensagem de que a certificação seria um contributo muito importante para a inserção, reinserção e mobilidade profissional. Os idosos interiorizaram que estas práticas seguiam uma lógica de certificação como finalidades orientadas para o mercado de trabalho, com as quais não se identificavam. O número de adultos com mais de 65 anos inscritos no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, entre 2007 e 2011, teve uma expressão residual, situando-se nos 0,7%. Esta situação contrasta com o elevado número de adultos com idade superior a 65 anos e escolaridade inferior ao 9º ano, cerca de um milhão e meio, os quais representavam 15% da população residente e 28% dos adultos pouco escolarizados, segundo os Censos 2001. Estes valores são coincidentes com os anteriormente apresentados para o espaço da União Europeia e ajudam-nos a demonstrar que a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida é uma retórica política marcada por dois paradoxos. A Aprendizagem ao Longo da Vida não prevê a educação e formação para todos, conforme se verificou anteriormente, e não contempla todo o tipo de educação, como se explica de seguida.

A NARRATIVA DO MERCADO DE APRENDIZAGEM E DA EDUCAÇÃO FORMAL

Neste ponto procuramos evidenciar que a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida, não contempla todo o tipo de educação e valoriza, essencialmente, a que se estrutura numa lógica de mercado. Quando se fala

de educação e formação nos documentos que enquadram a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida tem-se inerente uma perspectiva muito restrita, considerando-se apenas os processos de educação e formação de natureza formal. A prioridade é a qualificação escolar e profissional e, nesse sentido, o enfoque são as práticas de educação e formação que assumem a intencionalidade de qualificar escolar e/ou profissionalmente, atribuindo certificados. Assim sendo, a modalidade de educação formal é preponderante como se verifica na afirmação: “para que cada um possa assumir a sua responsabilidade na construção da sua qualificação é necessário que se possa inserir mais facilmente nos sistemas de formação institucional” (COMISSÃO EUROPEIA, 1995). Os regulamentos que enquadram os instrumentos financeiros do Fundo Social Europeu, em Portugal, evidenciam também o carácter redutor que se associa à educação e formação. Estas práticas são limitadas à modalidade de educação formal, prevendo-se apenas a possibilidade de financiamento para formações com grupos, tempos, espaços, conteúdos programáticos, avaliação e certificação definidos. Não são previstas nem valorizadas as práticas de educação e formação que ocorrem fora do âmbito institucional, o que reduz significativamente as situações passíveis de apoio e reconhecimento.

O saber científico, acumulado nas últimas décadas, revela-nos que a aprendizagem se confunde com os processos de socialização, porquanto, a partilha, a interacção, a análise e resolução conjunta de problemas apresentam um potencial de formação. O potencial formativo dos processos de socialização não é reconhecido nos documentos orientadores da Aprendizagem ao Longo da Vida. Contrariamente, esta perspectiva enfatiza apenas os “processos individuais de aprendizagem aparentemente neutros e despolitizados, que são processos de ajustamento e adaptação funcional aos imperativos do capitalismo global” (LIMA, 2005, p.43).

Para além de se valorizar exclusivamente a formação institucionalizada, apenas se reconhece a que é estruturada seguindo uma lógica de oferta, ou seja, a que obedece às leis do mercado, a que se consome. Nesse sentido, defende-se que os indivíduos devem estar motivados para a aprendizagem e informados sobre a oferta formativa e ser capazes de despoletar a procura daquilo que mais lhes interessar (COMISSÃO EUROPEIA, 1995). Estas preocupações permitem-nos induzir que as situações de aprendizagem previstas e valorizadas na perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida são unicamente as decorrentes de processos formais, os quais se organizam segundo uma lógica de estruturação da oferta. Relega-se a possibilidade de existência de processos de aprendizagem de outra natureza, nomeadamente, as modalidades de educação não formais e informais, que não obedecem a lógicas de oferta e procura, mas antes a processos construídos colectivamente. Como se referiu anteriormente, o demasiado enfoque na institucionalização e nas práticas de educação e formação estruturadas a partir das suas intenções e não dos seus efeitos, conduz a um afastamento significativo dos idosos. Recorrendo ao estudo realizado pelo Eurostat (2011, p.66) verificamos que 15% dos adultos, entre os 25 e os 64 anos, destacam a “ideia de regresso à escola” como factor que condiciona a sua adesão às práticas de educação e formação. Em Portugal, o domínio do modelo escolar nas práticas de educação e formação é um aspecto que condiciona o acesso de pessoas de todas as idades, porém, ainda é mais premente entre

os idosos, uma vez que muitos deles não dominam as competências de literacia, necessárias para a leitura e escrita. Os idosos revelam particular interesse pelas “práticas de formação recíproca através das quais se aprende através de processos fundados na cooperação, na solidariedade e nos recursos de cada um” (NIZET & BOURGEOIS, 2005, p.180). Estas práticas afastam-se da modalidade de educação formal e têm traços característicos da educação não formal e informal.

Nos documentos orientadores da perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida verifica-se também a “subordinação da educação à lógica mercantil, induzindo a que a própria educação se organize adoptando a racionalidade económica do mercado” (CANÁRIO, 1999, p.90). A lógica de “mercado da aprendizagem” (JARVIS, 2000), assenta num mecanismo de oferta-procura, o que penaliza o acesso dos idosos à formação e, mais particularmente, os idosos pouco escolarizados e que têm pouco recursos financeiros. A *narrativa do mercado de aprendizagem* é bastante penalizante para os idosos, porque não garante a igualdade de oportunidades nem no acesso, nem no sucesso educativo. Os saberes valorizados e reconhecidos são, sobretudo, os resultantes de processos formalizados e certificados. Esta nova perspectiva tem suscitado críticas nos vários países da União Europeia, considerando-se que contribuiu para aumentar as desigualdades educativas, sociais e económicas, o que é particularmente grave num País como Portugal, onde muitos dos idosos vivem no limiar da pobreza, são analfabetos ou pouco escolarizados. A perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida ao contemplar apenas a educação e formação que se organiza numa lógica de oferta contribui para o fortalecimento do «mercado de aprendizagem», com tudo o que isso implica. No estudo realizado pelo Eurostat (2011, p.66) percebeu-se que, na União Europeia, 32% dos adultos entre os 25 e os 64 anos não aderiram a práticas de educação e formação alegando que são “demasiado caras”. Este valor, que já é bastante significativo, será certamente muito mais elevado entre os idosos.

CONCLUSÃO

A perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida, enquanto elemento que visa enquadrar as políticas públicas de educação e formação na União Europeia, desempenha um papel de referência incontornável e marca de um modo decisivo as políticas dos vários Estados- Membros. O discurso que estrutura esta perspectiva difundiu-se e naturalizou-se muito rapidamente entre os Estados-Membros e, em grande medida, é este que tem determinado a agenda política nas últimas duas décadas. No presente artigo defendeu-se a ideia que a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida é marcada por dois paradoxos, o primeiro, consiste no facto de não se defender uma educação e formação para todos, o segundo, prende-se com o facto de não se valorizarem, de igual modo, todas as modalidades educativas. Estes dois paradoxos provocam grandes constrangimentos na participação dos idosos em educação e formação.

A omissão dos idosos no discurso sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida não é anódina, pelo contrário, ajuda-nos a corroborar que esta perspectiva educativa tem finalidades muito circunscritas. As suas finalidades centram-se na promoção do desenvolvimento económico e na gestão de alguns problemas sociais, que são consequências negativas do próprio modelo de

desenvolvimento económico. A educação e formação são orientadas, essencialmente, para manter o “turbocapitalismo” (FINGER e ASÚN, 2003) em funcionamento e para minimizar alguns dos seus efeitos sociais negativos, como é o caso do desemprego. Os idosos não fazem parte da força produtiva e, por isso mesmo, também não são directamente afectados pelo problema do desemprego, o que justifica a sua ausência no discurso político.

Os documentos orientadores das políticas públicas de educação e formação na União Europeia apelam de um modo consistente à responsabilização individual, na procura e participação em processos de educação e formação. A educação e formação são percebidas como um direito, mas antes de mais um dever que cada um tem de assumir. O indivíduo é responsabilizado pelo acesso à educação e formação, nesse sentido, é ele que tem de procurar e identificar entre a oferta disponível a que está de acordo com o seu projecto. O enfoque no projecto é notória, parte-se assim do pressuposto que todos estamos em condições e desejamos conceber um projecto. Para os que procuram dinâmicas de educação e formação de uma forma desinteressada, como é habitualmente o caso dos idosos, a narrativa da responsabilização individual e do projecto são motivos suficientes para os afastar. Os idosos não se identificam com esse discurso porque não pretendem usar a educação e formação como moeda de troca para uma inserção ou mobilidade profissional.

Tomando como referência a análise das lógicas de acção das políticas públicas realizada por Maroy (2000), verificamos que a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida contribuiu fortemente para a passagem de um referencial “social-democrata” para um referencial “liberal social”. No referencial “social-democrata” a formação não é instrumentalizada em função do mercado de trabalho. Assume-se que não há uma relação linear e directa entre formação e emprego. O desemprego resulta da escassez de emprego e não de uma inadequação entre a oferta e o perfil de quem procura trabalho. Neste sentido, a formação de adultos adopta funções diversificadas e é entendida como um instrumento de emancipação social e de igualdade de oportunidades. Ao contrário, a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida, ao enquadrar-se num referencial “liberal social”, circunscreve a educação de adultos a uma obrigação que cada um tem o dever de assumir como estratégia de adaptação às transformações em curso. O indivíduo deve “assegurar a sua empregabilidade, desenvolver um projecto pessoal de formação ou de emprego” (MAROY, 2000, p.28). É neste contexto que surge o grande enfoque na *narrativa da individualização* e na *narrativa do projecto*, ambas ao serviço do referencial «liberal social». Nas últimas duas décadas a excessiva instrumentalização da educação de adultos, em função do mercado de trabalho e do desenvolvimento económico, tem contribuído para uma redução significativa da participação dos idosos em dinâmicas de educação e formação, enquadradas nas políticas públicas. Os idosos não se identificam com as narrativas predominantes e percebem claramente que as dinâmicas de educação e formação não são adequadas aos seus interesses e motivações. A narrativa de projecto que está associada à formação não faz qualquer sentido para os idosos. Os idosos apenas aderem a práticas de educação e formação se lhes atribuírem sentido, se perceberem que são pertinentes e que vão ao encontro das suas motivações. As características

das práticas de educação e formação que lhes despertam interesse são a flexibilidade, a reversibilidade de papéis entre os vários participantes, a incidência nas dinâmicas colectivas, o respeito pelos ritmos individuais, a valorização dos seus saberes e experiências, a valorização conjunta dos domínios cognitivo, emocional e relacional. As políticas públicas de educação e formação adoptam a *narrativa da educação formal*, restringindo assim a participação dos idosos, os quais preferem integrar-se em dinâmicas de educação não formal e informal. Como refere Edgar Morin (2011, p.292), “as políticas deveriam favorecer e estimular tudo o que possa melhorar a qualidade de vida, física e psíquica, dos idosos”.

A educação de adultos, com a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida, tornou-se novamente refém do modelo escolar e da institucionalização, quando a especificidade e pertinência deste domínio surgem em oposição e como alternativa aos processos de institucionalização, de mercadorização e de peritocracia (FINGER e ASÚN, 2003, p.22). É necessário reinventar este campo de políticas e práticas, tornando-se fundamental reconhecer que na “educação de adultos o conhecimento é criado pelas pessoas, não para as pessoas; o que pressupõe uma participação descomprometida e livre, além de um acesso abundante a ferramentas de aprendizagem” (ILLICH, 1973, cit in FINGER e ASÚN, 2003, p.22). A educação de adultos tal como é perspectivada pela Aprendizagem ao Longo da Vida fundamenta-se em processos de escolarização, de manipulação e de controlo. Seguindo a linha de pensamento de Ivan Illich (1971) parece-nos essencial que a educação de adultos se liberte desta retórica política. Nas últimas duas décadas, esta retórica influenciou de um modo determinante as políticas públicas de educação e formação de adultos, com reflexos significativos nas dinâmicas, na percepção e adesão de determinados adultos. A educação de adultos só pode assumir a sua pertinência social se se ancorar novamente nos seus ideais fundadores: na aprendizagem; na participação e na convivialidade. Só deste modo conseguimos uma educação de adultos comprometida com a dinâmica social, orientada para a mudança individual e colectiva, contribuindo para uma sociedade que se cria e recria diariamente, com a participação e envolvimento de todos, mais justa e sustentável.

Edgar Morin (2011) ao reflectir sobre o futuro da Humanidade destaca a importância da análise crítica sobre os modos de organização e funcionamento das sociedades contemporâneas. Na sua perspectiva o impasse a que chegámos é marcado por uma crise com muitas dimensões e para encontrarmos saídas e uma Humanidade portadora de futuro tem de ocorrer, em simultâneo, uma regeneração do pensamento político, reformas do pensamento e da educação, reformas de sociedade e reformas de vida. Na reforma da educação surge uma ideia central “a importância da reflexão sobre os grandes problemas, teóricos ou contemporâneos, anteriormente fragmentados e separados em disciplina” (MORIN, 2011, p.161), partindo-se do pressuposto que a educação tem um contributo importante na mudança social. É nesse sentido que Edgar Morin (2011) nos fala da importância da educação na formação da consciência política. Deste modo, é essencial que as políticas públicas de educação e formação de adultos contemplem diversos domínios de intervenção e sejam integradas para que possam incluir a totalidades dos adultos, independentemente, da sua idade, nível de escolaridade e situação face à actividade profissional.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**. Oeiras: Celta, 1998.
- BOUTINET, Jean-Pierre. Vie adulte en formation permanente : de la notion au concept. In: CARRÉ, P. e CASPAR, P. **Traité des sciences et des techniques de la formation**. Paris: Dunod, 1999. p.169-188.
- CANÁRIO, Rui. **Educação de Adultos**. Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 1999
- CANÁRIO, Rui. A "aprendizagem ao longo da vida". Análise crítica de um conceito e de uma política. In Canário, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2001, pp.191-207.
- CASPAR, Pierre. Editorial. **Education Permanente**. Formation des adultes: de l'utopie à la crise, n.129 (4), p.5-11, 1996.
- DUBAR, Claude. La formation accroît-elle aujourd'hui les inégalités. **Education Permanente**. Formation des adultes: de l'utopie à la crise, n.129 (4), p.19-28, 1996.
- COMISSÃO EUROPEIA. **Livre blanc sur l'éducation et la formation**. Enseigner et Apprendre. Vers la société cognitive. Luxemburgo : Comissão Europeia, 1995.
- _____. **Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida**. Bruxelas, disponível em <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf>, acesso a 23/10/2004, 2000.
- EUROSTAT. **Population Statistics**. Documento consultado em: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-EH-06-001/EN/KS-EH-06-001-EN.PDF>, 2006.
- _____. **Key Figures on Europe**. Documento consultado em: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-EI-11-001/EN/KS-EI-11-001-EN.PDF>, 2011
- FINGER, Matthias e ASÚN, José Manuel. **A Educação de Adultos numa Encruzilhada**. Aprender a nossa saída. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação, 2003.
- ILLICH, Ivan. **Une société sans école**. Paris: Éditions du Seuil, 1971.
- INICIATIVA Novas Oportunidades. **Informação Estatística**. Consultada em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/estatistica>, a 17 de Outubro de 2011,
- JARVIS, Peter. Globalização e o mercado de aprendizagem. In: LIMA, Licínio (Org.). **Educação de Adultos**. Forum II. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, 2000.
- LIMA, Licínio. A educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In: CANÁRIO, R. e BELMIRO, C. (Orgs.). **Educação e formação de adultos**. Mutações e convergências. Lisboa: Educa, 2005.
- _____. Inovação e mudança em educação de adultos. Aspectos organizacionais e de política educativa. In: LIMA, L. (Org.). **Educação de Adultos**. Fórum I. Braga: Universidade do Minho, 1994.
- MAROY, Christian. **Normativité des politiques de formation et transitions contemporaines: quel équilibre entre individuation et logiques collectives ?**, in V. Vandenberghe (éd.), **La formation professionnelle continue. Transformations, contraintes et enjeux** (19-37). Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant, 2000
- MORIN, Edgar. **La voie. Pour l'avenir de l'humanité**. Fayard : Paris, 2011.
- NIZET, Jean e BOURGEOIS, Étienne. **Les mutations des formations d'adultes**. Paris: PUF, 2005.
- NÓVOA, António e RODRIGUES, Cristina. Prefácio. In: CANÁRIO, R. e CABRITO, B. (Orgs.). **Educação e Formação de Adultos**. *Mutações e convergências* Lisboa: Educa, 2005, pp.7-14.
- PINEAU, Gaston (Org.). **Éducation ou aliénation permanente? Repères mythiques et politiques**. Paris: Dunod, 1977

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICAS. **Censos 2001**. Lisboa: INE. 2001.

ROSE, Nikolas. **Powers of freedom**: reframing political thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

UNESCO. *Agenda por l'Avenir*. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5, Hamburgo. Paris: UNESCO, 1997. Lisboa: Educa, 1999.

Data da submissão: 17/01/12

Data da aprovação: 29/03/12