

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



Arizona State University

Volume 21 Número 71

23 de setembro 2013

ISSN 1068-2341

Europeização das Políticas de Educação de Adultos: reflexões teóricas a partir dos casos de Espanha e Portugal

Rosanna Barros

Universidade do Algarve
Portugal

María R. Belando-Montoro

Universidad Complutense de Madrid
Espanña

Citação: Barros, R. e Belando-Montoro, M.R. (2013). Europeização das Políticas de Educação de Adultos: reflexões teóricas a partir dos Casos de Espanha e Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(71) Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1385>
Dossiê *Educação de Jovens e Adultos*. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva

Resumo: As atuais dinâmicas de europeização das políticas públicas nacionais estão inscritas no processo histórico da construção europeia, pelo que se impõe atender, numa perspetiva diacrónica, a alguns aspetos da relação entre a edificação deste bloco regional e a elaboração progressiva de um mandato europeu para a educação, em geral, e para a educação e formação de adultos (EFA), em particular. Para tal, necessitamos de observar, por um lado, que o *campo educativo*, enquanto campo de transnacionalização, é construído numa dinâmica fluída entre o internacional e o nacional, ao mesmo tempo que observamos, por outro lado, que o *conceito de europeização* designa um processo de articulação entre os sistemas políticos nacionais e o sistema político comunitário. Este artigo contextualiza o atual protagonismo da União Europeia (UE),

no âmbito da propagação do paradigma da aprendizagem ao longo da vida, num processo de europeização da educação que adquire uma importância central para interpretar as diacríticas das novas instituições e processos educativos emergentes na realidade espanhola e portuguesa atual da EFA.

Palavras-chave: educação de adultos; política educativa; europeização; aprendizagem ao longo da vida.

Europeinization of Adult Education Policies: theoretical reflections from the Spanish and Portuguese cases

Abstract: The current processes of Europeanization of national public policies are recorded in the historical process of European construction, and to understand this process requires to pay attention to a dual perspective: the relationship between the construction of this regional bloc and the progressive development of a European mandate for education in general and for adult education and training (AET) in particular. To do this, we need to observe, first, that the educational field as a field of transnationalization, is a dynamic fluid construction between international and national dynamics, while we observe, moreover, that the concept of Europeanization designates a process among national political systems and the community political system. This article contextualizes the current role of the European Union in the expansion of the paradigm of lifelong learning. The process of Europeanization of education today takes on central importance in interpreting the diacritical new institutions and the emerging educational processes in current Spanish and Portuguese AET.

Keywords: adult education; educational policy; Europeanization; lifelong learning.

Europeización de la Política de Educación de Personas Adultas: Reflexiones Teóricas a partir de los Casos de España y Portugal

Resumen: Las actuales dinámicas de europeización de las políticas públicas nacionales están inscritas en el proceso histórico de construcción europea, por lo que se impone atender, en una perspectiva diacrónica, a algunos aspectos de la relación entre la edificación de este bloque regional y la elaboración progresiva de un mandato europeo para la educación, en general, y para la educación y formación de adultos, en particular. Para ello necesitamos observar que el campo educativo, en cuanto campo de transnacionalización, está construido en una dinámica fluida entre las dinámicas internacionales y las dinámicas nacionales, al mismo tiempo que observamos que el concepto de europeización designa un proceso de entre los sistemas políticos nacionales y el sistema político comunitario. Este artículo contextualiza el actual protagonismo de la Unión Europea en el ámbito de expansión del paradigma de aprendizaje a lo largo de la vida, en un proceso de europeización de la educación que adquiere hoy una importancia central para interpretar las diacríticas de las nuevas instituciones y procesos educativos emergentes en la realidad española y portuguesa actual de la EFA.

Palabras-clave: educación de adultos; política educativa; europeización; aprendizaje a lo largo de la vida.

Introdução

A Educação de Adultos é hoje, mais do que nunca, nas sociedades europeias que estão sofrendo uma forte crise de cariz económico, uma necessidade acutilante, sobretudo pelo que aporta na capacidade crítica de interpretar o atual momento histórico. As altas taxas de desemprego que afetam a jovens e adultos estão a provocar a preocupação e desespero de milhares de pessoas e são apresentadas como inevitáveis. No caso dos adultos desempregados detentores de larga experiência

laboral observa-se o nascimento e multiplicação de iniciativas privadas destinadas a promover a formação para a empregabilidade e para o empreendedorismo, como se o desemprego fosse um problema conjuntural, ou mesmo individual, e não estrutural.

De resto, têm vindo especialmente das administrações públicas os incentivos neste sentido, pelo que a metodologia de investigação usada para informar este artigo baseou-se numa combinação analítica, de racional crítico, entre a análise de conteúdo e a análise de discurso (Olszen, Codd & O'Neill, 2004) usadas para estudar numerosos documentos políticos quer da União Europeia quer de Espanha e Portugal. Seleccionaram-se, para esta análise, todos os Documentos políticos oficiais das várias instâncias europeias e todos os Normativos nacionais dos países estudados que foram emitidos publicamente desde 1996 (declarado o ano europeu da aprendizagem ao longo da vida¹) até à atualidade e que tenham servido, de modo direto ou indireto, para orientar e justificar alterações concretas efetuadas no campo da educação de adultos quer em Espanha quer em Portugal. Como seria de esperar, obteve-se um expressivo volume de informação e dados de pesquisa de tipo empírico-documental que veio a ser analisado com recurso a uma análise de conteúdo. No essencial, ao se operacionalizar a técnica da análise de conteúdo combinada com uma análise crítica do discurso (Bacchi, 2000), escolheu-se tratar a informação contida nas fontes escritas documentais recolhidas, cruzando a variante da análise temática categorial, que permitiu a determinação da frequência simples de ocorrências no conteúdo transversal dos textos políticos, com a variante da análise estrutural de co-ocorrência, que possibilitou examinar a associação de temas nas sequências da comunicação expressa pelo total das fontes escritas recolhidas (Grawitz, 1986; Vala, 1986).

O trabalho analítico e de interpretação dos dados documentais, que aqui se apresenta para discussão, adota uma abordagem das políticas enquanto discurso, pelo que considera tanto as prescrições e orientações como os compromissos, as descontinuidades ou as omissões dos discursos estudados. Teve-se como fundo uma perspectiva crítica e humanista que, em educação de adultos, se rege pela ideia de desarticular a investigação e a ação para a rearticular posteriormente, assumindo como ponto de partida para o debate a existência de uma estreita ligação entre os conceitos de política e de poder. Igualmente, este trabalho procurou responder a seguinte questão: que prioridades políticas para a EFA foram destacadas nos documentos nacionais e europeus analisados e como poderiam ser estes elementos interpretados à luz do quadro conceptual que considera as dinâmicas recentes de europeização da educação de adultos?

Ora, a educação de adultos, que tinha sido objeto de uma crescente atenção por parte dos responsáveis políticos em matéria educativa nos últimos cinquenta anos, estava no período áureo do Estado Providência crescentemente a adquirir novas dimensões a nível europeu, como ressalta da revisão de literatura elaborada. Porém, o estudo constatou que a EFA, ao seguir as atuais recomendações derivadas das instituições europeias, volta agora rapidamente aos seus âmbitos mais restritos e seminais como são a alfabetização, a formação básica e a formação profissional, como

¹ Na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida o destaque vai, sucintamente, para a educação de adultos como projecto de adaptação ao social, à luz de uma ideologia neoliberal e individualista, representada na visão de construir uma sociedade cognitiva, composta por organizações qualificantes autónomas e empenhadas na salvaguarda dos interesses privados. De referir que a perspectiva/paradigma da educação permanente e a perspectiva/paradigma da aprendizagem ao longo da vida possuem, ambas, uma matriz de entendimento muito concreto para definir o que é a educação de adultos, em função da intencionalidade, ou missão, que lhe é atribuída. Para saber mais acerca da distinção entre o paradigma da educação permanente e o paradigma da aprendizagem ao longo da vida e as suas implicações no campo da educação de adultos podem consultar-se entre outras obras, a seguinte: Barros, R. (2011b). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora.

atestam os casos espanhol e português aqui apresentados. Naturalmente, a alfabetização que hoje preocupa, e acerca da qual se incorre nos diversos documentos de política europeia analisados, é a alfabetização digital, vista como uma ferramenta fundamental para a empregabilidade e a competitividade no século XXI. Esta alfabetização que avança e se desenvolve a um ritmo notável é vista como parte essencial do campo da atual educação de adultos, bem como da formação profissional, apresentada discursivamente de modo instrumental: como o melhor meio para adquirir as competências necessárias para ter acesso a um trabalho remunerado e, paralelamente, se promover a empregabilidade na Europa.

Todavia, há que problematizar e analisar estes conceitos políticos que são hoje “ditados” pelos organismos europeus na área da educação e que afetam todas as modalidades e todos os níveis educativos nos casos europeus aqui estudados. Na realidade, o objetivo último da competitividade, bem como de outros objetivos associados à nova economia, tais como o de mobilidade ou flexibilidade, impregnam hoje em dia a agenda política dos países europeus estudados, marcando os racionais internos das suas políticas sociais e educacionais. Neste âmbito o uso do conceito de governação pluriescalar (Barros, 2009) pretende captar as lógicas ambivalentes com que se jogam hoje interesses múltiplos e transnacionais na decisão política em educação. É uma categoria teórica para apreender as complexas dimensões da governação em contexto de globalização político-económica neoliberal, particularmente em contexto europeu e desde a Agenda de Lisboa, privilegiando-se aqui uma abordagem sociológica. De acordo com Roger Dale a governação da educação é, na atualidade, um assunto pluriescalar quer porque “potencialmente tem lugar em várias escalas, e não apenas ao nível do Estado-nação” (Dale, 2005: 63), quer porque “não é internacional, com as suas implicações de múltiplas localizações (tipicamente Estados-nação) na mesma escala” (*id.*, *ibid.*: 63). Nas palavras deste autor,

O que estamos agora a testemunhar é não apenas um desvio do Estado, que assume a responsabilidade direta por todas as atividades, e da própria regra para o Estado que determina quem assumirá a responsabilidade por elas, mas que as combinações à escala nacional de atividades [financiamento, posse, fornecimento e regulação] e instituições [Estado, Mercado, Comunidade e Família] de governação têm de ser aumentadas pelo reconhecimento de que, potencialmente, qualquer uma ou todas estas atividades podem também ser geridas a uma *escala* diferente [supranacional, nacional e subnacional] (*id.*, *ibid.*: 63).

Neste texto discutimos alguns aspetos mais relacionados com o nível supranacional e nacional desta matriz de governação educacional pluriescalar. Como veremos seguidamente, tudo isto faz parte de um processo que se desenvolveu em três fases e que está a culminar, hoje em dia, na construção do ambicionado espaço europeu de educação e formação.

As três fases da transnacionalização da educação no contexto comunitário europeu

A transnacionalização da educação no contexto comunitário europeu tem vindo a decorrer numa sequência de etapas distintas que optámos por estruturar em três fases principais, na esteira de Etxeberria (2000), de Field (2001) e de Antunes (2004). Num primeiro momento, mais geral, de configuração da esfera política da educação, identificámos duas fases: uma que decorre entre 1971 e 1986, em que se dá a institucionalização da educação como área de cooperação e ação comunitárias; e outra, que decorre a dois tempos, entre 1986 e 1992 e depois acentuando-se entre 1992 e 1998/9, em que tem lugar a intervenção política comunitária no domínio da educação. No segundo momento deste processo assistimos, numa terceira fase que ainda decorre, à edificação da articulação

sistemática de políticas e do *espaço europeu de educação e formação*, cuja emergência representa, a nosso ver, uma verdadeira viragem na elaboração de políticas públicas para o sector (Belando-Montoro, 2004) que, inovadoramente desde então, se inscrevem no âmbito de uma *governança pluriescalar da educação* (Barros, 2009) com lógicas diferentes para pontos diferentes do sistema da economia-mundo capitalista (Wallerstein, 1984, 1990), isto na medida em que a sua condução e orientação se realiza agora segundo uma agenda globalmente estruturada (Dale, 2005).

Primeira Fase - Cooperação e Diversidade: os pilares cardinais da futura política educativa comunitária

É apenas na década de setenta que encontramos os primeiros sinais de interesse e as primeiras iniciativas comunitárias no domínio da educação, sendo apenas vinte anos depois da assinatura do Tratado de Paris (1951), e catorze anos após o Tratado de Roma (1957), que surge o primeiro encontro dos Ministros da educação e a primeira reunião de trabalho para a futura criação de um comité de educação. O ano de 1971 demarca, por isso, o início da primeira fase de um processo² em que a educação emerge progressivamente como campo de ação ao nível comunitário, sobressaindo, em 1976, a criação efetiva do Comité de educação com carácter permanente; a Resolução do terceiro encontro dos Ministros da educação, que prevê a realização de um conjunto de projetos-piloto lançados a nível comunitário ao longo dos subsequentes quatro anos; e o lançamento do primeiro Programa de Ação da Comunidade Europeia para a cooperação educativa, considerado a “pedra de toque da política educativa europeia” (Sobreira, 2004: 59), que previa no seu desenho geral, dando sequência à Resolução de 1974, por exemplo, a colaboração ao nível da formação profissional, da formação em alternância, da transição de jovens para a vida ativa, e da escolarização de trabalhadores imigrantes, e no qual, como destaca Etxeberria, “pela primeira vez surgem propostas para dar uma dimensão europeia à experiência dos professores e dos alunos” (Etxeberria, 2000: 24). Realizando-se o quarto encontro dos Ministros da educação no ano de 1980, a data destaca-se especialmente pelo lançamento da Rede EURYDICE, que possui a base de dados Eurydos relativa à informação e estatísticas-chave sobre educação, sendo que estas desempenham um silencioso e contínuo efeito de aproximação de discursos e de procedimentos, de eleição comum de prioridades e de definição comum de políticas (Azevedo, 2000). Posto isto, e sem pretensões de exaustividade, diríamos que, no essencial, se tratou de um período com carácter fundador cuja importância advém do facto, como defende Antunes, de ser nele que “paulatinamente, vão sendo adotadas formas de atuação e consolidados procedimentos que autorizam poder falar-se de institucionalização da educação como área de ação ao nível comunitário” (Antunes, 1999: 857). Ou seja, é o período em que se “definem entendimentos e assumem acordos de princípio para promover medidas genéricas e pontuais ou projetos-piloto, orientados para objetivos comuns estabelecidos pelos Estados-membros” (Antunes, 2004: 133). Esta fase caracteriza-se por estar assente em regulamentos comunitários operacionalizados a nível nacional por organismos nacionais, que mantêm a divisão preestabelecida de competências, áreas de intervenção e esferas de decisão.

Segunda Fase – Desenvolver Competências: a pedra basilar das políticas comunitárias de formação vocacional

A assinatura do Ato Único Europeu (1986) demarca a primeira fase aqui considerada, no âmbito do processo de configuração da esfera política da educação, da segunda, que decorreria,

² Em 1963 o Conselho adotou a primeira decisão relevante para a elaboração de uma política comum de formação profissional (Azevedo, 2000). Destaca-se também o Relatório Janne, do Ministro Belga Henri Janne, *Pour une Politique Commune de L'Education*, elaborado em 1973, bem como a Resolução do segundo encontro dos Ministros da Educação sobre Cooperação no Sector Educativo, de 1974.

então, a dois tempos, primeiro entre 1986 e 1992, acentuando-se depois entre 1992 e 1998/9, inaugurando o que tem sido denominado como o período dos programas de ação comunitários na área da educação (Etxeberria, 2000). Com efeito, a primeira geração de Programas nasce a partir de meados da década de oitenta, num conjunto diversificado de iniciativas, marcadas transversalmente pelo novo ímpeto da valorização económica da educação (Clarke, 1996), resultante da ambição de aperfeiçoar o mercado único europeu (Todd, 1990; Gerbet, 1994; Fontaine, 1998). A título ilustrativo desta profícuca produção podemos referir: os Programas COMETT e ERASMUS, lançados no ano de 1986; o Programa IRIS, que nasce no ano seguinte; e os Programas PETRA, DELTA e HELIOS que marcam o ano de 1988. No início da década de noventa, sobressaem, por seu turno: os Programas EUROFORM, FORCE, LINGUA e TEMPUS lançados em 1990; a rede NARYC e o LEADER no ano seguinte. A esta primeira geração de Programas de ação comunitários, seguem-se outros de que sobressaem o EUROTECNET em 1993; e mais tarde, constituindo já uma nova geração de Programas, surge em 1995 os Programas LEONARDO, para a formação, e SÓCRATES-1, para a educação³ (cf. Fernández, 1997: 86-94; Azevedo, 2000: 171-172; Etxeberria, 2000: 27-51). Concomitantemente, iriam ser criados diversos organismos institucionais que ampliavam o efeito desta intervenção política comunitária assente em Programas de ação para o domínio, direto e indireto, da educação e formação. Entre estes organismos merecem destaque, pela sua influência, por exemplo: o Comité Consultivo para a Investigação e o Desenvolvimento Industrial (IRDAC), que valoriza a ligação da educação e formação com o desenvolvimento industrial e a competitividade e que emite pareceres e elabora relatórios que são difundidos em larga escala pela UE; e o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), que promove estudos de comparação entre os sistemas nacionais e elabora as bases dos sistemas de correspondência e comparabilidade de qualificações.

Ora, o primeiro período desta fase que decorre entre 1986, ano da assinatura do Ato Único Europeu (no Luxemburgo), e 1992, ano da assinatura do Tratado da União Europeia (em Maastricht), representa um momento histórico decisivo, na medida em que nele se daria, de acordo com Sobreira, uma clara politização da educação em contexto comunitário, ensaiando-se neste período a nova linguagem do transnacionalismo para este domínio. Trata-se da altura em que pela primeira vez na sua história “a Comissão Europeia evidenciava o desejo de promover a educação como mecanismo de potestade da competitividade económica” (Sobreira, 2004: 70). Ao mesmo tempo nasce neste período, como sustenta Antunes, uma “agenda e política comunitárias para a educação assente em ações comunitárias e processos normativos (intensificados)” (Antunes, 2004: 134). Constata-se a emergência de um processo político novo em educação, que institui, assim, as dinâmicas conducentes ao processo de europeização das políticas públicas no contexto da CEE/UE, e que se desenrola mediante uma lógica de intervenção política, segundo a qual, e de acordo com Antunes, o Conselho Europeu e os Ministros da educação reunidos no seio do Conselho e da Comissão Europeia assumem e promovem decisões relativas a Programas de ação, orientados para objetivos comuns assentes em regulamentos comunitários, operacionalizados aos níveis nacional e transnacional por organismos de coordenação e ligação entre os Estados-membros e a CEE/UE, de uma forma tal que potencia a diluição, sobreposição e ambiguidade entre competências, esferas de decisão e âmbitos de intervenção, isto segundo um processo que desafia a própria divisão de poderes entre os níveis nacional e comunitário (cf. Antunes, 2004: 133-134).

Com efeito, toda esta alteração e complexificação do campo da intervenção política comunitária em educação, assim provocada, viria a ser ainda amplificada e intensificada no segundo

³ O Programa Sócrates-1 tem especial significado para o sector da educação de adultos, na medida em que se trata do primeiro Programa de ação com uma linha de intervenção especialmente destinada a este campo educacional (Fronia, 2000).

momento desta fase, que decorre entre 1992 e 1998/9, tornando-se evidente, a partir do Tratado da União Europeia, “o reconhecimento da Comissão à utilidade da educação, prenhe de qualidades para o câmbio político [...] crucial não só à produção de uma força laboral competitiva, mas à edificação e sustento de uma comunidade sociopsicológica” (Sobreira, 2004: 70). Verificando-se agora, sociopoliticamente, a consolidação da ideia da importância com que se revestiria a educação na construção da cidadania e coesão social europeias, pelo passo substancial de introduzir a educação na ordem jurídica supranacional do próprio direito comunitário. O Tratado da União Europeia⁴ conferirá estatuto próprio à educação e formação como uma das áreas prioritárias na agenda de uma crescente cooperação europeia. Desta forma criaram-se as condições efetivas para ampliar a esfera de intervenção da UE na educação surgindo, desde então, uma vasta gama de atividades de cooperação política e iniciativas diversificadas de estreitamento das dinâmicas conducentes a uma progressiva europeização das políticas educacionais em geral, e destinadas ao sector da educação e formação de adultos em particular, de que destacamos, a par do lançamento de uma nova geração de Programas de ação já mencionados, principalmente: a elaboração de vários documentos de referência e orientação das políticas económicas e educativas, tais como: os Livros Brancos, primeiro (1994) sobre *Crescimento, Competitividade e Emprego*, e depois (1995) sobre *Educação e Formação, Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*; ou o Livro Verde (1993) sobre a *Dimensão Europeia da Educação*, a realização, a partir de 1994, das Conferências Europeias de Educação de Adultos (CEEAA); a declaração do ano de 1996 como o Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida; ou ainda as Comunicações, de 1997, da Comissão, a primeira destas orientando *Para uma Europa do Conhecimento*⁵, e a outra esboçando um *Plano de Ação para Aprender na Sociedade da Informação*⁶.

Terceira Fase – Coordenação e Competitividade: o leitmotiv para imaginar um espaço europeu de educação e formação

Trata-se de um período que é o auge de um processo de produção de documentação política de apoio à edificação de uma articulação sistemática de políticas europeias que numa subsequente terceira fase iniciada, então, em 1998/99, e que ainda decorre, se viria a verificar. Chega-se, pois, às vésperas do lançamento da *Agenda 2000 para a Europa*, com uma crescente rede de cooperação em que se “tecem malhas de significados e de representações, poderosas interconexões de pensamento, em que os diversos intervenientes de diferentes países vão desenhando redes complexas de objetivos, planos e projetos, necessariamente interligados” (Azevedo, 2000: 174), de tal maneira que “há conceitos (como mobilidade, competitividade, coesão social) que lentamente se vão tornando conceitos políticos-chave, que informam e enformam as políticas comunitárias e nacionais” (*id.*,

⁴ A referência explícita à educação faz-se em dois dos seus artigos, pertencentes ao Capítulo III relativo à educação, formação profissional e juventude, nos seguintes moldes: no caso do artigo 126º, estipula-se no ponto 1 que “a Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre os Estados-membros e, se necessário, apoiando e completando a sua ação”, clarificando-se os seis objetivos desta ação da Comunidade no ponto 2; e no caso do artigo 127º, especifica-se que “a Comunidade desenvolve uma política de formação profissional que apoie e complete a ação dos Estados-membros”, clarificando-se igualmente os cinco objetivos desta ação da Comunidade no ponto 2 (cf. Tratado da UE, 1995: 119-121). Mantendo-se ambos sem alterações substanciais no âmbito do novo Tratado de Amesterdão, assinado a 2 de Outubro de 1997, agora sob os artigos 149º e 150º respectivamente.

⁵ Comunicação da Comissão: COM (97) 563, *Towards a Europe of Knowledge*. De referir que aqui se estabelecem significativas “guidelines for future Community action in the areas of education, training and youth for the period 2000-2006”, que irão estruturar a chamada Agenda 2000.

⁶ Comunicação da Comissão Europeia: *Action Plan – Learning in the Information Society, for a European Education Initiative (1996-98)*. É um plano mais focado numa orientação das intervenções de multimédia e de TIC nos domínios escolares, da escolaridade básica e secundária.

ibid.), num processo em que a educação e formação vão sendo crescentemente instrumentalizadas por uma agenda política centrada na promoção da competitividade da economia europeia, dando continuidade, embora agora num âmbito sectorial, à racionalidade economicista e instrumental das orientações da política comunitária mais geral⁷.

Entre o Tratado de Amesterdão, de 1997, e o Tratado de Nice, de 2001, situa-se, no nosso entender, um curto momento histórico politicamente fundamental que, baseado no propósito geral de “assinalar uma nova fase no processo de integração europeia” (Tratado de Amesterdão, 1998: 17), irá representar uma verdadeira viragem nos moldes em que se vinha realizando em cada Estado-membro a *governança nacional* da educação que, desde então, é reequacionada em termos completamente novos, permitindo a emergência de uma *governança supranacional*, com base na ideia de uma cooperação e coordenação reforçadas, de tal forma inovadora, sustentamos, que com a Agenda 2000 se inicia uma viragem na relação de forças nos níveis da *governança pluriescalar* da educação (Barros, 2009; 2010), que representa uma nova e decisiva fase no reforço dos caminhos da europeização das políticas educativas e de formação. Em seguida iremos refletir acerca destas dinâmicas de europeização a partir do seu impacto na semiperiferia europeia, apresentando aspetos essenciais do caso espanhol e português circunscritos à esfera do campo da educação de adultos.

Reflexões teóricas a partir do caso de Espanha

Os objetivos europeus da perspetiva da aprendizagem ao longo da vida⁸ têm-se desenvolvido lenta, mas continuamente, em Espanha através de normativas e iniciativas diversas. No entanto, há que reconhecer que a educação permanente⁹ e, especialmente, a educação de adultos, tem sido uma preocupação atendida em Espanha desde há mais de quatro décadas.

Para melhor analisar a situação atual há que fazer uma aproximação histórica que nos ajude a entender a evolução que este âmbito educativo tem sofrido. Para tal, a primeira referência obrigatória é a Lei 14/1970, de 4 de Agosto, Lei Geral de Educação e financiamento da Reforma Educativa, pois nela aparecem diversas menções à educação permanente enquanto princípio básico

⁷ De referir que a orientação da política europeia, no âmbito geral da educação, se inscreve no domínio maior da própria política social europeia, que tem vindo a sofrer sucessivos impasses no quadro da suposta falência do Estado-providência em que se dá, como sublinha Sousa Santos, um “avolumar das desigualdades sociais nos vários Estados-membros (...) embora o discurso político acentue o empenhamento na coesão económica e social, as políticas económicas praticadas têm um forte cariz neoliberal e revelam-se pouco sensíveis, se não mesmo hostis, ao objetivo da coesão social e da homogeneização social” (Sousa Santos, 1993: 52).

⁸ Em meados de 2011 realizou-se uma avaliação intermédia do programa de aprendizagem ao longo da vida. Entre as suas recomendações está a de “tentar agir mais em consonância com as prioridades e os objetivos da Estratégia Europa 2020 e o Marco Estratégico de Cooperação Europeia no âmbito da Educação e Formação (ET 2020)” (Comissão Europeia, 2011a: 9).

⁹ Assumimos aqui o entendimento que passa a ser dado ao conceito de educação permanente (sobretudo nas décadas de sessenta e de setenta) que vinca com muita clareza a dimensão política da educação, sendo associado à elaboração de projetos de transformação social de tipo emancipador. No essencial a sua missão passa por assegurar na idade adulta a manutenção da instrução recebida na escola, completando-a e prolongando-a através de uma educação global com dimensões intelectuais, mas também físicas e estéticas, possibilitando de igual forma, sempre que seja necessário, a reconversão profissional e a atualização de conhecimentos técnicos. Transversalmente, a educação permanente tem ainda a missão fundamental de facilitar a compreensão dos problemas nacionais, e do mundo, contribuindo para alargar e melhorar um sentido mais cosmopolita de cidadania, capaz de assegurar a todos o pleno usufruto do património da civilização, e o exercício da autonomia, da liberdade e da exigência de justiça social, inter-relacionando-se sempre a dimensão individual e a dimensão social da educação.

do sistema educativo. Concretamente, no artigo 9.1 pode ler-se: “El sistema educativo asegurará la unidad del proceso de la educación y facilitará la continuidad del mismo a lo largo de la vida del hombre para satisfacer las exigencias de educación permanente que plantea la sociedad moderna”.

Outra novidade desta Lei Geral é que a mesma supõe um marco legal estável no qual se começa a considerar a especificidade própria da educação de adultos, dedicando-lhe já um capítulo concreto, o IV, no qual lhe são atribuídos dois objetivos (art.44):

1. Assegurar o ensino correspondente à educação básica, secundária e de formação profissional a quem não as pôde receber;
2. O aperfeiçoamento, a atualização e a promoção profissional, bem como a extensão cultural em níveis diversificados.

Não obstante, o elevado índice de analfabetos e o baixo nível geral de formação existente em Espanha naquela época, continuou-se a circunscrever a educação de adultos à uma função compensatória que já a havia caracterizado em épocas anteriores.

Dando um salto no tempo, e antes de aludir às novidades introduzidas pela Lei Orgânica 1/1990, de 3 de Outubro, a Lei de Ordenamento Geral do Sistema Educativo (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE), há que destacar a importância de um documento publicado no ano de 1986, o Livro Branco da Educação de Adultos¹⁰ que, e apesar de não ter alcançado a categoria de lei, serviu como princípio inspirador na elaboração das futuras leis que foram sendo promulgadas por uma grande parte das Comunidades Autónomas que à época tinham competências em matéria educacional.

Ora, apesar das intenções nebulosas do dito documento, inscritas nas orientações e propostas internacionais (da UNESCO e do Conselho Europeu), o modelo de educação de adultos que se foi construindo em Espanha respondeu a outras prioridades políticas e educativas. Assim, quatro anos depois, a nova reforma educativa não universitária irá implicar uma reestruturação total do sistema educativo formal. Por um lado, ampliou-se a idade da escolaridade obrigatória até aos 16 anos. Por outro lado, o facto é que a reconfiguração da educação secundária obrigatória traria consigo um aumento do número de pessoas adultas que, à luz deste novo nível de ensino, viram os seus estudos tornarem-se obsoletos, ou seja, criou-se deste modo uma nova procura potencial de educação para a população adulta. Tudo isto à luz de um relevante desafio educativo, estabelecido no artigo 2.1: “El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente”. Desta forma, garantiu-se o direito à educação para toda a população, independentemente da sua idade.

O facto de que na LOGSE, se dedique um título específico à educação de adultos supõe também uma atenção diferenciada a este sector educacional. Mais relevante ainda é que, dando um passo à frente do que fora estabelecido na Lei Geral da Educação de 1970¹¹, a educação de adultos ficará situada fora dos limites do sistema educativo, isto é, sairá fora do ensino geral e especial. Ora, esta exclusão indica a superação da tradicional vinculação do sector ao escolar e a partir de então a educação de adultos vai ser ampliada a outros âmbitos, vindo a identificar-se com a lógica da educação cívica, cultural e de desenvolvimento pessoal. Isto mesmo se reflete no novo objetivo

¹⁰ O Livro Branco determinou a necessidade de uma formação integral que partisse da bagagem de cada pessoa. O modelo integral de educação de adultos prevê assim quatro áreas essenciais: “a) Formación orientada al trabajo (actualización, reconversión y renovación de los conocimientos de tipo profesional); b) formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas (o para la participación social); c) formación para el desarrollo personal (creatividad, juicio crítico, participación en la vida cultural); d) como fundamento esencial a todas ellas, la formación general o de base, que, cuando no se consiguió en la edad apropiada, constituye un prerrequisito indispensable de tipo compensador” (MEC, 1986, p.21).

¹¹ Nela a denominada “educação permanente de adultos” aparecia no título I que versava sobre o sistema educativo.

traçado para o sector que se encaminha no sentido de contribuir para desenvolver a capacidade dos adultos para participarem ativamente na vida social, cultural, política e económica. Não obstante este discurso, na prática esta é a área menos atendida politicamente.

Doze anos mais tarde seria aprovada a lei que teve menor vigência, a Lei Orgânica 10/2002, de 23 de Dezembro, sobre a Qualidade da Educação que, tal como as suas antecessoras, também sublinha o princípio da educação permanente como um princípio para a própria qualidade do sistema educativo (artigo 1). Daí que, ao analisar as diferentes necessidades que o sistema educativo apresentava à data, tais como: reduzir a taxa de abandono escolar do nível secundário; melhorar o nível médio de conhecimentos dos alunos; universalizar a educação e a atenção à primeira infância, bem como ampliar a atenção educativa dada à população adulta; se entenda que estes objetivos deveriam ser integrados na perspetiva de uma educação e formação ao longo da vida¹².

No respeitante à educação de adultos, e dando sequência ao que fora estabelecido na LOGSE, a grande novidade é a inclusão de um quarto objetivo: “desarrollar programas y cursos para responder a determinadas necesidades educativas específicas de grupos sociales desfavorecidos”. Pode-se deduzir que este novo objetivo esteja motivado, sobretudo, pelo aumento da população imigrante em Espanha, derivando daqui que no parágrafo 7 do artigo 52 se contemple a promoção de programas de língua castelhana e das outras línguas co-oficiais, bem como de elementos básicos da cultura que permitam facilitar a integração de imigrantes.

Por último, no respeitante a habilitação para a docência há a assinalar diversas novidades relativamente à LOGSE, muito embora a formação de base exigida continue sendo aquela formação geral estabelecida para assegurar o ensino correspondente numa dada área. Mas se na LOGSE se fala em comprometer as administrações escolares no objetivo de facilitar aos professores o acesso a uma formação didática adequada às necessidades das pessoas adultas, na LOCE se fala em facilitar uma formação especializada. Insistindo-se na necessidade de desenvolver essa formação específica para os educadores de adultos.

Da atual Lei Orgânica 2/2006, de 3 de Maio, sobre educação há a destacar duas novidades importantes. Em primeiro lugar, há um artigo específico dedicado à “aprendizagem ao longo da vida” (art.º 5) onde encontramos sucessivas referências a facilitar o acesso e promover este tipo de aprendizagem, que assim se constitui enquanto objetivo e enquanto consequência de uma educação secundária de carácter pós-obrigatório, ou equivalente, para toda a população. Em segundo lugar, há a incorporação de três novos objetivos para a educação de adultos: a) desenvolver as capacidades pessoais, nos âmbitos da expressão, da comunicação, das relações interpessoais e da construção do conhecimento; b) responder adequadamente aos desafios que pressupõe o envelhecimento progressivo da população, garantindo para os idosos a oportunidade de incrementar e atualizar as suas competências; e c) prever e resolver pacificamente os conflitos pessoais, familiares e sociais. Para tal fomentando a igualdade efetiva de direitos e oportunidades entre homens e mulheres, analisando e valorizando criticamente as desigualdades entre géneros. Ora, com estes novos objetivos se pretende dar resposta a alguns dos desafios com que se depara a sociedade espanhola do século XXI, e que exigem uma atuação específica desde o âmbito educacional.

O primeiro objetivo que, numa primeira leitura, se poderia associar ao desenvolvimento educativo na infância e na adolescência, corresponde hoje ao reconhecimento da necessidade antropológica de conhecimento independentemente da idade ou de circunstâncias concretas. O

¹² Na apreciação que a Federação de Associações de Educação de Adultos realizou da LOCE assinala-se que a LOCE “se sitúa en un marco teórico y conceptual ajeno a los elementos sustanciales de un sistema de educación permanente y a los impulsos aprobados en la Resolución del Consejo de la Unión Europea, de 27 de junio de 2002, sobre el aprendizaje permanente” (FAEA, 2003, p.1). No respeitante à educação de adultos sublinha-se que se continua a manter o modelo compensador de «deficits» no qual já se situava a LOGSE.

segundo, por seu turno, alude ao fenómeno do envelhecimento da população espanhola. Nesta matéria é importante assinalar que Espanha é um dos vinte países mais envelhecidos do mundo, sendo a idade média da população de cerca de 40 anos em 2009 (Eurostat, 2011). A estes dados há que acrescentar a percentagem considerável de idosos ativos que detêm uma ampla gama de interesses, entre os quais o de continuar aprendendo. O terceiro objetivo coloca a tónica na necessária atenção a dar às questões de género, tanto no âmbito familiar como laboral, com destaque para o problema da violência.

Ao analisarmos esta evolução da educação permanente em Espanha face às diretrizes europeias, encontramos resultados positivos, mas igualmente deficiências e desafios pendentes. Isto sobressai especialmente no Plano sobre a Aprendizagem de Adultos, que foi atualizado pelo Conselho Europeu estabelecendo-se cinco âmbitos prioritários para o período de 2012-2014, apesar do Plano possuir um espectro mais amplo, dando-se continuidade e complementando os objetivos já estabelecidos no Marco Estratégico de Cooperação Europeia no âmbito da Educação e Formação (ET 2020). No atual Plano acrescenta-se, aos objetivos da ET 2020, um quinto âmbito: “melhorar a base de conhecimentos sobre a aprendizagem dos adultos, bem como a supervisão do sector”.

Tendo em conta estas prioridades, bem como os objetivos específicos que as enformam, destacaremos seguidamente, algumas das questões sobre as quais Espanha tem ainda um trabalho pendente mas também outras sobre as quais merece um reconhecimento pelo progresso alcançado até ao momento.

O primeiro desafio continua a ser o da participação dos adultos em atividades de educação e formação. Espanha já avançou bastante neste âmbito, pois se os dados de 2001 colocavam o país entre os quatro países com níveis mais baixos de participação (4,9%), os últimos dados disponíveis mostram que Espanha está agora acima da média europeia (10,4%). Não obstante, continua longe da meta dos 15%.

Mais dados nesta matéria provêm das Conclusões do Conselho Europeu sobre o papel da educação e formação na aplicação da Estratégia Europeia 2020. Neste documento alude-se a dois objetivos principais. Um deles é o de aumentar até aos 40% a proporção de adultos, com idade entre os 30 e os 34 anos, que tenham completado uma educação superior, ou equivalente. Sendo a finalidade a criação de emprego e o crescimento. Para isto são sugeridas medidas tais como a inovação, o financiamento eficaz e a criação de vínculos com o mundo externo à própria educação. Daqui advém que a preocupação máxima europeia, ao debruçar-se sobre a educação de adultos, continua a ser de índole económica. Sem dúvida que, no contexto da crise atual que estamos a atravessar na região, se torna fundamental tomar medidas que tenham um efeito positivo sobre o emprego, no entanto, nestes discursos a tendência é a de descurar a vinculação com outras áreas, também importantes, do desenvolvimento pessoal e social.

Ao determo-nos neste objetivo concreto, os dados mostram que em 2010 a percentagem de adultos entre os 30 a 34 anos com formação superior ou equivalente atinge efetivamente os 40,6% (face a uma média europeia de 33,6%). Já os dados referentes à participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida por parte da população ativa não traduzem uma evolução tão positiva: 10,8%. Portanto abaixo da meta europeia de 12,5%. Tratando-se de um valor expressivamente baixo quando comparado com o país europeu que lidera neste âmbito: a Dinamarca que alcançava, em 2010, os 32,8% (Comissão Europeia, 2011b).

Nos termos desta preocupação, a Comissão Europeia (2012), face ao baixo índice de participação na educação de adultos na maioria dos estados Membros, sublinhou a importância de elaborar programas de qualidade que fomentem as aptidões básicas, especialmente através da aprendizagem em contexto de trabalho. Desconsiderando, com estas orientações, a formação dos adultos que, crescentemente, se encontram desempregados.

Uma segunda questão pendente é a da formação especializada para os educadores de adultos bem como o estabelecimento de ligações que permitam atingir uma maior eficácia na coordenação entre as políticas do sector e a atuação das administrações e demais entidades implicadas na educação e formação de adultos. Ora, em Espanha há muito que diversos atores tais como investigadores ou educadores, entre outros, defendem a necessidade de uma formação universitária para os educadores de adultos, muito embora existam diversos posicionamentos neste debate. Entre os quais merecem destaque, aquele que defende a introdução de uma “Mención en la Titulación de Grado de Educación Primaria” (à semelhança do que acontece com outras especialidades tais como a educação musical, a língua espanhola, a educação física ou as línguas estrangeiras), bem como aquele que defende a criação de um curso específico. Há ainda quem defenda que esta formação deveria ser oferecida através de um segundo ciclo (mestrado) específico, sendo este último talvez o caminho mais viável no panorama atual, embora fique pendente quer o seu desenho quer os termos da sua execução.

De entre os resultados poderíamos destacar o Decreto Real 1224/2009, de 17 de Julho, através do qual se avaliam e acreditam as competências profissionais adquiridas através da experiência profissional ou da educação não formal com a finalidade de facilitar a obtenção de uma certificação profissional. Outro avanço importante, no contexto espanhol, é relativo ao acesso à aprendizagem de adultos por parte de imigrantes, âmbito no qual se têm desenvolvido uma miríade de iniciativas. De entre as quais caberá destacar as aulas de espanhol, para o conjunto da população imigrante, oferecidas com carácter permanente pela rede pública de centros do Ministério de Educação.

Há ainda a referir que um dos campos nos quais se tem trabalhado mais intensivamente é o do envelhecimento da população espanhola. O aumento notável desta faixa etária pôs em relevo a necessidade de prestar uma maior atenção a este grupo em diversos âmbitos. Daqui resultou a elaboração do primeiro Plano Gerontológico Nacional, criado em 1990, a partir do qual são tomadas diversas iniciativas afins por parte das comunidades autónomas. Paralelamente, foram-se multiplicando por todo o território nacional os programas educativos dirigidos a idosos, levados à prática desde organismos e centros muito diversificados, tanto públicos como privados. Como exemplo, podemos referir o êxito alcançado pelos programas específicos para idosos desenvolvidos por parte das universidades espanholas desde o ano de 1993.

Portanto, as propostas europeias têm tido, como vimos, um impacto assinalável na legislação educativa, no entanto, o problema principal reside na colocação em prática de alguns dos objetivos delineados. Uma análise mais exaustiva poderia nos conduzir ao estudo das possibilidades e dos obstáculos que Espanha enfrenta para levar a cabo as propostas europeias. Possivelmente num futuro próximo haverá mais elementos para isto já que, à semelhança do que têm feito os distintos governos democráticos (à exceção do primeiro) o novo governo espanhol está a elaborar uma nova lei de educação, a lei orgânica para a melhoria da qualidade educativa. Entre os objetivos desta nova lei há dois que assumem diretamente as solicitações europeias e que se relacionam com a formação profissional. Por um lado, esta lei tem o objetivo de diminuir o abandono escolar através da possibilidade dos alunos poderem optar pela formação profissional quando não desejam prosseguir os estudos tradicionais. Por outro lado, esta lei atendendo às solicitações europeias, vai também ao encontro de uma necessidade fulcral em Espanha, que é a alta taxa de desemprego, que na atualidade supera os 26%. Fá-lo através de uma aproximação da educação às necessidades das empresas. No presente momento não se conhecem as medidas que ao abrigo desta lei se irão tomar para a formação dos adultos desempregados.

Reflexões teóricas a partir do caso de Portugal

As dinâmicas de europeização nas políticas de educação de adultos tornam-se visíveis em Portugal com o aparecimento das ‘novas políticas nacionais de educação e formação de adultos’ (EFA). Estas foram implementadas (entre 1999 e 2002) pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), e deram seguimento nacional a uma nova estratégia de desenvolvimento económico e social¹³, operada no contexto comunitário com o total protagonismo da UE.

Até então é necessário reconhecer que, em Portugal, a educação permanente e, em particular, a educação de adultos não constituiu uma preocupação política capaz de deixar em campo bases sólidas para desenvolver este sector educativo, segundo um fio condutor reconhecível entre as políticas educativas dos sucessivos governos constitucionais e seguindo uma tendência, pelo menos no que diz respeito à produção destas políticas, para a redução da heterogeneidade do campo da EFA a uma escolarização de segunda oportunidade ou formação profissional¹⁴. Se logo após a revolução de 25 de Abril de 1974, em que se instituiu a Democracia no país, é possível observar uma efervescência no âmbito da educação de adultos de tipo popular que mereceu algum apoio por parte do Estado¹⁵, a verdade é que pouco tempo depois a agenda política nacional para a educação era caracterizada pela opção geral de normalizar a vida política (Sousa Santos, 1990). As políticas sociais e educativas desenvolveram-se em direção aos requisitos de uma Democracia representativa, menos democrática nas bases decisórias, mas mais consonante com a norma europeia da modernização da educação. Visou-se assim, a nível nacional, alcançar uma gestão técnica da educação, operada desde os fundamentos das teorias da formação de capital humano. Este processo iria, de certo modo, culminar na criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986 (data da adesão dos países ibéricos à CEE/UE), no sentido de se instituir finalmente no cenário nacional um normativo legitimador da reforma educativa geral operacionalizada a nível nacional segundo aquele racional. Nesta Lei Geral a educação de adultos aparece como um apêndice do sistema educativo, sem identidade própria na medida em que o destaque vai para a criação de uma oferta assente na lógica da segunda oportunidade noturna da educação escolar já existente.

O modelo de educação de adultos que se foi construindo, intermitentemente, em Portugal a partir da LBSE, fez a oferta existente convergir no ‘ensino recorrente de adultos’ (ERA), o que representou um afunilamento do sector agora visto, exclusivamente, enquanto subsistema do sistema educativo escolar. Ora, entre 1986 e 1996, as prioridades na política educativa (social-democrata) não contemplaram este sector, que irá ressurgir a partir de 1996 como bandeira da política educativa de um novo ciclo (ou contraciclo) de governação política nacional (socialista). A reconsideração política da educação de adultos em Portugal irá acontecer partindo-se da dupla ideia de ampliar e expandir o sector, fazendo-o sair dos limites do sistema educativo em que fora colocado, senão mesmo aprisionado.

Ora, desta forma nascem novas dinâmicas para impulsionar este campo, que implicaram a constituição de um grupo de trabalho incumbido de apresentar propostas capazes de o desenvolver.

¹³ Contrariamente ao desenvolvimento que esta Agência acabou por assumir, e como já sustentámos noutro lugar (Barros, 2013c), o projeto inicial definido para a ANEFA pretendia uma “revalorização da lógica político-educativa da educação popular”, da educação de base de adultos e da educação cívica para o desenvolvimento” (Melo et al., 1998: 61).

¹⁴ Outras iniciativas de cariz comunitário e associativo têm coexistido, mas com menor expressão e fraco apoio sobretudo nas produções políticas nacionais, com as iniciativas promovidas e reguladas pelo Governo Português.

¹⁵ O destaque vai para a elaboração, em 1979, do Plano Nacional de Educação Básica de Adultos (PNAEBA) que ambicionava criar e consolidar, no espaço de uma década, um leque amplo de ofertas na área (inscritas nas orientações da UNESCO para o paradigma da educação permanente).

Seria com base num documento de estratégia, algo ambivalente, intitulado *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos*, de 1998, que se dá em Portugal o ponto de viragem na educação de adultos. A referida ambivalência resulta, no nosso entender, da tentativa de conciliar na mesma agenda política as orientações supranacionais vindas por um lado, da UE e da OCDE no âmbito da celebração do ‘ano europeu da aprendizagem ao longo da vida’ em 1996, e, por outro lado, da UNESCO no âmbito da V CONFINTEA realizada em 1997 em Hamburgo.

O facto porém é que, a partir de então, a aposta portuguesa passou a ser a de elevar os níveis de qualificação dos adultos ativos para promover o desenvolvimento pessoal e a empregabilidade. Apesar do hibridismo que irá caracterizar este período no que diz respeito às orientações de política educativa para o sector, em que há uma perspetiva crítica nos discursos políticos paralela a uma perspetiva instrumental nas práticas, o *Programa Nacional de Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos (1999-2006)*, Programa S@ber +, de 1999, viria criar, efetivamente, uma diversificação no panorama da oferta pública do sector neste país, caracterizado, até então, mais pela ausência do que pela presença de políticas consequentes de educação de adultos (Barros, 2013).

O ensino recorrente de adultos dará lugar a um conjunto de ofertas alicerçadas na ideia de conciliar os interesses da educação, mais consonantes com o desenvolvimento integral da pessoa, com os interesses da formação, mais consonantes com o desenvolvimento da competências técnicas, para fornecer aos 64% da população ativa portuguesa sem a escolaridade obrigatória (existentes em 2001) a possibilidade de obter de maneira integrada uma dupla certificação: escolar e profissional. É nos termos desta evolução que no panorama nacional se destaca no arranque do século XXI, por um lado, os cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e, por outro lado, os centros de reconhecimento de adquiridos experienciais (rede de centros do novo sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências, sistema RVCC).

Ora, em contexto português e durante o curto interregno, que ocorreria entre 2002 e 2005, do ciclo de governação socialista, quer as tendências de europeização das políticas públicas quer as tendências de subordinação a lógicas vocacionalistas na governação educacional do sector da EFA, não só teriam ambas prossecução como seriam inclusivamente radicalizadas, sendo possível identificar um novo mandato abertamente vocacionalista para o domínio geral da educação, efetivado pelo Despacho 21 974/2002 de 25 de Setembro e pelo Decreto-lei 208/2002 de 17 de Outubro, para o sector particular da EFA, através dos quais se extingue a ANEFA e se integra as suas funções no âmbito de uma nova Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV). Desde então, no essencial o sector perde, de novo, a parca autonomia e especificidade alcançadas na esfera pública estatal, cada vez mais interessada em promover o novo domínio tríplice da educação, formação e emprego¹⁶, sendo notório, como enfatiza Afonso, que estas novas estratégias que primam pela diversificação e hierarquização da oferta educativa pública, “não deixam também de poder contribuir para escamotear velhas fórmulas de indução discriminatória e classista, que

¹⁶ A agenda política portuguesa para a EFA segue esta linha programática deixando de fora um amplo campo de atividades educativas típicas da educação de adultos, que como sublinha Licínio Lima, “é vastíssimo, muito longe de poder ser reduzido ao ensino recorrente, à educação de segunda oportunidade e à formação profissional, não obstante a importância destes, especialmente quando orientados segundo um projeto educativo que lhes confira unidade e sentido. A multiplicidade de áreas de intervenção em aberto revela o quanto continua a ser indispensável agir em domínios considerados tradicionais – a educação de base, a alfabetização, a consciencialização, o esclarecimento e a autonomia, a educação política e cívica, a educação comunitária, o mundo do trabalho, da economia, do emprego e das profissões, a cultura da paz e de solidariedade, etc. Mas, também as novas exigências, cuja emergência é mais recente, como a educação multicultural, as ‘literacias múltiplas’ (Kellner, 2002), a saúde e o meio ambiente, o acesso à informação e ao conhecimento e sua leitura crítica, a cooperação internacional, a população idosa, os imigrantes, a autonomia da mulher, a família, entre outras” (Lima, 2003: 142).

parecem estar de novo a ser reintroduzidas no sistema educativo português, atribuindo exclusivamente à responsabilidade individual dos sujeitos as suas supostas escolhas e opções relativas aos seus percursos de escolarização e formação” (Afonso, 2003: 15).

Efetivamente, constatamos que toda a retórica discursiva dos principais documentos de política educativa nacional e supranacional para o sector, produzidos neste período, inscrevem-se, de forma clara, nas perspetivas de modernização que são, no contexto deste padrão hegemónico de governação educacional, radicalizadas, como aponta Lima, “já não apenas numa lógica gerencial e eficientista, mas também na perspetiva mais ampla de uma reforma do Estado, numa lógica de mercado e de subordinação da educação a orientações pragmáticas, de empregabilidade, de emulação e competitividade económica” (Lima, 2005: 49). Com efeito, serão, por exemplo, iniciados nesta altura, e com este enquadramento, os procedimentos conducentes a uma nova revisão¹⁷ da LBSE, e a uma reforma do ensino recorrente de adultos¹⁸ (ERA), lançando-se para discussão pública, em 2003, o Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário Recorrente, no qual se assume a valorização do sector “como contributo decisivo para a concretização do objetivo estratégico de qualificação dos portugueses, bem como a concretização do desígnio europeu de uma efetiva e generalizada aprendizagem ao longo da vida” (Ministério da Educação, 2003: 2), explicitando-se ainda que, no fundo, se trata de “proporcionar a todos o benefício da adaptação às exigências das mutações sociais e económicas” (*id., ibid.*: 8). Fomenta-se uma agenda nacional de políticas educacionais que se desenrola agora sempre em consonância com as dinâmicas supranacionais de europeização, como se pode deduzir, também, pela influência e centralidade quer do Relatório de Base de Portugal sobre a realização das estratégias de educação e formação ao longo da vida na Europa, realizado em 2003 pela Comissão Europeia, quer mesmo do Relatório de Base de Portugal sobre os sistemas de qualificação e o seu impacto na aprendizagem ao longo da vida, elaborado no mesmo ano pela OCDE. De ambos os Relatórios resulta clara a crescente concretização da regulação supranacional da EFA, tendencialmente baseada na avaliação de resultados economicamente significativos.

A merecer destaque estão, igualmente, a valorização e incentivo das iniciativas orientadas pela ideia do retorno sobre o investimento em formação de adultos ativos, como são os referidos cursos EFA e o sistema RVCC. Aqui o essencial, a nosso ver, será compreender que se trata de uma inovação nacional claramente referenciável a uma “agenda globalmente estruturada” (Dale, 2005), não sendo por acaso que o relançamento do sector em Portugal se fará no âmbito dos Planos Nacionais de Emprego (PNE). E esta tendência será reforçada com o mais recente documento de estratégia educativa portuguesa intitulado *Iniciativa Novas Oportunidades* que, desde 2006 e até 2012, orientou a governação do sector.

Naturalmente que analisando esta evolução da educação de adultos em Portugal, face à importância atual das diretrizes europeias, iremos encontrar aspetos positivos a par de deficiências e de desafios pendentes. O que mais se evidencia em termos positivos foi a grande visibilidade que o sector alcançou recentemente na esfera do debate público português. Com efeito, nunca se falou tanto em educação de adultos neste país que, como vimos aqui, não tem uma tradição consolidada neste campo. A efetiva diversidade da oferta obtida com a introdução dos novos dispositivos veio trazer a possibilidade real de cativar os adultos no sentido de se aproximarem destas iniciativas, elevando a sua participação em atividades do foro educacional. Porém a lógica de campanha (trata-se

¹⁷ Que seria aprovada na legislatura seguinte, originando a Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto.

¹⁸ Note-se que o ensino recorrente secundário de adultos tinha já conhecido algumas inovações desde a alteração à LBSE de 1997 (Lei 115/97 de 19 de Setembro), consistindo, sinteticamente, na introdução: das unidades capitalizáveis em 1996/1997, dos blocos capitalizáveis em 1999/2000, pretendendo-se agora nesta reforma avançar, em 2004/2005, com os blocos de aprendizagem (cf. *id., ibid.*: 9-25).

de ofertas massificadas) e de programa que caracteriza a ‘nova EFA’ em Portugal (são ofertas sustentadas por fundos comunitários) dá já sinais de fragilidade neste contexto atual que exacerba a ideia de crise. A rede nacional dos 456 Centros Novas Oportunidades (CNO), criados durante a década compreendida entre 2001 e 2011 (nos quais se desenrolaram as práticas da educação e formação de adultos portuguesa) foram, durante 2012, progressivamente encerrados, tendo acabado agora de ser publicada, em 28 de março, a Portaria n.º 135-A/2013 que regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) que substituirão os anteriores CNO, isto no contexto do novo governo (social-democrata) que está a governar em simbiose plena (senão mesmo excessiva) com as orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI) para a superação da crise económica diagnosticada ao país.

Assim, os progressos alcançados em termos de diversidade e alcance das atividades do sector, todos com tradução estatística imediata, não parecem ter sido suficientes para equilibrar as questões de fundo que em Portugal continuam por resolver em termos da política pública de EFA (Barros, 2011a; 2013b). Quase nada foi feito, por exemplo, no que diz respeito à crónica inexistência de uma formação especializada que habilite os educadores de adultos, de maneira específica, para o seu desempenho profissional. Há igualmente muito por fazer para criar uma efetiva possibilidade de participação de todos os adultos na educação ao longo da vida, e não apenas dos adultos ativos como tem acontecido a nível nacional até aqui. Neste ponto chama especialmente a atenção, na sequência da recente celebração do ano europeu do envelhecimento ativo, a constatação real que os idosos estão simplesmente ausentes do sistema de EFA em Portugal. Continuam, portanto, a ser grandes os desafios para quem se propuser, neste país, a desenvolver uma educação de adultos entendida amplamente com valores e princípios humanistas (Barros, 2012), tanto em termos de emancipação pessoal como em termos de emancipação social.

Interpretações sobre a estratégia europeia de construção da sociedade do conhecimento

A ilustrar a introdução desta nova lógica de atuação política, que transcende amplamente o campo educacional mas que o afeta profundamente, estão os dois pilares da atual estratégia europeia de construção da sociedade do conhecimento: o Processo do Luxemburgo e a Agenda de Lisboa.

É notório que, no arranque do século XXI, as políticas nacionais de educação e formação de adultos aparecem imbricadas num novo contexto europeu de políticas coordenadas, configurando uma *matriz de políticas pluriescalar* (Barros, 2009) cujas prioridades emanam, invariavelmente, da esfera económica. É, pois, no horizonte da união monetária, e dando sequência aos pressupostos do Tratado de Amesterdão, que irá então realizar-se, primeiro, a Cimeira do Luxemburgo, onde nasce um processo estratégico de supervisão multilateral e de cooperação no domínio das políticas europeias de emprego, a que será dada continuidade na Cimeira de Lisboa, convocando agora, mais estritamente, o domínio da educação e formação de adultos, que aparece inscrito nos pressupostos do paradigma da aprendizagem ao longo da vida (Barros, 2011b). Deste modo, nasce uma nova forma de elaboração de políticas públicas assente na nova Estratégia Europeia de Emprego¹⁹ (EEE),

¹⁹ A Estratégia Europeia de Emprego (EEE) representa o ponto máximo do designado Processo do Luxemburgo que, no essencial, dá continuidade, embora aprofundando substantivamente os processos e explorando amplamente as implicações, a linhas de orientação política ensaiadas no âmbito da Cimeira de Essen, realizada em Dezembro de 1994, e inspiradas no Livro Branco sobre *Crescimento, Competitividade e Emprego* (COM (93) 900). Os grandes objetivos e princípios desta EEE estão orientados sobretudo para a generalização das políticas ativas de emprego, para a adoção de um novo paradigma de gestão pública por objetivos, para integrar domínios sectoriais numa mesma matriz política, como é o caso do novo domínio

e materializada no novo Método Aberto de Coordenação (MAC), para estruturar o que se pretende agora que seja uma ação concertada em áreas definidas como prioritárias ao mais alto nível de governação (Conselho Europeu, 2000; Comissão Europeia, 2002). Vistas, desde o *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, como estratégicas para a implementação das políticas nacionais de emprego assim delineadas, as novas políticas de educação e formação de adultos, quer em Espanha quer em Portugal, passam a enquadrar-se no âmbito mais geral de um paradigma político novo, cuja metodologia vincula voluntariamente, e numa mesma direção, uma rede de Estados-subscritores a cumprir diretrizes e orientações estratégicas da UE, para atingir resultados pré-definidos, com marcos temporais claramente fixados. Por outras palavras, com a Agenda/Estratégia de Lisboa emerge toda uma nova ordem educacional que tem nos grandes projetos estatísticos internacionais (como os promovidos pela OCDE/CERI) a tradução direta de um consenso cosmopolita sobre “a melhoria da qualidade da educação”²⁰ (Torres, 2000: 138) que parece, atualmente, prevalecer entre as elites burocráticas e políticas que se movimentam em plataformas intergovernamentais, a nível europeu, com base na adesão a um novo paradigma de política baseada em números, no fundo, uma política para as estatísticas.

O que parece estar a acontecer com a emergência do Estado regulador de pendor neoliberal, cuja estratégia de modernização é expressamente “baseada na formação e desenvolvimento das elites sociais” (Stoer, 1994: 19), é um estreitamento radical dos pressupostos humanistas que desenhavam as políticas educacionais como um direito social para ser democraticamente negociado nos *fora* nacionais dos Estados-providência, de tal modo que, desde a perspectiva em que nos situamos, o que predomina hoje como corolário principal do novo método aberto de coordenação europeu é, e ao invés do que é publicitado, “um estilo elitista de gestão pública” (Coraggio, 2000: 83) baseado numa “*intelligentia* governamental” que faz acordos de cúpula com atores globais optando por realizar um “trabalho especial para legitimar *ex post facto* esses acordos” (*id., ibid.*). Ou seja, a nova política transeuropeia em que emergem novos atores, novas instituições e novos processos, envolve hoje, preocupantemente, como enfatiza Antunes, “formas acentuadas de *défice democrático* através das quais paulatinamente o campo de decisão política pública tem vindo a ser reconstruído” (Antunes, 2006: 87).

É, pois, neste cenário de fundo que nasce todo um novo contexto de desenvolvimento das políticas de educação e formação de adultos, em que, significativamente, os atores de EFA nacionais, por relação aos atores globais²¹, e os atores de EFA subnacionais, por relação aos atores nacionais,

tríplice da educação, formação e emprego (cf. Conclusões do Conselho Europeu Extraordinário do Luxemburgo – Emprego: Questão de Interesse Comum, 1998).

²⁰ Contrapondo o que designou como o discurso econômico, ao que denominou de discurso pedagógico, Rosa María Torres critica este paradigma político, de resto já largamente praticado pelo Banco Mundial em países da América Latina, sublinhando que “a virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar este discurso [da qualidade da educação] formulado por economicistas, para ser implementado por educadores” (Torres, 2000: 139).

²¹ Juan Carlos Tedesco assinala como característica fundamental do que defende ser um novo pacto educativo em acelerada formação, o surgimento na cena supranacional de “sectores que tradicionalmente não se interessavam pela questão educativa, [e que] surgem hoje seriamente preocupados com as suas orientações e procedimentos” (Tedesco, 2000: 54). E sublinha ainda, neste particular, que “o contributo mais importante vem, sem dúvida alguma, dos empresários do sector, tecnologicamente, mais avançado da economia, e dos profissionais da comunicação” (*id., ibid.*). É, com efeito, claramente visível na miríade de instrumentos comuns da nova governação pluriescalar da educação em geral, e do sector de EFA em particular, o maior peso e influência dos atores globais afetos à esfera económica por oposição aos atores globais que se situam numa esfera contra-hegemónica, onde como sublinha John Field, “podemos aprender como resistir à

veem crescentemente reduzida a sua influência sociopolítica ao campo da mera execução das políticas²² que, por sua vez, parecem processar-se, cada vez mais, sob a forma de “vertiginosas mudanças em cascata” como lhes tem vindo recentemente a chamar Fátima Antunes (2006, 2007), para enfatizar que, em contexto de edificação deste novo espaço europeu de educação e formação, são dramáticas as transformações que ocorrem, sobretudo pelo “carácter discricionário dos critérios de participação e os problemas de transparência e de responsabilização e prestação de contas públicas” (Antunes, 2006: 87), num processo que vem evoluindo para uma tendencial “exclusão dos protagonistas e dos processos eventualmente fraturantes (...) expediente [que] se revela inteiramente eficaz na eliminação dos conflitos de interesses e no silenciamento das divergências” (Antunes, 2007: 50). Sendo, quanto a nós, precisamente neste sentido que se pode interpretar a crescente redução do político ao técnico, verificável desde a Agenda de Lisboa que, decididamente, enterra o que ainda poderia se vislumbrar como reminiscência do paradigma da educação permanente para uma *praxis* no campo da educação de adultos, optando por instituir e consagrar os pressupostos do paradigma da aprendizagem ao longo da vida para uma performance no âmbito da nova EFA, tanto ao nível supranacional como nacional da governação educacional. Ou seja, a miríade de recomendações europeias que são apresentadas como uma receita técnica elaborada perante uma situação objetiva inevitável constituem hoje o triunfo do que Lenhardt e Offe tinham designado como o “equivoco tecnocrático” (Lenhardt e Offe, 1984: 48), e que, de resto, tem vindo a servir no âmbito da formação social espanhola e portuguesa, como na Europa, para legitimar a construção de uma *nova ortodoxia educacional* destinada a instituir uma nova lógica educacional, geral e transeuropeia, presente na edificação do novo *Espaço Europeu de Educação e Formação*, que se pretende ver consolidado até o ano de 2020.

Conclusões

Neste texto sublinhamos os aspetos essenciais que caracterizaram a emergência da transnacionalização da educação no contexto comunitário europeu. Tratou-se de um processo político, como vimos, com três fases principais que, se inicialmente permitiu a institucionalização da educação como área de cooperação e ação comunitárias, posteriormente viabilizou a edificação da articulação sistemática de políticas e do ambicionado *espaço europeu de educação e formação*, cuja emergência representa, a nosso ver, uma verdadeira viragem na elaboração de políticas públicas e de prioridades para o sector da educação de adultos.

Do ponto de vista da governação da educação observa-se a evolução da elaboração de projetos-piloto de cooperação para a criação de bases estatísticas de apoio à governação pluriescalar, como a Rede EURYDICE, que desempenham um silencioso e continuo efeito de aproximação de discursos, de eleição comum de prioridades e de definição comum de uma agenda política transnacional e europeia sem precedentes na esfera educativa. O conjunto dos programas de ação comunitários na área da educação e a criação de diversos organismos institucionais, como o Comité Consultivo para a Investigação e o Desenvolvimento Industrial (IRDAC), e o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), antecedem a nova geração de Programas de ação suportada em vários documentos de referência, incontornáveis para

imposição de novas competências e ideias (...) e perceber criticamente o que os legisladores estão a fazer, porque o fazem, como o fazem, quem eles envolvem e com que consequências” (Field, 2002: x).

²² As novas formas de representação de interesses na nova governação supranacional da educação tem vindo a mitigar ainda mais a capacidade real de intervir, com poder de influenciar efetivamente a decisão política, por parte de atores pedagógico-educacionais organizados em torno de interesses não-económicos, e sobretudo não-economicistas (Gelpi, 1983; Arruda, 2000).

compreender o racional neoliberal da governação pluriescalar da atual educação de adultos transeuropeia.

Esta produção de documentação política de apoio à edificação de uma articulação sistemática de políticas europeias foi aqui analisada a partir dos casos de Espanha e de Portugal. No caso de Espanha, torna-se indispensável considerar que a educação de adultos tem sido uma preocupação política efetiva onde se constata uma atenção diferenciada dada a este sector educacional. Assim, os objetivos europeus da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida têm-se desenvolvido lenta, mas continuamente, em Espanha através de normativos e iniciativas diversas, com destaque para o atual Plano sobre a Aprendizagem de Adultos (2012-2014), que encara o desafio de alargar a participação dos adultos nas novas atividades de educação e formação. No caso de Espanha há ainda a sublinhar os resultados já alcançados, desde há mais de vinte anos, com a prática da acreditação de competências profissionais adquiridas através da experiência laboral, o aumento da formação dirigida aos imigrantes adultos e, especialmente, a significativa parcela de recursos dedicados aos idosos. No entanto, não obstante estes avanços, continua a ser necessário, como foi já assinalado há uma década (Belando-Montoro, 2004), investir mais quer na formação quer na investigação destas questões desde o trabalho das próprias instituições educativas, em especial desde as instituições de ensino superior nas quais continua a ser adiada a tarefa de ampliar a formação especializada dos educadores de adultos. E merece reparo que na nova lei da educação, a *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*, que aguarda trâmite legal, não se tenha incluído nada relativo a estas questões.

No caso de Portugal, e ao contrário do que foi acontecendo em Espanha, a educação de adultos não constituiu uma preocupação política capaz de deixar em campo bases sólidas para desenvolver este sector educativo, pelo que as dinâmicas de europeização nas políticas de educação de adultos tornam-se visíveis em Portugal apenas com o aparecimento das ‘novas políticas nacionais de educação e formação de adultos’ (EFA), implementadas desde 1999. A parca oferta nacional pública existente no sector da educação de adultos, baseada sobretudo no ‘ensino recorrente de adultos’ (ERA), foi razoavelmente expandida valorizando-se fortemente o reconhecimento de adquiridos experienciais, não tanto das competências profissionais como em Espanha mas sobretudo das competências-chave de tipo elementar, e numa lógica subordinada a orientações pragmáticas, de empregabilidade e competitividade económica, baseada na avaliação de resultados economicamente significativos (Barros, 2013b). Porém, a lógica de campanha (trata-se de ofertas massificadas) e de programa que caracteriza a ‘nova EFA’ em Portugal (são ofertas sustentadas por fundos comunitários) confere ao cenário português uma maior fragilidade comparativamente ao cenário espanhol, esse claramente mais consolidado neste sector. Dito de outro modo, os progressos alcançados em termos de diversidade e alcance das atividades do sector, todos com tradução estatística imediata, não parecem ter sido suficientes para equilibrar as questões de fundo que em Portugal continuam por resolver em termos da política pública de EFA.

A principal diferença nestes dois casos estudados reside, desde a nossa perspectiva, no tipo de mandato geral atribuído à educação de adultos em particular que se, no caso espanhol, obteve desde cedo um tratamento político-normativo diferenciado e constante ao longo do tempo, já no caso português torna-se legítimo considerar que este sector nunca logrou ir além do estatuto de apêndice do sistema educativo, em termos do agendamento político, sendo alvo constante de um tratamento político menor ao longo do tempo. Uma segunda diferença significativa preende-se com a atenção conferida aos idosos no caso espanhol que parece, basicamente, estar esquecida no caso português. Por outro lado, em ambos os contextos observa-se uma ausência de medidas de formação e de educação especializada para os educadores de adultos em exercício. Em ambos os países, se observa também que a mais recente tendência na governação da educação e formação de adultos é muito semelhante em termos das lógicas gestionárias postas em curso que, em ambos os casos, têm operado uma crescente gestão técnica da educação que é avaliada em termos de resultados de curto

prazo, sobretudo relacionados com qualificações profissionais e técnicas, o que não deixa de ser, aos nossos olhos, paradoxal, em se tratando de analisar resultados educacionais, que são, por definição, mais amplos e abrangentes. Portanto, a partir da análise documental elaborada e da revisão exaustiva de literatura, este texto pretendeu destacar aspetos da nova lógica de atuação política na educação de adultos, implementada a nível europeu desde o Processo do Luxemburgo e da Agenda de Lisboa. Verificamos que as prioridades políticas para a EFA advêm dos requisitos económico-financeiros num contexto de desemprego estrutural em que há que procurar manter os adultos desempregados ativos em contextos de educação e formação, responsabilizando-os pela aquisição de novas competências de empregabilidade e mantendo, indiretamente, a paz social. Esta é uma interpretação avançada neste artigo acerca da nova forma de elaboração de políticas públicas, que como vimos está assente na nova Estratégia Europeia de Emprego (EEE), e materializada no novo Método Aberto de Coordenação (MAC), para estruturar o que se pretende agora que seja uma ação concertada em áreas definidas como prioritárias ao mais alto nível de governação (Conselho Europeu, 2000; Comissão Europeia, 2002).

As novas políticas de educação e formação de adultos, quer em Espanha quer em Portugal, passam a enquadrar-se no âmbito mais geral de um paradigma político novo, cuja metodologia vincula voluntariamente, e numa mesma direção, uma rede de Estados-subscritores a cumprir diretrizes e orientações estratégicas da UE, com vista a atingir resultados predefinidos, com metas temporais prefixadas. Porém, é para nós importante enfatizar que o novo método aberto de coordenação europeu possui um estilo elitista de gestão pública assente numa “*intelligentsia* governamental” que faz acordos de cúpula com atores económico-financeiro globais onde se excluem, expressivamente, os atores educacionais. Acreditamos que à luz do quadro conceptual que considera criticamente as dinâmicas recentes de europeização da educação de adultos, que envolvem, como sublinhamos, formas acentuadas de *défice democrático*, poder-se-á partir para outras pesquisas que incluam atores do campo dando-se corpo, a partir das linhas aqui tecidas, por exemplo, a uma investigação-ação, na qual se possam formular renovadas intervenções político-sociais que osem reintroduzir na agenda um novo espaço para, eventualmente, priorizar uma educação transformadora e já não apenas pragmática. Um espaço que ficou profundamente obliterado em contextos como o espanhol e o português, com a nova política transeuropeia de consolidação do *Espaço Europeu de Educação e Formação*.

Referências

- Afonso, A. J. (2003). Estado, Globalização e Políticas Educacionais: Elementos para uma Agenda de Investigação. *Revista Brasileira de Educação*, 22 (Acedido a 21/11/2007 em www.scielo.br).
- Antunes, F. (1999). A Comunidade/União Europeia e a Transnacionalização da Educação: Elementos para Debate. In Albano Estrela e Júlia Ferreira (org.). *Educação e Política – Actas do II Congresso Internacional*. Lisboa: Universidade de Lisboa / AFIRSE Portuguesa, 855-868.
- Antunes, F. (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos – O Subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998)*. Braga, Universidade do Minho.
- Antunes, F. (2006). Governação e Espaço Europeu de Educação: Regulação da Educação e visões para o Projecto ‘Europa’. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, 63-93.
- Antunes, F. (2007). A Nova Ordem Educativa Mundial e a União Europeia: A Formação de Professores - dos Princípios Comuns ao Ângulo Português. *Revista do Fórum Português de Administração Educativa*, 46-64.

- Arruda, M. (2000). ONGs e o Banco Mundial: É Possível Colaborar Criticamente? In Livia De Tommasi, Mirian Jorge Warde e Sérgio Haddad (org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Cortez Editora, 41-74.
- Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa – O Neoprofissionalismo e o Sistema Educativo Mundial*. Porto, Edições ASA.
- Bacchi, Carol (2000). Policy as discourse: what does it mean? Where does it get us? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21 (1), 45-57.
- Barros, R. (2009). *Políticas para a Educação de Adultos em Portugal – A Governação Pluriescalar da «Nova Educação e Formação de Adultos» (1996-2006)*. Braga, Universidade do Minho [Tese de Doutoramento, não publicada].
- Barros, R. (2010). A Nova Matriz de Governação e as Políticas Públicas de Educação de Adultos: Mapeando Tensões Fundamentais. In Alejandra Montané y Trinidad Mentado (ed.) *Actas del Seminario Internacional de Políticas Educativas Iberoamericanas: Tendencias, Desafíos y Compromisos de la RLAIPE*. Barcelona, Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona. CD-ROM.
- Barros, R. (2011a). *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal - Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos*. Lisboa, Chiado Editora.
- Barros, R. (2011b). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa, Chiado Editora.
- Barros, R. (2012). *Subsídios Breves para o Debate de Princípios e Valores na Formação Política do(a) Educador(a) Social*. Lisboa, Chiado Editora.
- Barros, R. (2013a). *As Políticas Educativas para o Sector da Educação de Adultos em Portugal: As Novas Instituições e Processos Educativos Emergentes entre 1996-2006*. Lisboa, Chiado Editora.
- Barros, R. (2013b). The Portuguese case of RPL new practices and new adult educators - some tensions and ambivalences in the framework of new public policies (*IJLE - International Journal of Lifelong Education - Special Issue: Validation of Prior Learning*. UK) [aceite para publicação].
- Barros, R. (2013c). O Papel da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA) no Arranque Nacional da Governação Pluriescalar da «Nova EFA» - um marco na europeização da agenda pública do sector (*Revista Portuguesa de Educação*. Portugal) [aceite para publicação].
- Belando-Montoro, M. (2004). Construyendo la identidad europea. ¿Cuál es el papel de la educación permanente como principio de las políticas educativas de la Unión Europea?. En AAVV, *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Universidad de Valencia.
- Clarke, A. (1996). Competitiveness, Technological Innovation and the Challenge to Europe. In Peter Raggatt, Richard Edwards & Nick Small (eds.). *The Learning Society – Challenges and Trends*. London, Routledge/The Open University, 59-77.
- Comissão Europeia (2002). *Educação e Formação na Europa: Sistemas diferentes, Objectivos Comuns para 2010*. Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (2003). *Realização das Estratégias de Educação e de Formação ao Longo da Vida – Relatório sobre o Seguimento dado à Resolução do Conselho de 2002 – Portugal*. Bruxelas.
- Comisión Europea (2011a). Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. *Evaluación intermedia del programa de aprendizaje permanente*, Bruselas, 7.7.2011, COM(2011) 413 final
- Comisión Europea (2011b). *Education Benchmarks for Europe*. Brussels. Consultado el 27 de marzo de 2012. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/benchmarks10_en.pdf
- Comisión Europea (2012). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Un nuevo concepto de

- educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos, Estrasburgo, 20.11.2012, COM (2012) 669 final.
- Conselho Europeu (2000). *Conclusões do Conselho Europeu Extraordinário de Lisboa – Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento*.
- Consejo Europeo (2011a). *Conclusiones educación y formación en la estrategia Europa 2020. Conclusiones del Consejo sobre el papel de la educación y de la formación en la aplicación de la Estrategia Europa 2020* (DOUE C 70/01, 4.3.2011)
- Consejo Europeo (2011b). *Resolución del Consejo sobre un plan europeo renovado de aprendizaje de adultos* (DOUEC372/01, 20.12.2011). Consultado el 27 de marzo de 2012.
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:ES:PDF>
- Coraggio, J. L. (2000). Propostas do Banco Mundial para a Educação: Sentido Oculto ou Problemas de Concepção? In Livia De Tommasi, Mirian Jorge Warde e Sérgio Haddad (org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Cortez Editora, 75-124.
- Dale, R. (2005). A Globalização e a Reavaliação da Governação Educacional. Um Caso de Ectopia Sociológica. In António Magalhães e Carlos Alberto Torres, *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI*. Porto, Edições Afrontamento, 53-69.
- Etxeberria, F. (2000). *Políticas Educativas en la Unión Europea*. Barcelona, Editorial Ariel.
- Eurostat (2011). *Key figures on Europe*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas (2003). *Valoración de la FAEA sobre la LOCE*. Consultado el 20 de marzo de 2012.
http://www.faea.es/documentos/notas_politicas/Valoracion_loce.pdf
- Fernández, F. S. (1997). La Educación de Personas Adultas en Europa. In Joaquín García Carrasco (coord.). *Educación de Adultos*. Barcelona, Editorial Ariel, 85-109.
- Field, J. (2001). Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (1/2), 3-15.
- Field, J. (2002). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. London, Trentham Books.
- Fontaine, P. (1998). *A Construção Europeia de 1954 aos Nossos Dias*. Lisboa, Gradiva.
- Fronia, J. (2000). La Politique d'Éducation des Adultes de l'Union Européenne. In Politiques d'Éducation et de Formation des Adultes – *Actes du Séminaire International de Québec*. Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 55-70.
- Gelpi, E. (1983). *Lazer e Educação Permanente – Tempos, Espaços, Políticas e Atividades de Educação Permanente e do Lazer*. São Paulo, Serviço Social do Comercio/Administração Regional do Estado de São Paulo.
- Gerbet, P. (1994). *La Construction de l'Europe*. Paris, Notre Siècle.
- Grawitz, M. (1986). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz.
- Lenhardt, G. & Offe, C. (1984). Teoria do Estado e Política Social – Tentativas de Explicação Político-Sociológica para as Funções e os Processos Inovadores da Política Social. In Claus Offe, *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 10-53.
- Lima, L. C. (2003). Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Entre a Mão Direita e a Esquerda de Miró. In *Cruzamentos de Saberes Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 129-148.
- Lima, L. C. (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as Lógicas da Educação Popular e da Gestão de Recursos Humanos. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (org.). *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*. Lisboa, EDUCA-Formação, 31-60.
- Mendes, M. (2007). *A Globalização e os Processos de Transnacionalização das Políticas Educativas* (policopiado).
- Milward, A. (2000). Les Unions Monétaires Européennes. In *L'Europe des Nations*, Vol. XL. Lisboa-Paris, Centro Cultural Calouste Gulbenkian, 37-48.

- Ministério da Educação (2003). *Documento Orientador da Reforma do Ensino Secundário Recorrente*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1986). *Libro Blanco de la educación de adultos*. Madrid, MEC.
- Olssen, Cods & O'Neill (2004). *Education Policy: Globalisation, citizenship and democracy*. London, Sage.
- Sobreira, C. P. (2004). *A História da Cooperação Internacional e dos Limites da Integração Educativa na União Europeia*. Lisboa, Vislis Editores.
- Sousa Santos, B. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto, Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (1993). O Estado, as Relações Salariais e o Bem-estar Social na Semiperiferia: O caso Português. In Boaventura Sousa Santos (org.), *Portugal Um Retrato Singular*. Porto, Edições Afrontamento, 15-56.
- Stoer, S. (1994). O Estado e as Políticas Educativas: Uma Proposta de Mandato Renovado para a Escola Democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3-33.
- Tedesco, J. C. (2000). *O Novo Pacto Educativo – Educação, competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leitão.
- Todd, E. (1990). *L'Invention de L'Europe*. Paris, Éditions du Seuil.
- Torres, R. M. (2000). Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As Estratégias do Banco Mundial. In Livia De Tommasi, Mirian Jorge Warde e Sérgio Haddad (org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Cortez Editora, 125-194.
- Tratado de Amesterdão (1998). *Apresentação Comparada do Tratado da União Europeia e do Tratado que institui a comunidade europeia com os textos alterados pelo Tratado de Amesterdão*. Lisboa, Assembleia da República.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto, Edições Afrontamento.
- Wallerstein, I. (1984). *El Moderno Sistema Mundial II – El Mercantilismo y la Consolidación de la Economía-mundo Europea, 1600-1750*. Madrid, Siglo Veintiuno Editores.
- Wallerstein, I. (1990). *O Sistema Mundial Moderno – A Agricultura Capitalista e as Origens da Economia-mundo Europeia no século XVI* (vol. I). Porto, Edições Afrontamento.

Sobre as Autoras

Rosanna Barros

Professora Adjunta da Universidade do Algarve (Portugal)

rbarros@ualg.pt

Membro da Comissão Coordenadora dos Mestrados em Educação Social e em Gerontologia Social da ESEC. Foi Coordenadora da Área Científica de Educação Social e Diretora do Curso de Educação Social da ESEC (Regime Diurno e Pós-laboral), entre 2010 e 2013. Possui licenciatura em Antropologia Social e Cultural (1998). Mestrado em Sociologia do Desenvolvimento e da Transformação Social (2002, orientação de Boaventura de Sousa Santos) ambos pela Universidade de Coimbra. É pós-graduada em Direitos Humanos e Democratização pela Universidade de Coimbra (2000) e em Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário pela Universidade de Sevilha (2003). Tem Doutoramento em Educação pela Universidade do Minho (2009, orientação de Licínio Lima). Tem em curso alguns projetos de investigação avançada, pertencendo ao CIEd (Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho) e ao CIEO (Centro de Investigação em Espaço e Organizações da Universidade do Algarve). E tem diversos Livros e Artigos publicados.

María R. Belando-Montoro

Profesora de la Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid (España)

mbelando@edu.ucm.es

Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Profesora visitante de diversas universidades europeas y americanas. Experto independiente de la Comisión Europea. Sus investigaciones y publicaciones están relacionadas con la Gerontología educativa, Educación a lo largo de la vida, Pedagogía Social y Teoría de la Educación. Desde el 2010 está dirigiendo varios Proyectos de Innovación en torno a la excelencia en la enseñanza universitaria. En la actualidad es *partner* de un proyecto de investigación europeo sobre aprendizaje intergeneracional.

Sobre as Editoras Convidadas

Sandra Regina Sales

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) na linha de pesquisa *Educação e Diversidades Étnico-Raciais* e do Departamento Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

sandrasales@ufrj.br

A editora é pesquisadora nos campos da Educação de Jovens e Adultos, Mídia e Educação e Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. Integra o Grupo de Pesquisa (CNPq) *Políticas de transformação: pesquisas em educação e comunicação*, do qual é líder, e o *Laboratório de Estudos Afro-brasileiros – LEAFRO*. Atualmente desenvolve as pesquisas *A EJA e a diversidade na mídia: uma análise das representações dos sujeitos, dos atores e das políticas educacionais nas revistas semanais brasileiras* e *Que educação para que cidadão? Discursos influentes na Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1995-2013)*. É co-organizadora do livro *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas* (2011) e tem publicado artigos em revistas e capítulos de livros nas áreas de pesquisa nas quais atua.

Jane Paiva

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), na Linha de Pesquisa *Educação Inclusiva e Processos Educacionais* e do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

janepaiva@terra.com.br

A editora é pesquisadora no campo da educação de jovens e adultos, atuando na formação de pedagogos e de novos pesquisadores — mestres e doutores. É líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*. No momento desenvolve a pesquisa integrada (com a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Federal de Juiz de Fora) *Diagnóstico da qualidade de ensino na educação de jovens e adultos: um estudo de caso nos municípios de Campinas, Juiz de Fora e Rio de Janeiro*, financiada pelo Edital Observatório da Educação, da CAPES/INEP; e coordena as ações do projeto de pesquisa e extensão do *Centro de Referência e Memória da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos* (CREMEJA). Autora de artigos em revistas e capítulos de livros no campo.

DOSSIÊ**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; APRENDIZAGEM NO SÉCULO 21****arquivos analíticos de políticas educativas**

Volume 21 Número 71

23 de setembro 2013

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, , QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

- | | |
|--|---|
| Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil | Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil |
| Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil | Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil |
| Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil | Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal |
| Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil | Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil |
| Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil | Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal |
| Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil | Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A |
| Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil | Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil |
| Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil | Elba Siqueira Sá Barreto <u>Fundação Carlos Chagas</u> , Brasil |
| Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil | Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal |
| José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal | Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil |
| Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil | Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil |

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Rick Mintrop**, (University of California,
Jeanne M. Powers (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

- Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
- Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España
- Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España
- Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales, Chile
- Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
- María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile
- Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España
- Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México
- Inés Dussel** FLACSO, Argentina
- Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid, España
- Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México
- Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España
- Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México
- Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México
- Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA
- Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú
- Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México
- Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela
- Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España
- Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Paula Razquin** UNESCO, Francia
- Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España
- Daniel Schugurensky** Arizona State University
- Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia
- Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España
- Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México
- Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España
- Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España
- Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda
- Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia