



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Vera Lúcia Duarte de Carvalho

**Educação de Adultos, Cidadania e  
Empregabilidade: discursos teóricos e  
políticos e práticas num curso  
EFA EB2+3 de Serviço de Mesa**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Vera Lúcia Duarte de Carvalho

**Educação de Adultos, Cidadania e  
Empregabilidade: discursos teóricos e  
políticos e práticas num curso  
EFA EB2+3 de Serviço de Mesa**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Educação de Adultos

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Fátima Magalhães  
Antunes Gonçalves Teixeira**

Julho de 2012

## Declaração

**Nome**

Vera Lúcia Duarte de Carvalho

**Endereço Eletrónico**

Vera-lucia.carvalho@sapo.pt

**Telefone**

919039819

**N.º de Identificação**

13034751

**Título da Dissertação**

Educação de Adultos, Cidadania e Empregabilidade: discursos teóricos e políticos e práticas num curso EFA EB2+3 de Serviço de Mesa

**Orientadora**

Professora Doutora Maria Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira

**Ano de Conclusão**

2012

**Designação do Mestrado**

Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Educação de Adultos

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Fátima Antunes, minha orientadora, uma referência intelectual e um agradecimento pela sua dedicação e humanismo.

Ao Professor Doutor Licínio Lima, uma referência intelectual na área da Educação de Adultos.

Às/Aos colegas do Círculo de Estudos, Abel, Andreia, Beatrice, Dulce, Liliane, Macedo, Margarida, Marival, Olímpia, Renilton, Roberto, Sandrina e Sandra pelo debate de ideias e diversidade de pontos de vista.

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas onde decorreu a investigação empírica do presente projeto e a todos os elementos da equipa técnico-pedagógica, pela sua disponibilidade e empenhamento.

À mediadora do curso EFA EB 2+3 de dupla certificação, pela sua disponibilidade, atenção e compreensão.

Aos adultos do curso EFA EB 2+3 de Serviço de Mesa, pela sua disponibilidade, abertura e para a troca de pontos de vista mais formais (ou informais) e pelo carinho e respeito que sempre demonstraram.

Ao Francisco Costa, companheiro, amigo e colega de mestrado, pela troca de ideias, incentivo e amizade.

Ao Jorge Cunha, um cúmplice de longa data, que dedicou algum do seu tempo, em momentos em que a sua disponibilidade era escassa, a rever os textos que foram sendo produzidos ao longo do mestrado.

À Etelvina Silva, pela sua disponibilidade em traduzir para inglês o texto de uma comunicação e o resumo da presente dissertação.

À minha mãe, uma companheira incansável no apoio à família.

Ao meu pai, pelo eco das suas gargalhadas na minha memória.

Aos meus sogros, pela capacidade de entrega e disponibilidade em prol da família.

Ao António pela sua criticidade, companheirismo e compreensão.

À Inês, André e Pedro, por serem tão inspiradores.

A todos, enfim, reitero o meu sincero obrigado.



**Educação de Adultos, Cidadania e Empregabilidade: discursos teóricos e políticos e práticas num curso EFA EB2+3 de Serviço de Mesa**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização em Educação de Adultos

**Universidade do Minho – Instituto de Educação**

**Resumo**

O presente estudo discute as relações entre os discursos teóricos e políticos em torno da educação e formação de adultos e medidas políticas enquadradas no paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, em particular os cursos de educação e formação de adultos, promovidos pela Iniciativa Novas Oportunidades através do eixo adultos. Procuramos analisar um curso de educação e formação de adultos de dupla certificação em que a educação e formação se apresentam como condição de reconversão de trajetórias pessoais e profissionais.

Para a investigação apoiamo-nos numa abordagem qualitativa, centrada num estudo de caso, que envolve um grupo de desempregados que frequentaram um curso de educação e formação de adultos de dupla certificação. Para a recolha, tratamento e análise da informação recorreremos a diversos procedimentos e técnicas de pesquisa (observação participante e entrevistas semidiretivas). Apoiámo-nos num modelo de observação e análise que permitiu identificar tensões e contradições entre os fundamentos teórico-políticos da educação e formação de adultos e as práticas observadas, nomeadamente entre: i) os discursos teórico-políticos e as práticas de educação e formação de adultos; ii) os diferentes modelos de cidadania e de empregabilidade; iii) as propostas de inovação pedagógica inerentes aos cursos EFA e iv) as novas (e as velhas) formas de governação da educação.

Com base no estudo desenvolvido, destacamos que as tensões e contradições evidenciam um caleidoscópio de mandatos, que dificilmente cumprem a função de reconversão profissional e pessoal, contribuindo para a perda de uma oportunidade de construção de uma identidade profissional e de uma educação de base transformadoras. Nas práticas observadas, sobressaem contradições entre as finalidades das políticas públicas da Iniciativa Novas Oportunidades e a sua correspondência com as necessidades educativas locais. Contudo, deverão ser elucidados os sentidos e os efeitos das narrativas políticas relativamente (i) à condição do público adulto de baixas qualificações escolares e profissionais; (ii) ao exercício da cidadania e democratização cultural e social e (iii) ao seu papel na modernização económica do país.

Vera Lúcia Duarte de Carvalho, julho de 2012



**Adult education, citizenship and Employability: political and theoretical discourses,  
practices in a EFA EB2+3 course**

Master Thesis in Sciences of Education: Area of Specialization in Adult Education

Minho University – Institute of Education

**ABSTRACT**

This study discusses the relationship between theoretical-political speeches that fall into the education and training of adults and policy measures framed on the paradigm of lifelong learning: courses in adult education and training, promoted by the new opportunities initiative through adult axis. We seek to analyze a course of education and training of adults for dual certification in which education and training are presented as a condition for the conversion of personal and professional paths.

For our research, we got support in a qualitative approach, centered on a case study, which involves a group of unemployed who attended a course in adult education and training for dual certification. For the collection, processing and analysis of information we use various search techniques and procedures (participant observation and interviews). We supported us on a type of observation and analysis that identified the tensions and contradictions between the theoretical foundations of political education and training of adults and practices observed in particular among: i) theoretical-political discourses and practices of education and training of adults; ii) different models of citizenship and employability; iii) proposals for pedagogical innovation inherent to EFA courses and iv) new (and old) forms of governance of education.

Based on the study, we point out that the tensions and contradictions reveal a kaleidoscope of mandates, which hardly meet professional and personal conversion function, contributing to the loss of an opportunity to build a professional identity and basic education sectors. In the observed practices stand out contradictions between the purposes of the public policies of the new opportunities initiative and its correspondence with the local educational needs. However, the senses and the effects of political narratives should be elucidated relatively to (i) the condition of the adult audience with low educational and professional qualifications; (ii) the exercise of citizenship and cultural and social democratization and (iii) its role in the country's economic modernization.

Vera Lúcia Duarte de Carvalho

Julho de 2012





## Índice de Esquemas, Ilustrações e Quadros

Índice de Esquemas	
Esquema 1 – Os efeitos das relações entre o Estado e a globalização.....	101
Esquema 2 – A europeização das políticas educativas.....	102
Esquema 3 – A Nova Ordem Educacional e seus eixos de análise.....	103
Esquema 4 – As finalidades da educação e da aprendizagem ao longo da vida nas agências ANEFA e ANQ.....	181
Índice de Ilustrações	
Foto 1 – A1 coloca o prato de canapés na mesa de buffet.....	253
Foto 2 – F7 demonstra a preparação do equipamento da máquina de café em balão.....	268
Foto 3 – A12 demonstra que sabe-fazer café.....	268
Foto 4 – F7 explica a A5 a forma mais correta de segurar uma laranja (O <sub>28</sub> , §48).....	277
Foto 5 – A8 e A5 cortam laranjas.....	277
Foto 6 - Panfleto do Tema de Vida - Workshop de guardanapos e mise-en-place realizado na escola, os adultos em colaboração com F7, F3, F1.....	317
Índice de Quadros	
Quadro 1 - Grelha de observação n.º 1, página 1.....	34
Quadro 2 – Sistematização das categorias do Tema III – Relação com o poder.....	40
Quadro 3 – Proposta de mapeamento no campo das práticas discursivas em EA.....	55
Quadro 4 – Abordagens educacionais – perspectiva crítica.....	62
Quadro 5 – Gerações de direitos.....	67
Quadro 6 - Proposta de sistematização das práticas de Educação e Formação de Adultos.....	96
Quadro 7 – Características das Instituições Convivais e das Instituições Manipuladoras.....	115
Quadro 8 – Inscrições e certificações nas modalidades de educação e formação de adultos.....	186
Quadro 9 – Caracterização dos cursos EFA.....	192
Quadro 10 - Sistematização dos Modos de Trabalho Pedagógico (MTP).....	218

Quadro 11 – Os princípios orientadores dos cursos EFA.....	234
Quadro 12 – Interrupção das atividades letivas expetativas dos formadores.....	237
Quadro 13 – Competências desenvolvidas nas áreas de competência-chave de Linguagem e Comunicação Portuguesa e Cidadania e Empregabilidade.....	238
Quadro 14 - Caraterização dos formandos do curso EFA – EB2/3 Serviço de Mesa, dados recolhidos na ficha de inscrição.....	240

## Siglas, Abreviaturas e Acrónimos

ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação
CCE	Comissão das Comunidades Europeias
CE	Comunidade Europeia
CE	Cidadania e Empregabilidade
CNQ	Catálogo Nacional de Qualificações
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DGFV	Direção-Geral de Formação Vocacional
EA	Educação de Adultos
EEE	Espaço Europeu de Educação
EFA	Educação e Formação e de Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FSM	Fórum Social Mundial
INO	Iniciativa Novas Oportunidades
MTP1	Modo de Trabalho Pedagógico de Tipo Transmissivo e de Orientação Normativa
MTP2	Modo de Trabalho Pedagógico de Tipo Incitativo e de Orientação Pessoal
MTP3	Modo de Trabalho de Tipo Apropriativo, Centrado na Inserção Social do Indivíduo
OMC	Organização Mundial do Comércio
POPH	Programa Operacional Potencial Humano
RALV	Revista Aprender ao Longo da Vida
UE	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura



# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	17
1 - Justificação e apresentação do estudo.....	17
2 - Opções teórico-metodológicas .....	20
2.1 – O Estudo de Caso.....	21
2.1.1 – Desvantagens do Estudo de Caso .....	23
2.2 – Desenho do Projeto de Investigação.....	25
I – A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, A CIDADANIA E A EMPREGABILIDADE.....	43
1 – INTRODUÇÃO.....	43
2 – As perspetivas da regulação e da(s) emancipação(ões) na educação de adultos .....	45
2.1 – Projeto da modernidade, teoria crítica e teoria crítica pós-moderna.....	45
2.2 – A Educação de Adultos e as suas raízes histórico-filosóficas .....	53
2.3 – Educação, Cidadania e Democracia .....	57
2.4 – A relação entre a cidadania e a conquista de direitos.....	65
2.5 – As relações entre o Estado e o Sistema Capitalista .....	71
2.6 – As contestações ao Estado-Providência e a crise da escola.....	75
3 – As tendências da Globalização e as suas implicações económicas, políticas e sociais .....	79
3.1 – O neoliberalismo e o <i>ethos</i> empresarial.....	79
3.2 – As Políticas educativas na perspetiva da empregabilidade.....	88
4 – Rumo ao futuro, os desafios da Educação de Adultos .....	97
II – A EUROPEIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS E A NOVA ORDEM EDUCACIONAL .....	99
1 – Introdução.....	99
2 – A Europeização das Políticas Educativas e a Nova Ordem Educacional .....	100
3 – Perspetivas Teóricas e Políticas sobre Educação de Adultos .....	108
3.1 – A linha discursiva da teoria crítica de oposição .....	109
3.1.1 – Paulo Freire e a conscientização .....	110
3.1.2 – Ivan Illich, a instituição escolar sob suspeita.....	114
3.2 – Outras perspetivas críticas .....	120
3.2.1 - Edgar Faure, a polis educativa .....	120
3.2.2 – Jack Delors, a responsabilização dos indivíduos .....	124
3.3 – A linha discursiva da Aprendizagem ao Longo da Vida .....	128
3.3.1 – Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida.....	129
3.3.2 – A Aprendizagem ao Longo da Vida e os novos arranjos políticos, económicos e sociais nos documentos europeus .....	136
4 – Considerações finais.....	149
III – DISCURSOS TEÓRICO-POLÍTICOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL	155
1 – O debate teórico em torno das Políticas Públicas de Educação de Adultos .	155
1.2– O papel do Estado Novo na educação e formação do cidadão e do trabalhador e as suas relações com o sistema capitalista .....	157

1.3 – As Políticas Públicas de Educação de Adultos no pós 25 de Abril.....	163
2 – A Europeização das políticas educativas e a Nova Ordem Educacional.....	172
2.1 – A Iniciativa Novas Oportunidades (2005-2011).....	184
2.2 – Referenciais e pressupostos dos cursos EFA .....	190
2.3 – Os cursos EFA como campo de estudo .....	199
3 – Considerações finais.....	208
IV – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS, CIDADANIA E EMPREGABILIDADE.	
TENSÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE OS DISCURSOS TEÓRICOS E POLÍTICOS E AS PRÁTICAS	
NUM CURSO EFA EB 2+3 – SERVIÇO DE MESA .....	213
1 – Introdução .....	213
2 - Socialização e Modos de Trabalho Pedagógico .....	214
2.1. – Processos de socialização.....	214
2.2. – Os Modos de trabalho pedagógico.....	215
2.3 – A globalização e suas influências na educação de adultos .....	219
2.3.1 - A Nova Ordem Educacional e a Educação de Adultos .....	219
2.3.2 – A Nova Ordem Educacional e os Modos de Trabalho Pedagógico.....	223
3 – Análise das práticas de um curso EFA EB 2+3 de dupla certificação.....	228
3.1 – Caracterização do meio escolar.....	229
3.2 – Caracterização do grupo de formadores .....	233
3.3 – Caracterização do grupo de formandos .....	238
3.4 – Práticas de Educação de Adultos, Cidadania e Empregabilidade num curso	
EFA – EB2+3 – Serviço de Mesa .....	246
3.4.1 – Tema I – A Razão de ser do trabalho pedagógico .....	246
As exigências externas da vida económica e social .....	249
As exigências de reconstrução das experiências pessoais, sociais e	
profissionais dos sujeitos.....	254
As exigências das situações sociais das pessoas em formação.....	259
As razões de ser do trabalho pedagógico e as suas relações com as mutações	
dos mandatos para a escola.....	261
3.4.2 - Tema II – As Lógicas do trabalho pedagógico .....	265
O indivíduo é objeto de formação .....	267
O indivíduo é sujeito na vida social e na formação .....	269
O indivíduo é agente de influências sociais e da sua formação.....	270
O papel do adulto na formação: objeto, sujeito ou agente?.....	272
3.4.3 - Tema III – Relação com o saber.....	274
Pedagogia do modelo e do desvio em relação ao modelo .....	275
Livre acesso às diferentes fontes do saber .....	278
Relação dialética entre o saber científico e a ação social .....	280

As Relações contraditórias entre o saber e a ação social .....	281
3.4.4 – Tema IV - Relação com o poder .....	283
As formas diretivas do exercício do poder pedagógico.....	284
As formas semidiretivas do exercício do poder pedagógico .....	286
As formas interativas do exercício do poder pedagógico.....	288
As diferentes formas do exercício do poder pedagógico .....	288
3.4.5 - Tema V – Modelos de cidadania e de empregabilidade.....	289
A função de reprodução social e económica. As ambivalências da cidadania e da empregabilidade. ....	291
A função de adaptação social e económica. A cidadania com subjetividade modelada. A aquisição de competências para a adaptabilidade ao mercado de trabalho.....	301
A função de produção e emancipação social. A ampliação de direitos e a empregabilidade multidimensional. ....	306
Reprodução, Adaptação ou Emancipação Social? .....	310
3.4.6. - Tema VI – Inovação Pedagógica.....	311
A Formação pedagógica. A educação de base de adultos na escola e a reconstrução da identidade profissional na formação.....	313
As tensões e contradições da relação pedagógica.....	322
A educação e formação de adultos na Escola e na formação profissional e a Inovação Pedagógica .....	325
3.4.7 - Tema VII – A governação pluriescalar da educação .....	326
A Regulação da educação. As tensões inerentes à instituição escolar .....	326
A regulação da educação. As tensões do financiamento .....	328
A regulação da educação e as suas relações com a governação pluriescalar da educação .....	329
4 - As dificuldades e desafios à educação e formação de adultos na escola e na formação profissional .....	330
V – CONCLUSÕES.....	337
REFERÊNCIAS.....	345
APÊNDICES .....	361



Grelha de Análise das Observações do Tema I – Razão de Ser do Trabalho Pedagógico .....	361
Grelha de Análise das Observações do Tema II – Lógicas do Trabalho Pedagógico .....	362
Grelha de Análise das Observações do Tema III – Relação com o Saber .....	363
Grelha de Análise das Observações do Tema IV – Relação com o Poder .....	364
Grelha de Análise das Observações do Tema V – Modelos de Cidadania e de Empregabilidade .....	365
Grelha de Análise das Observações do Tema VI – Inovação Pedagógica.....	366
Grelha de Análise das Observações do Tema VI – Inovação Pedagógica (Cont.) .....	367
Grelha de Análise das Observações do Tema VII – Governação Pluriescalar da Educação.....	368
Entrevista aos Responsáveis da Direção da Escola/Centro de Formação.....	369
Entrevista ao Mediador.....	370
Entrevista aos Formadores .....	372

## INTRODUÇÃO

### 1 - Justificação e apresentação do estudo

O tema escolhido para o presente trabalho “Educação de Adultos, Cidadania e Empregabilidade” surge na sequência da realização da parte curricular do curso de mestrado em educação, área de especialização em educação de adultos. Com o presente projeto de investigação pretendemos aprofundar conhecimentos de práticas pedagógicas mais consonantes com o público adulto, que sejam uma mais valia numa atividade profissional no setor da educação e formação de adultos.

A escolha do mestrado em educação, especialização em educação de adultos responde a algumas inquietações pessoais no domínio da pedagogia, tendo em conta as experiências vivenciadas na prática profissional. Tais inquietações levaram-nos a procurar uma formação pós licenciatura que se centrasse na discussão de obras de referência da pedagogia e da sociologia da educação e que respondessem a algumas questões de índole profissional:

(i) a socialização em sala, as relações entre o saber e o poder, o espaço aberto à inovação e problematização da teoria e da prática;

(ii) o aprofundamento do conhecimento de metodologias pedagógicas mais consonantes com o ensino de adultos;

(iii) o lugar dos recursos pedagógicos em sala;

(iv) as possibilidades da construção de um espaço de educação e formação aberto às necessidades do público-alvo, as articulações entre experiências de vida e profissionais com objetivos, conteúdos, metodologias e recursos pedagógicos.

A escolha da temática *cidadania* relaciona-se com áreas de afinidade com a nossa formação universitária em Filosofia, enquanto o tema da *empregabilidade* surge relacionado com as nossas experiências profissionais na área da formação e as suas relações com a (re)atualização profissional ou a aquisição de outros saberes que potenciassessem a ascensão profissional dos adultos.

Após a realização da parte curricular do presente mestrado optámos pela apresentação de um projeto que tinha como objetivo problematizar as tensões (e contradições) entre os discursos teórico-políticos, as políticas públicas e as práticas de Educação de Adultos. No campo da Educação e Formação de Adultos (EFA) privilegiámos as áreas de competência-chave de cidadania e empregabilidade.

As três dimensões sinalizadas (discursos, políticas e práticas) articulam-se com referências teóricas diferenciadas; a nossa abordagem centra-se (i) numa discussão em torno da modernidade e da pós-modernidade e as suas tensões e contradições epistemológicas e sociais; (ii) na análise de propostas teóricas e as suas influências nas políticas públicas e nas práticas dos cursos EFA; (iii) nas relações de saber e de poder que enformam a socialização nas práticas de educação e formação num curso EFA.

O desenvolvimento do nosso trabalho de investigação teve por isso como finalidade contribuir para a compreensão das teorias (e dos discursos políticos) em torno da educação e formação de adultos, cartografar as práticas de EFA e analisar e discutir articulações, tensões e contradições que enformam as teorias, os discursos e as práticas no terreno.

Realizámos um percurso por alguns autores, documentos e políticas públicas de referência supranacional e nacional no domínio da Educação de Adultos e tentámos compreender de que forma a desvinculação dos modelos tradicionais de sociedade foi um contributo fundamental para a expansão da educação de massas como aliada reprodutora de um determinado modelo: do sistema capitalista nacional (industrial) ao sistema capitalista global (informacional).

Entre as diversas tendências, o nosso lado<sup>1</sup> é assumidamente o das vozes resistentes dos diversos atores educativos (teórico-políticos) que lutam ativamente pela manutenção da finalidade matricial da educação: a capacidade da educação contribuir ativamente para “conscientizar” (Freire, 2007) educadores e educandos.

---

<sup>1</sup> “Como aceitar, então, que as organizações e contextos educativos possam assumir uma posição de neutralidade face à necessidade de educar para a cidadania democrática e possam eximir-se à responsabilidade social de se constituírem como loci de participação democrática e de exercício da cidadania? Não reconhecê-las como instâncias privilegiadas para o realizar significaria recuar no tempo e adotar concepções de pretensa neutralidade, confundir grosseiramente os objetivos sociais e morais da educação com processos de endoutrinamento (...). Pelo contrário, ensina-nos a história, é afirmação repetida da neutralidade da educação que mais vezes serviu, no passado, como capa para o endoutrinamento”. (Lima, 2007: 48)

Quanto a nós, a educação tem um papel primordial na emancipação do ser humano e na capacidade de dialogar com a sociedade do seu tempo. Contudo, a mesma constrói-se nas diversas dimensões da atividade humana, com e não contra os sujeitos que a compõem.

A pós-alfabetização está longe de ser apenas uma forma de combater o 'analfabetismo regressivo'; é uma ação educativa que, através de diferentes formas e com objetivos próprios – da promoção da leitura pública, da formação para o mundo do trabalho, do incentivo ao prosseguimento de estudos, até à promoção do associativismo, da ecologia e do ambiente, à defesa do património, à educação do consumidor, etc. – contribui para a realização do ideal de educação permanente ou ao longo de toda a vida. (Lima, 2007a: 112)

A defesa da teoria como aliada privilegiada da prática (e vice-versa) não deverá, no entanto, deixar-nos dúvidas quanto às contingências das estruturas em que nos movemos e das respetivas condicionantes à ação. Contudo, apesar de nos apercebermos dessa realidade, também se tornou cada vez mais óbvia a insuficiência do discurso para lidar com a realidade. A educação de adultos parece-nos ser o palco ideal para a construção de um espaço de socialização em que as metodologias privilegiadas problematizam a realidade social.

Os educadores de adultos deverão ter consciência de que os mandatos que se vão construindo para a educação aspiram à construção de sociedades e é função de um projeto de investigação questionar até que ponto os mesmos se coadunam com a realidade portuguesa.

Os discursos (teórico-políticos) e as práticas de educação e formação de adultos ancoram-se em tradições, projetos e condicionantes cujos nexos e natureza não são óbvios e podem mesmo apresentar-se dificilmente conciliáveis; desse modo, entre as influências teóricas, as políticas públicas e as práticas no terreno surgem, contradições que considerámos importante analisar.

Nos capítulos que compõem a presente dissertação, analisámos perspetivas teórico-políticas, políticas públicas e as práticas de um curso EFA EB2+3 de dupla certificação.

No Capítulo I debruçamo-nos sobre diversos discursos teóricos (nacionais e internacionais) que abordam os conceitos de cidadania e empregabilidade, bem como a mudança do papel do Estado devido às influências da globalização e das instituições supranacionais de regulação. No Capítulo II realizámos uma revisão da literatura de discursos teóricos relacionados com os métodos pedagógicos da educação e formação de adultos, as suas relações com a cidadania e empregabilidade, o papel de instituições de referência do campo (Unesco e União Europeia) e as suas influências nos discursos teóricos e nas políticas nacionais e europeias. No Capítulo III debruçamo-nos sobre os discursos teóricos dos autores de referência

nacionais, as suas influências na construção de políticas públicas e o papel da União Europeia na construção da política pública Iniciativa Novas Oportunidades. No capítulo IV procedemos à análise das observações realizadas num curso EFA EB+3 de dupla certificação (Serviço de Mesa).

Na secção seguinte, fundamentamos as opções metodológicas do nosso projeto de pesquisa, nomeadamente o método do Estudo de Caso, as suas potencialidades e desvantagens e o desenho da investigação, através do recurso às propostas de, entre muitos outros, Qiviy e Campenhoudt (2005).

## 2 - Opções teórico-metodológicas

A nossa opção por uma investigação qualitativa<sup>2</sup> deve-se a uma preferência por análises sociais que privilegiam o estudo dos comportamentos humanos no seu próprio contexto. O estudo destes comportamentos privilegia a perspetiva teórica comumente denominada de interação simbólica, dado que consideramos fundamental o significado que as pessoas atribuem às suas experiências e à interpretação que delas realizam<sup>3</sup> (Bogdan & Biklen, 1994).

A nossa problemática pretende analisar, como referimos, as tensões e as contradições existentes entre os discursos teórico-políticos, as políticas públicas e as práticas de educação e formação de adultos. Considerámos, por isso, fundamental que a pesquisa no terreno decorresse num contexto de proximidade com os atores. Para além desse aspeto, sempre manifestámos preferência pela utilização de técnicas de investigação que recolhem dados através da observação participante. No nosso trabalho de campo, utilizámos as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de informação: grelhas de observação, notas de campo, entrevistas semidiretivas, registos em fotografias, vídeos e documentos constantes no dossiê pedagógico (Bogdan & Biklen, 1994).

---

<sup>2</sup> “Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.” (Bogdan & Biklen, 1994: 51). “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (Bogdan & Biklen, 1994: 89)

<sup>3</sup> “A interação simbólica assume o papel de paradigma conceptual, ocupando o lugar dos instintos, dos traços de personalidade, dos motivos inconscientes, das necessidades do estatuto socioeconómico, das obrigações inerentes aos papéis, das normas culturais, dos mecanismos sociais de controlo ou do meio ambiente físico.” (Bogdan & Biklen, 1994: 56)

## 2.1 – O Estudo de Caso<sup>4</sup>

O Estudo de Caso apresenta-se como um método de investigação diversificado, que recorre à recolha e análise de dados, de uma forma impressionista, isto é, o investigador pretende desvendar significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos no contexto em observação. Para Stake (2007) a ideia central do estudo de caso é tornar um caso compreensível.

As conclusões do estudo de caso serão tanto mais credíveis quanto maior seriedade revelar a recolha e análise dos dados.

Os dados do estudo de caso podem ser apresentados numa variedade de formas, tais como dramatizações, desenhos, fotografias, colagens, slides, discussões, mesas-redondas, etc. Os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições. (...) A preocupação aqui é com uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor. (Lüdke & André, 1986: 20)

O Estudo de Caso permite combinar metodologias qualitativas com quantitativas. Certos autores referem que a escolha do Estudo de Caso poderá: esclarecer uma decisão<sup>5</sup>; estudar um determinado caso<sup>6</sup>; elaborar uma estratégia<sup>7</sup>; observar detalhadamente um contexto<sup>8</sup>. Poderá ainda abrir-se a: um campo de investigação mais real, mais aberto, menos controlado<sup>9</sup>; uma pesquisa de recolha e análise de dados diversificada<sup>10</sup>; uma oportunidade para estudar um problema de forma aprofundada<sup>11</sup>; uma investigação dentro de um contexto de vida real, cujos dados precisam de convergir em formato de triângulo e um desenvolvimento de proposições teóricas para orientar a recolha e análise de dados (Yin, 2005); um estudo da particularidade e complexidade de um único caso (Stake, 2007).

No caso do presente projeto, pretendeu-se realizar um estudo de caso cuja problemática central seja a identificação das principais tensões e articulações que ocorrem entre os conceitos de Educação de Adultos, Cidadania e Empregabilidade, quer a nível dos discursos teórico-políticos, quer no contexto das práticas a observar num curso EFA, EB2+3.

Nesta perspetiva, encaminhámos a fase exploratória num sentido que nos permitisse compreender as problemáticas centrais, tendo em conta as contradições (ou não) nos diversos

---

<sup>4</sup> Singularizámos a reflexão sobre o *modo de investigação* do estudo de caso, não porque esta opção esteja separada do desenho do projeto de investigação, que de seguida discutimos, mas para visibilizar a importância desta componente da construção do percurso de pesquisa.

<sup>5</sup> Schramm (1971), citado por Yin (2005: 31).

<sup>6</sup> Adelman (1977), citado por Bell (2004: 23).

<sup>7</sup> Platt (1992), citada por Yin (2005: 32).

<sup>8</sup> Bogdan & Biklen (1994: 89).

<sup>9</sup> Lessard-Hébert et al (1994: 169).

<sup>10</sup> Chizzotti (2001: 102).

<sup>11</sup> Bell (2004: 23).

discursos educacionais a nível académico e a sua articulação (ou desarticulação) com as políticas públicas da Educação de Adultos<sup>12</sup>. Procurámos, simultaneamente, compreender, interpretar e analisar o tipo de tensões que se evidenciam tanto a nível dos discursos, como das práticas, uma vez que a conflitualidade entre os sentidos dos conceitos é o problema que pretendemos compreender, interpretar e analisar.

Perante o leque de possibilidades que se ofereciam nas localidades limítrofes à nossa área de residência, optámos pelo estudo de um curso de educação e formação de adultos a funcionar em regime de parceria, entre uma escola pública e um centro de formação profissional. Assim, durante o trabalho de campo, o investigador fez observações, assistiu a uma reunião formal dos formadores, ouviu os formandos e os formadores em contexto de observação; consultou os referenciais de formação; a legislação portuguesa; colocou perguntas; estabeleceu regras formais (e informais) com as entidades observadas; criou grelhas de análise, cruzou informações; confirmou ou rejeitou hipóteses; utilizou os dados; tentou afastar-se de suposições e preconceitos.

Para Lüdke e André (1986), a relevância do estudo de caso consiste na compreensão de uma singularidade, no sentido em que existe uma representação única de uma certa realidade, contextualizada, com dimensões multifacetadas e historicamente situada.

Assim, ficam em aberto questões relativas à generalização naturalística, isto é, se poderão ser generalizadas informações correspondentes à prática da Educação e Formação de Adultos e que dados construídos da observação poderão ser comuns a outras práticas de Educação e Formação de Adultos.

No sentido de se preservar a objetividade do investigador, será necessário estudar teorias em confronto, para que o caso possa abranger um leque variado de abordagens. Contudo, o estudo apesar de revelar um ponto de vista, não deverá impedir que se retirem conclusões que apontem sentidos diversos.

Apesar de termos optado por um método de investigação qualitativo, consideramos conveniente assinalar algumas das suas limitações.

---

<sup>12</sup> Conferências da Unesco, relatório Faure, Paulo Freire, Licínio Lima, entre outros, bem como legislação nacional.

### 2.1.1 – Desvantagens do Estudo de Caso

A principal desvantagem apontada ao estudo de caso é a impossibilidade de se estabelecerem generalizações<sup>13</sup>, um caso é um caso único. Stake chama a atenção do seguinte:

(...) as pessoas podem aprender muita coisa que é geral nos casos únicos. Elas fazem-no em parte porque estão familiarizadas com outros casos e, juntando mais este, obtêm um conjunto de casos a partir do qual podem generalizar, o que constitui uma nova oportunidade de modificar generalizações antigas.

As pessoas aprendem ao receber generalizações, generalizações explicadas, de outras pessoas, normalmente autores, professores, autoridades. As pessoas também fazem generalizações a partir da sua experiência.

(...) As generalizações naturalistas são conclusões tiradas através do envolvimento pessoal nos assuntos do quotidiano ou através de uma experiência vicária tão bem construída que a pessoa sente como se lhe tivesse acontecido a si própria. (Stake, 2007: 101)

Stake minoriza a importância da generalização, argumentando a relevância de se generalizar a partir de vários casos únicos, uma vez que estes casos abrem o campo de análise e permitem uma generalização mais ampla e/ou contribuem para a reformulação de generalizações. Enfatiza ainda a possibilidade de o leitor poder realizar a sua própria generalização naturalista, pois o caso aproxima-se de tal forma da sua realidade vivencial que sente aquela experiência como sua.

Bassey, citado por Bell (2004: 24), estabelece os seguintes critérios para a validade do estudo de caso:

- Sistematicidade; - Postura Crítica; - Visar melhorar a educação; - Alargar o conhecimento de uma determinada área.

Bell completa a afirmação de Bassey justificando a pertinência do estudo de caso: ““Um estudo bem-sucedido dará ao leitor uma ideia tridimensional e ilustrará relações, questões micropolíticas e padrões de influências num contexto particular” Bell (2004: 28).

Yin em vez de desvantagem fala em preconceitos. Segundo o investigador, os 23perspectiva desta metodologia assinalam três críticas: *falta de rigor da pesquisa*, uma vez que o investigador poderá não ter seguido procedimentos sistemáticos ou poderá ter sido influenciado por visões tendenciosas (Yin, 2005); para fazer face a tais enviesamentos o

<sup>13</sup> Contudo, Denscombe (1998: 36-37), citado por Bell (2004: 23-24) acrescenta que “a impossibilidade de generalizar um estudo de caso a outros exemplos depende da semelhança do exemplo em causa com outros do tipo”; assim “o investigador deve obter dados acerca de aspetos significativos (áreas servidas pela instituição de ensino, origem étnica dos alunos e rotatividade do pessoal) das escolas primárias em geral e, em seguida, mostrar de que forma o estudo de caso encaixa no quadro geral”. Bell refere ainda as definições de Bassey (1981: 85), uma vez que este autor utiliza a expressão “relacionar” em detrimento de “generalizar”: “um critério importante para avaliar o mérito de um estudo de caso é considerar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para um professor que trabalhe numa situação semelhante, de forma a permitir-lhe relacionar a sua tomada de decisão com a descrita no estudo. É mais importante que um estudo possa ser relatado do que possa ser generalizado.”



investigador deverá adotar critérios de validação que lhe permitam vigiar a qualidade dos dados (Yin, 2005); *fragilidade de se fazer uma generalização científica a partir de um só caso*: qualquer investigação científica raramente deveria retirar conclusões de factos únicos e sim optar ou pela repetição de experiências ou por estudos de caso múltiplos; por fim *prolongar-se demasiado<sup>14</sup> e os dados recolhidos serem de interpretação/análise complexa e uma rede de documentos indecifráveis*. Apesar da aparente tranquilidade de Yin em relação à validade e pertinência do presente método, não deixa de alertar para o seguinte: “uma lição maior que se pode tirar ainda é que bons estudos de caso são muito difíceis de serem realizados” (Yin, 2005: 55).

Sancho (1993: 139) acrescenta que “o estudo de caso não representa uma amostra e perspectiva do investigador é expandir e generalizar teorias e não enumerar frequências (...)”. Sancho opõe “generalização” a “transferibilidade”, considerando o segundo conceito mais adequado ao estudo de caso, uma vez que uma das características desta forma de investigação é de ser passível de aplicação a outros casos.

Para além dos problemas inerentes à validade externa, a autora aponta ainda algumas debilidades intrínsecas à validade interna: a “relação entre os factos e as suas representações”, a “consistência e estabilidade dos dados” e o “uso de procedimentos claros e explícitos que permitam a qualquer pessoa tentar uma réplica do caso através dos dados” Sancho (1993: 139).

Apesar de todas as desvantagens que se possam descortinar em relação à tipicidade ou atipicidade do estudo de caso é relevante a seguinte conclusão:

(...) o estudo de caso ‘qualitativo’ ou ‘naturalístico’ encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao 24erspecti o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade. (Lüdke & André, 1986: 23)

Partindo do nosso ponto de vista, o caso estudado permitiu compreender as mediações possíveis entre as tensões e contradições que enfrentou o estudo dos discursos educacionais académicos, institucionais, políticos e legislativos e a sua consequente confrontação com as práticas de Educação e Formação de Adultos num curso EFA EB2+3.

A escolha do retrato quotidiano de uma escola possibilitou a análise das mediações entre os discursos e as práticas de Educação de Adultos num curso EFA EB2+3. Permitiu ainda,

---

<sup>14</sup> Para Yin há nesta afirmação uma notória confusão entre estudo de caso, estudo etnográfico e observação participante, pois enquanto o primeiro pode ser realizado com meios simplificados, como por exemplo: biblioteca, telefone ou internet, o segundo e o terceiro envolvem bastante mais disponibilidade e, conseqüentemente, tempo no estudo do fenómeno.

para além de refletir sobre as tensões e contradições entre os discursos educacionais académicos e políticos e as práticas de educação de adultos, compreender, interpretar e analisar os problemas envolvidos com educação, cidadania e empregabilidade que enfrenta a sociedade portuguesa.

Seguidamente, apresentaremos o nosso projeto de investigação desenhado com base nas etapas de procedimento propostas por Quivy e Campenhoudt (2005).

## 2.2 – Desenho do Projeto de Investigação

Apresentamos seguidamente as fases que constituíram o presente projeto de investigação, de acordo com as etapas de procedimento propostas por Quivy e Campenhoudt (2005).

### 1 – A pergunta de partida

A pergunta de partida que escolhemos para a nossa investigação foi a seguinte: Poderemos interpretar, compreender e analisar os discursos e as práticas de Educação de Adultos, Cidadania e Empregabilidade mantendo a tensão entre os três conceitos?

### 2 – A exploração<sup>15</sup>

Realizámos uma entrevista exploratória com um nome conhecido no campo da educação e formação de adultos, para além de termos realizado uma abordagem dos discursos e políticas do conceito de Educação de Adultos, invocando a evolução da noção de Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida, numa lógica de abordagem dos discursos e políticas a nível das instâncias supranacionais e dos discursos e políticas nacionais. Pretendia-se perceber as interligações entre os conceitos de Educação e Formação de Adultos, Cidadania e Empregabilidade, isto é, no que diz respeito aos discursos teórico-políticos, que interligação é possível (ou não) entre a noção de Educação de Adultos e as noções de Cidadania e Empregabilidade, uma vez que educar não deve perder a perspectiva das diversas dimensões do homem/mulher (cidadã(o), trabalhador(a), pai/mãe, etc.).

Tencionou-se realizar um trajeto tendo em vista uma abordagem dos discursos e das políticas do conceito de cidadania, invocando uma contextualização jurídico-política nacional e internacional – Constituição da República Portuguesa, Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia; Declaração Universal dos Direitos do Homem; a liberdade, igualdade e garantia dos

---

<sup>15</sup> Seleção criteriosa dos textos, leitura com método, exercitar a capacidade de síntese e comparar os textos com as entrevistas; preparar a entrevista exploratória, ter em conta testemunhas diversificadas e implicadas; atitude de escuta, abertura e descodificação dos discursos.

direitos humanos, diferenças no interior do estatuto de cidadão, bem como as mudanças e desafios ocorridos na sociedade, consequências da revolução tecnológica e da globalização.

Pretendeu-se estudar os discursos e políticas nacionais e internacionais e as suas articulações com o desenvolvimento económico e a educação e formação ao longo da vida, justiça social, liberdade e igualdade de oportunidades.

No Capítulo VII do Relatório Faure (1997) é defendida a necessidade de uma visão mais ampla das dimensões do homem, assim deverão ser consideradas novas formas de abordar a educação.

Uma visão global da educação terá de englobar respostas às necessidades de desenvolvimento da sociedade, tendo em conta o bem-estar coletivo. Nesta perspetiva, a Educação de Adultos, para além de invocar a participação de base dos diversos atores da educação, remete, igualmente, para o facto de a educação ter de considerar o desenvolvimento económico, como parte fundamental do desenvolvimento de um país.

### 3 – A problemática<sup>16</sup>

A problemática central do presente trabalho foi orientada para a identificação e esclarecimento dos tipos de tensões e articulações que enfrentam, entre si, os sentidos dos conceitos de Educação de Adultos, Cidadania e Empregabilidade, a nível dos discursos teóricos, dos discursos políticos, das políticas e das práticas.

Estruturámos a construção da problemática da seguinte forma:

INTRODUÇÃO – exposição das opções teórico-metodológicas do presente projeto de investigação e suas justificações. Apresentação do modelo teórico de análise das práticas.

Capítulo I – CIDADANIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E INFLUÊNCIAS DA GLOBALIZAÇÃO – revisão de literatura de diversos discursos teóricos que abordam os conceitos de cidadania e empregabilidade e a mudança do papel do Estado devido às influências da globalização e das suas instituições de regulação.

Capítulo II – A EUROPEIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS E A NOVA ORDEM EDUCACIONAL – revisão da literatura dos discursos teóricos, o papel de instituições de referência do campo e suas influências nas políticas nacionais e europeias.

Capítulo III – DISCURSOS TEÓRICO-POLÍTICOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL – revisão da literatura produzida em Portugal sobre os discursos teóricos e políticos, as políticas públicas e as influências da União Europeia na Iniciativa Novas Oportunidades.

---

<sup>16</sup> Um balanço da exploração anterior e considerar problemáticas possíveis, definir uma problemática;

CAPÍTULO IV - EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS, CIDADANIA E EMPREGABILIDADE. TENSÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE OS DISCURSOS TEÓRICOS, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS PRÁTICAS NUM CURSO EFA – EB 2+3 – SERVIÇO DE MESA – análise de conteúdo do estudo de caso realizado no trabalho de campo.

Esta estruturação pretendeu constituir-se como corpo teórico de referência para orientar a análise das práticas observadas no terreno no decurso do presente projeto de investigação.

Os capítulos referenciados correspondem a uma problematização teórica, tendo em conta a tensão entre os diferentes conceitos. As conclusões retiradas das leituras serviram de preparação para a construção do modelo de análise que, por sua vez, orienta o trabalho de campo realizado no capítulo IV.

#### 4 – A construção do modelo de análise<sup>17</sup>

A construção da nossa problemática correspondeu à exploração dos diferentes discursos teóricos de Educação de Adultos que apelam a uma visão multidimensional da educação e problematizam as conceções de Cidadania e de Empregabilidade, entendeu-se que um corpo teórico tão diversificado poderia invocar tensões e contradições entre os discursos e as políticas públicas e entre estes e as práticas de educação e formação de adultos.

Assim, as hipóteses de trabalho que considerámos foram as seguintes:

- Existem tensões, articulações e contradições entre os conceitos de Educação de Adultos, Cidadania e Empregabilidade, a nível dos discursos (académicos, públicos e políticos) e das políticas públicas;

- As tensões, articulações e as contradições entre os conceitos de Educação de Adultos, Cidadania e Empregabilidade estão presentes nas práticas educacionais de Educação e Formação de Adultos.

Nesta sequência colocámos as seguintes questões também orientadoras da pesquisa: De que forma poderemos pensar os discursos teórico-políticos de Educação de Adultos e as diferentes dimensões do homem/mulher (social, política e económica)?

E que práticas de Educação de Adultos se poderão adequar às dimensões (social, política e económica) do ser humano?

Perante as hipóteses de trabalho, as perguntas idealizadas e os conceitos estudados optámos pela utilização de um modelo de análise das práticas que recorreu aos modos de trabalho pedagógico propostos em Lesne (1977): (i) Modo de trabalho pedagógico de tipo

---

<sup>17</sup> Precisar as relações entre os conceitos e as relações com as hipóteses.

transmissivo e de orientação normativa (MTP1)<sup>18</sup>, (ii) Modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo e de orientação pessoal (MTP2)<sup>19</sup> e (iii) Modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo e centrado na inserção social (MTP3)<sup>20</sup>. Tais modos de trabalho pedagógico permitiriam chegar a conclusões quanto às relações entre os modelos de cidadania e empregabilidade considerados nos discursos teóricos e as suas relações com as práticas. Assim, a consideração dos modos de trabalho pedagógico na construção de temas (categorias) para a análise e interpretação dos dados permitiriam por um lado confirmar (ou não) as hipóteses de trabalho e explorar as perguntas que fundaram a construção do modelo de análise. Lesne (1977) optou por diferenciar os modos de trabalho pedagógico através de determinadas dimensões “características” transversais, com as respectivas especificidades. Optámos por uma análise dos temas que considerámos importante estudar, de acordo com o nosso modelo de análise e simultaneamente encontrar os modos correspondentes às categorias. Por exemplo, no “Tema I – Razão de Ser do trabalho pedagógico” a relação entre as categorias e os três modos de trabalho pedagógico (MTP) é a seguinte: (i) As exigências externas da vida económica e social (MTP1<sup>21</sup>); (ii) As exigências de reconstrução das experiências pessoais, sociais e profissionais dos sujeitos (MTP2<sup>22</sup>); (iii) As exigências das situações sociais das pessoas em formação (MTP3<sup>23</sup>). Esta foi uma opção metodológica, uma vez que numa fase inicial apercebemo-nos de que considerar como temas os modos de trabalho pedagógico, conforme a proposta de Lesne (ver anexo), colocar-nos-ia perante uma amálgama de categorias que poderiam dificultar-nos a tarefa de validação (ou não) das hipóteses de trabalho do presente projeto. O que tornaria menos evidentes as tensões, articulações e contradições, neste caso entre os discursos teóricos e políticos e as políticas discutidos nos capítulos I, II, III e as práticas (a socialização em sala, as relações entre o saber e o poder) analisadas no capítulo IV, enfim diluindo certas especificidades dos nexos em construção, a diversos níveis, entre educação e formação de adultos, cidadania e empregabilidade.

Seguidamente, articulámos os modelos propostos pelos três modos pedagógicos com as ferramentas teóricas do debate em torno dos conceitos de cidadania (Santos, 2002; Lima, 2007)

---

<sup>18</sup> É um modo de trabalho pedagógico caracterizado por Lesne como transmissão de “saberes, valores ou normas, modos de pensamento, entendimento e ação, ou seja bens culturais em simultâneo com a organização social correspondente.” (Lesne, 1977: 43). O indivíduo é objeto da formação.

<sup>19</sup> Caracteriza-se como um modo de trabalho pedagógico essencialmente através “das intenções, dos motivos, das disposições dos indivíduos, e procura desenvolver uma aprendizagem pessoal dos saberes.” (Lesne, 1977: 43). O indivíduo é sujeito na vida social e na formação.

<sup>20</sup> Este modo de trabalho pedagógico centra-se numa atividade de mediação “pela qual se exercerá o ato de formação, como ponto de partida e ponto de chegada da apropriação cognitiva do real.” (Lesne, 1977: 43). O indivíduo é agente de influências sociais e da sua formação.

<sup>21</sup> Modo de trabalho pedagógico transmissivo e de orientação normativa.

<sup>22</sup> Modo de trabalho pedagógico incitativo e orientação pessoal.

<sup>23</sup> Modo de trabalho pedagógico apropriativo centrado na inserção social do indivíduo.

e de empregabilidade (Almeida, 2007; Alves, 2007). Para aprofundamento da problematização, consideramos complementar o modelo de análise das práticas convocando o debate de Ferry (1975) em torno da inovação e formação pedagógica dos professores e o conceito de *governança pluriescalar da educação* (Dale, 2005; Antunes, 2008), um dos eixos enumerados por Antunes na discussão em torno da abordagem da Nova Ordem Educacional. Sendo assim, pretendemos compreender que tipo de articulações e contradições (e modelos de cidadania e empregabilidade) evidenciam as práticas de educação e formação de adultos num Curso EFA EB2+3.

Contudo, não se pretendeu avançar para o estudo empírico com (pre)conceitos teóricos, por vezes a tensão entre perspectivas opostas deverá ser mantida, podendo desenvolver uma discussão, reconfiguração e reformulação de uma prática que se idealizou à luz das necessidades de um certo reajustamento<sup>24</sup>.

#### 5 – A observação<sup>25</sup>

Optámos por um modelo de investigação qualitativa (estudo de caso) por considerarmos que se aproxima mais dos propósitos da presente investigação, nomeadamente pela utilização de metodologias descritivas, indutivas, recorrendo a uma teoria fundamentada e a percepções pessoais (Bogdan & Biklen, 1994), com afiliações teóricas (interação simbólica) mais aproximadas da compreensão das realidades que pretendíamos analisar (Bogdan & Biklen, 1994, Almeida & Pinto, 2007).

A observação<sup>26</sup> corresponde a uma observação metódica da realidade social com o objetivo de (in)validar afirmações e interpretações. A observação corresponde ao desenvolvimento de procedimentos padronizados de recolha de informação conjugados com um vaivém entre os dados e a matriz teórica que lhe serve de inspiração (Almeida & Pinto, 2005).

O papel da teoria no processo de pesquisa empírica oferece determinadas especificidades e dificuldades. As especificidades dizem respeito à construção de uma determinada problemática e um modelo de análise, juntamente com um conjunto de hipóteses e questionamentos, elementos orientadores e pontos de partida para a observação participante (Almeida & Pinto, 2005).

---

<sup>24</sup> Em conformidade, aliás, com Referencial de Competências-Chave do Ensino Básico, nota de apresentação, página 5.

<sup>25</sup> Delimitação do campo de observação, conceber instrumentos de observação, proceder à recolha de informação através do trabalho de campo

<sup>26</sup> “Ser-se investigador significa interiorizar-se o objetivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto. Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas. Dizem-se-lhes piadas e é-se sociável em diversos aspetos. Podem-se mesmo ajudá-los a desempenharem as suas obrigações. Estas coisas são feitas sempre com o intuito de promover os objetivos da investigação. Leva-se consigo uma tabuleta imaginária que se coloca em cada parede, muro ou árvore. A tabuleta diz: ‘A minha meta prioritária é a de recolher dados. Em que medida o que eu faço se relaciona com este objetivo?’” (Bogdan & Biklen, 1994: 128).

As operações de observação e inteção do real serão enriquecidas com a leitura de análises complementares da realidade que indiciarão pistas a investigar e problematizar. O recurso ao conhecimento anteriormente produzido torna-se assim essencial para a compreensão de dinâmicas tensionais e contraditórias das práticas (Almeida & Pinto, 2005).

As relações entre a teoria principal, que serve de apoio à análise das observações, e a recolha de dados, através da observação, são constituídas por processos de inteligibilidade que constroem sentidos de leitura. Assim, para além dos elementos conceptuais, devem ser integradas restrições que condicionem a estratégia metodológica e contribuam para um conhecimento mais aprofundado sobre os processos sociais (teorias auxiliares) (Almeida & Pinto, 2005).

A observação é assim construída a partir de um objeto de estudo, o qual assenta numa teoria principal com a recorrência a uma teoria auxiliar, que permite estabelecer uma relação construtiva e desconstrutiva entre as ferramentas teóricas, a observação e análise do real (Almeida & Pinto, 2007).

À teoria é conferido o papel de comando do conjunto do trabalho científico que se traduz em articular-lhe os diversos momentos: ela define o objeto de análise, confere à investigação por referência a esse objeto, orientação e significado, constrói-lhe as potencialidades explicativas e define-lhe os limites. No percurso de diversos níveis da sua especificação ela produz e integra os chamados enunciados observacionais, dá consistência à rede de relações que estabelece em todo o processo. (Almeida & Pinto, 2007: 62)

A observação poderá desenvolver-se em dois sentidos: o observador completo, aquele que não se envolve em nenhuma atividade em que decorre o estudo e o observador participante aquele que se envolve com o campo observado. A participação do observador ao longo da investigação vai oscilando entre um extremo e outro. Se inicialmente terá tendência a aproximar-se dos sujeitos, para estabelecer uma relação de confiança, na fase seguinte poderá afastar-se para preservar a sua objetividade na análise dos dados (Bogdan & Biklen, 1994).

#### *A observação participante e armada: notas*

A observação participante corresponde a uma observação pontual e ao envolvimento direto do investigador com um determinado grupo social estudado no seu contexto, parâmetros e normas (Iturra, 2007).

A observação participante visa construir uma fundamentação de acordo com a teoria principal e acumular informação sobre o objeto de estudo para tornar inteligíveis as relações entre teoria e prática e ajudar a construir mais saber.

O investigador que utiliza o método de observação participante deverá ter em atenção alguns limites desta técnica. As suas principais restrições incidem na produção de conhecimento de grupos sociais, nem sempre existe correspondência entre os instrumentos utilizados para a compreensão das realidades sociais e as representações dos observados, para além de um desencontro de lógicas de perceção do real, isto é, maneiras próprias de compreender o social (Iturra, 2007).

Ao longo da pesquisa no terreno mobilizamos as seguintes técnicas de recolha de informação: a observação participante e armada; o inquérito por questionário; a entrevista semidiretiva. De seguida registam-se alguns apontamentos que guiaram os procedimentos desenvolvidos.

Durante todo o processo de observação, os momentos de participação oscilaram entre uma presença mais intensa e um papel de observador pouco participativo e distanciado do grupo. Noutros momentos tivemos a oportunidade de realizar entrevistas informativas (Bourdieu, 2008), participar em atividades que envolveram a interação direta, nomeadamente no primeiro dia em que estabelecemos contacto com o grupo, através de um momento inicial de apresentação e posteriormente interação ativa. Nesse primeiro contacto, surgiram os primeiros conflitos entre o grupo e a escola, devido a dificuldades no pagamento dos subsídios. Participámos também em trabalhos individuais e de grupo de treino de competências no domínio das TIC, em trabalhos realizados na área de competências-chave de cidadania e empregabilidade, optando por uma socialização mais próxima com os formandos nos intervalos das formações, em visitas de estudo de formação de base e tecnológica (a um Hotel em Coimbra, ao Museu Grão Vasco em Viseu e à Feira Alimentária em Lisboa) e num piquenique realizado no exterior.

A recolha de informação apoiou-se ainda neste momento em instrumentos estruturados, assumindo por isso o carácter de observação participante e *armada*. As observações realizadas no presente projeto adaptaram e estabeleceram critérios a partir de Estrela (1994: 266), para além de teóricos do campo da educação de adultos, cidadania e empregabilidade, desta forma considera-se a presente observação como “observação armada”. Por outro lado, tratou-se de uma observação participante, devido ao papel participativo do investigador nas atividades de educação e formação e por ter relacionado a compreensão das perceções dos discursos que orientavam as práticas dos sujeitos, com uma “observação armada” de referências teóricas e de



um modelo abrangente e aglutinador da análise das práticas: os modos de trabalho pedagógico de Lesne (1977).

A construção da grelha de observações<sup>27</sup> teve como referência a proposta de Estrela (1994), na mesma fomos inscrevendo as interações entre os formadores e os formandos, os conteúdos, as atividades, as tarefas e o material pedagógico utilizado, de acordo com objetivos delineados. Os nossos objetivos privilegiavam os momentos de interação que nos permitissem observar: os métodos de educação e formação de adultos em todas as áreas de competências-chave; as formas de tratamento das experiências de vida dos adultos no decurso da formação; a atitude dos adultos face ao reconhecimento das suas competências; a participação dos adultos; os modelos de empregabilidade propostos e a postura dos adultos face aos mesmos; de que forma eram sugeridos e trabalhados os temas de vida; modos de financiamento e as influências da governação pluriescolar da educação num curso EFA de dupla certificação.

Posteriormente, optámos por sistematizar e categorizar a informação na grelha de observação e substituímos a descrição da coluna da direita. Em vez de observações, optámos pela expressão *categorias e subcategorias* em vez de *observações*.

A informação foi inicialmente registada em folhas soltas, contudo optámos seguidamente pela compra de um caderno, pois considerámos uma ferramenta de uso mais prático. Chegámos posteriormente à conclusão que deveríamos ter comprado um caderno de formato A4, para que tivéssemos mais espaço para escrever na coluna da direita e pudéssemos ir anotando algumas categorias iniciais.

Durante o trabalho de campo observámos e anotámos diversos tipos de tensões que ocorreram no decurso das formações de base e tecnológica, relativas à avaliação oral dos formandos e do seu desempenho no processo de formação durante a reunião da equipa pedagógica ou às práticas pedagógicas de educação e formação de adultos.

Recorremos também a entrevistas semidiretivas/estruturadas ao diretor da escola pública, formadores, formandos e mediador.

No decurso das Visitas de Estudo, numa das áreas de formação tecnológica e na última sessão com F3, optámos por registar os momentos de observação no formato de fotografia e de gravação em vídeo<sup>28</sup>. A opção por estes instrumentos de investigação correspondeu à

---

<sup>27</sup> Na página seguinte transcrevemos a primeira página da grelha de observações n.º 1.

<sup>28</sup> Os momentos de observação registados em formato fotografia e vídeo foram autorizados pelos formandos e formadores. Esta a autorização decorreu numa conversa informal e sem qualquer evidência escrita. Nas fotografias, a ausência da autorização escrita, e o intuito de manter a confidencialidade dos atores e instituições envolvidas, impeliu-nos para a ocultação de siglas e identificação de pessoas e estabelecimentos. Os vídeos foram transcritos nas observações números 28, 29 e 30.

simplificação de algumas observações que à partida se mostravam de difícil concretização através do registo da anotação em caderno. Numa das formações tecnológicas o vaivém constante entre o trabalho de preparação, confeção e empratamento dos alimentos tornava-se de registo quase incomportável. Assim, para além destes instrumentos de recolha de informação nos oferecerem oportunidades de diversificação interessantes, também os considerámos mais práticos para as sessões em questão.

**OBSERVAÇÕES****Curso de dupla certificação EFA EB 2+3 – Serviço de Mesa**

Objetivos:

Observar os métodos de educação e formação de adultos em todas as áreas de competências-chave;  
 Articular modelos de cidadania e participação dos adultos;  
 Analisar se as experiências de vida dos adultos serão reintegradas no decurso da formação;  
 Analisar os modelos de empregabilidade e a postura dos adultos face aos modelos propostos;  
 Analisar a atitude dos adultos face ao reconhecimento das suas competências;  
 Compreender de que forma são sugeridos, implementados e realizados os temas de vida.

Área de competência-chave: F8

Codificação: Observação 1 (O.)

Hora: 11h35 Duração da Observação: das 11h35 às 12h45

Data: 16/04/2009 N.º de alunos presentes: 11

Horas de formação: 1 h 45

Hora	Descrição (Agentes, conteúdos, atividades, tarefas e material pedagógico)	Categorias e Subcategorias
11h35	<p style="text-align: center;"><b>OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE</b></p> <p>Assunto: Primeiro contacto com os adultos do curso EFA/Serviço de Mesa, EB2+3, relações tensas entre o grupo e a escola, desabafos dos adultos.</p> <p>F8 relata a ida da imprensa à escola na sequência de ação de protesto encetada pelos adultos devido ao atraso no pagamento dos subsídios. Esclarece que compreende a tensão existente entre os adultos e a escola e dá conta do seu conhecimento das notícias na imprensa sobre o tema, da reunião geral com grupos de adultos e conversas paralelas entre adultos, formadores e formandos. Explica a sua postura face aos adultos, dizendo que as tensões existentes devido a problemas de financiamento não modificariam a forma como continuaria a lidar com o curso e com todos os adultos presentes. (1)</p> <p>F8 refere ainda a razão de não ter podido assistir ao trabalho realizado no tema de vida, ou atividade integradora, apontando alguns motivos: reunião anteriormente agendada com duas formandas que se encontram ausentes devido a depressão prolongada; marcação de trabalho não previsto o que impediu a sua presença na atividade; esclareceu ainda que o seu horário de trabalho não é de sua livre gestão, tem de cumprir solicitações diversas marcadas e calendarizadas pelas estruturas organizativas da escola, para além da sua atividade de professora para o público jovem, desabafa que este ano letivo foi a primeira vez que não conseguiu cumprir outros prazos escolares devido ao tratamento suplementar de questões diversas, relativas aos cursos dos adultos. (2)</p> <p>Dois formandos (A1 e A8) reagiram questionando a razão da ausência da mediadora, já que se encontrava na escola e poderia ter vindo elucidá-los quanto à desarticulação horária entre a escola e o centro de formação profissional, pois existia uma discrepância horária entre o que foi estipulado pelo centro de formação profissional (13h00), e o que lhes foi comunicado pela mediadora (14h30). (3)</p>	<p style="text-align: center;">TEMA VII – GOVERNAÇÃO PLURIESCALAR (i.2). O financiamento i.2.1). Os atrasos no pagamento dos subsídios (01, p.1, §1)</p> <p style="text-align: center;">TEMA VI - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA ii.3) As ambivalências do papel de mediador (01, p.1, §2) ii.3.4) A tensões inerentes aos temas de vida (01, p.1, §2) ii.3.2) O serviço social (01, p.1, §2,) ii.3.1) A coordenação burocrática (01, p.1, §2)</p> <p style="text-align: center;">TEMA VI - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA ii.3) As ambivalências do papel de mediador ii.3.1) A coordenação burocrática (01, p.1, §3)</p>

Quadro 1 - Grelha de observação n.º 1, página 1

A utilização da máquina fotográfica e do vídeo permitiu-nos obter informação sobre o “melhor” que os formandos pretendiam mostrar (Bogdan & Biklen, 1994), nomeadamente a valorização dos seus empratamentos, e a sua colocação na mesa de *buffet*. Os registos em vídeo pretenderam documentar ao vivo as formas de demonstração prática do saber-fazer, o mesmo acontecendo com a letra da canção dedicada ao grupo, durante a despedida do formador F3.

A presença da máquina fotográfica (com opção de filmagem) não perturbou o decurso da formação por dois motivos: familiaridade com o uso da máquina e momentos de distração nas atividades que relegaram para segundo plano a fotografia (Bogdan & Biklen, 1994). Durante as Visitas de Estudo serviu igualmente para momentos de reportagem fotográfica das atividades com o objetivo de promover a interação entre investigador e formandos.

Os processos de tratamento de dados<sup>29</sup> das 30 observações realizadas no decurso da pesquisa de terreno<sup>30</sup> foram objeto de tratamento segundo a técnica de análise de conteúdo. A análise qualitativa de materiais consiste em descobrir categorias através da sistematização e categorização dos dados recolhidos.

(...) descobrir ‘categorias’, quer dizer, classes pertinentes de objetos, de ações, de pessoas ou de acontecimentos. Seguidamente, trata-se de definir as suas propriedades específicas e de conseguir construir um sistema ou um conjunto de relações entre essas classes. Esta operação pode, evidentemente, assumir aspetos diferentes, consoante os objetivos atribuídos à análise. A génese das categorias e a importância do estabelecimento de relações entre elas variam segundo se trata de chegar a uma descrição simples, a uma descrição analítica ou, finalmente, a um esquema teórico. (Maroy, 2005: 118-119)

As observações realizadas em sala e nas 4 visitas de estudo em que acompanhámos os adultos e formadores do Curso EFA EB2+3 de dupla certificação (Serviço de Mesa), foram integralmente transcritas constituindo um corpus de análise de 116 páginas.

As observações “armadas” (maioritariamente não participantes) foram registadas em grelhas de observação (Estrela, 1994), tendo sido complementadas com registos audiovisuais (áudio, fotos e vídeos). Na formação de base e tecnológica, os registos audiovisuais ocorreram tanto nas Visitas de Estudo, como nas sessões observadas em F3<sup>31</sup> (2) e F1 (2), F7 (3) e F2 (1).

A técnica de recolha de informação privilegiada foi a observação participante, contudo utilizámos duas técnicas complementares: i) o inquérito por questionário (formadores da escola

---

<sup>29</sup> No processo de construção e tratamento dos dados, seguimos de perto e reproduzimos algumas expressões constantes em Antunes (2004: 29-37). A conceptualização da autora apoia-se, por sua vez, em Maroy (2005) e Vala (1986). Para a explicitação de uma ou outra expressão, apoiámo-nos igualmente em Maroy (2005).

<sup>30</sup> Para além das observações em sala realizámos 10 entrevistas semiestruturadas, bem como registos fotográficos e documentação relativa a visitas de estudo, trabalhos de adultos, filmes e fotos não utilizados para o presente trabalho, tais dados não foram tratados fundamentalmente por indisponibilidade de tempo.

<sup>31</sup> Número foi o código atribuído a cada formador: F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F8 e F9.

pública), com o objetivo de recolher informação que nos auxiliasse a caracterizar, de uma forma rápida, o grupo de formadores; e ii) a entrevista semidiretiva, com a finalidade de compreender as representações simbólicas dos atores no terreno (diretor da escola, formadores e formandos)<sup>32</sup>.

*Apontamentos sobre o inquérito por questionário e a entrevista semidiretiva*

O inquérito por questionário<sup>33</sup> foi construído com o objetivo de obtermos informações que possibilitassem a caracterização rápida do grupo de formadores, em relação à sua identidade, tempo de ensino, conhecimento de modelos pedagógicos de educação e formação de adultos e informação detalhada acerca do grupo de formandos.

O inquérito por questionário apresenta-se como uma técnica eficiente na obtenção rápida de informação, contudo tem as limitações inerentes aos aspetos quantitativos dos fenómenos sociais, que tendem a desvalorizar as relações entre os dados e as relações sociais que os determinam (Ferreira, 2007).

A entrevista semidiretiva foi usada como técnica complementar às observações realizadas no trabalho de campo e teve como principal objetivo testar a validade dos dados recolhidos e permitir o acesso a dados descritivos na linguagem do próprio sujeito. A entrevista semidiretiva consiste num método de recolha de dados limitada ao tipo de dados a investigar, uma vez que nos encaminhámos para um determinado objeto de estudo com ideias claras das questões que pretendíamos elucidar e por complemento dos dados recolhidos durante a observação (Ruquoy, 2005).

A entrevista semidiretiva socorre-se de um guião de entrevista com uma orientação em torno do objeto de estudo, não pretendendo condicionar o entrevistado, mas eliminar considerações, exige assim alguma diretividade da parte do entrevistador (Ruquoy, 2005).

A entrevista semidiretiva privilegia uma metodologia de elucidação do objeto de estudo, através de um diálogo interativo entre os dados e o quadro teórico. Em primeiro lugar, a definição do objeto de estudo desenvolve-se através de um conjunto organizado de conceitos e de relações entre conceitos (Almeida & Pinto, 2007), em diálogo com os dados recolhidos durante a observação. Em segundo lugar, privilegia o processo indutivo, promovendo um diálogo entre a observação e possibilitando validar ou equacionar novas pistas de investigação. Em

---

<sup>32</sup> As entrevistas semidiretivas apenas foram utilizadas pontualmente, optámos pelo seu não tratamento integral apenas por motivos de económica de tempo, não era possível tratarmos em tempo útil tão elevado número de dados. É também por esta razão que optámos por não incluir a transcrição das entrevistas no apêndice do presente trabalho de investigação.

<sup>33</sup> O inquérito por questionário que construímos manifesta limitações evidentes, nomeadamente na relevância e fórmula final de algumas perguntas. Optámos deliberadamente por tratar os dados mais relevantes e ignorar os restantes, daí termos não o termos inserido como apêndice à presente dissertação.

terceiro lugar, exige pré-requisitos teóricos: o entrevistador deverá estar munido de um quadro de interpretação que lhe permita validar (ou não) os dados e possibilitar um diálogo entre as propostas de interpretação iniciais e as novas propostas, significando então uma contínua vigilância dos procedimentos de categorização, para que os dados não se apresentem apenas como oportunidades para validar hipóteses de trabalho (Ruquoy, 2005; Almeida & Pinto, 2007).

A entrevista semidiretiva, como qualquer técnica de recolha de informação, apresenta limitações que deverão precaver o investigador relativamente a questões relacionadas com a subjetividade e as limitações inerentes às perceções do sujeito. O investigador deverá analisar até que ponto a subjetividade dos entrevistados corresponde a uma prática efetiva, os sujeitos só de forma imperfeita dão informações efetivas sobre as suas práticas, as informações obtidas poderão não ser idênticas noutra situação de interação. A entrevista semidiretiva apresenta um conjunto de possibilidades, mas que devem ser usadas com discernimento (Ruquoy, 2005).

#### 6 – A análise das informações<sup>34</sup>

Iniciámos os primeiros contactos com a escola que foi a unidade de observação escolhida para o presente trabalho empírico em 06 de janeiro de 2009, finalizámos o contacto no dia 30 de julho de 2009. Desde as primeiras leituras de Estrela (1994) na Biblioteca Municipal de Coimbra em novembro de 2008 até à revisão da literatura (para a construção da problemática teórica), da educação e formação de adultos e as suas articulações com Cidadania e Empregabilidade, incluindo a análise de conteúdo das observações registadas, decorreram três anos.

No decurso do presente projeto de investigação, o desafio mais complicado de ultrapassar foi a desvinculação (ou corte radical) com uma ansiedade ambivalente. Descobrimos recentemente que a ansiedade sentida durante este percurso era algo de muito semelhante ao que Maroy (2005) nomeou como: (i) *enviesamento totalizador*, isto é, quando somos cooptados pela teoria e, arrebatados com determinadas argumentações teóricas, olhamos para as práticas e encontramos categorias que validam de forma “sobreorganizada” a realidade observada o que contribui para nos afligirmos, de forma extemporânea, com a eficácia de determinadas políticas (ou teorias) nas práticas; ou como (ii) *enviesamento indígena*, ou seja, caminhar no percurso inverso, isto é, deixarmo-nos cooptar pelos indivíduos presentes no local observado, perdendo de vista os objetivos que nos conduziram ali. Enfim, sobrevalorizando ora a teoria, ora a prática.

---

<sup>34</sup> Descrever e preparar os dados para análise, estabelecer relações, comparar hipóteses de trabalho com os resultados observados, compreender os significados.

Não deixa de ser desafiante o facto de um texto (Maroy, 2005) que visava (i) ajudar a estruturar a análise de conteúdo de observações realizadas durante um trabalho empírico e (ii) organizar de forma escrita este texto, tenha contribuído também para (iii) compreender que alguma bibliografia de práticas e métodos de investigação descreve de forma muito pertinente as angústias (e ambivalências) do investigador.

Os dados foram construídos tratados e organizados através da construção de uma grelha de análise, pela comparação exaustiva entre as categorias externas e os dados observados e finalmente através da construção de subcategorias e a aferição da robustez das propostas de interpretação (Antunes, 2004: 33).

A construção da grelha de análise ocorreu após uma *leitura flutuante* inicial que possibilitou uma imersão nos dados e permitiu o aperfeiçoamento, identificação e classificação dos enunciados com base na nossa problemática: tensões, contradições dos modos de trabalho pedagógico e suas relações com a cidadania e a empregabilidade. Adotámos uma *descrição simples*<sup>35</sup> uma vez que nos apoiámos num modelo pré-existente (Lesne<sup>36</sup>, 1977).

Os temas escolhidos para a construção da grelha de análise foram: (i) - Razão de ser do trabalho pedagógico; (ii) - Lógicas do trabalho pedagógico; (iii) - Relação com o saber; (iv) - Relação com o poder; (v) - Modelos de cidadania e de empregabilidade; (vi) - Inovação Pedagógica e (vii) - Governação pluriescalar da educação.

Tais temas foram articulados seguindo as *categorias externas*<sup>37</sup> possibilitadas pelas teorias pré-existentes, tendo sido articuladas com a realidade presente nos dados recolhidos e construídas nas grelhas de análise. O vaivém entre os dados, as categorias externas construídas através das ferramentas teóricas, permitiram sinalizar ocorrências repetitivas aptas a gerar (ou não) concordância com as categorias propostas e organizar e sugerir interpretações através de noções englobantes (por exemplo, *saber objetivo e cumulativo, diferentes formas de saber ou não saber*). Durante este processo definiram-se duas unidades análise: unidade de registo e de contexto. Seguidamente identificámos, seleccionámos e agregámos as unidades de informação passíveis de serem classificadas nas diversas categorias. Um trabalho que também se deve considerar como sinónimo de aperfeiçoamento e validação da grelha de análise.

---

<sup>35</sup> Segundo Maroy uma descrição simples "utiliza uma teoria existente na disciplina para forjar um esquema de análise *a priori* que lhe permita classificar o material. Destaca, no seu material, segmentos que correspondem aos conceitos e às 'categorias' utilizadas na teoria ou na disciplina." Na descrição simples tanto as categorias, como as relações entre as categorias estão predefinidas (Maroy, 2005: 119).

<sup>36</sup> Modelo que potencia uma "leitura das práticas pedagógicas a partir do papel social desempenhado pela formação de adultos" (Lesne, 1977: 214), não tendo, contudo, o objetivo de descrever ou classificar os meios pedagógicos utilizados pelos formadores.

<sup>37</sup> Categorias são conceitos que permitem "nomear uma realidade presente no material recolhido" (Maroy, 2005: 131) ou ainda "um termo-chave que indica a significação central do conceito que se pretende apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito" (Vala, 1986 *apud* Antunes, 2004: 34, nota de rodapé n.º 10).

Concluimos esta primeira etapa com a definição da informação relevante no que diz respeito às unidades de registo e de contexto.

A unidade de registo<sup>38</sup> é um excerto de informação contida na observação descrita numa realidade mais vasta e que corresponde a uma determinada categoria. A unidade de contexto<sup>39</sup> coincide com a observação descrita num determinado contexto de formação, isto é, numa determinada área de competências-chave com atores distintos (formadores e formandos).

Nesta fase do tratamento de informação foi definida a forma de categorização do material recolhido. Assim, cada observação efetuada foi identificada com um número de ordem (de O<sub>1</sub> a O<sub>30</sub>). Por sua vez, cada número de ordem corresponde à observação de uma determinada área de competências-chave, com formadores (de F1 a F8) e adultos (de A1 a A12).

A localização de uma dada unidade de registo, que referencia uma categoria, foi classificada na grelha de análise com a referência O1 (§2-7), o que significa que esta unidade de informação é retirada dos parágrafos<sup>40</sup> (§) 2 a 7 e pertencentes à descrição da observação número 1 (unidade de contexto). Em cada unidade de contexto, uma determinada categoria poderá ser enumerada diversas vezes, contudo no registo das ocorrências a mesma foi contabilizada apenas uma vez.

Por exemplo, uma determinada categoria (*Pedagogia do modelo e do desvio em relação ao modelo*) ocorreu na unidade de contexto O<sub>11</sub> e nas unidades de registo (§4-6,8,10,13-14, 15-16), tal significa que no registo será contabilizada apenas uma ocorrência, uma vez que pertence à mesma unidade de contexto (O<sub>11</sub>). Por sua vez a mesma categoria ocorre também nas observações O<sub>2</sub> (§4), O<sub>3</sub> (§1,3), O<sub>4</sub> (§2), O<sub>7</sub> (§2, 4, 5-6), O<sub>8</sub> (§1,2,4, 5-9) e O<sub>9</sub> (§36-41, 42-43, 44-45,48, 49-51). Sendo assim, a categoria referenciada ocorreu em 7 unidades de contexto e envolveu 16 sujeitos (F7, F4, A8, A2, A10, A7, A12, A5, A1, A11, A6, A4, F3, F11, A3, A9), consultar quadro seguinte.

<sup>38</sup> Vala descreve unidade de registo como um “segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria”. (Vala, 2007: 114). Contudo distingue dois tipos de unidades: formais e semânticas. As unidades formais são palavras, frases, personagens, intervenções, interações ou itens (cuja extensão poderá ser mais ou menos extensa: livro, jornal, editorial, carta, etc.). Enquanto as unidades semânticas poderão ser o tema ou a unidade de informação.

<sup>39</sup> Em contrapartida a unidade de contexto refere-se a um “segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo” para o autor a “dimensão da unidade de contexto depende do tipo de unidade de registo que se escolheu” (Vala, 2007: 114).

<sup>40</sup> Nos casos das observações O<sub>29</sub>, O<sub>29</sub>, O<sub>29</sub>, O<sub>29</sub> e O<sub>30</sub> os parágrafos poderão corresponder ou a fotografias ou a transcrições de vídeos.



Categorias e Subcategorias		Unidades de contexto e de registo	Frequência de ocorrências	Sujeitos	Número de sujeitos
Modo de trabalho pedagógico transmissivo e de orientação normativa (MTP1)					
i) Saber objetivo e cumulativo (MTP1)	i.1) Pedagogia do modelo e do desvio em relação ao modelo	02 (§4) 03 (§1,3) 07 (§1-6) 08 (§1-2, 4-9) 011 (§1-16) 012 (§2) 021 (§1-12) 025 (§1-33) 028 (§1-69) 029 (§1-25) 030 (§1-21)	11	F2, F4, F6, F7, A8, A2, A10, A7, A12, A5, A1, A11, A6, A4, F3, F11, A3, A9	18

Quadro 2 – Sistematização das categorias do Tema III – Relação com o poder

A análise de conteúdo permite aferir e/ou confirmar a pertinência da informação analisada<sup>41</sup>, pela frequência de ocorrências de cada categoria. Já no que diz respeito à enumeração dos sujeitos<sup>42</sup> envolvidos, a mesma serviu para nos apercebermos se os dados seriam ou não robustos, isto é, até que ponto os mesmos correspondiam a um (ou mais) pontos de vista (triangulação) (Antunes, 2004; Maroy, 2005; Bardin, 2007; Vala, 2007).

Os dados foram assim reduzidos e classificados numa grelha de análise, segundo um sistema organizado de categorias e subcategorias.

A comparação exaustiva entre as categorias externas, os dados observados e a construção de subcategorias permitiu “identificar os sentidos contidos e emergentes do conjunto dos enunciados e explicitar aspetos associados à realidade observada e descrita através da categoria considerada” (cf. Maroy, 1997: 146 *apud* Antunes, 2004: 36). Esta fase possibilitou a consolidação, reelaboração e criação de algumas subcategorias e categorias que ficaram a constar na grelha final.

Seguindo-se um trabalho de teste da grelha de leitura de dados através (i) da codificação exaustiva e comparação sistemática dos dados, o que (ii) permitiu a consolidação de um fio condutor de análise (os temas por modos de trabalho pedagógico e as suas relações com o

<sup>41</sup> Sabemos no entanto que tal opção encerra em si alguns desenvolvimentos mais ou menos relevantes, conforme assinalado por Antunes na esteira de Vala, “é sabido o quanto é discutível e controverso, nesta área de estudos e práticas de investigação, a dedução do relevo duma dada realidade com base no número de vezes que é observada (cf. Vala, 1986: 115).” (Antunes, 2004: 35).

<sup>42</sup> Não considerámos pertinente a contabilização das vezes que intervinha cada sujeito em cada situação de observação, mas sim a diversidade de sujeitos que contribuem para a mesma categoria nas unidades de contexto. Mais do que a enumeração exaustiva interessou-nos aferir a robustez dos dados construídos através da triangulação. Isto é uma dada categoria tanto mais robusta se torna se envolver uma maior diversidade de observações (e sujeitos).

debate teórico/político da educação de adultos, da cidadania e da empregabilidade), (iii) a elaboração de propostas de interpretações, explorações e explicações capazes de problematizar e elucidar os dados construídos (iv) a comparação de dados intra e entre categorias e (v) um primeiro esboço de comentário sugerindo relações, conexões e pistas de análise (cf. Antunes, 2004: 36).

Nesta fase adotamos uma análise horizontal entre dados e categorias.

Na etapa final de aferição da robustez das propostas de interpretação, consolidaram-se as etapas anteriores, desenvolvendo-se um conjunto de procedimentos para aferir da qualidade, fiabilidade e consistência da informação recolhida, do seu tratamento e da construção das primeiras interpretações. Este processo operacionalizou-se da seguinte forma: (i) verificar se a informação se encontra confirmada por mais do que uma fonte (*triangulação*); (ii) identificar material com significado divergente, elementos e casos de exceção que pudessem ser confrontados e proporcionar sentidos alternativos aos estabelecidos nas categorias (cf. Antunes, 2004: 37).

O teste à *robustez* das interpretações e construção das categorias e subcategorias da grelha de análise juntamente com as ferramentas teóricas mobilizadas permite testar a validade e construir um *esquema de inteligibilidade* “em que a riqueza e capacidade heurística dos instrumentos conceptuais mobilizados potenciase a produção de sentido(s) pertinentes e fundamentados para a realidade estudada” (Antunes, 2004: 37).

Concluindo, com o presente processo de análise de conteúdo<sup>43</sup> pretendemos (i) elucidar os fenómenos e processos apreendidos nas observações; (ii) mobilizar explicações e perspetivas teóricas que permitissem discutir os dados; (iii) sugerir relações e conexões entre dados, categorias, ferramentas teóricas e problematização; (iv) propor interpretações plausíveis, consistentes fundamentadas tanto teórica quanto empiricamente (Antunes, 2004).

O processo de análise dos dados foi uma das etapas mais desafiantes do presente projeto de investigação.

## 7 – As conclusões<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Durante todo o processo de construção e reconstrução da análise de conteúdo dos dados observados, foi-nos bastante difícil finalizar a tarefa de transcrição de todas as observações. Por que razão? A principal reside no formato do caderno utilizado, durante o registo das observações nem sequer nos ocorreu que tal formato seria incompatível com o registo posterior de categorias, subcategorias, notas, inferências. Durante o processo inicial de tratamento dos dados tornou-se impraticável anotar categorias e subcategorias num pequeno caderno sem espaços laterais para o efeito. Após a transcrição, retomou-se o processo de construção da análise, seguidamente começámos então a construir a grelha de análise, construir e desconstruir, rever e comparar categorias e subcategorias, reflexões e anotações.

<sup>44</sup> Reavaliar procedimentos, apresentar os resultados obtidos, destacando os novos conhecimentos e as consequências práticas.

As conclusões discutem de que formas ocorrem as tensões e articulações entre os discursos, as políticas e as práticas de Educação e Formação de Adultos.

No capítulo seguinte, abordaremos os conceitos de cidadania e empregabilidade e as suas relações com o Estado-Nação, bem como as reconfigurações do modelo de Estado e as suas relações com a globalização.

# I – A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, A CIDADANIA E A EMPREGABILIDADE

## 1 – INTRODUÇÃO

No presente capítulo explorámos formas de Estado e a sua relação com os direitos sociais, nomeadamente as conexões entre a Educação de Adultos, a cidadania e a empregabilidade e as propostas de interpretação dos arranjos institucionais que regulam as atividades do campo.

O conceito de Educação de Adultos foi sofrendo evoluções ao longo de todo o século XX, contudo a sua referência multidimensional é invocada pelos teóricos mais críticos, defendendo-se uma educação de adultos escolar e não escolar para todas as dimensões da atividade humana.

O papel do Estado como instituição de referência para a implementação de inovações sociopolíticas através das políticas sociais é problematizado através das suas formas mais providenciais, mais gestonárias ou mais ou menos ambivalentes. O controlo das *disfunções* sociais, apesar de continuar no horizonte, invoca agora outros atores, com dimensões de atuação diferenciadas e uma regulação construída a nível nacional e supranacional.

Optámos pela interpretação da modernidade e pós-modernidade, através da proposta de Santos (1991, 2001), para compreender as tensões e contradições que advêm de relações por vezes não convenientemente mediadas entre propostas epistemológicas e projetos de sociedade descoincidentes.

A compreensão dos discursos teóricos, das políticas públicas, dos regulamentos europeus e das práticas educativas nem sempre é tarefa fácil de realizar, pois constroem-se práticas cujas referências teórico-políticas evidenciam relações metamorfoseadas, por vezes ambivalentes, ambíguas e híbridas (Barros, 2011), potenciando assim a construção de práticas com relações complexas e múltiplas com os discursos teóricos (Ball, 2009).

Seguimos trabalhos no âmbito da sociologia que se debruçam sobre as relações entre o Estado, o mercado e a sociedade, que problematizam os excessos de regulação (Estado, Mercado e Comunidade) e a perigosidade da maximização (Santos, 2002) de um pilar, nomeadamente face aos excessos de regulação atribuídos ao Estado e ao Mercado (Santos, 1995; Afonso; 1998; Afonso & Antunes, 2001).

Optámos por um modelo de análise tendencialmente mais crítico e contra-hegemónico (Illich, 1985; Afonso & Antunes, 2001; Santos, 2001; Lima, 2007; Freire, 2007<sup>a</sup>; Lima & Guimarães, 2011) numa linha vinculada à tradição da UNESCO que defende a diversidade de propostas pedagógicas de educação e formação de adultos, isto é, para todas as dimensões<sup>45</sup> da vida do ser humano. Contudo, não poderemos deixar de acrescentar que a análise (e a defesa) de certas propostas pedagógicas de educação e formação de adultos, deverá exigir ao investigador a apreciação das necessidades educativas e dos interesses do público adulto, para além da problematização das relações entre o saber e o poder na sala de aula, para que se vá além da compreensão da reprodução social ocorrida na socialização escolar. A defesa de uma educação de adultos tendencialmente mais crítica e contra hegemónica, nomeadamente o seu discurso de suspeição face às contradições das relações de poder que se movimentam na sociedade, poderá apresentar-se insuficiente para a compreensão das tensões e contradições que estão presentes na confrontação entre adultos e instituições com formas diferentes de olhar o mundo (Lesne, 1977). Esta insuficiência reside principalmente no que Rancière cunha como permanentes atestados de ignorância dos outros face a um determinado conhecimento que se domina, o que nos incapacita para aprender a dialogar com diferentes formas de viver no mundo. As diferentes formas de saber (ou não saber) são interativas, pois às instituições do conhecimento deverá pedir-se, antes de mais, humildade face a um mundo que ainda nos é desconhecido.

Assumimos assim uma atitude crítica face aos discursos dominantes que se apresentam como hegemónicos, definitivos, panegíricos, conformistas e deterministas face às soluções tendencialmente economicistas e vocacionalistas<sup>46</sup> (Lima, 2007) para as políticas públicas de educação e formação de adultos. Procurámos construir uma discussão que privilegia a relação entre as teorias que orientam e sustentam as inovações sociopolíticas e as práticas educacionais. Optámos por um enquadramento teórico que privilegia uma análise dos três pilares da modernidade (Estado, Mercado e Sociedade Civil), invocando as duas tradições ideológicas (marxismo e liberalismo) que influenciam perspetivas histórico-filosófico-sociológicas diferenciadas e que, por isso, inspiram discursos teóricos do campo da educação e formação de

---

<sup>45</sup> O ser humano confronta-se com múltiplas dimensões de atuação ao longo da sua vida, muitas das vezes assumindo responsabilidades de diferentes níveis. Por exemplo: o cidadão com direitos vinculados a uma determinada nação, o trabalhador que exerce uma determinada profissão, o indivíduo reflexivo que opta por construir a sua vida em torno de determinados valores e referências, o responsável por uma família e o membro de uma associação.

<sup>46</sup> O mandato do *novo vocacionalismo* (Stoer, 2008, na esteira de Moore, 1987) refere-se a uma tendência em que se privilegia uma abordagem behaviorista da formação de qualificações num novo enquadramento institucional, em que o conhecimento educacional assume novos contornos.

adultos. No texto que se segue, iremos, então, discutir e distinguir as perspetivas regulatórias e emancipatórias e as suas relações com a teoria crítica.

## 2 – As perspetivas da regulação e da(s) emancipação(ões) na educação de adultos

### 2.1 – Projeto da modernidade, teoria crítica e teoria crítica pós-moderna

A modernidade constitui-se dinamicamente em espaços de socialização que contribuíram para expandir um novo modelo de sociedade. Este seria construído em torno da ideia de uma soberania nacional (Estado-Nação) e de um sistema económico denominado por sistema capitalista. As relações entre a ética protestante e o sistema capitalista seriam caracterizadas por Max Weber (2006) como os pilares da construção de um novo sistema, assente num poderoso estilo de vida determinante para a nova ordem política, económica e social<sup>47</sup>.

(...) para a adaptação aos rápidos processos de desenvolvimento económico e tecnológico que a ela estão associados; massifica[ra]m formas de funcionamento cognitivo até aí conhecidas apenas pelas elites e que estão indissolúvelmente ligadas às atitudes «modernas»; propõem uma ideia de identidade coletiva nacional, construindo um mapa de narrativas passadas que prefiguram um futuro de integração; lançam as raízes das novas formas de governo, ao substituírem a violência física pela pressão para a interiorização da «razão» e do «bem comum» por parte dos que nela se movem e dela vivem. (Candeias, 2005: 482)

A modernidade surge como um projeto civilizacional contraditório, mas cuja diversidade de discursos, práticas e cruzamento de olhares disciplinares, por vezes antagónicos e paradoxais, constituem o acervo do conhecimento a legar às gerações vindouras. Nos discursos estão presentes propostas antagónicas, desde a defesa da eficácia da “política, economia e o social, o aperfeiçoamento do domínio e da aculturação”, até à expectativa de “emancipação, a possibilidade da mobilidade social e o desejo da democracia” (Candeias, 2005: 482); aqueles são ainda atravessados por tensões devido às mutações ocorridas na escola (Canário, 2005c) e

---

<sup>47</sup> O estudo sociológico de Max Weber sobre a Ética Protestante apesar de se debruçar sobre a sociedade alemã e as influências religiosas protestantes, pretende realizar uma crítica ao marxismo e à sua visão restrita da análise da sociedade (económica e política) e por não considerar outras articulações (culturais, tradicionais, religiosas) tão ou mais importantes para o advento do sistema capitalista. Segundo Weber, o sistema capitalista ergue-se através das influências da religião protestante que contribuiu para a sedimentação de uma atitude individualista, séria e exemplar, desígnios iniciais da ética capitalista que prossegue os seus objetivos vocacionais e económicos, assumindo, contudo, um comprometimento instrumentalizado com a comunidade. Após esta fase inicial, a evolução do capitalismo pouco ou nada deverá ao espírito ascético religioso, que permanecia cauteloso face às tentações e aos prazeres da vida mundana. A sua evolução ocorreu num sentido de valorização das condições económicas, dando preponderância aos bens materiais, valores que horrorizariam Lutero, os Calvinistas e os metodistas originais. Contudo, no final do seu trabalho, o sociólogo alemão alertava que este espírito de subtração de lucro provavelmente seria alargado a qualquer ramo de atividade. “O ascetismo, ao ser transplantado das celas conventuais para a vida profissional, começou a dominar a ética secular e deu o seu contributo para a formação do poderoso cosmos da ordem económica moderna; esta, vinculada às condições económicas e técnicas da produção, com uma força irresistível, determina hoje o estilo de vida, não apenas da população ativa mas de todos os indivíduos que nascem dentro desta engrenagem. E, provavelmente, isto poderá continuar a acontecer até que o último quintal de combustível fóssil seja queimado” (Weber, 1996: 139).

que contribuíram para a mudança e substituíram “a necessidade da gestão social e física violenta e imediata pela possibilidade de ‘conversão’ das almas no tempo mais largo, [o que] é um elemento indissociável do conceito de modernidade que vimos descrevendo” (Candeias, 2005: 482).

O projeto da modernidade também se distingue pela existência de algum equilíbrio e algum dinamismo entre os pilares da regulação e emancipação. O pilar da regulação é constituído por três princípios que estabelecem os fundamentos da regulação, de uma forma por vezes tensional, contraditória e maximizante. Os princípios que contribuem para estabelecer os elementos de regulação são o Estado, a Comunidade e o Mercado. O pilar da emancipação e as suas dimensões de racionalização e secularização contribuíram para três tipos de racionalidade: moral-prática (direito), cognitiva-experimental (ciência e técnica) e estético-expressiva (artes e literatura) (Santo, 1991).

O cruzamento do projeto da modernidade com o sistema capitalista contribuiu para alterar as relações e o pilar da regulação foi colonizando o da emancipação, o que transformou a emancipação em propostas de regulação hegemónicas<sup>48</sup>, sobretudo devido aos excessos da racionalização, formalização, abstração e universalização (Santos, 1991; Afonso, 1998).

Os dois pilares [regulação e emancipação], em vez de se desenvolverem harmoniosamente sustentaram a transformação da pré-modernidade de uma forma desigual, sendo o pilar da regulação aquele mais reforçado pela trajetória do desenvolvimento capitalista. Acresce ainda o facto de os três princípios e as três dimensões dos dois pilares terem sofrido também desequilíbrios no seu desenvolvimento. (Stoer, 2008: 150)

As discussões em torno da presente temática são profundamente vastas e as suas perspectivas divergentes. Sem veleidades no que diz respeito à possibilidade de aprofundamento de uma discussão intelectualmente tão estimulante, atrevemo-nos, no entanto, a acrescentar que alguns discursos teóricos do projeto da modernidade foram responsáveis pela conceptualização de modelos interpretativos (e/ou propostas) de sociedade, tendo em conta o papel de atores que emergiram no novo contrato social. Variadíssimos autores (Kant, Hegel, Locke, Adam Smith, Ricardo, Rousseau, Stuart Mill, Marx, entre outros) centraram o seu debate em torno de uma sociedade desejável e, nomeadamente, no que se refere à funcionalidade de três atores relevantes, mas contraditórios e tensionais nas suas relações (Estado, Mercado e

---

<sup>48</sup> Segundo Antunes (1996b: 158) o conceito de hegemonia “remete para processos políticos de imposições, concessões e compromissos que incidem igualmente sobre a organização da economia), bem como para um trabalho de natureza ideológica, especificamente exercido através dos sistemas simbólicos, enquanto ‘instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e conhecimento’ (Bourdieu, 1989:11) e, nomeadamente, da linguagem, isto é, dos discursos.”

Comunidade). A discussão das suas atribuições fariam sentido no novo modelo da estrutura social e cujas propostas teóricas (políticas, económicas e sociais) contribuíram para o fim do modelo feudal (Santos, 2002).

As propostas da modernidade, os seus paradigmas epistemológicos e sociais inscrevem-se no que habitualmente se designa teoria crítica moderna. Por teoria crítica considera-se “toda a teoria que não reduz a realidade ao que existe” (Santos, 2002: 23). Se se considerar a realidade um campo alargado de possibilidades, à teoria crítica compete definir e avaliar alternativas ao empiricamente dado. Sendo assim, a análise ao que existe poderá ser realizada a partir da busca de “alternativas suscetíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação” (Santos, 2002: 23). Construir alternativas à realidade, questionar conceitos que se apresentam como pensamentos únicos, tendo em vista uma determinada ideia de sociedade.

Nas propostas iniciais da teoria crítica da modernidade era possível uma distinção inequívoca entre paradigmas epistemológicos e sociais de campos opostos e proceder a uma análise distintiva das finalidades e objetivos. Contudo, a teoria crítica moderna contribuiu para o fortalecimento de paradigmas hegemónicos, sendo assim a maximização de um dos paradigmas equivaleu ao afunilamento de opções e, conseqüentemente, à maximização de uma das perspectivas. Assim, uma das fragilidades da teoria crítica foi o exercício de uma certa arrogância da razão que possibilitou que a mesma legitimasse o que se tornou criticável.

No projeto da modernidade, podemos distinguir duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação, cujo ponto de ignorância se designa por caos e cujo ponto de saber se designa por ordem, e o conhecimento-emancipação, cujo ponto de ignorância se designa por colonialismo e cujo ponto de saber se designa por solidariedade. (Santos, 2002: 29)

Santos (2002) defende que o conhecimento-regulação prevaleceu na teoria crítica e teve a contribuição da ciência moderna, traduzindo-se numa vocação dogmática avessa à crítica epistemológica dos seus pressupostos; desta forma a ciência falhou uma das suas finalidades, a de estar ao serviço das comunidades. Assim, foram surgindo críticas de suspeição da instrumentalização do conhecimento ao serviço de interesses particulares em prol de um Estado autoritário, partidário e genocida, de que a Alemanha Nazi e a ex-URSS são dois exemplos grotescos. Nos anos oitenta, vários estudos lançam suspeitas sobre as relações demasiado próximas entre o conhecimento científico (e a tecnologia) e os interesses de funcionamento do



sistema capitalista, e a conseqüente menorização da importância dos Estados e das comunidades, em que o projeto neoliberal e neoconservador de Thatcher e Reagen surgem como exemplos paradigmáticos.

A colonização do pilar da emancipação pelo pilar da regulação contribuiu para legitimar a imposição de uma determinada ordem política, social e económica. O ser humano passa a ser visto não como sujeito, mas sim como objeto, e legitima-se a implementação de uma ordem que se apresenta como uma via de sentido único e sem alternativas.

Alguns teóricos avançam uma interpretação das promessas por cumprir da modernidade, nomeadamente compromissos de paz, igualdade e liberdade, articulando-as com um dos paradigmas hegemónicos e dos seus sistemas (capitalista ou comunista) (Santos, 2002, Rothes, 2005).

O liberalismo privilegiou articulações entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação que potenciaram uma tendência regulatória, o que contribuiu para os impasses do presente: racionalização, cientifização e controlo social crescente, ao serviço da economia de mercado e com conseqüências drásticas para a sustentabilidade da vida na terra (Weber, 2006; Santos, 2002).

Segundo alguns autores, deveremos fazer uma distinção entre o Marxismo como *análise científica da realidade social*, isto é como modelo epistemológico, e a análise das contradições do capitalismo levadas a cabo por Marx e os modelos sociais adotados por países da Ex-URSS (Santos, 2002, Finger & Asún, 2003). Para Santos (2002) o poder social e político do capital ainda consiste na exploração da força do trabalho, sendo assim as condições de produção ainda possuem as características que Marx acentuou<sup>49</sup>.

A ideia de Marx de que a sociedade se desenvolve pelo desenvolvimento de contradições é essencial para compreender a sociedade contemporânea, e a análise que faz das contradições que asseguram a exploração do trabalho nas sociedades capitalistas continua a ser válida. O que Marx não viu foi a articulação entre a exploração do trabalho e a destruição da natureza. (Santos, 2002: 43)

E o *programa político marxista*, com o objetivo da transformação social através da luta de classes, que, segundo alguns autores liberais, legitimaria o genocídio de determinadas classes sociais na Ex-URSS (Kershaw, 2009). A crítica ao marxismo *enquanto programa político* centra-se na análise das relações entre estrutura/ação fortemente regulatórias (e racionalizantes).

---

<sup>49</sup> A natureza é considerada uma mercadoria, existem crises cíclicas de custos, sobreprodução e destruição das condições de produção para a sobrevivência das empresas no mercado competitivo.

Surgem assim dois exemplos de paradigmas epistemológicos e sociais cuja maximização correspondeu num caso à apologia do coletivismo em prol da justiça social, permanecendo deficitariamente cumpridas as promessas de liberdade e paz (questionadas por exemplo pela existência de uma imprensa estatizada, limitação das liberdades individuais, sendo as suas facetas mais visíveis, a construção do muro de Berlim, a invasão dos países do Leste Europeu e a vocação imperialista da Ex-URSS), e noutra à apologia do individualismo em prol da responsabilidade individual e das oportunidades concedidas pelo mercado, permanecendo deficitariamente cumpridas as promessas de igualdade e paz (questionadas, por exemplo, pelas elevadas taxas de desemprego e as suspeitas relativas às verdadeiras intenções quanto às invasões do Iraque e a vocação imperialista dos EUA).

As *hermenêuticas da suspeição e do desejo* e as suas relações com o conhecimento científico permitem-nos tirar ilações quanto a dois propósitos: a análise da realidade, a sua problematização e conceptualização e a vontade de transformação da realidade, tendo em conta uma determinada utopia. Caminhar entre a certeza da construção da realidade e a incerteza das consequências da ação, quanto à construção de determinado futuro, é uma tarefa contextual e histórica que trilhará o seu caminho independentemente do discurso científico que lhe serviu de suporte. Contudo, apontar apenas caminhos possíveis não o desvincula da necessidade de pautar a ação pela perspectiva de lutar por um futuro melhor para todos, isto é, novas utopias, democracias, subjetividades contextuais e perspectivas coletivas negociadas (Santos, 2002; Finger & Asún, 2003).

A crise da teoria crítica moderna corresponde a uma crise paradigmática e a uma consequente desarticulação entre os seus pressupostos epistemológicos e sociais, favorecendo, por isso, o surgimento de discursos críticos, ecléticos, difusos, impercetíveis, ambivalentes.

As propostas apresentam sentidos diferenciados e contraditórios e apelam (i) à reflexividade individual (Giddens); (ii) à objetividade e neutralidade epistemológica face a paradigmas sociais (positivismo economicista do neoliberalismo); (iii) à redução ao silêncio de propostas teórico-políticas divergentes (crítica anti-intelectualista); (iv) à reinvenção da relação entre o conhecimento e os modelos de sociedade que potenciam (Santos, 2001a, 2001b, 2002); v) à descrença nas instituições e no seu poder normalizador (Foucault, 2010; Illich, 1985).

Santos (2002) defende a renovação da teoria crítica com novos postulados e que a protejam das tentativas hegemónicas; sendo assim, e de um ponto de vista de uma *teoria crítica pós-moderna de oposição*, a neutralidade científica não é intelectualmente sustentável. Por objetividade científica entende-se uma “aplicação rigorosa e honesta dos métodos de investigação que nos permitem fazer análises que não se reduzem à reprodução antecipada das preferências ideológicas daqueles que as levam a cabo” (Santos, 2002: 31), permitindo identificar preconceitos e interesses da investigação científica.

A *teoria crítica pós-moderna de oposição* deverá ter em atenção as articulações entre *conhecimento-emancipação* e as consequências da sua ação, daí que deva ser exercido de forma “prudente, finito, que mantém a escala das ações tanto quanto possível ao nível da escala das consequências”. Sendo assim, o compromisso entre o conhecimento e as suas consequências deverá ter por base uma postura ética, pois “a afirmação discursiva dos valores é tanto mais necessária quanto mais as práticas sociais tornem impossível a realização desses valores” (*a distinção entre objetividade e neutralidade*) (Santos, 2002: 31).

Ainda segundo Santos (2002) a teoria crítica moderna construiu os seus quadros analíticos e teóricos em torno de uma dicotomia (estrutura/ação); tal debate transformou-se numa discussão mais centrada na ordem do que na solidariedade, sendo desta forma absorvido pelo campo epistemológico do conhecimento-regulação. Sendo assim a regeneração da teoria crítica pressupõe que tanto as estruturas como as ações são dinâmicas e tanto excluem como potenciam, são determinantes e incertas dependendo tanto de tipos de ação como das subjetividades dos seus atores sociais.

As ações e as subjetividades são tanto produtos como produtoras dos processos sociais. As determinações consolidam-se na medida em que determinam subjetividades orientadas para identificar limites e se conformarem com eles, quer porque os acham naturais, quer porque os acham inultrapassáveis. (Santos, 2002: 32).

A teoria crítica pós-moderna de oposição também deverá ser construída de forma a traduzir *ações conformistas e ações rebeldes*. Estas ações deverão defrontar as ambivalências do presente, entre as quais o défice de expectativas face às promessas por cumprir da modernidade, e a defesa de posições que perpetuam ou o *status quo* ou o *conservadorismo revolucionário* (simbolizado pelas instâncias multilaterais dominadas pelos EUA ou UE). A crise paradigmática da teoria crítica também assenta na sua incapacidade de desocultar o consenso hegemónico do presente devido ao excesso de confiança da teoria crítica pós-moderna

celebratória. Tal excesso de confiança significa que não há alternativas às suas propostas, uma vez que as propostas antagônicas são irrelevantes, tendo tal conduzido a um sentimento de resignação e adaptação ao que existe. Outra das dificuldades da teoria crítica é a possibilidade de construir alternativas fora da ideia de progresso. Santos (2002) propõe uma rutura radical, isto é, uma direção do presente construída em torno de uma ação que exija um compromisso ético. Tal compromisso permite-nos recuperar a esperança em distintos contextos e campos sociais que possibilitem a resistência local face à inevitabilidade celebratória da crítica pós-moderna. O *realismo utópico* deverá então ser a visão do mundo dos grupos oprimidos que resistem localmente a uma visão do mundo hegemónica, inevitável e sem alternativas. Assim, a tarefa da *teoria crítica pós-moderna de oposição* já não é a da construção de uma teoria geral alternativa, mas sim a capacidade de *traduzir*, isto é, tornar inteligíveis alternativas locais. A proposta de Santos (2002) inscreve-se no que habitualmente se designa teoricamente *globalização contra-hegemónica* (a nova face do cosmopolitismo) e cujo representante internacional é o Fórum Social Mundial (FSM).

O FSM nos catorze pontos da sua carta de princípios, estipula a construção de alternativas à globalização hegemónica neoliberal, apelando à possibilidade de *um outro mundo*, incentivando, por isso, uma participação local a nível mundial, sendo os seus encontros anuais uma forma dos seus associados partilharem alternativas e formas de resistências locais e contra-hegemónicas.

O Fórum Social Mundial é um processo que estimula as entidades e movimentos que dele participam a situar suas ações, do nível local ao nacional e buscando uma participação ativa nas instâncias internacionais, como questões de cidadania planetária, introduzindo na agenda global as práticas transformadoras que estejam experimentando na construção de um mundo novo solidário. (FSM, 2001)

Nesta linha de considerar as emancipações e já não emancipação, Stoer (2002) atribui dois significados o conceito de *emancipação*, nomeadamente entre o significado que lhe foi atribuído no projeto da modernidade e o que poderá ser o seu ponto de vista na atualidade.

Emancipação para o projeto de modernidade significava dominar a mudança social através da dominação da natureza e dos destinos do ser humano e era uma emancipação no singular, homogénea e totalmente abrangente. Hoje parece fazer mais sentido falar de emancipações, no plural, e da gestão da mudança social em vez da sua dominação. (Stoer, 2002: 3)

Nesta linha de debate já não de emancipação, mas sim de emancipações, ganham particular relevância os movimentos sociais (Melo, 2004) que fazem a ponte entre o local e o

global e o global e o local e contribuem para a ampliação da contestação às propostas hegemónicas que se apresentam como vias de sentido único (Santos, 2002) ou os dissensos que potenciam processos de subjetivação política (Rancière, 2010)<sup>50</sup>. Contudo, tais propostas deverão estar sujeitas à crítica, pois nem todos os movimentos sociais se inscrevem numa cultura democrática e cosmopolita, muitos deles defendem o regresso de posições antidemocráticas (Afonso & Lucio-Villegas, 2007).

No campo da educação de adultos, os autores que se inscrevem no *discurso da emancipação* (ou emancipações) defendem que o projeto da modernidade se refere à autonomia dos adultos face aos poderes que o rodeiam e defendem que as finalidades da educação de adultos visam a preparação de agentes para a reivindicação de “direitos sociais e culturais para todas as pessoas e na edificação de soluções institucionais novas que a viabilizem” (Rothes, 2005: 119). Apela, assim, para uma postura vinculada a uma cidadania mais interventiva, participativa e autónoma, defendendo, simultaneamente, a relevância tanto da educação escolar, como da não escolar e o dever do Estado apoiar, ouvir e partilhar informação com as organizações e instituições que se movimentam na área da Educação de Adultos, nomeadamente com políticas públicas adequadas ao setor.

Estes autores defendem ainda a promoção da cidadania, da democracia, da educação de base, da cultura, do desenvolvimento local, o intercâmbio de parceiros a nível territorial e a construção de estratégias locais de desenvolvimento económico, político e social (Melo, 2005; Canário, 2005; Lima, 2007; Associação *O Direito de Aprender*, 2007).

Segundo os autores críticos, a educação de adultos não se deve restringir à formação para o trabalho, pois não é esta a única dimensão do cidadão, uma vez que este se move em diversos espaços (políticos, económicos e sociais), devendo as suas finalidades serem transversais à multidimensionalidade da ação humana. Estes autores consideram que a restrição da educação de adultos à formação para o trabalho significa afunilar a sua amplitude e esquecer a riquíssima tradição do campo (Canário, 2005; Lima, 2007; Melo, 2005; RALV, 2007; Rothes, 2005, entre outros).

Do lado da linha *discursiva regulatória*, há um apelo à adoção de soluções que pretendem articular o sistema educativo com o mercado de trabalho, invocando a eficiência e eficácia do sistema através de resultados alcançados no desenvolvimento económico dos países e localidades. O Estado centraliza, define, expande e condiciona a regulação e o controlo, mas

---

<sup>50</sup> Rancière (2010) considera que o novo processo de subjetivação política deverá privilegiar uma ação de capacidades não calculadas, sem unidade dos dados ou evidências do visível e que permitam uma nova topografia do possível.

transfere a ação para entidades públicas, privadas e sociais/solidárias que deverão conformar-se aos objetivos e prioridades estabelecidos previamente (Antunes, 2011). O *Estado gestor* age de forma ambivalente, ou expandindo o seu controlo regulatório ou evadindo-se, não deixando, por isso, de constituir um campo de poder entre ‘a regulação, a contratualização, a monitorização, a vigilância’, contribuindo para o reposicionamento de todos os atores do campo da educação e formação de adultos. Contudo, esta perspetiva procede à síntese de discursos ideológicos tensionais, mais conservadores, mais liberais ou mais vincadamente socialistas não marxistas.

Seguidamente abordaremos de forma sucinta as raízes histórico-filosóficas da educação de adultos<sup>51</sup>.

## 2.2 – A Educação de Adultos e as suas raízes histórico-filosóficas

Os desenvolvimentos sociais e políticos ocorridos aquando a edificação do projeto da modernidade, a constituição dos Estados modernos, a necessidade da alfabetização dos adultos e a educação política dos cidadãos e iniciativas diversas relacionadas com a preparação para o mundo do trabalho foram as primeiras aproximações ao mundo da educação dos adultos ocorridas desde o século XIX, estabelecendo-se com mais relevância a partir da revolução industrial (Federighi & Melo, 1999; Canário, 2000; Barros, 2009).

(...) a emergência histórica da educação de adultos aparece, a partir do século XIX, associada a dois grandes processos sociais: por um lado o desenvolvimento de movimentos sociais de massas (movimento operário) que estão na raiz da vitalidade da educação popular; por outro lado, o processo de formação e consolidação dos sistemas escolares nacionais que conduziu, segundo uma lógica de extensão ao mundo dos adultos, à emergência de modalidades de ensino de segunda oportunidade. (Canário, 2000: 12)

No entanto, a mutação nos mandatos<sup>52</sup> para a educação de adultos (Canário, 2005c), também deverá ser compreendida e analisada considerando as mudanças históricas ocorridas na estrutura social, política e económica. A ação educativa das diversas correntes, nomeadamente alfabetização, formação profissional, educação popular, educação democrática e

---

<sup>51</sup> Este tema será retomado de uma forma mais aprofundada no capítulo III – Percursos da Educação de Adultos.

<sup>52</sup> Os mandatos para o sistema educativo são “conceções sobre o que o sistema educativo deve realizar a partir do que é definido como desejável e legítimo. Em qualquer momento existem numerosos ‘mandatos’ atribuindo diferentes prioridades às três mais importantes categorias de metas a serem alcançadas pelo sistema educativo: i) o autodesenvolvimento; ii) a cidadania; iii) a formação.” (Dale, 1989: 66, citado por Stoer, 2008: 149 em nota de rodapé). Segundo Antunes, o conceito de mandato de Dale (1989) pretende “apreender as dimensões das políticas educativas que congregam o que, nos termos de diferentes entidades e atores geralmente coletivos, é possível e desejável alcançar pela educação através de uma dada intervenção sociopolítica” (Antunes, 2011: 11). Se numa perspetiva da modernidade esse mandato se inscreve na educação do cidadão vinculado a um Estado-Nação, quando o projeto da modernidade se cruza com o capitalismo o mesmo passa a inscrever-se na formação de trabalhadores para a indústria, enquanto na contemporaneidade e através dos distintos documentos europeus se depreende que o mesmo se inscreve na agenda da competitividade.

educação de base, associou-se a finalidades educativas por vezes tensionais e contraditórias. (Federighi & Melo, 1999; Finger, 2005; Lima, 2007a; Canário, 2005b).

Nos discursos sobre educação de adultos<sup>53</sup>, as tensões ocorrem entre as tendências que defendem uma posição mais vincadamente sócio-educativa, ou as que se inclinam para uma abordagem mais marcadamente formativa e conforme às exigências da economia (Lima, 2005). As duas visões possuem perspectivas antagónicas quanto à valorização de saberes, competências, reprodução de desigualdades, adaptação às demandas do mercado, injustiças sociais, desqualificação cultural de grupos e comunidades e coesão social (Rothes, 2005).

Lima (2006) argumenta que o campo da EA se distingue por uma ampla diversidade e a sua construção histórica encontra-se ancorada nos modelos e práticas da educação popular, nos movimentos operários, sindicais, comunitários, associativos, coletividades, mutualidades, cooperativas, ateneus, grêmios, clubes, com objetivos religiosos, políticos, cívicos, económicos e culturais.

Imaginário (2007) propõe que se faça a ponte entre as duas perspectivas e defende uma educação e formação de espectro amplo, não ignorando, contudo, as tensões atuais entre remuneração decente, empregos estáveis, aprendizagens relevantes para o exercício profissional, produtividade e competitividade das empresas.

Torres (2003) debatendo as tendências nos discursos teóricos da educação de adultos identifica um sentido mais *legalista* e outro mais *economicista*. No que diz respeito à perspectiva *legalista*, esta tem em conta os direitos estipulados nas constituições nacionais e a responsabilidade do Estado em manter e ampliar os direitos dos cidadãos. Segundo o autor, esta perspectiva evidencia os problemas inerentes aos argumentos legais: formalidade, neutralidade política e distância entre norma e prática (Torres, 2003). Quanto à perspectiva *economicista*, esta constitui uma visão de educação de adultos como investimento no capital humano, visando combater problemas relacionados com o desemprego e a educação deficitária.

Nessa visão argumenta-se que a educação de adultos estimula o desenvolvimento económico de diferentes maneiras: a) aumenta a produtividade dos recém alfabetizados/ e ou educados; b) aumenta a produtividade daqueles que trabalham com os recém-educados; c) expande a difusão de conhecimento generalista para o indivíduo (importante em matéria de saúde) reduzindo o custo de transmissão do conhecimento útil; d) estimula a demanda por treinamento técnico e vocacional; e) funciona como um instrumento de seleção de trabalhadores mais hábeis ampliando

---

<sup>53</sup> A definição veiculada pela UNESCO do conceito de EA privilegia o financiamento da educação pelo Estado, uma perspectiva de Educação Permanente, distintas formas de educação escolar e não escolar, em distintos contextos (privados, públicos, associativos, comunitários, familiares, sociais) e com finalidades e metodologias diversificadas (cívicas, políticas, económicas, sociais e culturais) (Lima, 2006).

sua mobilidade ocupacional e dando ênfase a incentivos econômicos, isto é, reforça a tendência das pessoas responderem positivamente a um crescimento de pagamento decorrente de esforços pessoais. (Torres, 2003: 62)

Barros (2009) propõe uma tipologia de análise das diferentes perspectivas de Educação de Adultos em que se tracem as linhas antagônicas do debate de duas perspectivas: educação permanente e aprendizagem ao longo da vida. As perspectivas assinaladas refletem as tensões vindas do projeto da modernidade e as suas tendências emancipatórias ou regulatórias.

Barros (2011) propõe-nos um mapeamento do campo das práticas discursivas e educativas em EA que recupera tipologias de autores diferenciados e que esclarecem a diversidade das propostas do campo.

Tipologias de influência da Educação de Adultos Radical	Tipologias de influência da Educação de Adultos Liberal	Tipologias de influência da Formação Profissional de Adultos
Educação de adultos radical (Ellias, Merriam & Zinn, 1990)	Educação de adultos liberal ou clássica (Ellias, Merriam & Zinn, 1990)	Educação de adultos progressista e educação de adultos condutivista (Ellias, Merriam & Zinn, 1990)
Perspetiva Crítica (Finger, 1989)	Perspetiva Ecológica (Finger, 1989)	Perspetiva tecnocrática e perspetiva da teoria da formação (Finger, 1989)
Educação de adultos radical e tradição comunitária (Usher, Bryant & Johnston, 1997)	Educação de adultos liberal (Usher, Bryant & Johnston, 1997)	

Quadro 3 – Proposta de mapeamento no campo das práticas discursivas em EA (Barros, 2011: 131) (adaptado).

Barros (2011) defende que, embora as tipologias se ancorem em tradições filosófico-pedagógicas diferenciadas, é importante de conhecê-las e analisá-las, para que se compreenda o processo de passagem da educação permanente para a aprendizagem ao longo da vida. Ambos os conceitos têm tradições histórico-filosóficas diferenciadas e deverão ser compreendidos considerando as relações entre o Estado, o sistema capitalista e a globalização. A compreensão destas linhas discursivas permite-nos perceber o hibridismo que se reflete nas tensões entre dois projetos educativos na educação de adultos com filiações divergentes: emancipatória e regulatória (Lima, 2007; Santos, 1991; Afonso, 1998).

Canário (2005b), Lima (2007) e Barros (2009) defendem que a crise ocorrida nos anos 80, 90 e 00, reflete as consequências do denominado projeto hegemónico da globalização neoliberal e dos seus elementos ambivalentes (e porventura híbridos) face ao posicionamento do Estado na economia e à liberalização dos mercados de circulação de capitais (Barros, 2009).



Afonso (1998) defende que a ideologia neoliberal deverá ser complementada com a refundação da Nova Direita em que o Estado não perde necessariamente o seu poder, mas chama para seu parceiro o mercado. Assim, no campo da educação assiste-se à constituição de um modelo híbrido entre o público e o privado, inscrevendo-se na linha de análise de Le Grand que propõe o conceito de quase-mercados para analisar as novas tendências no campo das políticas públicas da educação.

No que diz respeito às relações entre educação de adultos, cidadania e o mundo do trabalho, as tendências radicais ancoram-se na defesa e conquista de direitos cívicos, políticos e sociais com uma tradição rica no campo e na capacitação das populações para agirem e transformarem o contexto histórico em que se encontram (Lima, 2007; Barros, 2011; Freire, 2007); as tendências liberais refletem a importância do conhecimento transmitido às gerações vindouras como passagem de testemunho e com uma prática ancorada na reprodução do conhecimento, considerando-se fundamentais a transmissão do conhecimento, dos direitos e dos deveres do cidadão e a preparação dos novos representantes para a participação mais (ou menos) ativa na sociedade construída (Lesne, 1997); enquanto as perspetivas mais tecnocráticas, defendem numa sociedade de mercado em que indivíduos competem por oportunidades de emprego, de vida melhor e de posicionamento na sociedade, o combate às desigualdades configura-se em torno da inclusão ou exclusão no mercado de trabalho (CE, 1994)<sup>54</sup>.

As três perspetivas refletem as influências marxista ou liberal, cujo papel do cidadão e do trabalhador na sociedade é de índole bastante diferenciado. Um de pendor mais participativo (progressista), outro de pendor mais reprodutivo (conservador) ou adaptativo (mercado).

O projeto da modernidade emerge com perspetivas diferenciadas que correspondem a dois modelos de educação de adultos antagónicos: a educação de adultos com um mandato claro para educar cidadãos e trabalhadores conscientes dos seus direitos e deveres; a educação e formação de adultos com um mandato de adaptação às necessidades do mercado de trabalho.

No item seguinte iremos desenvolver as relações entre o conceito de cidadania e as suas relações com a educação e a edificação de uma identidade nacional, o Estado-Nação, as três gerações de direitos (Santos, 2006) e a ampliação e a limitação dos direitos dos cidadãos (Afonso & Lucio-Villegas, 2007).

---

<sup>54</sup> Crescimento, Competitividade, Emprego: Os Desafios e as Pistas para Entrar no Século XXI: "Livro Branco".

### 2.3 – Educação, Cidadania e Democracia

A transição da época feudal para a modernidade ocorreu através de uma mudança radical na arquitetura do novo sistema social e na relação entre os diversos atores. O seu aliado estratégico será a educação, cuja finalidade é precisa: a autonomia e emancipação dos indivíduos e nações face ao poder religioso.

(...)o indivíduo no seu desenvolvimento veria o mundo e a sua ação sobre ele 'limpo' de forças mágicas, ocultas e impossíveis de manipular. O conhecimento racional forneceria aos indivíduos um potencial de consciência, de ação sobre o mundo e de cidadania que como o tornaria senhor do seu próprio mundo. (Stoer & Magalhães, 2003: 1180)

A educação de crianças, jovens e adultos surge como um direito civil, político e social básico, logo profundamente relacionado com a formação integral do sujeito e com a forma como o Estado define a sua natureza.

Enquanto instituição da *modernidade*, a escola pública foi incumbida da tarefa de ajudar a concretizar o projeto societal impulsionado pelos ideais da Revolução Francesa e da revolução industrial, devendo para isso dar um contributo decisivo para o progresso cultural, científico e técnico, e para a construção de percursos de emancipação pessoal e social que libertassem os indivíduos das amarras da ignorância e do obscurantismo. (Afonso, 2001: 29)

Na base do direito à educação está a conquista de um direito social legítimo “deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado” (Marshall, 1963: 73).

O papel do conhecimento torna-se essencial para a compreensão dos compromissos que emergem, vinculados a uma posição crítica face à religião como forma de desocultação das forças que apresentavam a realidade social como algo que o indivíduo não poderia superar: “Feuerbach não vê que o próprio ‘espírito religioso’ é um *produto social* e que o indivíduo abstrato que ele analisa pertence (na realidade) a uma formação social determinada” (Marx & Engels, 1975: 24).

O sistema de ensino será configurado como o garante da passagem de indivíduo a cidadão e como o mediador entre a ignorância e o saber, através da desocultação das conexões naturalizadas no sistema anterior (religião e legitimação da monarquia). A necessidade de construção de uma identidade nacional vinculada a uma nação torna-se uma das finalidades da educação e da instituição que lhe daria sustentáculo formal: a escola. Tal sistema teve, no entanto, como finalidade a construção de uma cidadania homogénea e coletiva.

A cidadania é uma noção complexa que tem as suas raízes na Antiguidade. Adquiriu o seu significado contemporâneo durante as revoluções americana e francesa, bem como nos diversos movimentos iluministas dos intelectuais em toda a Europa Ocidental e Central. Implica as condições sobre as quais as pessoas participam numa comunidade mais ampla, esta comunidade é normalmente definida como Estado-Nação, e, por seu turno, muitas vezes é o Estado-Nação que tem codificado aquilo que se entende por cidadania. (Field, 2002: 2)

A escola seria o elemento de interligação entre a nação e os indivíduos, com finalidades explícitas de conexão com os novos valores (políticos, económicos e sociais) e com um papel eminentemente “formativo do conhecimento que conduzia o indivíduo num processo de desalienação até ao cidadão” (Stoer & Magalhães, 2003: 1181).

Dale (2008) salienta que a arquitetura dos sistemas educativos se constitui através da relação entre quatro componentes: modernidade, problemas do capitalismo, gramática da escola e a relação da educação com o repertório da tradição e identidade nacional. Se por um lado sugere que as relações entre a modernidade e os problemas do capitalismo não poderão ser compreendidas se analisadas de uma forma compartimentada, por outro lado também a gramática da escola e a sua relação com a identidade nacional se reforçam mutuamente, no entanto, não deixaram de inscrever dentro de si paradoxos entre o discurso e a prática. Se a escola faz a apologia do tratamento igual de todos os seus atores, é, simultaneamente, veículo de legitimação de desigualdades.

Os sistemas educativos são os principais meios a que as sociedades recorrem para procurar definir, replicar e assegurar a sua singularidade nacional, para reforçar as economias nacionais e responder aos problemas sociais e para influenciar a distribuição das oportunidades individuais. (Dale, 2008: 17)

A educação assume-se como um elemento importante para o cidadão exercitar os seus direitos civis, constituindo-se como a capacitação para a possibilidade de articulação entre um direito individual e um dever público (Marshall, 1963).

Se numa fase inicial o *mandato* para a educação se circunscreveu à emancipação e libertação das consciências das influências religiosas e à educação de cidadãos aptos a contratualizar direitos e deveres comuns, não se devem ignorar as movimentações da burguesia, as suas ligações ao sistema económico e os seus interesses na demanda de mão de obra especializada para o posto de trabalho (Dale, 2008). Assim, quando o projeto da modernidade se cruza com o sistema capitalista, o *mandato* para a educação articula-se com as necessidades da indústria. A educação de cidadãos será assim reconstituída à luz das necessidades do novo poder económico, isto é, como formação para o trabalho. A articulação entre as necessidades do

mundo do trabalho e as finalidades da educação são adequações contraditórias, pois ora beneficiam a formação do trabalhador, ora os valores que legitimam a ação do Estado. Tais adequações são tendencialmente precárias, contudo possibilitam dinâmicas de mudança devido à conflitualidade de interesses. Em tal relação contraditória prevalecem, simultaneamente, dois vetores tendencialmente antagónicos: emancipação e domesticação do indivíduo (Rothes, 2005; Stoer & Magalhães, 2003; Antunes, 1995).

(...) o mandato erigido ao sistema escolar complexifica-se e a socialização escolar assume a função algo ambígua entre o conduzir às 'luzes' e à emancipação dos indivíduos e o transformar o cidadão num trabalhador disciplinado. (Stoer & Magalhães, 2003: 1182)

A apologia da diversidade cultural também se articula de forma tensional com um projeto de sociedade que integra e homogeneiza as subjetividades originárias (Afonso & Lucio-Villegas, 2007, com base em Santos, 2001)

Na verdade, se a emergência e a consolidação do modelo escolar é indissociável da construção dos modernos Estados-Nação para a qual a escola desempenhou um papel central na formação de subjetividades sociais, onde a cidadania se definia pela referência das individualidades do Estado, e se, por outro lado, o fordismo assegurou a compatibilização desta definição de cidadania com o desenvolvimento da sociedade capitalista garantindo, no espaço nacional, a estabilização da correspondência entre certificações escolares e as certificações profissionais, a crise dos Estados-Nação, em consequência da globalização da economia, contribuiu para a fragilização deste modo de se definir a educação. (Correia & Matos, 2001: 91)

Se o papel da escola na construção de uma cultura nacional adstrita à educação é fundamental, também poderá ser considerado como uma concessão das classes dirigentes, como forma de controlar os processos de alfabetização, construção e difusão de conhecimento, nalguns casos em função das necessidades dos grupos e classes sociais dominantes (Afonso & Lucio-Villegas, 2007; Santos, 2002).

As finalidades da educação são, assim, construídas num terreno de ambiguidades e contradições, nomeadamente no que diz respeito às articulações entre educação, cidadania e formação para o mundo do trabalho. Todavia, a sua função de regulação, através da incorporação dos modos de produção capitalista, da vinculação de cidadãos a uma identidade nacional, da relação entre os cidadãos e o mercado de trabalho, contribui igualmente para a emancipação dos indivíduos. Assiste-se à integração dos cidadãos na esfera da luta política, competindo com interesses divergentes, bem como ao alargamento a uma visão alternativa do mundo, de mudanças culturais e sociais e como possibilidade de emancipação de antigos e novos constrangimentos (Antunes, 1995).

Entre muitos outros contributos diferenciados, foi também a escola pública a impulsionar a construção do cidadão enquanto indivíduo tutelado e predominantemente vinculado a certos interesses, valores e ideologias. Quando isto aconteceu, tratou-se de uma conceção muito ténue de cidadania, que designaremos de *cidadania restrita à lógica de Estado-nação*, a qual, em determinadas situações e condições sócio-políticas, se caracterizou mesmo como uma cidadania não democrática ou autoritária, na medida em que os direitos legalmente reconhecidos e respeitados foram, por vezes, muito escassos e constringidos. (Afonso & Lucio-Villegas, 2007: 81)

A complexidade de tais articulações desafia, deste modo, as finalidades de emancipação social, assumindo uma direção de regulação e conduzindo a articulações aparentemente contraditórias: formação de mão de obra ou educação para a autonomia e participação do ser humano nos ditames da sua sociedade.

Nas diversas perspetivas, o modelo de políticas educativas seria radicalmente divergente, na primeira a consolidação de um corpo de saber perpetua uma determinada normalização do quotidiano social, com diferentes perspetivas dos atores e com uma hierarquização do papel de cada um dos atores, na segunda apela-se para a participação das classes sociais na organização da vida coletiva.

Apesar de as perspetivas de democracia de inspiração liberal ou marxista serem radicalmente diferentes, o contrato social moderno estabelece três articulações aparentemente indissociáveis: cidadania, educação e democracia, mas com significados diferenciados (Stoer & Magalhães, 2003, Antunes, 1997, Bento, 2001). A garantia da igualdade dos cidadãos articula-se com a necessidade da existência de um regime democrático, pois é o mesmo que possibilita a eleição dos representantes e a participação ativa nas diversas formas de governo/Estado (local e nacional).

As contradições do sistema de ensino constituem-se com a construção de uma cultura nacional, um maior controlo sobre os processos de alfabetização, construção e difusão de conhecimento, nalguns casos em função das necessidades dos diferentes grupos e classes sociais, inclusão e exclusão de atores, bem como contributos para a legitimação de uma qualificação escolar subordinada à lógica de competências para o mercado de trabalho (Afonso & Lucio-Villegas, 2007; Lima, 2007; Canário, 2007).

A igualdade formal ocorrida após o reconhecimento dos direitos jurídicos constitui-se também sem que se legitimem outras desigualdades. Assim, importa problematizar o papel da cidadania e o seu comprometimento com a noção de democracia e o seu papel na transformação social, assim como as relações entre a escola, democracia e comunidade, no que diz respeito à conjugação de compromissos e desafios por vezes conflituais, tendo em vista

resguardar-se uma das finalidades indiscutíveis da educação (igualdade de oportunidades no sucesso escolar), bem como o direito de as populações se capacitarem para contribuírem para o desenvolvimento das suas localidades (Antunes, 1995; Melo *et al*, 1998, 2003; Afonso & Lucio-Villegas, 2007).

Com efeito, educação para todos e plena expressão da cidadania são faces de uma mesma moeda, instrumentos essenciais com que se reforça a democracia, a coesão e justiça sociais numa sociedade (Melo, 2003: 4)

Para além de outras propostas que apontam para a necessidade de *mudar a cara da escola* (Freire, 1999), como forma de concretização dos direitos sociais e culturais através de uma relação mais aproximada com a comunidade e também como forma de ultrapassar problemas relativos ao abandono escolar (Afonso & Lucio-Villegas, 2007; Antunes, 1995).

Vincular a educação ao processo de efetivação e construção da cidadania obriga a uma relação com a comunidade que inclui a sua integração concreta e prática pela escola, nas pessoas dos seus alunos, e pelo envolvimento nos seus contextos de vida, como estratégia e recurso essenciais para o enriquecimento e sucesso das aprendizagens e da formação escolar em sentido lato. (Antunes, 1995: 202)

Lima (2000) sustenta que as relações entre educação, cidadania e democracia refletem as contradições próprias das tradições teóricas em que se inscrevem. Algumas posições defendem uma perspetiva mais crítica e de desocultação da realidade social, isto é, a educação para a democracia e cidadania “na luta contra a alienação e apatia dos jovens e dos adultos”. Outras defendem a “‘domesticação’ da educação e da escola públicas” e a “neutralidade da educação, transformando-a numa agência gerencialista racionalmente orientada para o mercado de trabalho” e para a competitividade económica entre as nações. As diferenças de posições destacam-se na defesa de duas perspetiva antagónicas: a aprendizagem individual, de desenvolvimento pessoal e social e a educação para o aperfeiçoamento do ser humano, preparando-o para a mudança e transformação social (Lima, 2000).

Canário (2007) propõe uma tipologia de abordagens educacionais na qual inscreve quatro perspetivas e orientações diferenciadas para o papel da educação e da sua articulação com o Estado-Nação.

Abordagens educacionais	Perspetiva Crítica	Citação do autor
Educação numa perspectiva nacional	Limites da circunscrição da educação a articulações com conotações de “batalha”, “designio nacional” e “desenvolvimento”.	“Em período de crescimento e de construção dos Estados de ‘bem-estar’, esta maneira de encarar, conceber e discutir, as políticas e práticas de educação traduziu-se, nas zonas de periferia numa espécie de ‘patriotismo desenvolvimentista’, ideologicamente próximo do populismo.”
Educação numa perspectiva de naturalização do Estado	O Estado é encarado como o elemento de articulação entre classes sociais, bem comum, políticas educativas e emancipação do trabalho ignorando-se a luta conflitual subsequente entre os diversos tipos de interesses dos diversos atores sociais, económicos, políticos e culturais e a reconfiguração das diversas instituições devido aos fenómenos da globalização e, conseqüentemente, as suas novas articulações e desarticulações tanto a nível nacional como supranacional.	“Ignoram-se as transformações que, num quadro de integração económica supranacional, conduzem a uma real transferência de poderes do Estado-Nação, e suas instituições formais, para o nível de um Estado difuso, sem fronteiras políticas, nem geográficas, cujo poder reside na esfera económica.”
Educação institucional e mistificadora	Uma análise das políticas educativas não pode ficar prisioneira de conceitos pouco esclarecidos (“mercado” e “vaga neoliberal”). O mercado é uma entidade que já existia antes do sistema capitalista e cujos argumentos invocando a sua “regulação” deverão ser discutidos. Estas críticas não ocultarão antes o desejo do regresso de um Estado com contornos mistificadores: o Estado Providência?	“É o caso dos conceitos de ‘mercado’ e de ‘vaga neoliberal’, cuja utilização recorrente parece ter como finalidade exorcizar, em vez de compreender e explicar. O mercado, realização de trocas com recurso a unidades convencionais, precedeu historicamente o capitalismo e continuará muito provavelmente a existir depois da sua superação. Por outro lado, o mercado entendido como uma realidade económica inteiramente autorregulada nunca existiu, relevando, portanto, de uma espécie de ‘capitalismo utópico’. Por fim, na sociedade e na economia em que vivemos, impera uma lógica de oligopólio que não representa um regresso a modalidades liberais que foram dominantes até ao início do ‘curto século XX’, na terminologia de Hobsbawn. Isto significa que a crítica centrada na ‘vaga’ neoliberal só pode ser imprecisa e dissimular um desejo implícito e nostálgico de regresso ao idealizado ‘Estado Providência’.”
Educação emancipatória e não institucional	A educação como um exercício de liberdade coletiva e emancipatória: ‘nem padrões, nem Estado’.	“(…) não se pode ser escravo na fábrica e livre fora dela, assim como se não pode limitar o exercício da democracia aos ‘domingos políticos’ a que se refere Castoriadis (2005). A autonomia, no sentido em que o conceito é utilizado neste texto, só pode ser construída contra o Estado. Como escreve João Bernardo (2003, p. 29), as conquistas dos trabalhadores não correm na ‘esfera do Estado’ nem podem ser garantidas com a ‘criação de novas instituições burocráticas, a adicionar às muitas de que o Estado já dispõe”.

Quadro 4 – Abordagens educacionais – perspetiva crítica (Canário, 2007: 32-34).

As lógicas institucionais ditarão uma perspetiva de educação mais conotada com uma educação numa perspetiva nacional, de naturalização ou de mistificação do Estado. Em

contrapartida, uma lógica não institucional defenderá uma educação emancipatória (Canário, 2007).

Afonso (2001) analisa os lugares da educação e contextualiza historicamente os mandatos que lhe foram atribuídos, sustentando que os defensores de uma educação crítica e emancipatória deverão estar consciente das articulações entre o mandato escolar e os projetos de sociedade que o enformam. Assim, não é de todo evidente que a educação não escolar não esteja a ser equacionada para cumprir uma agenda ideológica que pretende refundar as finalidades da escola em função de um novo mandato. Um mandato que poderá analisar-se segundo as articulações que sobressaem nos documentos da União Europeia, nomeadamente o *Livro Branco Ensinar e aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*, em que a educação e a formação se apresentam com um papel estratégico. Contudo, a leitura de outros documentos europeus apontam para um sentido polissémico da expressão *sociedade cognitiva*, que é invocada com distintos sentidos: i) os indivíduos deverão ter uma educação e formação permanente ao longo da vida, ii) as organizações deverão qualificar e promover as aprendizagens; iii) a sociedade deverá aprender a desenvolver a capacidade reflexiva. É evidente, no entanto, a responsabilização do indivíduo perante a sua posição na sociedade e no mercado de trabalho, devendo apostar na atualização permanente das suas aprendizagens, para se tornar flexível e inovador, competências essenciais para a nova economia.

(...) se considerada no quadro de uma evolução unidirecional (que, todavia, não deve ser vista nem aceite como inexorável), essa nova estratificação ou dualização em contexto de trabalho (que se pretende naturalizar como decorrência inevitável dos níveis diferenciados de educação e qualificação supostamente dependentes da exclusiva vontade e capacidade de trabalhadores) terá necessariamente amplas implicações não apenas em termos de redefinição de vínculos e identidades pessoais e familiares, mas também em termos de ordem e coesão sociais. (Afonso, 2001: 35)

Afonso e Lucio-Villegas (2007) defendem que as articulações entre as finalidades do Estado e os direitos dos cidadãos evidenciam a gestão de contradições inerentes às fragilidades e perdas sociais e económicas. Segundo os autores, para compreendermos as tensões relacionais entre os direitos dos cidadãos e o Estado deveremos questionar as articulações entre: a diversidade de identidades culturais, linguísticas, étnicas, religiosas e raciais e as soberanias territoriais; o local e o global; os direitos e as identidades, os direitos abstratos e universais e a identidade nacional.

Os autores questionam a regulação supranacional e as suas relações com a democracia, as potencialidades que se abrem para a ampliação da noção de cidadania, o ressurgimento de



perspetivas europeias e uma cultura política de partilha da diversidade. Também se apresentam como elementos novos e dignos de vigilância crítica, o crescente protagonismo dos movimentos sociais globais e as finalidades democráticas (ou não) das suas causas, para além de questões económicas globais, tais como a promoção da competitividade entre estados e a garantia (ou não) de direitos dos trabalhadores num contexto de competição económica. No contexto da globalização, os movimentos sociais poderão apresentar-se com potencialidades emancipatórias, nomeadamente na “invenção de novas formas de organização social e cultural” (Lima, 2007: 40).

Lima (2007) evidencia também algumas relações paradoxais entre a educação, a cidadania e a democracia: (a) a educação para a democracia e cidadania são invocadas como fatores importantes para combater a apatia de jovens e adultos; (b) as escolas devem aproximar-se de uma educação para a cidadania democrática; (c) a defesa da *domesticação* e da neutralidade da educação; (d) a escola como organização voltada para o mercado de trabalho.

Antunes (1996b) propõe uma leitura das conceções sobre educação, os projetos de desenvolvimento económico nacionais e as suas opções distintas quanto às opções das políticas educativas. A autora analisa três tendências discursivas: i) diversificação da educação, ii) democratização da educação e iii) escola democrática.

Os discursos da *diversificação da educação* defendem um projeto de desenvolvimento e de modernização da sociedade portuguesa, uma política educativa em que a educação é instrumental face à produção e reguladora/meritocrática e reformula o projeto da escola meritocrática a favor de elites.

Os discursos da *democratização da educação* associam um projeto de desenvolvimento democrático e independente com a democratização social e política. Tal política educativa é algo ambígua, pois posiciona-se entre a produção, a transformação e a meritocracia.

Por fim, um discurso da *escola democrática* que procura responder às necessidades do país vinculando-as a uma sociedade mais democrática, economicamente mais desenvolvida, inscrevendo-se no projeto da modernidade e que visa concretizar as promessas de participação e igualdade.

O discurso da escola democrática, procurando articular um projeto de desenvolvimento que, levando em conta os objetivos económicos, o poder político e a estrutura social, aprofunde e consolide a sociedade democrática como alicerce para o crescimento económico, propõe uma política educativa que pode ser definida como transformadora e utópico-culturalista (o projeto da escola participada e igualitária). (Antunes, 1996b: 173)

Os regimes democráticos foram erigidos tendo em conta um diálogo e confronto entre perspectivas de democracia que desafiam amplamente a cidadania. No contexto da globalização, as contradições e o diálogo entre concepções diversificadas acentuam-se, assim os percursos e os projetos apresentam-se com contornos ambivalentes e contraditórios (Santos, 1991).

Seguidamente, realçaremos a conceptualização do conceito de cidadania e algumas das discussões mais recentes, nomeadamente a ampliação e limitação de direitos, discussão que surge associada ao papel do Estado na globalização.

#### 2.4 – A relação entre a cidadania e a conquista de direitos

A primeira tentativa teórica de conceptualização do conceito de cidadania surge nos anos cinquenta com o sociólogo inglês T. H. Marshall. Segundo Marshall, a implementação dos direitos de cidadania ocorreu com momentos de continuidade, de descontinuidade e de ampliação e limitação de direitos, nomeadamente no que diz respeito a uma noção de cidadania genuína e igual em determinadas cidades medievais (local) e a descontinuidade de direitos (daqueles cidadãos) após a fusão geográfica do âmbito da cidadania e a separação de funções nas instituições do Estado. O reconhecimento e a implementação dos direitos dos cidadãos assumiram formas díspares e tensionais em momentos díspares.

Apesar das problematizações necessárias para análise da génese do conceito de cidadania e as suas relações tensionais com a entidade universal que regularia a identidade em torno de um projeto denominado Nação (Santos, 2002, Afonso & Lucio-Villegas, 2007), na sua matriz fundadora encontra-se um discurso vinculativo entre os direitos dos cidadãos e a garantia de igualdade perante a lei regulada pelo Estado e pelas suas instituições de referência.

A cidadania é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*. (Marshall, 1963:76)

Marshall considera três dimensões no conceito de cidadania: direitos civis (ou jurídicos), políticos e sociais e o papel das instituições pertencentes ao Estado na sua implementação. As três gerações de direitos ocorrem entre os séculos XVII e XX.

Os direitos civis comportam os direitos correspondentes à liberdade individual (mobilidade, liberdade de expressão, de pensamento, imprensa, propriedade, contratualização e de justiça), são de base social e universal e apoiam-se nas instituições jurídicas e nos tribunais (Santos, 1991).

Os direitos políticos surgem a partir do século XVIII e o seu principal componente é o direito à participação no exercício do poder e na eleição dos seus representantes, sendo as suas instituições de referências o parlamento, os sistemas eleitorais e os sistemas políticos. O seu reconhecimento na maior parte dos países ocidentais ocorreu durante o século XX, com a ampliação do direito de voto para a maioria dos adultos (Field, 2002; Santos, 1991). Para além de formalizarem a divisão do político, propriedade privada e poder económico, o modelo de Estado-Providência institucionalizará formalmente os direitos políticos, capacitando ativamente todos os cidadãos a participarem politicamente e a elegerem os seus representantes (Rocha, 2005).

Os direitos sociais foram amplamente reconhecidos durante o século XX e comportam o reconhecimento por parte do Estado da necessidade de garantir a prestação de serviços essenciais a todos os cidadãos (educação, saúde, subsídio de desemprego e reforma), sendo tais cuidados prestados pelas diversas instituições habitualmente associadas ao modelo de Estado-Providência (Santos, 1991; Field, 2002; Rocha, 2005).

Os direitos civis são os primeiros a emergir e estabelecem a base futura da cidadania, nomeadamente com a articulação entre o direito e igualdade perante a lei, movendo-se originalmente do mercado para o Estado e relacionando-se com os direitos políticos e as bases da democracia. Os discursos teóricos e as lógicas de ação das instituições vinculadas ao Estado seriam fundamentais para a estabilidade social e política e estabeleceriam os alicerces para o surgimento do Estado-Providência. Simultaneamente, contribuem para a diminuição dos antagonismos de classe, nomeadamente as desigualdades inerentes ao sistema capitalista (Field, 2002).

Santos (1991) considera que cidadania para Marshall “é o conteúdo de pertença igualitária a uma dada comunidade política e afere-se pelos direitos e deveres que o constituem e pelas instituições a que dá azo para ser social e politicamente eficaz” (Santos, 1991:146), sendo um dos méritos de Marshall a articulação entre os direitos dos cidadãos e os antagonismos das classes sociais. As conclusões de Marshall remetem para uma relação tensional entre os direitos de cidadania (civis, políticos e sociais) e o sistema capitalista.

(...) essa articulação significa que no período do capitalismo liberal a cidadania civil e política, enquanto parte integrante do princípio de Estado, não só não colidiu com o princípio do mercado como possibilitou o desenvolvimento hipertrofiado deste. (Santos, 1991: 146)

A conquista de direitos e os debates em torno do papel da Sociedade Civil e do Estado<sup>55</sup> são retratados por Santos (2006) como sinónimos de tensões entre estes dois pilares da regulação, apresentando-se em diversas épocas da história dos países centrais.

Santos (2006) apresenta uma sistematização diferente de Marshall, considerando a existência de três gerações de direitos. A primeira geração de direitos consiste na conquista de direitos cívicos e políticos, na qual o pilar de regulação foi a Sociedade Civil, que conseguiu conquistar espaço de manobra ao Estado. Na segunda geração de direitos o Estado foi o principal pilar de regulação, o que garantiu a implementação de direitos económicos e sociais. Na terceira geração temos os direitos culturais e ecológicos, o pilar de regulação e de garantia da conquista de direitos continua a ser o Estado.

<b>Geração de direitos</b>	<b>Direitos conquistados</b>	<b>Pilar da regulação</b>	<b>Tensão dialética</b>
Primeira geração	Direitos cívicos e políticos	Sociedade Civil	Sociedade Civil contra o Estado
Segunda geração	Direitos económicos e sociais	Estado	Estado principal garante dos direitos
Terceira geração	Direitos culturais e ecológicos.	Estado	Estado principal garante dos direitos

Quadro 5 – Gerações de direitos (Santos, 2006)

Afonso e Villegas-Ramos (2007) propõem uma problematização que sinalize as características de ampliação dos direitos cívicos, políticos, económicos, sociais, culturais e ecológicos num regime que garanta a igualdade para todos os cidadãos de um determinado Estado-Nação.

Apesar de não se poderem ignorar as implicações culturais e políticas, e as ambivalências das relações entre o Estado, a Nação e o conceito de cidadania, com distintas conotações e implementações nos países Ocidentais, não se podem ignorar as conquistas dos trabalhadores (e da sociedade civil) de direitos sociais. Isto é, os trabalhadores agiram através das suas organizações e pressionaram os poderes políticos a corresponderem às suas exigências. Algumas das propostas do projeto da modernidade apontavam para uma educação dos cidadãos, para que os indivíduos tivessem voz, usassem da palavra e agissem. As tensões e as contradições que ocorrem na implementação de tal modelo de cidadão ocorrem devido às

<sup>55</sup> Santos (1991) defende que o projeto da modernidade se distingue pela existência de algum equilíbrio e algum dinamismo entre dois pilares: regulação e emancipação. O pilar da regulação é constituído por três princípios que estabelecem os fundamentos da regulação, de uma forma por vezes tensional, contraditória e maximizante. Os princípios que contribuem para estabelecer os elementos de regulação são o Estado, a Comunidade e o Mercado. O pilar da emancipação e as suas dimensões de racionalização e secularização contribuíram para três tipos de racionalidade: moral-prática (direito), cognitiva-experimental (ciência e técnica) e estético-expressiva (artes e literatura). Com o cruzamento do projeto da modernidade com o capitalismo estes dois pilares foram sofrendo alterações nas relações entre si e o pilar da regulação foi colonizando o da emancipação, o que contribuiu para transformar a emancipação em propostas de regulação maximizantes, sobretudo devido aos excessos da racionalização, formalização, abstração e universalização (Santos, 1991; Afonso, 1998).

influências antagónicas das duas linhas teórico-políticas da modernidade (liberalismo e marxismo) e as suas devidas contextualizações nacionais (Afonso & Lucio-Villegas, 2007; Santos, 2006).

Santos (1997) defende que para a ampliação dos direitos de cidadania deveremos considerar o debate sobre os direitos multiculturais e ter em conta múltiplas ordens de questões, por exemplo: (i) a superação do debate entre universalismo e relativismo, uma vez que todas as culturas aspiram a preocupações e valores universais, tendo as mesmas que dialogar numa base intercultural e libertadora; (ii) a superação do debate universalista dos direitos humanos por um debate cosmopolita, pois, apesar de todas as culturas possuírem concepções de dignidade humana, nem todas a concebem em termos de direitos humanos; (iii) a maximização da consciência da incompletude cultural da dignidade humana numa perspetiva multicultural dos direitos humanos; (iv) a ampliação das versões de dignidade humana numa ótica multicultural, perceber que concepções teóricas satisfazem a multiculturalidade dos direitos humanos (liberal ou marxista); (v) o estabelecimento de princípios que poderão contribuir para a multiculturalidade dos direitos humanos, se o princípio da igualdade ou de diferença.

As premissas estabelecidas por Santos sugerem um debate em torno de um conceito de cidadania que aprofunde noções como interculturalidade, dignidade humana, num diálogo entre as referências locais (nacionais) e universais (Santos, 1997).

As relações entre as duas perspetivas de cidadania, uma de índole mais universal, abstrata e formal e de regulação (ou de índole mais cosmopolita e problematizadora e de emancipação) surgem igualmente nas perspetivas teóricas da Educação de Adultos. Entre ambas emergem tendências que ao longo da história da EA foram travando debates mais (ou menos) consensuais registados através da teoria crítica. As suas ferramentas teóricas são mais consonantes com uma tendência mais marcadamente individualista, meritocrática e de autorresponsabilização, ou com uma tendência mais coletivista, igualitária e de responsabilização de todos perante o bem comum.

No campo da EA, Torres (2003) defende que a inserção de adultos com educação de base débil capacita-os a exercitar a cidadania de uma forma mais ampla e integrada na sociedade atual, uma vez que o domínio da escrita, da leitura e da matemática é uma forma de incluir cidadãos inabilitados para sobreviver numa sociedade dominada pelas novas tecnologias e manipulação de informação e consumo. Os excessos da cidadania formal poderão potenciar uma cidadania como inculcação e imposição de valores ao público adulto, sem que surjam

oportunidades de debate e diálogo entre noções do mundo, alternativas e olhares distintos. Uma cidadania de inculcação de valores e normas poderá ser duplamente questionada, ou como ferramenta útil ao serviço da integração social, ou como ferramenta de endoutrinamento. O autor refere que os cursos de educação de adultos poderão potenciar e ampliar oposições antidemocráticas, caso não se abram oportunidades para que os públicos adultos manifestem as suas angústias, incertezas e dúvidas, acerca da organização do sistema político, da gestão da coisa pública e do acesso aos direitos fundamentais, como saúde, educação e justiça.

Field (2002) refere que, embora o modelo teórico de Marshall tenha as suas limitações quanto ao papel de uma cidadania mais ampliada, este modelo é importante para a compreensão da relação tensional entre classes sociais, mercado e Estado, principalmente no contexto atual em que o papel do Estado-Nação se tornou algo ambíguo. São ainda de ter em conta as preocupações de Marshall em relação às contribuições da cidadania para a democracia e para o equilíbrio entre o social, o político, o económico e a importância da dimensão social da cidadania e o seu contributo para a criação do Estado-Providência.

Em suma, [Marshall] pensava que a cidadania social ajudaria a legitimar as desigualdades económicas, e disse-o de uma forma muito explícita. (Field, 2002: 3)

A proposta teórica de Marshall sofreu contestações diversas, Field questiona, por exemplo, a desadaptação dos seus pressupostos iniciais ao contexto atual, pois existem modificações consideráveis no que diz respeito aos direitos sociais, políticos e económicos, que nem sempre potenciam a ampliação de direitos. Os seus fatores são diversos, entre os quais os processos de globalização e a sua influência na reconfiguração do papel do Estado, bem como a proliferação de uma estratificação social mista, devido, sobretudo, às contribuições da educação na ascensão social das classes trabalhadoras, que fragmentou a estratificação social anterior. O autor inglês refere, ainda, questões relacionadas com a desvinculação dos cidadãos da atividade política, devido a fatores como a perda de importância das associações tradicionais (de trabalhadores, religiosas e políticas) e a perda de visibilidade no debate político da luta de classes.

Resumindo poderemos discernir um número de tendências significativas no que diz respeito à cidadania. Nem os aspetos sociais, nem os políticos parecem legitimar as funções atribuídas por Marshall no seu modelo de cidadania. Em muitos países há uma pluralização da vida política, desenvolvida em paralelo com uma retirada da população do exercício dos seus direitos políticos. Simultaneamente, o significado do Estado-Nação está a sofrer alterações, parcialmente devido às tendências da globalização. (Field, 2002: 6)

Apesar das articulações entre o sistema capitalista, o Estado e os direitos dos cidadãos serem conflituais, é inegável que a luta pela libertação do indivíduo e do coletivo da perspectiva religiosa e a possibilidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática foram marcos essenciais para as negociações a realizar no futuro.

A igualdade implícita no conceito de cidadania, embora limitada em conteúdo, minou a desigualdade do sistema de classe, que era, em princípio, uma desigualdade total. Uma justiça nacional e uma lei igual para todos devem, inevitavelmente, enfraquecer e, eventualmente, destruir a justiça de classe, e a liberdade pessoal, como um direito natural universal, deve eliminar a servidão. Não há necessidade de nenhum argumento sutil para demonstrar que a cidadania é incompatível com o feudalismo medieval. (Marshall, 1963:77)

Lima (2006) defende que ocorreu um desvio nas finalidades iniciais da EA e que já não nos encontramos perante a educação de um cidadão vinculado à transformação social, mas de uma situação de a EA estar mais relacionada com a *remediação* de problemas sociais. Lima alerta para o pedagogismo que envolve o discurso oficial, numa tendência crescente de se veicular a ideia de que é pela educação e pela escola que se irá transformar e mudar a sociedade.

A formação profissional não pode ser vista como um seguro contra os riscos do mundo, contra os riscos laborais, contra os riscos do desemprego. Mesmo que façamos tudo certo jamais teremos um seguro contra esses riscos. Desse ponto de vista, acho que os conceitos são claros, entrou-se pela educação ao longo da vida mas para fazer a ponte para a formação ao longo da vida e imediatamente para a aprendizagem ao longo da vida. Temos uma linguagem que é hoje toda de economia e gestão, qualificações ao longo da vida, empregabilidade, competências para competir, competir para progredir, a linguagem é bélica. (Lima, 2006: 26)

O autor defende que nas últimas décadas se assistiu a uma rotação das finalidades da educação de adultos, de um discurso emancipatório e de uma educação que teria como finalidade a participação na democracia e nos destinos das comunidades, para uma educação e formação que tem como finalidades regular e gerir os problemas sociais que advêm das crises de desemprego, sendo as suas finalidades as competências profissionais. Lima alerta, no entanto, que as necessidades da economia se alteram e que mensagens como *aprender a aprender e capacidade crítica*, não são nada mais do que mensagens *retóricas*, questionando “Quais são as empresas que contratam nesta base? E o que é que nós, na educação de adultos, estamos a fazer por isso?” (Lima, 2006: 26).

Lima acrescenta ainda que assistimos a um paradoxo difícil de definir, se de um lado ocorrem lutas democráticas importantes face à ampliação dos direitos de cidadania, do outro assistimos a limitações e ataques ao seu exercício. O autor ironiza sobre as contradições da

atualidade face aos direitos dos cidadãos, esclarecendo que se Marshall é criticado por não considerar outros direitos (culturais, económicos, ecológicos), também é criticável por considerar uma perspetiva evolutiva dos direitos. Sendo assim, o alerta de Nancy Fraser parece-lhe de todo pertinente, ao argumentar que não é possível “haver cidadania democrática sem direitos sociais” (Nancy Fraser *apud* Lima, 2007: 61).

A discussão das propostas de cidadania envolvem a consolidação da principal entidade de organização das nações, o Estado-Nação, e a forma como são legitimadas as mediações entre os vários atores do pilar da regulação (Estado, Mercado e Comunidade), tendo em conta as suas características: os limites fronteiriços da sua soberania, os direitos e deveres comuns a todos os cidadãos e os símbolos e identidades nacionais (Giddens, 2007), para além das pluralidades e particularidades de duas realidades por vezes distintas: Estado e Nação (Afonso & Lucio-Villegas, 2007).

No subcapítulo seguinte, iremos abordar questões relativas aos modelos de Estado e as suas relações com o sistema capitalista.

## 2.5 – As relações entre o Estado e o Sistema Capitalista

O modelo constitucional do Estado que emerge no século XIX é uma organização formal, unificada e reconhecida, tanto através dos seus limites geográficos, como através de um sistema jurídico centralizado e que protagoniza uma linguagem de comunicação universal e pública com a sociedade civil. Por sua vez, a sociedade civil constitui-se como uma constelação de interesses privados em dois domínios, vida económica e relações sociais voluntárias. O elemento de articulação entre os diversos tipos de interesses foram as dimensões da cidadania, sendo que, ao longo dos últimos séculos, os princípios de separação entre o Estado e a sociedade civil ocorrem com determinadas tensões, entre as posições que defendem uma conceção de Estado mínimo, sendo este interpretado como um inimigo potencial da liberdade individual, e outras que apelam à necessidade de um Estado máximo, por este se constituir como um protagonista fundamental para a condição do exercício da liberdade individual (Santos, 2002<sup>56</sup>).

As relações entre os diversos pilares da regulação (Estado, Mercado e Comunidade) ocorreram durante os dois últimos séculos de forma diferenciada, contudo a ampliação dos direitos de cidadania foram sendo negociadas precária e dinamicamente até finais dos anos sessenta (Santos, 2002; Dale, 2005; Canário, 2007; Afonso, 2007; Lima, 2007; Antunes,

---

<sup>56</sup> Santos analisa os pressupostos da teoria política liberal e o modelo político-económico hegemónico do projeto da modernidade



2008). As relações entre os atores foram consolidando um maior bem-estar social, na perspectiva de que existiu um certo processo de redistribuição de rendimentos (e poder) no quadro do regime de acumulação, com aumentos de salários, acesso ao consumo de bens e serviços pelos trabalhadores e uma ampliação dos direitos sociais dos cidadãos (acesso à saúde e educação para todos, por exemplo) (Santos, 2002).

A atuação do Estado garantia a distribuição de prosperidade e bem-estar em consonância com o regime de acumulação. O Estado surge como o principal fornecedor e financiador dos serviços públicos, de bens não transacionáveis, redistribuidor dos bens económicos de âmbito nacional e seguindo o modelo económico de Keynes. A sua sedimentação realizou-se através de um certo equilíbrio entre as regras de distribuição e de poder. A base de sustentação do Estado-Providência organizou-se de forma tripartida: soberania, confiança e relação com o capitalismo; entre os representantes económicos e políticos. Foi assim possível a construção de um certo equilíbrio, precário e dinâmico, entre os diversos interesses em jogo.

Apesar do modelo de Estado-Providência ter sofrido influências e contextualizações históricas nacionais, tende a inscrever-se numa visão conciliatória entre o desenvolvimento e o legado humanista, pois os processos de acumulação contribuem para a distribuição de riqueza e de bem-estar social.

As relações entre o Estado e o sistema capitalista apresenta-se como uma forma de regulação social, pois o conhecimento da realidade social foi (é) utilizado para determinar as mudanças necessárias, sendo as mesmas articuladas através de apoios, incentivos, fiscalização, proteção da produção económica e funcionamento das diversas infraestruturas sociais, económicas e políticas em prol de uma determinada ordem social (Dale, 2005; Stoer & Magalhães, 2002; Santos, 2002).

Os sistemas educativos nacionais pretenderam veicular sentimentos de pertença a uma identidade nacional, garantindo, simultaneamente, o alcance de uma determinada “coesão social”, através da proteção de fontes de risco (internas/externa) (Dale, 2005).

O modelo de Estado-Providência controlou, assim, a escola pública com objetivos precisos: a formação de uma identidade nacional.

(...) para submeter todas as identidades dispersas, fragmentadas e plurais, em torno de um ideário político e cultural a que se haveria de chamar Nação. (Afonso, 2001: 35)

Existem, porém, posições mais críticas em relação ao papel do Estado-

-Providência. Essas posições defendem que o Estado tem sido utilizado por diversos atores poderosos para pressionar o sistema estatal num determinado sentido; sendo assim, o poder redistributivo do Estado e a soberania estatal são dois mitos ideológicos que urge desocultar, pois são as articulações com o sistema capitalista que determinam a verdadeira força de um Estado (Wallerstein, 1999).

A luta constante pela acumulação de capital potencia tensões entre os diversos atores, a mais elementar trava-se entre um pequeno grupo de beneficiários e o grande conjunto das suas vítimas, contudo também na competição entre acumuladores de capital. A conflitualidade entre os ganhadores e os perdedores origina a denominada luta de classes entre o capital e o trabalho, travando-se no plano económico (maior remuneração da mão de obra, o que provoca menor lucro, mas ao mesmo tempo uma aliança temporária entre certos acumuladores de capital e seus assalariados) como político (lutas ideológicas, linguísticas, raciais e culturais).

Empresário contra empresário, setor económico contra setor económico, empresários de um Estado ou grupo étnico contra empresários de outros Estados ou etnias – a luta tem sido, por definição incessante. E esta luta incessante assume constantemente uma forma política, devido ao papel central dos Estados na acumulação de capital. (Wallerstein, 1999: 47)

Wallerstein (1999), adotando a abordagem sociológica de Marx para o seu estudo sobre o sistema mundo capitalista, explicitou como a *sede de lucro* impulsiona a ação do capitalismo e de como o Estado é conivente com tal lógica de atuação.

No início do século XX, Max Weber (1996), defensor de uma linha sociológica distinta (ação social), contestou a argumentação de Marx acerca da *sede de lucro*, como a característica principal do capitalista do século XIX, esclarecendo que a história da humanidade está repleta de exemplos notórios de seres humanos que atuaram tendo em vista o máximo lucro possível, através da venda dos seus meios de produção. Segundo este autor, a diferença fundamental entre o sistema capitalista e os sistemas antecedentes foi a capacidade de racionalizar comportamentos e práticas entre trabalhadores e detentores do capital. Contudo, é na articulação entre determinadas características tradicionais e novas (continuidades e discontinuidades) que se ergue o espírito do capitalismo. O estudo de Weber espelhou uma visão inerente à sociedade alemã e às suas influências religiosas, ao mesmo tempo que realizava uma crítica ao marxismo e à sua visão restrita da análise da sociedade (económica) e por não considerar outras articulações (culturais, tradicionais, religiosas) tão ou mais importantes para o advento do sistema capitalista. Contudo, no final do seu trabalho, o sociólogo alemão alertava que este

espírito de subtração de lucro provavelmente seria alargado a qualquer ramo de atividade humana e que o mesmo só chegaria ao fim quando já não houvesse mais nada para subtrair.

O ascetismo, ao ser transplantado das celas conventuais para a vida profissional, começou a dominar a ética secular e deu o seu contributo para a formação do poderoso cosmos da ordem económica moderna; esta, vinculada às condições económicas e técnicas da produção, com uma força irresistível, determina hoje o estilo de vida, não apenas da população ativa mas de todos os indivíduos que nascem dentro desta engrenagem. E, provavelmente, isto poderá continuar a acontecer até que o último quintal de combustível fóssil seja queimado. (Weber, 1996: 139)

Freud (1930) em o *Mal-estar da Civilização* sugere que só o desenvolvimento de determinados processos racionais de civilização e coletivistas poderiam proteger o homem dos seus instintos individuais de agressividade e de autodestruição.

A questão do destino da espécie humana parece-me depender da medida em que o desenvolvimento do processo de civilização venha a ser ou não capaz de dominar as devastações que o instinto humano da agressividade e da autodestruição ameaça causar na vida das coletividades. (...) Os seres humanos contemporâneos levaram tão longe o domínio exercido sobre as forças elementares, que lhes seria fácil servirem-se dele para se exterminarem uns aos outros, até ao último. (Bloom, 2008:203)

Durante o pós-guerra e até meados dos anos setenta, o modelo de Estado que prevaleceu nos países centrais foi o do Estado-Providência que apelava para uma posição de regulação das diversas dimensões do homem, não sem problemas de regulamentação excessiva das relações sociais, expansão do seu aparelho burocrático, conversão dos partidos e dos sindicatos em organizações formais, defendendo corporações profissionais e rejeitando a defesa de alternativas informais de outros interesses, ocorrendo assim a colonização do elemento emancipatório pela regulação e pela formalização excessiva dos seus principais atores (Santos, 1990).

Se as necessidades de controlo social, económico e político como garantia de uma certa estabilidade nas relações sociais foram a filosofia adotada pelo modelo do Estado-Providência, a sua estrutura administrativa foi decantada das instituições militares, seguindo o modelo burocrático de Weber (Sennett, 2007b).

Sennett (2006) compara a expressão “jaula de ferro” de Weber à sensação ambivalente sentida pelos trabalhadores das indústrias fabris e funcionários estatais nos seus locais de trabalho.

(...) O Estado-Providência também adotou a forma de uma pirâmide burocrática. De acordo com os princípios da social-democracia, tanto os benefícios sociais como as

pensões de reforma e a educação foram concebidos como direitos universais (...).  
(Sennett, 2007b: 31-32)

A expressão “militarização da sociedade” poderá ser redutora, se pensarmos que “produziu uma massa cega, dócil e obediente de trabalhadores ou clientes do Estado-

-Providência” pois, apesar de poderem sentir-se enclausurados pelas estruturas, interpretavam e negociavam algumas ordens: “o mal-estar vivido numa instituição pode coexistir com um forte compromisso em relação a ela” (Sennett, 2007b: 33).

A atividade incessante e a expansão dos grupos económicos, tendo como objetivo a acumulação, apesar de fomentarem a melhoria das condições materiais das populações, também contribuíram para o reforço do controlo estatal (Sennett, 2007b).

Assim, nas diferentes perspetivas teóricas, apresentam-se as contradições e ambivalências existentes no modelo de Estado-Providência, as suas lógicas de atuação ora legitimariam a produção, ora o poder reivindicativo dos trabalhadores, ora melhorariam as condições gerais da sociedade, ora se submetendo a pressões devido a excessos burocráticos e autoritários no relacionamento entre as classes inseridas no sistema burocrático estatal e todas as outras, o que sugere a ambivalência de um modelo que assenta na construção de consensos entre interesses distintos e em confronto, através de negociações.

## **2.6 – As contestações ao Estado-Providência e a crise da escola**

A partir de finais dos anos sessenta o conflito social e político estendeu-se, tendo em conta a luta por reivindicações e as lutas emancipatórias revigoradas, com uma forte identificação com ideais apologéticos da revolução (maio de 68, revolução cubana), diversidade cultural, étnica e igualdade e dignidade para todos (movimentos de libertação anticolonialistas, movimento dos direitos cívicos nos EUA), reclamando direitos à construção de uma sociedade mais digna para o leque de atores que entretanto não tinham visto cumpridas as promessas de igualdade real de todos os cidadãos (mulheres, estrangeiros, idosos, etc.).

A contestação estudantil contribuiu igualmente para o surgimento de discursos teóricos que deram voz ao questionamento dos modelos tradicionais de educação. Paulo Freire contestaria o modelo de educação tradicional, devido à sua imposição de modelos hegemónicos de cultura, conhecimento e valores, que pressupunham sujeitos tábuas rasas e sem cultura, “vasilhas” prontas a serem “enchidas”.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em 'vasilhas', em recipientes a serem 'enchidos' pelo educador. Quanto mais vá 'enchendo' os recipientes com seus 'depósitos', tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente 'encher', tanto melhores educandos serão. (...) Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (Freire, 2007a: 66)

Ivan Illich (1985) defenderia a *desescolarização da sociedade*, uma vez que a escola seria um lugar de aprisionamento das subjetividades, pouco permeável a mudanças, para além das suas articulações tensionais (escola, sistema capitalista e Estado), considerando, simultaneamente, os sistemas escolares contraprodutivos (Canário, 2005a).

Fabricam uma infância anormal, fabricam problemas de aprendizagem, fabricam disfuncionalidades, subordinam a educação à produtividade e àquilo que ele critica em termos de desenvolvimento. Illich pensa globalmente a educação, tendo como referência uma outra sociedade baseada naquilo que ele chama convivialidade, ou convivencialidade, e que é uma outra referência. (Canário & Pombo, 2005a: 43-45)

Illich (1985) propõe uma desmistificação das expectativas face à escola.

Não podemos iniciar uma reforma educacional sem antes compreender que nem a aprendizagem individual e nem a igualdade social podem ser incrementadas pelo rito escolar. Não podemos superar a sociedade de consumo sem antes compreender que a escola pública obrigatória recria tal sociedade, não importando o que nela seja ensinado. (Illich, 1985: 51)

O autor apela para uma sociedade reorganizada em termos de ocupações cujo valor é construído em torno do uso de ferramentas conviviais, isto é, utensílios que o ser humano utiliza consoante os seus critérios pessoais e não controlados por racionalidades institucionais. Segundo Illich, o apelo incessante ao consumo de bens e serviços perpetua o sistema capitalista, limita a liberdade do ser humano a criar e decidir autonomamente fora de um padrão institucional e produz uma escala de avaliação da pobreza cujo cálculo é realizado pelo acesso a bens cuja utilidade para determinadas populações é ambígua, para além de as esvaziar dos seus bens culturais e de tornar a sua pobreza mais ostensiva e humilhante (Illich, 1979).

Em França surge uma das obras mais marcantes da sociologia da educação. Bourdieu e Passeron desenvolvem a teoria da *reprodução social* e a forma como o *poder simbólico* marca as relações estruturantes e estruturadas dentro e fora da escola (Stoer, 2003).

O sistema de ensino formal será posto sob suspeita surgindo desde então discursos teóricos e políticos analisando a instituição escolar em torno do conceito *a crise da escola*. Seja por contestações teóricas, políticas, sociais ou economicistas e tendo em conta a articulação

entre modelos de conhecimento e de sociedade. A *crise da escola* serviu para desocultar desigualdades e meritocracias, para incentivar e desencantar as classes populares das suas aspirações sociais cuja narrativa democrática e utópica da universalidade da educação é confrontada com uma contradição real e paradoxal de desclassificação e de hipertrofia de certificações. Sem, no entanto, deixarem de se fazer sentir questões relacionadas com a estratificação social fomentada pela forma como são organizados os currículos, as avaliações, a transmissão do saber, o tipo de saber veiculado e a sua validade. Para além de outras propostas de instrumentalização da educação em prol da competitividade económica, discriminação positiva e inclusão social se terem revelado ambíguas e cuja argumentação teórica dificilmente sobrevive face à realidade dos factos: elevadas taxas de desemprego e, conseqüentemente, desconforto social e contestação face à utilidade da educação, discursos que se alicerçam em paradigmas epistemológicos e sociais opostos. A *crise da escola* parece ter-se alicerçado na crise de um paradigma societal, uma crise social, política e económica. Tais fatores contribuíram para acentuar os paradoxos em que as sociedades ocidentais (e não só) estão mergulhadas (Barroso, 2008).

(...) vista sob a ótica crítica dos estudos históricos, as coisas não parecem ser tão difíceis assim, pois, afinal, a escola é uma instituição bastante antiga e não foi sempre tal como a conhecemos hoje. Sendo assim, não há porque duvidar que ela possa sobreviver assumindo outras formas e outras finalidades, de acordo com outros projetos sociais. Mais difícil, como sempre, é imaginar a que tipo de sociedade ela deverá servir. (Barroso, 2008: 52)

Se a instituição escolar foi largamente contestada a partir dos anos sessenta, a contestação ao modelo do Estado-Providência também não deixaria de se fazer sentir.

(...) os jovens radicais mais sérios lançaram os seus dardos contra as instituições, particularmente as grandes empresas e as grandes administrações públicas, cuja magnitude, complexidade e rigidez pareciam agrilhoar os indivíduos a um punho de ferro. Em 1962, a Declaração de Port Huron, um documento fundador da Nova Esquerda, também se mostrava severa em relação ao socialismo de Estado e às multinacionais; ambos se assemelhavam muito a prisões burocráticas. (Sennett, 2007b:13)

Segundo Santos (2005), o modelo do Estado-Providência também foi, conjuntamente, questionado pelos interesses dos EUA e do capitalismo global, sendo a sua argumentação construída em torno da crise democrática, potenciada pelos *excessos* de reivindicação de direitos sociais e de regulação do Estado, tendo, simultaneamente, conduzido a problemas progressivos definidos como de *governabilidade*.

O ponto de viragem deu-se em 1975, quando a Comissão Trilateral publicou o seu relatório sobre a crise da democracia, da autoria de Crozier, Huntington e Watanuki (1975). Segundo estes, a democracia estava, de facto, em crise. Não, porém, por haver democracia a menos, mas, pelo contrário, por haver democracia a mais. As democracias estavam em crise porque se encontravam sobrecarregadas com direitos e reivindicações e porque o contrato social, em vez de excluir, era demasiado inclusivo, devido precisamente às pressões sobre ele exercidas pelos atores sociais históricos atacados pelos estudantes (os partidos operários e os sindicatos). Com esta análise e o poder social por detrás dela, a crise do governo baseado no consenso (crise de legitimidade) transformou-se numa crise do governo *tout court*, e, com isto, a crise de legitimidade transformou-se em crise de governabilidade. (Santos, 2005: 12)

O modelo de Estado-Providência e os seus alicerces de controlo social, político e económico foram postos em causa e refundados, não sem que as demandas de abertura e liberdade de movimentos se conjugassem em torno de opções contraditórias.

A natureza da contestação política viu-se, desta forma, profundamente alterada. O foco, antes centrado na incapacidade do Estado para fazer justiça aos novos movimentos sociais e às suas exigências, passou a centrar-se na necessidade de conter e controlar as reivindicações da sociedade relativamente ao Estado. Em breve, o diagnóstico da crise enquanto crise de governabilidade passou a ser dominante, o mesmo se verificando com a terapia política proposta pela Comissão Trilateral: do Estado central para a devolução/descentralização; do político para o técnico; da participação popular para sistemas de peritos; do público para o privado; do Estado para o mercado (Crozier et al., 1975). A década seguinte assistiu à construção de um novo regime político-social baseado nestas ideias e que em breve seria imposto à escala global sob a designação de Consenso de Washington. Foi uma década de profundas transformações político-ideológicas, que prepararam o caminho para o avanço da solução abrangente para a crise da governabilidade: a lei do mercado. (Santos, 2005: 12)

Foucault (2010) defende que a *fobia* ao Estado, por certas críticas ocorridas durante os anos setenta, centra-se numa contestação quase genética e evolutiva de maximização dos poderes do Estado, sem que se compreenda a especificidade dos argumentos. Tratando-se antes de retórica mais apostada nos efeitos do que numa contribuição analítica séria e rigorosa dos processos que conduziriam à maximização do poder do Estado. Segundo o pensador francês, as críticas *inflacionistas* ao Estado apresentam-se com os seguintes elementos em comum: (i) intermutabilidade das análises e perda de especificidade das críticas, centradas num dinamismo evolutivo, remetendo umas para as outras, valorizando a concordância e desvalorizando a especificidade das análises; (ii) desqualificação geral pelo pior, isto é, seja qual for o real funcionamento e dinamismo do Estado desqualifica-se “o menos pelo mais, o melhor pelo pior”; (iii) a elisão da atualidade, supõe-se sempre um perigo inerente ao espectro do Estado, aparentemente fantasmagórico e devorador, desvalorizando-se a realidade tal como se apresenta (Foucault, 2010: 242).

As críticas ao Estado foram realizadas por correntes antagónicas, mas na tentativa de produzirem um fim semelhante, a limitação da regulação estatal, embora com finalidades e respondendo a interesses bastante antagónicos. Enquanto uns advogam a construção de uma sociedade mais democrática, uma cidadania mais justa e participativa para atores sociais reprimidos (mulheres, culturas e etnias alternativas), outros defendem a liberdade de movimentação dos capitais a uma escala global e uma conceção societal baseada na crença de que a descentralização do poder no Estado e a sua recentralização na performance económica seriam a solução para ultrapassar as crises da economia.

Neste quadro as políticas públicas constroem-se em torno já não do bem-estar social dos seus cidadãos, mas sim da competitividade económica, empregabilidade e empreendedorismo, tendo em vista a sobrevivência de todos no mundo global, através da competitividade económica (Lima, 2007).

As críticas ao Estado revelaram-se frutíferas e os contextos histórico-políticos, pós anos setenta, foram adotando perspetivas mais (ou menos) diferenciadas no ato de governar.

### **3 – As tendências da Globalização e as suas implicações económicas, políticas e sociais**

#### **3.1 – O neoliberalismo e o *ethos* empresarial**

A análise das implicações económicas, políticas e sociais dos processos da globalização deverão considerar os processos de transição de uma economia mundial para uma economia global e as consequências políticas e sociais da corrente neoliberal e dos seus pressupostos ideológicos (Afonso & Antunes, 2001)

Se o liberalismo surge como uma nova arte de governar no século XVIII, as propostas teóricas inspiradoras do neoliberalismo nasceram nos anos 30 na Alemanha, com desenvolvimentos em academias dos EUA (escola de Chicago), da Áustria (escola austríaca) e da Alemanha (escola de Friburgo) (Foucault, 2010).

As reformulações neoliberais à teoria económica clássica consistiram em valorizar a concorrência em detrimento da troca de mercadorias, redefinindo o conceito de *laissez faire*, já não como sendo a ordem natural e espontânea do mercado, mas devendo o mesmo ser constituído segundo um princípio de formalização. A concorrência necessita do Estado de Direito como aliado, para que este lhe crie condições de possibilidade calculadas artificialmente. A economia de mercado e a teoria da concorrência operaram desta forma a ligação à política, pois



a criação das condições de mercado serão atribuições inerentes ao Estado de Direito, fundador da lei e da ordem económica e capaz de se constituir enquanto representante de uma política infinitamente ativa ao serviço do mercado (Foucault, 2010).

Se a especificidade da concorrência formalizada assenta no rigor do seu processo, então deverá funcionar livremente pois nenhuma irracionalidade poderá contribuir para que o seu curso seja alterado. A única contrapartida necessária será a criação/construção de um quadro institucional que impeça as pessoas, poderes individuais ou públicos de criarem monopólios. O Estado de Direito Económico deverá intervir no mercado através de *ações conformes* ao funcionamento dos mecanismos de mercado. Ao Estado cabe *regular e ordenar* as condições do mercado, para que este funcione segundo os seus mecanismos, favorecendo a estabilidade dos preços, para que exista o controlo da inflação (Foucault, 2010).

Amaral (2009) defende igualmente que os fundamentos da política macroeconómica do neoliberalismo consistem na criação de um conjunto de regras fixas que tanto autoridades estatais como empresas deverão seguir para que o mercado funcione de forma autorregulada.

A política macroeconómica deve apenas consistir num pequeno conjunto de regras fixas que as autoridades se comprometem a seguir, nomeadamente um crescimento determinado da massa monetária ou um equilíbrio orçamental rigoroso. Conhecendo essas regras, os agentes económicos agirão de forma racional e os mercados corrigirão por si os desequilíbrios que se forem formando no sistema económico. (Amaral, 2009)

Foucault (2010) acrescenta que a teoria económica neoliberal não defende a redução do desemprego, pois o pleno emprego não é um ideal político e um princípio económico a salvar, o que se deve ter em atenção é a estabilidade dos preços. É a estabilidade dos preços que permite a manutenção do poder de compra, a existência de um nível de emprego mais elevado. Contudo, não são de descartar as possibilidades do aumento do desemprego, pois tal poderá ser absolutamente necessário à economia. Para os neoliberais alemães, o desempregado é um trabalhador em trânsito, entre uma atividade não rentável e uma atividade rentável; o desempregado não é uma vítima social, nem um deficiente económico.

Amaral (2009) defende que a crise europeia tornou evidentes as deficiências dos fundamentos das políticas macroeconómicas neoliberais, pois as mesmas reproduzem algumas das ideias centrais do neoliberalismo: autorregulação dos mercados e não intervenção do Estado no combate ao desemprego.

[A adoção de uma política neoliberal na União Europeia significa que] a política orçamental não deve ter nenhum papel macroeconómico na expansão e no combate

ao desemprego. Este é um dos principais cavalos de batalha do neoliberalismo. Em particular, no que respeita ao desemprego, o neoliberalismo entende, ao contrário da conceção keynesiana, que só um funcionamento desregulado do mercado de trabalho permite reduzir o desemprego. Desemprego cuja taxa, no entanto, não poderá ser inferior a um certo valor, a chamada taxa natural de desemprego. O pleno emprego é assim impossível de alcançar para um neoliberal. Este condicionamento à política orçamental tem como principal instrumento o pacto de Estabilidade e Crescimento, aprovado em 1997. (Amaral, 2009: 9)

A conclusão que Foucault retira da análise das contribuições teóricas alemãs para o novo modelo de governação neoliberal e as suas relações com as políticas sociais é de que estamos perante a defesa de uma única espécie de política social, o crescimento económico e a privatização dos riscos. Apesar de Foucault (2010) referir que tais propostas de políticas sociais não foram implementadas da forma ortodoxa pelos políticos alemães, contudo, serviram de referência (i) para posteriores desenvolvimentos teóricos no anarcocapitalismo americano e (ii) como modelo de suporte para os países que aderiram (ou aderem) ao neoliberalismo.

Fazendo um balanço da arte de governar proposta pelos neoliberais alemães no pós guerra, Foucault refere as seguintes características: (i) a intervenção governamental não é menos densa, frequente, ativa e contínua; (ii) o governo não deve intervir nem corrigir os efeitos destrutivos do mercado sobre a sociedade, mas sim na própria sociedade, tendo em conta o seu tecido e espessura; (iii) o governo é um governo de sociedade, deve constituir-se como um regulador de mercado, reconhecer e observar as leis económicas. “Em todo o caso, é um governo de sociedade, é uma política de sociedade que os liberais querem fazer” (Foucault, 2010: 190).

O que sustenta teoricamente esta nova forma de governar neoliberal são contribuições teóricas de economistas, sociólogos e filósofos (Weber, Sombart, Schumpeter e Husserl) não consistindo num regresso à política do *laissez faire*, ou a uma sociedade mercantil (Marx), mas sim a algo denominado por tais teóricos como “ética social da empresa”.

A constituição de um tecido social no qual as unidades de base teriam precisamente a forma da empresa, porque, o que é a propriedade privada senão uma empresa? (...) Por outras palavras, trata-se de generalizar, difundindo-as e multiplicando-as tanto quanto possível, as formas ‘empresa’, que não devem justamente ser concentradas na forma das grandes empresas à escala nacional ou internacional ou ainda das grandes empresas do tipo do Estado.” (Foucault, 2010: 192-3). [Tal pluralidade] “de empresas no interior do corpo social [é] que constitui, a meu ver, a questão política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa aquilo a que se poderia chamar o poder formador da sociedade.” (Foucault, 2010: 193)

O Estado tem um papel na inclusão social garantindo um rendimento mínimo aos jogadores que tenham sido expulsos do jogo ou que não tenham querido jogar. Esse rendimento

garante proteção aos excluídos, que poderão regressar ao mercado de trabalho assim que a economia o possibilite ou regressar à condição de assistido se a economia o dispensar (Foucault, 2010).

Significa que haverá uma espécie de população flutuante acima e abaixo do limiar, uma população liminar que constituirá, para uma economia que renunciou precisamente ao objetivo do pleno emprego, uma mão de obra perpétua que se poderá utilizar se necessário, mas que, também se necessário, poderá ser devolvida ao seu estatuto de assistida. (Foucault, 2010: 261)

O cruzamento das propostas teóricas do neoliberalismo alemão e austríaco com o neoliberalismo americano far-se-á sentir especialmente através da escola de Chicago e dos estudos realizados em torno da teoria do capital humano. Segundo Foucault, a teoria do capital humano explorou, na perspetiva económica, pontos de vista até então inexplorados. Se um indivíduo possui um determinado recurso raro, uma aptidão, uma competência para fazer algo, ele próprio é uma máquina capaz de produzir fluxos de rendimentos. Sendo assim, o trabalhador é para si mesmo uma empresa. A análise económica do neoliberalismo americano tenta recuperar como elemento de base das suas decifrações não tanto o indivíduo, mas unidades empresas. Foucault defende que estamos perante o regresso do *homem económico*, mas já não no ponto de vista clássico, de que o homem económico é o homem da troca, mas sim na sua nova modalidade, um dos parceiros da troca, o empresário de si mesmo, sendo capital, produtor, sendo para si e para a sua família fonte de rendimentos<sup>57</sup>. Visa-se fundamentalmente “formar essa espécie de competência-máquina que vai produzir rendimentos ou que vai ser remunerada pelo rendimento” (Foucault, 2010: 289).

Analisando a influência da ideologia neoliberal nos processos de reforma do Estado, Antunes (2011) refere que as suas consequências poderão ser de limitação (para as camadas da população mais desprotegidas em torno da defesa de direitos) ou de ampliação (para os que se conseguem posicionar em movimentos de contestação) dos direitos sociais e humanos. Segundo a autora, na esteira de Dale (2005), o conceito de governação poderá ter significados distintos: i) como modo de coordenação alternativo ao Estado e ao mercado e baseado em redes entre organizações da sociedade civil; ii) nova gestão pública, enquanto forma de inserir mudanças técnicas sob o signo da eficácia e eficiência, *governação sem governo* ao nível supranacional; iii) *boa governação* que defende práticas políticas e económicas que fomentam a

---

<sup>57</sup> Foucault (2010) chama a atenção para a perigosidade, no sentido político, de certos estudos que abordaram os elementos inatos dos indivíduos, os quais classifica ironicamente de ficção científica, alertando contudo para a sua vigilância crítica. Nomeadamente as suas articulações com a genética, e as populações humanas, caso estes estudos evoluam no sentido de se tentarem reconhecer os indivíduos de risco e os riscos que os indivíduos correm ao longo da vida.

competitividade das taxas de retorno e investimento; iv) reconstituição, reorientação e centralidade da ação, do papel e do poder do Estado, reordenação e distribuição de poder nas escalas supra e subnacional, relação com movimentos e aspirações sociais e ações e respostas de *baixo para cima*, para ampliar e desenvolver a participação democrática e a transparência na administração e no governo (Antunes, 2011: 5).

Algumas propostas de análise defendem que os processos de reconfiguração do Estado deverão ser compreendidos, tendo em atenção os interesses económicos globais<sup>58</sup> responsáveis pelo “Consenso de Washington” que defendem uma reforma do Estado e um funcionamento à imagem e semelhança das instituições financeiras. Segundo Dale (2005), as medidas que, segundo esse acordo, os estados ocidentais deveriam reconhecer como sinónimo de “boa governação” seriam as seguintes: Disciplina fiscal, Redirecionamento da despesa pública, Reforma fiscal, Liberalização das taxas de juro, Taxa cambial competitiva, Liberalização do Comércio, Privatização, Desregulamentação e Segurança dos direitos de propriedade. Anos mais tarde, a proposta é ligeiramente diferente: Governação de tipo empresarial, Anticorrupção, Mercados de trabalho flexíveis, Acordos com a Organização Mundial do Trabalho, Códigos e Padrões Financeiros, ‘Prudência’ na abertura de contas de capital, Independência dos bancos centrais/medidas relativas à inflação, Redes de apoio social, Medidas para redução da pobreza. Ambas as propostas defenderam uma listagem de medidas propiciadoras de uma governação adequada ao novo capitalismo e cujo suporte ideológico é o projeto neoliberal.

[O neoliberalismo] tem um conceito de estado bastante diferente do do liberalismo clássico, que essencialmente sempre procurou minimizar aquele papel. Os neoliberais partilham esse objetivo, mas veem a possibilidade de o alcançar mais rapidamente se o Estado se tornar um parceiro em vez de um obstáculo à sua consecução. (Dale, 2005: 57)

Outros autores analisam a globalização neoliberal segundo a perspetiva da criação de um consenso económico cujas inovações são (i) limitações à regulação estatal da economia; (ii) ampliação dos direitos de propriedade internacional para investidores estrangeiros, inventores e criadores de inovações suscetíveis de serem objeto de propriedade intelectual (Robinson, 1995: 373 *apud* Santos, 2002); (iii) subordinação dos Estados nacionais a instâncias supranacionais

---

<sup>58</sup> Pankaj Ghemawat, considerado um guru da gestão estratégica global, refere que a ideia de que o planeta é plano é um mito e prefere o conceito de semiglobalização e não globalização, segundo o professor da Harvard Business School, deverão também equacionar-se as seguintes questões para compreendermos o que se passa na globalização: i) o papel dos governos na manipulação das regras da concorrência, ii) a falta de transparência nos negócios, iii) a imigração e iv) os cartéis constituídos em torno dos recursos estratégicos, bem como os “sistemas de extração de rendas bem arregados no tecido económico, diferenças culturais ancestrais e economias locais específicas” (Rodrigues, 2008).

(Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio) (Santos, 2002).

Se a reforma do Estado deverá ser problematizada, nomeadamente no que diz respeito à provisão de bem-estar e direitos sociais, os argumentos em defesa do novo modelo de Estado são contrariados por formas particulares de Estado-Providência na UE, nomeadamente o caso da Finlândia, que conseguiu aliar uma lógica de capitalismo informacional à manutenção de bem-estar social.

O Estado-Providência finlandês garante um serviço público gratuito e de alta qualidade, desde o infantário até à universidade (com uma das taxas de participação combinada no sistema educativo, mais elevadas do mundo), uma cobertura universal dos serviços públicos de saúde (como um direito de cidadania) e um generoso sistema de segurança social, que assegura universalmente reformados e desempregados, o que fez da Finlândia um dos países com o menor número de pobres do mundo. O financiamento do Estado-Providência assenta em impostos elevados, mas a forte pressão fiscal conta com a compreensão da opinião pública, devido aos benefícios que a maioria dos finlandeses recebe do Estado-Providência. (Castells & Himanen, 2007: 15-16)

Castells e Himanen (2007) encontram alguns desafios<sup>59</sup> que o modelo de Estado-Providência finlandês deverá superar para garantir a sua sobrevivência e em moldes que não enfraqueçam o bem-estar social, devido às mutações que vão ocorrendo na economia global.

O vasto leque de modalidades de Estado evidenciam mudanças no contrato social e uma atuação diferenciada do Estado, contudo a matriz de cada caso deverá ser equacionada numa perspetiva mais abrangente que poderá surgir como um caleidoscópio de combinações.

O Estado parece envolvido em formas de atuação que adotam modelos de Coordenação ou de Coordenador da coordenação (Dale), Articulador e Competidor, (Afonso citando Dale, 2005) ou ainda de Estado de competição, Estado-articulador e Estado em rede (Antunes, 2008, na linha teórica de Cerny, Santos e Castells).

O Estado parece assim envolvido em transformações que apontam para três configurações ou formas de atuação parciais fundamentais: *O Estado de competição (competition state)* cujas prioridades se orientam para a atuação em instâncias supranacionais e para a intervenção no nível nacional de modo a promover a competitividade da sua economia e a expandir as oportunidades de acumulação (...); *o Estado-articulador* voltado para a criação de condições de mediação dos interesses sociais, sob novas fórmulas e arranjos institucionais de que não é o único nem o principal protagonista (...); e *o Estado em rede (the network state)* enquanto

---

<sup>59</sup> Os exemplos apresentados sinalizam questões relacionadas com as contradições inerentes à velha e à nova economia, entre a Sociedade da Informação e as estruturas de governação da era industrial, bem como o surgimento de novas desigualdades, as necessidades da economia e a ausência de espírito empresarial nos jovens, a ética protestante e a ética *hacker* e a contradições entre a identidade nacional e um mundo multicultural.

articulação de segmentos de Estados que asseguram a intervenção em áreas da vida social cujo controlo escapa às fronteiras da soberania nacional. (Antunes, 2005: 15)

Antunes (2011) invoca ainda a proposta de análise do *Estado gestor* (cf. Clarke & Newman, 1997) que problematiza as articulações entre a gestão e a política, os novos arranjos institucionais e as relações entre o Estado, os cidadãos, o público e o privado:

(...)ganham clareza o abandono de princípios normativos e processuais, típicos de compromissos formais centralmente negociados no quadro do Estado-Providência, e a orientação 'para resultados específicos' 'explícitos e prescritivos', cuja regulação, 'formalmente contratualizada', assenta em 'requisitos de desempenho' dos participantes. (Antunes, 2011: 9)

Tais propostas apontam caminhos exploratórios na redefinição e realocação de um novo modelo de Estado, partindo do pressuposto de que o Estado mantém o seu protagonismo, mas transfere, esbate e traduz responsabilidades e funções, centralidade, responsabilidade e visibilidades sociais, novas representações e conceções (Dale, 2005).

No que diz respeito à transferência de responsabilidade e funções do âmbito estatal para o terceiro setor, Afonso (2001), na linha de discussão de Le Grand (1991), sugere uma forma de atuação do Estado que encoraja arranjos institucionais de *quase-*

*-mercado* em cujo modelo de configuração assume a regulação, não significando, porém, diminuição do seu poder de intervenção. Por sua vez, Santos (2002) sugere a colonização do princípio de Estado pelo princípio de Mercado, através de políticas que se poderão inscrever na linha de discussão das políticas neoliberais.

Os quase-mercados são assim uma espécie de *ex libris* do caráter híbrido público/privado, estado/mercado, inerente às políticas adotadas na fase de expansão neoliberal. (Afonso, 2001: 31)

Antunes debate as formas de Estado, as políticas sociais de direitos básicos e as formas de governação atualmente observáveis e conclui que: “i) revelam a reconstituição e reorientação e não a redução da centralidade da ação, do papel e do poder do Estado; ii) reordenam a distribuição de poder entre as escalas supra e subnacional; e iii) se relacionam ainda com movimentos e aspirações sociais e reações e respostas de *baixo para cima*, no sentido de ampliar a participação democrática e a transparência na administração e no governo” (Antunes, 2011: 5).

Lima (2007) relaciona as políticas educativas com os mandatos inerentes aos novos decisores políticos e defende que os discursos educativos são em tudo semelhantes à linguagem de gestão, por exemplo: a capacitação de *competências para competir* e produzir, numa ótica de

responsabilização individual pela empregabilidade e pelo impulso incessante à aprendizagem, como forma de se adaptar continuamente às necessidades do mercado. Desta forma, tal como os produtos se constroem e reconstroem, tendo em conta a indução de novas necessidades nos consumidores, também os trabalhadores se adaptam e readaptam às competências exigidas por novos produtos e necessidades de consumo. A necessidade permanente de novos produtos, cria a necessidade permanente de aprendizagem. As finalidades educacionais serão então norteadas pela utilização de novas tecnologias, inovação, criatividade e pela capacidade de olhar para o mercado e reinventar novas necessidades.

É neste quadro que a educação tende a ser considerada como um bem de consumo passível de mercadorização, e de troca, e a aprendizagem ao longo da vida se transforma num atributo meramente individual, só plenamente eficaz quando utilizado contra o outro, com menos “competências para competir”. (Lima, 2007: 20)

Segundo o teórico português é incompreensível tal lógica educativa, uma vez que a recentração da educação, tendo em vista o cumprimento de metas económicas, conduziria a médio prazo ao colapso do sistema, pois uma vez que todos partilhem perfis semelhantes, cria-se um fosso incompreensível entre competências partilhadas por todos e vantagem competitiva no mercado de trabalho. Tal modelo deverá ser amplamente desocultado e questionado, pois, segundo Lima, traz consigo um quadro ideológico aparentemente neutral, mas com finalidades e objetivos precisos.

A ideologia vocacionalista dominante, capaz de imputar boa parte da responsabilidade pelo desemprego ao sistema educativo e à sua ineficácia na produção das competências que considera relevantes, oculta os quadros de racionalidade económica e gerencial que justificam o desemprego enquanto solução e que concebem os fenómenos de downsizing como estratégias de racionalização económica e modernização empresarial. (Lima, 2007: 21)

Tal política educativa significará um afastamento do ideal da educação como um bem acessível e partilhado por todos, sendo substituída por um leque de aprendizagens individualizadas e acessíveis só para alguns (Lima, 2007).

É esta focalização assumida pelos discursos hoje dominantes sobre as relações entre o desemprego e a aprendizagem ao longo da vida, produzidos por importantes instituições europeias a partir de um processo de pedagogização quase totalitária dos problemas sociais (...), o desemprego passa a ser redefinido (...), dado ser considerado um problema típico de pessoas deseducadas. (Lima, 2007:21)

Perante tal contexto, assinala-se uma atuação do Estado como promotor da competitividade em todas as esferas do quotidiano social. Esta nova forma de atuação acarreta

“uma redefinição de prioridades relativamente a cada um dos três problemas centrais que têm caracterizado o mandato para a educação nas sociedades capitalistas democráticas” (Afonso, 2001: 42).

A atuação do Estado como competidor (Afonso, 2001) caracteriza-se pelo apoio ao processo de regulação e acumulação, garantia da ordem e controlo sociais e legitimação do sistema. Assim, as políticas educativas variam conforme as dinâmicas de apoio ao processo de acumulação e as suas prioridades podem promover a investigação e a inovação, adotar lógicas e mecanismos de mercado e contribuir para a produção de mão de obra especializada e competitividade económica (Antunes, 2002; Programas do XVII/XVIII Governos Constitucionais, 2005, 2009).

Consideraremos, então, a regulação no campo da educação como: (i) o conjunto de mecanismos postos em ação para produzir a congruência dos comportamentos, individuais e coletivos, e mediar os conflitos sociais, bem como limitar as distorções que possam ameaçar a coesão social, incluindo, em particular, (ii) a definição de padrões e regras que estabelecem o quadro para o funcionamento das instituições. (Antunes, 2006: 67)

As consequências sociais, políticas e económicas de um modelo de Estado mais residual, só poderão ser amplamente compreendidas se se alargar o âmbito das consequências da atuação do Estado para a qualidade da democracia e, conseqüentemente, para uma ampliação e não para a limitação da cidadania.

Tendo em conta a fratura das funções de regulação, integração, coesão e controlo social num contexto global de competição, deveremos considerar igualmente as reconfigurações do conceito de cidadania (Afonso & Lucio-Villegas, 2007).

Os novos fatores económicos, políticos e sociais, deverão, assim, ser analisadas à luz de novos contextos, de entre os quais as incertezas quanto às reformas do Estado conducentes a perdas de direitos sociais e económicos, devido tanto à privatização de bens públicos, outrora bens inquestionáveis, e que se tornaram fatores de risco e ansiedade para as populações.

Os modelos de Estado deverão ser analisados à luz dos modelos de sociedade que ajudam a construir. As principais características que diferenciam as diversas tendências ideológicas poderão inscrever-se numa multiplicidade de abordagens de políticas sociais.

Lima (2007) distingue três modelos de análise das políticas sociais (na linha de discussão teórica de outros autores como Griffin): Modelo Progressivo Social Democrata, Modelo de Políticas Sociais Críticos e Modelo de Reforma Neoliberal. No *Modelo Progressivo Social Democrata*, a educação é um bem coletivo e um direito social, através de políticas sociais



reguladas pelo Estado. No *Modelo de Políticas Sociais Críticas*, defende-se uma igualdade de acesso e justiça social, políticas públicas descentralizadas, tendo em vista promover o associativismo local e comunitário; enquanto o *Modelo de Reforma Neoliberal* invoca a responsabilidade individual, objeto de escolha, biografia racional de aprendizagem, papel mínimo do Estado protagonismo da sociedade civil e do mercado. Neste contexto, a tendência neoliberal construiu o seu discurso em torno da ineficácia e insustentabilidade do Estado, apelando a um reforço da esfera individual, contestando fortemente o poder redistributivo do Estado, e defendendo uma sociedade cujos modelos de políticas sociais seguem a lógica do mercado, com forte incrementação da competição individual, atualização e inovação, como forma de ganhar relevância no mercado.

Canário (2007) acrescenta que qualquer modelo de Estado pressupõe como aliado o sistema capitalista, uma vez que foi este sistema que lhe proporcionou um sustentáculo racional. Assim, um discurso teórico emancipatório deverá ter em conta esta articulação, sinalizar as dificuldades do sistema e imaginar novas formas de construção de uma sociedade politicamente mais justa para todos. Desta forma, para compreendermos as perspetivas sobre educação é necessária uma articulação entre educação, papel do Estado e sistema capitalista.

Seguidamente, iremos analisar as políticas educativas no contexto da globalização, as suas relações com a economia, o desemprego e a empregabilidade.

### **3.2 – As Políticas educativas na perspetiva da empregabilidade**

As articulações entre as necessidades da economia, a reorientação das políticas educativas e o nível de desemprego (jovens e adultos) parecem servir de justificação para o surgimento de conceitos como, por exemplo, o de empregabilidade.

Embora nos discursos atuais se encontrem diferentes tendências para a legitimação de finalidades educativas, encontramos uma forte presença de propostas educativas que legitimam as suas finalidades na preparação para o mercado de trabalho e na adaptação às necessidades da economia, bem como uma argumentação legitimadora da necessidade de aprendizagem como forma de manutenção da empregabilidade, validando processos sociais que alguns autores denominam como individualização.

O fenómeno de individualização constitui um processo, promovido pela modernização social, de desvinculação (*disembedding*) dos indivíduos face a contextos, relações e formas sociais tradicionais e/ou coletivas como a comunidade

local, a classe social, a estrutura de relações familiares, ou grupos profissionais ou as empresas. (Antunes, 2004: 96)

Antunes (2004) discute o conceito de individualização, sinalizando propostas que analisam as transformações sociais e culturais que contribuem para a construção de identidades, salientando a desvinculação face às relações sociais, culturais e comunitárias e a estruturação de percursos biográficos reflexivos (na linha da discussão teórica proposta por Ulrich Beck e Anthony Giddens). Isto é, *formas individualizadas de planeamento de vida, construção da autoidentidade ou biografia como processo reflexivo*, dependente de decisões individuais, permanecendo, porém, os “riscos e a perspectiva, quando não experiência, de submissão a um destino coletivo (como o desemprego ou desqualificação massivos)” (Antunes, 2004: 96). No entanto, nesta proposta analítica sobressaem questões contraditórias e com tendências ambivalentes, tais como a independência face a instituições tradicionais e a dependência face a novas estruturas de controlo e padronização (mercado, educação, lei).

A finalidade emancipadora do conhecimento, em termos de capacitação de um cidadão mais consciente dos interesses que se movimentam na sociedade, foi reconduzida para a reconfiguração da aprendizagem como um instrumento de *performance* individual no mercado de trabalho e uma dependência crescente de educação e formação para obter competências para competir (Stoer & Magalhães, 2005a; Lima, 2007a).

O conceito de empregabilidade poderá ser considerado hoje uma categoria de utilização universal na análise do mercado de trabalho, referência das políticas de emprego e das políticas educativas, um consenso semântico cuja ambiguidade poderá ser desocultada através da análise das recomendações das instâncias supranacionais (UE e OCDE). Tais pressupostos consensuais contrariam as discussões teóricas que apontam para os múltiplos significados de empregabilidade, com dicotomias inconciliáveis, continuidades e descontinuidades que privilegiam ora uma análise da empregabilidade considerando fenómenos sócio-económicos, ora uma análise individual naturalizada como “ontológica” (Alves, 2007).

Almeida (2007) pergunta se o termo empregabilidade não será antes uma *buzzword* na definição de políticas públicas, propondo uma abordagem da empregabilidade, que equacione a capacidade dos sistemas de educação e formação de dotarem os indivíduos de competências e as responsabilidades das empresas em garantir a empregabilidade dos seus trabalhadores.

Alvez (2007) defende que as explicações teóricas referem significados distintos nos diversos usos do conceito nas políticas de emprego/educativas nos documentos da UE e OCDE.

Almeida (2007) e Alves (2007), partindo da proposta de Gazier (1990 e 1998), referem que é possível estabelecer oito conceções diferenciadas do conceito de empregabilidade (*dicotómica, sócio-médica, política da força de trabalho, fluxo, performance esperada no mercado de trabalho, iniciativa, interativa e individual multidimensional*). Se inicialmente as abordagens anglo-saxónicas se centraram numa distinção classificativa tendo em vista o cômputo de futuros candidatos aos subsídios da segurança social (empregabilidade dicotómica), futuramente evoluiu no sentido do estabelecimento de uma conexão entre o perfil de competências pessoais e físicas e os requisitos para o mercado de trabalho (*empregabilidade sócio-médica, empregabilidade da política da força de trabalho*), conceções que privilegiavam uma abordagem focada nas aptidões individuais e no seu défice. Tal abordagem foi questionada pelos teóricos franceses (*empregabilidade de fluxo*) que privilegiaram uma abordagem mais complexa: grupo de desempregados, condições sociais e demográficas e ciclos económicos.

Ao colocar a tónica nos determinantes coletivos do desemprego, esta conceção de empregabilidade estabelece uma rutura com a perspetiva psicologizante de pendor deficitário que enforma as outras noções para se inscrever numa perspetiva sócio-económica que tem em conta os ciclos económicos e a forma como os modos de regulação dos mercados de trabalho afetam, diferenciadamente, categorias distintas de trabalhadores. (Alves, 2007: 61)

A partir dos anos oitenta o agravamento do desemprego propiciou uma abordagem do mesmo através da implementação de políticas públicas, cuja eficácia (ou ineficácia) seria avaliada posteriormente e consoante os seguintes critérios: medidas adotadas, inserção e permanência dos trabalhadores no mercado de trabalho (*empregabilidade como performance esperada no mercado de trabalho*). No final da década de oitenta reforça-se a conceção de um modelo de empregabilidade de iniciativa que considera o trabalhador como um indivíduo capaz de “vender” as suas competências no mercado de trabalho, tendo para isso que desenvolver competências de transação das suas aptidões individuais. Do Canadá surge a proposta *empregabilidade interativa*, ponderando a interação entre três componentes: competências individuais, ciclos económicos e estratégias empresariais (Alves, 2007). Seguindo este quadro teórico, outros autores propõem uma noção de *empregabilidade individual multidimensional*, considerando três dimensões que interagem entre si: (a) fatores individuais - habilitações escolares, qualificações profissionais, competências sociais, comportamentais e de resolução de problemas e adaptação a novas situações -, critérios que refletem a influência da teoria do capital humano que valoriza o papel da formação e da Psicologia; (b) circunstâncias pessoais - familiares, cultura de trabalho, acesso ao consumo de recursos culturais e outros - e (c) fatores

externos – dinâmicas do mercado de trabalho, tendências económicas, legislação laboral e critérios de recrutamento nas empresas (Almeida, 2007).

Apesar de o conceito de empregabilidade sinalizar confrontos e tensões entre noções antagónicas (pleno emprego/empregabilidade, emprego/empregabilidade para a vida, trabalho como um direito/responsabilidade), deverão ser tidos em conta condicionantes económicos, políticos e sociais e as ambiguidades que emergem das mediações entre as entidades supranacionais, as políticas nacionais e as lógicas de ação dos atores no terreno (Almeida, 2007; Stoer & Magalhães, 2005; Rummert, 2007). Os autores consideram relevante as influências hegemónicas da ideologia neoliberal e o seu enfoque no reforço das competências, da performance, da individualização da responsabilidade, dos discursos de culpabilização das vítimas, do fracasso/êxito das condições de empregabilidade/vida, da reativação de conflitos entre capital e trabalho, e de fenómenos de transferência de responsabilidades sociais do Estado para esferas públicas não preparadas para lidar com tais problemas e os riscos recorrentes da privatização dos problemas sociais (Stoer & Magalhães, 2005; Rummert, 2007; Alves, 2007). A implementação de políticas também manifesta relações de poder. Uma abordagem do desemprego como consequência do crescimento económico e da fase de acumulação capitalista tenderá a ser equacionado como um mal necessário ou como fruto de estratégias empresarias de redução de trabalhadores, de mecanização e investimento tecnológico, flexibilização (ou precarização) da relação salarial, imperativo de crescimento das economias nacionais e necessidade da atratividade para os investidores. As medidas políticas de combate ao desemprego são interpretadas como medidas paliativas e de carácter urgente e cuja fragilidade gerará medidas semelhantes no futuro, respostas insuficientes a disfunções do modelo de desenvolvimento. A empregabilidade surge simultaneamente associada à questão do desemprego, à gestão do desemprego estrutural e à incapacidade/impossibilidade dos governos gerarem emprego, dada a atuação limitada dos estados nacionais sobre o lado da procura através de políticas de emprego, educação e formação (Alves, 2007; Rummert, 2007).

Aos condicionantes políticos, económicos e sociais, juntam-se políticas de educação e formação de jovens e adultos como forma de resolução de problemas conjunturais, para além de fenómenos como a baixa escolaridade dos adultos desempregados e elevada escolaridade dos jovens desempregados. Os teóricos mais críticos defendem que tais políticas contribuem para a ampliação de mecanismos de certificação, de indicadores de elevação de escolaridade, sobrevalorização de metas quantitativas, centrando-se num discurso instrumental da educação,

para além de criarem expectativas insustentáveis face à melhoria das condições de vida, desvalorizarem a reflexão crítica e sócio-política e promoverem um acesso débil às bases de conhecimento da humanidade. Por seu lado, as lógicas de candidatura a financiamentos públicos restringe o campo da educação de adultos à educação formal, devido à inserção de movimentos associativos com provas dadas no campo da educação de adultos a uma lógica de mercado e de competição pelo acesso aos fundos comunitários e públicos (Castro, 2007; Rummert, 2007; Rothes, 2005).

Não poderemos no entanto deixar de destacar as perspetivas que se abrem para os adultos que frequentam os cursos EFA, que permitem a elevação da escolaridade, qualificação dos trabalhadores e oportunidades diferenciadas de trabalho e de educação e formação, para além do pagamento de uma dívida social ao público que abandonou (ou foi excluído) pela escola. O público EFA, para além de se constituir como um público sujeito a riscos sociais, corre o risco de obter uma formação que os conforma a uma determinada estratificação social. Não se podem ignorar, todavia, as lógicas de ação dos atores no terreno, cuja visão de educação poderá (ou não) possibilitar uma educação digna para todos e de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, privilegiando um exercício pleno de cidadania, como a garantia do direito a uma educação de base de qualidade.

Rummert (2005) destaca também as relações mágicas que o paradigma da ALV transporta, por exemplo: a escolaridade e a superação individual das desigualdades, uma quimera de inclusão e um recurso de controlo social, uma adesão acrítica ao projeto de sociedade que favorece quem detém o poder e uma educação de qualidade discutível. O mesmo autor questiona se a atuação pontual, através de políticas públicas assistencialistas, se reverterá em alterações qualitativas e duradouras das condições de vida do público adulto dos cursos de educação e formação de adultos.

Stoer e Magalhães (2005)<sup>60</sup> sustentam que o termo *empregabilidade* consiste na capacidade de possuir “competências de adaptabilidade” e “estar continuamente em processo de formação”, para além de uma capacidade de circular velozmente no mercado de trabalho “o mais semelhante possível àquela com que o capital circula, com que as empresas reorganizam os seus processos e com que as inovações surgem”. O surgimento de conceitos como *flexibilidade* e *competência* deverão compreender-se à luz de uma articulação entre sistemas de

---

<sup>60</sup> Stoer e Magalhães (2005) analisam as resignificações do conhecimento e da educação e o seu papel no processo educativo e na educação escolar, tentando compreender aspetos relacionados com o surgimento de discursos relacionados com a meritocracia, exigências performativas no mercado de trabalho, entre outros, problematizando-os na perspetiva da reconfiguração da classe média no mercado de trabalho, tendo em vista a sua sobrevivência enquanto classe.

educação, mercado de trabalho e indivíduo. Pretende-se evocar a capacidade dos trabalhadores e das empresas se adaptarem à mudança, de corresponderem aos desafios que as constantes mutações da economia colocam à produção e à distribuição e, simultaneamente, capacitarem os trabalhadores para estarem continuamente abertos à novidade e à criação de inovação em plena articulação (ou desarticulação) com as necessidades do mercado. A flexibilidade apresenta-se como “a forma de conceptualização do trabalho como agregado de competências” (Stoer & Magalhães, 2005: 36) e as competências, como “a capacidade criada nos indivíduos e nos grupos para desempenhar[em] os seus papéis sociais e produtivos em ambientes continuamente em transformação, compreendem sobretudo a capacidade de continuamente se capacitarem para lidar com a mudança” e a “contínua abertura para a novidade e criação de inovação” (Stoer & Magalhães, 2005: 36). Por outro lado, a reestruturação do mercado de trabalho no contexto do capitalismo flexível implica a “dissolução das profissões em competências”, a “reestruturação do mercado de trabalho em competências”, a “articulação entre capital cultural e escolar”, bem como a condenação ao desemprego de quem não for capaz “de se adaptar à aceleração das transformações proporcionada pela crescente centralidade do capitalismo financeiro” (Stoer & Magalhães, 2005: 36). O outro lado da flexibilidade, a inflexibilidade, corresponde assim à incapacidade de se ter sucesso no mercado de trabalho, sinónimo de exclusão, para além de que o outro lado da empregabilidade parece “basear-se na (insustentável) fragilidade das competências organizadas frequentemente em curto/médio prazo” (Stoer & Magalhães, 2005: 36). Face à volatilidade das competências necessárias a um mercado de trabalho flexível, o conhecimento surge como um produto sujeito a ser avaliado pela sua *performance* no mercado, isto é “tendencialmente avaliado pelo desempenho (ou performance) que proporciona aos jovens em contexto académico e ao mercado de trabalho, e não a partir das idiosincrasias formativas que o próprio processo lhes possa proporcionar” (Stoer & Magalhães, 2005: 36). No atual processo de “recomposição” das competências que a nova economia parece exigir, destacam-se as capacidades de criatividade, inovação, comunicação, adaptação e ser formado continuamente. A educação como mercadoria em constante atualização necessita de contribuir para a formação de um indivíduo particular, o empresário individual.

O Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida tem os seguintes objetivos específicos: (...) Contribuir para a promoção da criatividade, da competitividade e da empregabilidade, bem como para o desenvolvimento do espírito empresarial. (Parlamento e Conselho Europeu, 2006: 48)

Contudo, a incapacidade de considerar que as capacidades de “escolher, manter e justificar as suas próprias relações sociais e opções de vida não é a mesma para todos” (Stoer & Magalhães, 2005: 35-89), as origens familiares e sociais são novamente ignoradas e traçam assim novas/velhas desigualdades e exclusões.

Falando das competências necessárias para o mercado de trabalho atual Sennett (2007) refere as “máscaras de cooperação” como as únicas competências que os “trabalhadores levarão de tarefa em tarefa, de empresa em empresa – essas janelas de capacidade social cujo ‘hipertexto’ é um sorriso vencedor.” (Sennett, 2007a: 173). Esta capacidade humana apesar de poder considerar-se “representação” é também “uma questão de pura sobrevivência”, para além de que a ausência de conflito individual pelo poder “servem para reforçar a posição dos que estão no topo” e quem não é capaz de desenvolver as “máscaras de cooperação” acaba “a aviar gasolina” (2007a: 173).

Nem a velha nem a nova ética do trabalho dá uma resposta satisfatória à pergunta de Pico della Mirandola: “Como hei de moldar a minha vida?” (Sennett, 2007a: 178)

As continuidades com o passado persistem, uma vez que as novas prerrogativas para o mercado de trabalho envolvem descontinuidades com a ordem anterior, pois perturbam a auto-organização, incompatibilizam flexibilidade e ética pessoal, trabalho superficial e empenhamento e articulam risco e depressão (Sennett, 2007a).

A mudança irreversível e múltipla, a atividade fragmentada, pode ser confortável para os novos senhores do regime, como a corte de Davos, mas pode desorientar os servos do regime. E o novo sistema de valores cooperativo do trabalho em equipa coloca como senhores os “facilitadores” e “gestores de processo” que fogem a um verdadeiro compromisso com os seus servos. (Sennett, 2007: 178-179)

Se a educação tem como finalidades os imperativos da economia, quando os adultos estiverem qualificados as necessidades do mercado de trabalho continuarão estanques? Não será o mercado de trabalho volátil? Estas perguntas orientam algumas das problematizações teóricas dos discursos académicos que questionam as orientações presentes da União Europeia e da Agência Nacional para a Qualificação.

No presente, a "educação faz tudo", principalmente quando funcionalmente adaptada aos imperativos da economia, isto é, quando reconvertida em "qualificação para o crescimento económico", alienando as suas responsabilidades educativas e culturais, morais e ético-políticas e preparando apenas, ou sobretudo, para o trabalho; de resto, para um trabalho que, cada vez com maior frequência, não existe, ou já não está lá, não obstante as promessas em sentido inverso. (Lima, 2007b: 1)

Assim, para analisarmos as linhas gerais da documentação das políticas públicas e da regulamentação da União Europeia, deverão ser tidas em consideração o caráter híbrido da fundamentação teórico-política e o caráter conservador e subordinação à lógica de mercado (Canário, 2003).

No que diz respeito à situação portuguesa, a empregabilidade corresponde ao tratamento dos desempregados e é uma constante nas medidas de políticas públicas de emprego e formação, tendo como objetivos uma equação algo complexa: aumentar a competitividade, combater o desemprego e a exclusão social. Contudo, importa sobretudo perceber qual é a relação efetiva entre educação e trabalho para além de que a realidade da formação inicial e contínua ainda não é uma questão prioritária nas empresas, e o modelo de produção predominante privilegia salários baixos como fator de competitividade económica (Alves, 2007).

No que diz respeito ao campo da EA e as suas relações com o mundo do trabalho, Barros (2009) apresenta uma proposta de sistematização das práticas que permite elucidar a amplitude multidimensional (formal, não formal e informal) e tensional do campo. Da história da EA subjaz uma certa tensão conceptual, nomeadamente entre uma EA mais liberal, significando por isso uma prática mais ampla e abrangendo os diversos domínios da atividade humana (cidadania, lazer, saber, conhecimento, aptidões, competências, etc.) e uma EA mais restringida ao campo vocacional, significando o termo uma prática mais restrita e abrangendo domínios circunscritos à atividade económica, ao mundo do trabalho e, atualmente, ou à empregabilidade ou ao empreendedorismo, conforme a mensagem dominante no paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida. Elucidando a amplitude da oferta das práticas de EA desde o pós-guerra, Barros (2009), na esteira de discursos teóricos estruturantes do campo<sup>61</sup>, traça o panorama das ofertas de EA, tendo em conta critérios como modalidades e níveis de ação, atividade educativa, contexto institucional e modelo pedagógico e estatuto profissional, propondo três planos estruturantes (formal, não formal e informal) representados conforme o quadro adaptado que apresentamos de seguida.

---

<sup>61</sup> Por exemplo Melo, 1981; Canário, 2000; Santos Silva; 1990, Lima *et al.* 1988; Lima, 1989; Ribeiro Dias, 1982<sup>2</sup>; Ironside, 1989; Titmus, 1989; Tight, 2002; Jarvis, 1995; Wiltshire, 1956; Norbeck, 1981; Ferry, 1983; Lesne 1984; Freire, 2001.



Tipos de Ensino	Atividade educativa	Contexto institucional	Modelo pedagógico e estatuto profissional
Formal	(a) Educação recorrente de jovens e adultos: Educação básica e superior de jovens e adultos (b) Educação superior de adultos: educação universitária e politécnica de adultos	Escola, Universidade e Politécnico	(a) Relação de professor aluno de tipo vertical (b) Modo de trabalho transmissivo com orientação normativa (c) Profissional com estatuto de carreira docente
Não Formal	(a) Formação profissional de jovens e adultos: formação inicial, formação recorrente (alternância entre reconversão e aperfeiçoamento), ações de formação, formação contínua e cursos EFA (b) Extensão educativa com adultos: atividades extraescolares (c) Educação à distância: cursos superiores à distância (d) Reconhecimento de competências: balanço de competências	Centros de formação profissional; Organizações de trabalho; Instituições educativas e sociais; Centros Novas Oportunidades (CNO)	(a) Relação formador-formando de tipo mais horizontal (b) Modo de trabalho pedagógico apropriativo (c) Trabalhador de tipo flexível (sem estatuto de carreira)
Informal	(a) Animação sociocultural e socioeducativa com adultos (b) Intervenções para o desenvolvimento local: intervenção comunitária, educação popular	Instituições da comunidade (associações, clubes, coletividades, etc.)	(a) Relação educador-educando de tipo horizontal (b) Modo de trabalho pedagógico iniciativo (c) Trabalhador voluntário ou de tipo flexível (sem estatuto de carreira)

Quadro 6 - Proposta de sistematização das práticas de Educação e Formação de Adultos, Barros, 2009: 91-92

Segundo a autora (Barros, 2009: 92) “a relação entre as práticas e o discurso sobre as práticas é uma relação próxima, que contém em si tensões e paradoxos” cuja matriz se funda numa visão de mundo ideológica a que não são indiferentes as práticas e os discursos de EA e que questionam os lugares da educação e a sua ampla relação com a reprodução ou transformação de um modelo de sociedade.

#### 4 – Rumo ao futuro, os desafios da Educação de Adultos

Na tradição do projeto da modernidade, o papel do conhecimento na formação do cidadão contribuiu para que a emancipação dos indivíduos surgisse como ponto de partida para um novo modelo de sociedade. Os alicerces deste novo modelo de sociedade construir-se-iam com a maximização (Santos, 2002) ou hegemonia (Antunes, 1996b) de perspectivas, cujas dimensões de racionalização tenderiam a ancorar-se no pilar da regulação.

Vários autores defendem já não o conceito de emancipação, mas sim de emancipações cujas propostas terão de ser interpretadas face às potencialidades que abre à democracia, ao debate e ao cosmopolitismo (Santos, 2001; Stoer, 2008; Rancière, 2010).

O cosmopolitismo é referenciado como um campo de oportunidades tanto a nível teórico quanto prático, abrindo novas perspectivas ao intercâmbio cultural, político e económico e combatendo ativamente a hegemonia de propostas dominantes, numa relação em tempo real entre as propostas, a ação e as suas consequências na vida e dia a dia das populações.

As propostas de educação de adultos poderão igualmente analisar-se face aos desvirtuamentos que assistimos entre as propostas diversas e ricas e as propostas hegemónicas. Entre umas e outras teremos uma tradição riquíssima de experiências de educação de adultos cujas propostas de índole mais economicista pretendem igualmente reduzir à irrelevância, transformando a educação de adultos num instrumento para as mutações do capitalismo, controlo social e para assistir as populações que se encontram fora do mercado de trabalho. Ao mesmo tempo que se pretende legitimar a perda de direitos num processo de cidadanias em transição (Afonso & Lucio-Villegas, 2007).

Face aos desafios que se apresentam aos discursos de educação de adultos, e utilizando as ferramentas de Lesne (1977), inscrevemo-los, como propostas a examinar e debater, em três relações entre a educação de adultos, a cidadania e a empregabilidade:

i) *o discurso da reprodução* – a educação de adultos vinculada à reprodução de um modelo de sociedade em que se pretende reparar uma injustiça social e compensar o adulto, de forma a reconfigurar as suas experiências de vida e profissionais. Visa-se habilitar o adulto para uma cidadania e uma empregabilidade capacitada para a utilização de ferramentas racionais e os conhecimentos escolares para agir e trabalhar num mercado de trabalho em crescente racionalização e normalização de processos. Este discurso inscreve-se na perspectiva de regulação levada a cabo pelo Estado em articulação com o Mercado. Nesta perspectiva, o Estado em articulação com as instituições supranacionais financia, supervisiona e mantém a sua

importância regulatória, mas chama o Mercado para parceiro de operacionalização das políticas públicas, em regime de quase-mercados;

ii) *o discurso da adaptação* – a educação de adultos instrumentalizada face ao modelo de cidadão e trabalhador, um modelo flexível, em desenvolvimento contínuo, e à qual os sistemas de educação deverão corresponder dotando o indivíduo de capacidades, competências e instrumentos para se irem adaptando às mudanças que a sociedade e o mundo de trabalho requerem. A educação tende a ser encarada de forma mais ampla, ganhando importância a utilização de novas tecnologias e a aprendizagem individual, aprender a aprender, capacitação individual dos formandos e forte presença das subjetividades. As ações de protesto levadas a cabo *de baixo para cima* poderão constituir-se como oportunidades de transformação das regulações impostas *de cima para baixo*. Este discurso inscreve-se na perspetiva da regulação levada a cabo pelo Estado em articulação com as instituições supranacionais, as instituições supranacionais exercem pressões sobre o Estado nacional através de rankings e estudos;

iii) *o discurso das emancipações* - educação de adultos inscrita num projeto de modernidade em refundação e que defende as emancipações dos indivíduos-coletivo através dos movimentos (ou redes) sociais. Os movimentos sociais desocultam tendências face aos poderes que os circundam e dotam os agentes de instrumentos de análise e reflexão para debaterem, escolherem e participarem nas suas localidades e nos movimentos sociais que fazem a ponte entre o local e o global, numa perspetiva de defesa democrática das diversidades, do conhecimento e do diálogo cosmopolita entre culturas e povos (que se inscreve na perspetiva da regulação levada a cabo pelas distintas dimensões de racionalidade em cooperação e ação com a sociedade civil, nesta perspetiva os teóricos operam com os movimentos sociais e exercem pressões sobre o Estado e o Mercado através de encontros e manifestações globais).

## II – A EUROPEIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS E A NOVA ORDEM EDUCACIONAL

### 1 – Introdução

Neste capítulo, seguimos as propostas teóricas de análise dos discursos da Educação Permanente (EP), Educação ao Longo da Vida (ELV) e Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Seleccionámos os discursos teóricos que influenciaram o registo das políticas públicas nacionais no campo da Educação de Adultos (EA).

As influências do projeto da modernidade e da pós-modernidade traçam um caminho na evolução teórica das perspectivas educativas, devido, por um lado, às suas contextualizações histórico-políticas e, por outro, aos debates travados em torno da crise da escola.

Os debates teóricos da EA deverão então ser considerados como análise da evolução da sociedade e do que se considera desejável que os sistemas de educação respondam (mandato) segundo o modelo de sociedade que se pretende construir.

Pretendemos também perceber se opções teóricas tão divergentes<sup>62</sup> poderão (i) influenciar os documentos de políticas públicas no campo da EA; (ii) ser implementadas como abordagens totalizadoras; (iii) apresentar-se como ameaças para os *espaços ricos em aprendizagem* e os *espaços livres de aprendizagem*<sup>63</sup> (Gewirtz, 2008).

No ponto seguinte, exporemos as propostas teóricas e as visões de sociedade de diferentes autores que influenciaram o campo da educação e formação de adultos.

Iniciaremos a exposição com a perspectiva de Freire (2007a) que propõe um modelo de problematização, conscientização, diálogo e partilha de um saber que pretende recriar o conhecimento e proporcionar um diálogo entre teoria e prática, tendo em vista a ação e transformação das estruturas que oprimem os sujeitos.

---

<sup>62</sup> Ainda tendo como referência Gewirtz (2008), a ALV apresenta-se não como uma única grande ideia mas como um leque de ideias diferentes e por vezes concorrenciais.

<sup>63</sup> No discurso da Sociedade de Aprendizagem (SA) poderá verificar-se uma tendência para apagar fronteiras entre a aprendizagem e o resto da vida, de tal modo que todas as atividades e instituições sociais acabam reconvertidas em lugares e sítios de aprendizagem.

Seguidamente, apresentamos a perspetiva de Illich (1985) que defende uma sociedade desinstitucionalizada e sem escolas. Para este autor, a escola é a instituição que vulgariza a educação como consumo interminável, pelo que, assim, não há limites para a criação de ignorância.

Faure (1977), por seu lado, propõe-nos uma cidade educativa em diálogo e construção permanente pelos indivíduos que deverão ser responsáveis pelas suas comunidades e capacitados para erigirem estratégias partilhadas de construção de vida em comum.

Propomos depois a perspetiva de Delors (1996) que defende o conhecimento ao serviço de indivíduos responsáveis pela sua manutenção na situação de empregáveis e capazes de construir comunidades sustentáveis, tanto económica, como política e socialmente.

Abordaremos, por fim, documentos diferenciados que foram produzidos pelas instituições da União Europeia e que pretendem traçar linhas de orientação para os sistemas de educação e formação de adultos.

Consideramos as propostas teóricas de Freire (2007a), Illich (1985), Faure (1977) e Delors (2006) referências para a compreensão do paradigma da ALV e de diversos documentos europeus (Gewirtz, 2008), não deixando de equacionar as suas relações com a abordagem por nós privilegiada: a Europeização das Políticas Educativas e um dos seus eixos de análise: a Governação pluriescalar da educação<sup>64</sup> (Antunes, 2006, 2008).

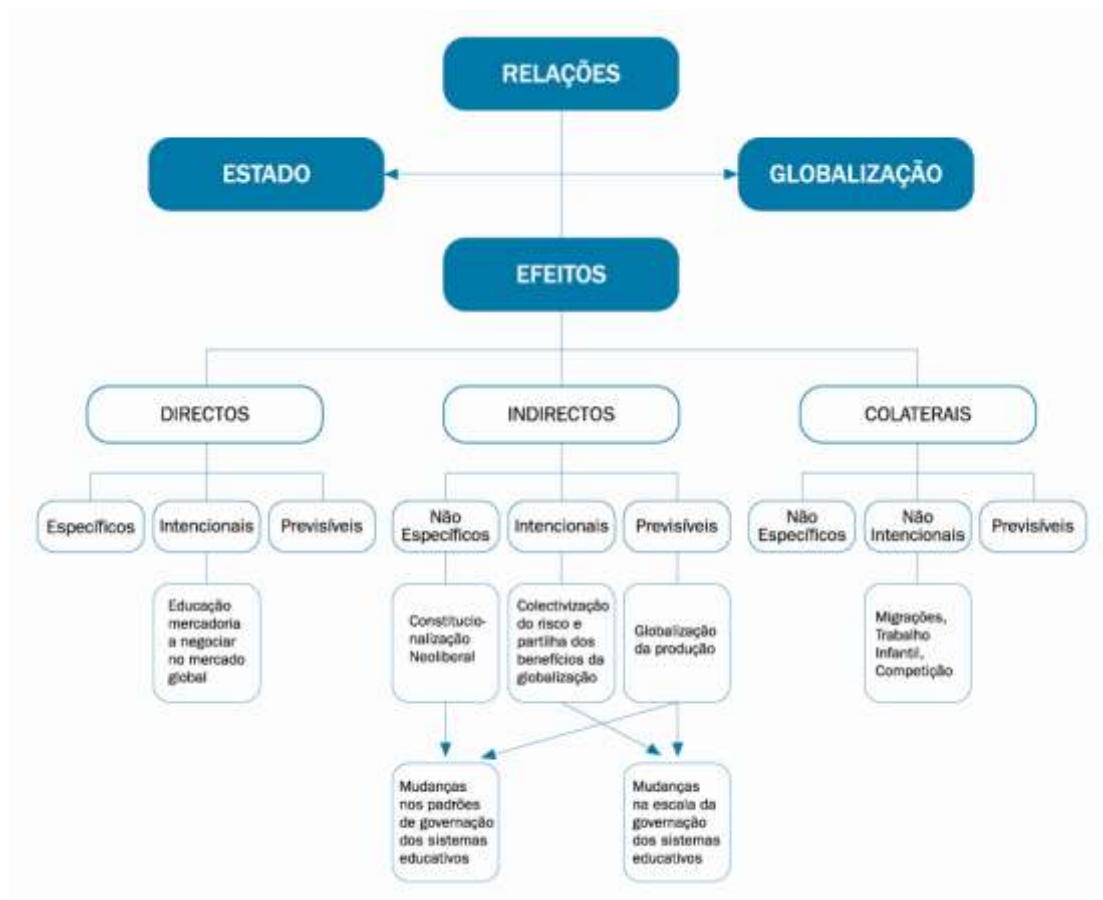
## **2 – A Europeização das Políticas Educativas e a Nova Ordem Educacional**

A abordagem da Europeização das políticas educativas pretende analisar as relações que se vão tecendo nas propostas teóricas e nos documentos europeus entre educação e trabalho, as suas propostas pedagógicas e os efeitos sociais dessas interações, nomeadamente o modelo de Estado, o tipo de sociedade e de relações sociais que promovem.

Segundo Dale (2005), há três tipos de efeitos na educação da relação entre o estado e a globalização: diretos, indiretos e colaterais. Como exemplo dos primeiros, a educação pode tornar-se uma mercadoria a negociar no mercado global; para ilustrar os segundos, basta pensar que se operam mudanças nos padrões da governação e na escala dos sistemas educativos e, quanto aos últimos, pense-se na exclusão social produzida pelo desemprego.

---

<sup>64</sup> As linhas discursivas das distintas propostas teóricas para a governação da educação, considerando as instituições defendidas, os financiamentos, os objetivos, os modelos organizacionais e as suas articulações com a economia.



Esquema 1 – Os efeitos das relações entre o Estado e a globalização (Dale, 2005)

Afonso (2001) refere que a perspectiva de Dale invoca uma *agenda globalmente estruturada para a educação* que analisa a educação articulada com o processo de globalização e as relações de força que se tecem em torno da economia, a nível supranacional e transnacional e os seus processos de legitimação.

Embora a posição hegemónica dos estados mais poderosos e a capacidade destes influenciarem as políticas educativas serem perspectivas críticas que não se devem abandonar, para esta posição é igualmente importante procurar respostas para algumas questões, quando se analisa sociologicamente uma realidade educativa:

- quem é ensinado, o que é ensinado, como é ensinado, por quem e em que circunstâncias?
  - como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são as dimensões anteriores definidas, governadas, organizadas e geridas?
  - quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos?
- (Afonso, 2001: 41)

No fundo, o que se pretende é problematizar as relações entre a globalização e as políticas educativas, não esquecendo os efeitos da intervenção dos estados nacionais. Afonso (2001) convoca o conceito de *globalização de baixa intensidade* associado ao significado da intervenção do estado português nas políticas educativas, o que aponta para a “existência de decisões extremamente ambíguas e heterogéneas” (Afonso, 2001: 41), pois, se por um lado várias daquelas políticas se identificam economicamente com a ideologia neoliberal (políticas de desregulação económica, por exemplo), por outro tomaram-se decisões antagónicas à ideologia neoliberal (a garantia de igualdade de acesso à educação para todos os cidadãos, por exemplo).

Antunes (2005) analisa a europeização das políticas educativas dos anos 70 aos anos 2000 e descreve o seu processo de construção, que se encaminha para uma aproximação entre as finalidades nacionais e europeias, sendo o PALV o instrumento que permitiu articular as políticas europeias e o espaço europeu da educação<sup>65</sup>.



Esquema 2 – A europeização das políticas educativas (Antunes, 2005)

<sup>65</sup> Nos anos setenta, os documentos europeus apelavam para a relevância da sua abordagem em contexto comunitário. Seria potencialmente positivo se a sinalização de problemas europeus permitisse um debate alargado, tendo em conta as especificidades nacionais (Antunes, 2005). Nos anos oitenta, intensificam-se as relações, sinalizam-se os problemas e encontram-se soluções comuns para os Estados-

Membros. Nos anos 90, a ampliação da esfera de intervenção da UE começou por se edificar através do estabelecimento de competências específicas na área da educação “como complementares, de apoio, encorajamento, contribuição para o desenvolvimento” (Antunes, 2005: 126) das políticas educativas dos Estados-Membros. Os Programas de Ação e os Livros Brancos concorreram para acentuar a ampliação da importância da concertação de políticas educativas no seio da UE, tendo em vista a promoção da competitividade da economia europeia. Posteriormente, atribuiu-se relevância a questões relacionadas com a qualificação dos Recursos Humanos, dado o papel central que lhes é atribuído na competitividade da economia Europeia. Finalmente, a ALV surge como um guião para a interpretação da realidade e para a orientação estratégica das políticas educativas. Os desafios envolvidos nos processos de globalização, bem como as profundas alterações vividas pelas sociedades, vinculam a necessidade de ação concertada no seio da UE, tendo em vista a europeização das políticas educativas. Segundo Antunes (2005), uma orientação política deliberada e prosseguida. Nos anos 2000, acentuou-se a edificação de uma política comunitária, através de uma articulação sistemática de políticas, entre as quais: cooperação, articulação e ampliação do âmbito nacional (Estados-Membros) e regional (UE) para o transnacional (OCDE, UNESCO); consolidação de um Bloco Económico Regional; necessidade de constituir e desenvolver atuações políticas, no domínio da educação e formação de escala europeia (para além da UE); conceção, construção de entidades complementares aos sistemas educativos e de formação (Espaço Europeu de educação e formação, do conhecimento, de Aprendizagem ao Longo da Vida, etc.); edificação de novas entidades com contornos ambíguos; instância de governação supranacional; definição de matriz de políticas (método aberto de coordenação); controlo *a posteriori* (objeto de controlo).

Ao analisar os efeitos da europeização das políticas educativas de um ponto de vista nacional, Antunes (2005) refere que o acentuar da importância de uma instância de governação supranacional poderá traduzir-se num acentuado défice democrático, devido à débil participação e irrelevância dos atores nacionais; à implementação de políticas arbitrárias e fragmentadas, políticas de sentidos e alcances nebulosos; e à possibilidade de se invocarem determinismos administrativos, como processos oriundos de instâncias supranacionais incontornáveis.

Para compreendermos o contexto da *europeização das políticas educativas* que conduz à construção de uma *Nova Ordem Educacional*, “cujos atores e ações têm uma natureza transnacional, e que se baseia em e responde, em primeiro lugar, a imperativos de ordem global” (Antunes, 2006: 426), deverá ser aprofundada uma análise quanto aos atores: onde estão, o que aprendem, com quem, como, etc. e adequar essa análise ao contexto que se pretende estudar. Ao aprofundar tal abordagem, Antunes (2006) propõe-nos quatro eixos de análise.



Esquema 3 – A Nova Ordem Educacional e seus eixos de análise (Antunes, 2006)



- (1) *Governança pluriescalar*:<sup>66</sup> eixo que considera novos arranjos na governação da educação, tendo em conta o papel das instâncias supranacionais (UE, OMC, BM, OCDE, UNESCO...), assumindo o papel de regulação dos sistemas de educação e formação, fixando-se objetivos, metas e instrumentos de controlo e avaliação dos resultados alcançados, numa lógica de funcionamento de mercado internacional, considerando o seu financiamento e fornecimento.
- (2) *Ação Transnacional*: considera-se a natureza supranacional dos diversos atores/atuações educativas, entre os quais os atores UE, OCDE, BM, Plataformas Intergovernamentais, constituindo-se em fóruns onde são alcançados consensos e desenvolvimento de propostas, tendências e coordenadas políticas transnacionais, continentais e transcontinentais, tendo como objetivo a reestruturação dos setores de ensino e formação profissional, tendo em conta os seus parâmetros de avaliação de desempenho e organização (Processos de Bolonha, Copenhaga e PISA).
- (3) *Novos Modelos de Educação (de ambição) Mundial*: orientações e modelos de alcance planetário, procurando, por exemplo, desarticular a profissão docente quer através da intensificação do ritmo e do horário de trabalho, quer desprofissionalizando a formação e trabalho docentes, com consequências tanto a nível do risco da precariedade e da desvalorização da profissão, como “alterações multiformes quanto aos conceitos, arranjos institucionais, modelos organizacionais, valores e padrões relacionais que estruturam o campo educativo” (Antunes, 2006: 427-428).
- (4) *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação*: reestruturação da educação para responder a condições e cumprir constrangimentos de origem global, considerando padronizações económicas, políticas e culturais. Na UE é representada pelas linhas propostas no Programa Educação e Formação 2010.

Esta *agenda globalmente estruturada para a educação* – emergente da leitura dos atuais e futuros arranjos económicos sob a forma de *economia do conhecimento*, associada a processos sócio-político-culturais de multiculturalidade, *individualização e reflexividade* – coloca o conhecimento e a aprendizagem no centro das transições e transformações em perspetiva. (Antunes, 2006: 429, 450)

---

<sup>66</sup> “A *governança pluriescalar* é a dimensão mais vocacionada para captar aquela outra educação; as questões que se colocam referem objetos centrais: o que constitui a educação? quem beneficia de qual educação? quem a distribui? segundo que arranjos, regras e condições? com que consequências? Investigando que instituições (estado/autoridade, pública, mercado, comunidade/terceiro setor, agregado doméstico) coordenam que atividades (fornecimento, financiamento, propriedade, regulação), a que níveis (subnacional, supranacional ou nacional) é o *modo de regulação*, e a divisão funcional e escalar da governação da educação que podem ser discutidos” (Antunes, 2008: 7).

Na análise da temática em causa, Antunes (2006) propõe-nos o estudo dos sentidos, orientações e razões do regresso da Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida à Agenda Política Europeia.

A abordagem da ALV (como princípio orientador de reforma de educação e formação e de uma política estratégica para a implementação de uma Nova Ordem Educativa Mundial e um Espaço Educativo Europeu) também acentua quatro discursos de aprendizagem. Nestes quatro discursos de aprendizagem, destacam-se a realização pessoal, a cidadania ativa, a inclusão social, a adaptabilidade e a empregabilidade (Gewirtz, 2008).

Quanto à sinalização de um discurso ambivalente da ALV, importa compreender o discurso de inclusão, uma vez que o “diagnóstico estabelece a mudança social como o pano de fundo decisivo, construindo uma classificação vulgarizada, ainda que não isenta de problemas, para as transformações salientadas” (Antunes, 2006).

As palavras-chave das mudanças sociais retidas são: economia de competição baseada no conhecimento; mercado de trabalho exigente e flexível; demografia, diversidade, inclusão e Europa alargada. Face a uma realidade assim desenhada, o papel central da educação e da formação é avançado como ponto de partida adequado para reagir e lidar com aquelas alterações.

A ALV é considerada um princípio orientador das políticas educativas para os sistemas de educação e formação, incluindo: a educação escolar, a educação superior e a formação avançada, a educação e formação profissional inicial e contínua e a educação de adultos.

O discurso da ALV apresenta-se, aparentemente, em harmonia com as mutações do capitalismo.

(...) são na verdade as dimensões económicas das sociedades e das vidas dos europeus que aparecem como centro do diagnóstico que fundamenta o PALV (2007-2013). Nesse sentido, com base na tipologia de Edwards (1997), o modelo de *sociedade de aprendizagem* mais congruente com este diagnóstico e estas propostas e preocupações parece ser o de *mercado de oportunidades* oferecidas por múltiplas instituições, em resposta a demandas dos indivíduos e dos empregadores para atualização de competências e qualificações face à incerteza económica, com o objetivo da realização de uma sociedade economicamente competitiva. (Antunes, 2007: 7-13)

Reconhece-se também a viragem do discurso de EFLV (acentuadamente humanista) para ALV (acentuadamente economicista) congregando uma rotação de perspetiva.

(...) encontramos, desde o primeiro momento, a sua definição como política económica e de emprego, ainda que com preocupações sociais que progressivamente se atenuam ao longo de cerca dos oito anos considerados. A

exclusão, o desfavorecimento, as iniquidades escolares e sociais são considerados sobretudo em função do seu impacto no emprego e na economia, tendendo a apreciação de ineficiência a substituir a de injustiça como móbil para a ação política de correção e engenharia sociais. (Antunes, 2007: 7-13)

Como ferramenta teórica, tal reflexão compagina-se no sentido de se tentar perceber a sua configuração nas práticas locais e regionais.

Analisando diferentes propostas sobre o paradigma da ALV, a nova ordem educacional e o espaço europeu da educação, e considerando o eixo da governação da educação, Antunes (2008) propõe uma definição de regulação da educação como sinónimo de um fenómeno multifacetado que envolve a congruência de comportamentos, a mediação de conflitos, a limitação das distorções que ameacem a coesão social e a definição de padrões e regras para o funcionamento das instituições. Segundo a mesma autora, Dale propõe uma regulação em três sentidos: regulação determinada por regras (orientações para o sistema educativo), regulação determinada por objetivos (realizações do sistema) e regulação por determinados resultados (desempenhos, produtos, saídas) (Dale, 1997 citado por Antunes, 2008).

Dale argumenta que a agenda supranacional para a educação e formação se constitui já como parte desta última forma de regulação e que as avaliações do tipo dos estudos PISA representam uma ilustração deste mecanismo de controlo de resultados. (Antunes, 2008: 48)

Por outro lado, Antunes (2008), ensaiando ferramentas teóricas que possibilitem a análise de uma realidade por vezes difusa, ambígua, ambivalente e híbrida, questiona se o espaço europeu da educação e a educação/aprendizagem ao longo da vida não significarão uma mudança entre “as fronteiras que são derrubadas, as que acabam reforçadas e as que irrompem” (Antunes, 2008 citando Bernstein, 1998) em que a rutura ou mesmo erosão dos sistemas educativos atuais, convive com elementos de resistência e confronto face às orientações delineadas nas políticas nacionais e na EU, o que nos remete para uma escola de geometria variável.

Apesar da promoção da individualização, da responsabilização individual, das relações entre o público e o privado, que envolvem a constituição de quase-mercados, e da desresponsabilização do Estado serem alguns dos sentidos mais associados ao projeto de educação/aprendizagem ao longo da vida, estes deverão ser esclarecidos com outras análises, como por exemplo o novo pacto entre EU, Estado e Sociedade Civil, em que as diversas instâncias se atribuem papéis de reguladores/regulados (UE vs Estado vs Sociedade Civil),

coexistindo uma constelação de ferramentas teóricas capazes de compreender uma parcela da realidade que se apresenta de difícil atribuição de sentidos (Antunes, 2008).

A ALV apresenta-se como um manancial de reflexões teóricas que privilegiam uma reflexão em torno da nova orientação das políticas da UE como um paradigma para assegurar missões paradoxais: fornecer condições de sobrevivência; capacitar os indivíduos para desenvolverem competências de reflexividade; lutar contra a exclusão numa sociedade de risco; dotar os indivíduos de competências de adaptabilidade e empregabilidade; propiciar mecanismos excludentes de alocação social; desenvolver dinâmicas promissoras de desenvolvimento social; edificar a Europa dos cidadãos como um novo projeto político; ressignificar a identidade nacional à luz de uma nova identidade europeia; romper os quadros institucionais e nacionais, vinculando-se ao indivíduo, associando educação, trabalho e cidadania; criar um mercado interno do conhecimento; individualizar o conhecimento; ordenar uma nova constelação da geografia europeia, incluindo território, físico, social, pessoal e simbólico e mitos legitimadores e artefactos político-culturais emergentes para além do Estado-Nação (Antunes, 2008 citando Nóvoa, 2005; Bernstein, 1998; Lima, 2003; Giddens, 2000; Beck, 1992; Hake, 2006; Lawn, 2003; Lawn & Lingard, 2002; Karlsen, 2005; Ramirez & Boli, 1987).

(...) um desafio sem respostas ou resultados garantidos: a reconfiguração, do âmbito territorial, do modelo institucional, das trajetórias biográficas e do paradigma, da educação, reinventando e consolidando a sua natureza como política (e como prática) social e cultural distributiva e democrática. (Antunes, 2008: 68)

A construção conceptual nos documentos da UE apresenta-se com um discurso metamorfoseante, confuso, construído em formato *puzzle*<sup>67</sup>, mas cujas peças parecem não encaixar ou, pelo menos, permanecem numa hibridez forçada, inscrevendo-se mais numa lógica analítica e argumentativa (especulativa) que instrumentaliza o discurso do bem-estar social no sentido da satisfação das necessidades de sobrevivência e segurança económicas, bem como da autorrealização do indivíduo (Antunes, 2008).

No ponto seguinte, abordaremos os discursos teóricos que inscrevemos na linha teórico-crítica de oposição, uma vez que os teóricos que seleccionámos estabelecem a sua base de reflexão a partir de uma crítica mais ou menos radical aos sistemas de educação e formação, mas defendem perspetivas teóricas diferenciadas das ligações entre o financiamento da

---

<sup>67</sup> Trabalhámos numa secção linguística de um organismo europeu, os documentos de maior dimensão eram divididos por diversos tradutores, com um revisor final, o que poderá contribuir para as incongruências do formato final do documento.

educação, o sistema capitalista e as políticas públicas de educação. A linha de convergência destes autores é a crítica à educação tradicional e aos sistemas de ensino que esta perspectiva defendeu, que por sua vez sofre influências dos mandatos que foram atribuídos à escola.

Para estes autores, a contestação à escola invoca uma educação mais humanista, centrada na capacitação do indivíduo e do coletivo, optando marcadamente pela educação de um cidadão e trabalhador críticos e autónomos.

### **3 – Perspetivas Teóricas e Políticas sobre Educação de Adultos**

Neste capítulo pretendemos estabelecer distinções entre três linhas discursivas: a linha discursiva da teoria crítica de oposição, a linha discursiva de outras perspetivas críticas e a linha discursiva da Aprendizagem ao Longo da Vida.

A linha discursiva da teoria crítica de oposição destaca-se por se opor às perspetivas pedagógicas da escola tradicional e propõe o paradigma da educação permanente<sup>68</sup> para que os sistemas de educação e formação correspondam às mutações da sociedade, desenvolvam modelos pedagógicos diferenciados, nos diversos ciclos da vida, sob diversas formas e segundo as necessidades multidimensionais dos indivíduos e do coletivo.

A linha discursiva de outras perspetivas críticas refere-se às influências narrativas de dois relatórios da Unesco influentes na EA. Contudo, se o conceito de ‘educação permanente’ no relatório de Edgar Faure é claramente uma proposta alternativa à organização tradicional dos sistemas educativos, mais em linha com uma educação para a cidadania e a construção de sociedades democráticas, a proposta de Jack Delors aposta numa educação voltada para a multidimensionalidade do ser e das sociedades humanas, mas que não pretende romper com os quadros de organização das sociedades e do mundo.

A linha discursiva da Aprendizagem ao Longo da Vida desenvolve uma narrativa educativa que sofre a influência de conceitos provenientes do mundo da gestão (Lima, 2010) e que pretendem contribuir para a reformulação e para uma maior eficácia dos sistemas de educação e formação. Os livros brancos, os relatórios e os planos de ação europeus inscritos no PALV sugerem novas relações entre atores locais, nacionais e supranacionais e interações que

---

<sup>68</sup> Para uma discussão mais aprofundada das diferenças conceptuais de educação permanente, educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da vida, sugerimos Asún e Finger (2003), Canário (2003), Lima (2007a), Barros (2009). A proposta de educação permanente de Paul Lengrand defende uma nova ordem para a educação e seus sistemas, mas tendo em atenção, por exemplo, uma linha humanista e com perspetivas plurais de educação (não formal, informal e formal), e que de certa forma os documentos europeus iniciais denominam educação ao longo da vida para prevenir as disfunções da sociedade. Contudo, a sua evolução posterior como ALV distancia-se das propostas fundadoras do conceito de educação permanente (Canário, 2003; Lima, 2007a), colocando-se ao serviço do indivíduo e tem, por vezes, conotações de instrumentalização dos sistemas de educação e formação de adultos ao serviço das disfunções do capitalismo (Antunes, 2005, 2008).

influenciam, interagem, planeiam, financiam, categorizam e operacionalizam novos modelos de regulação para a educação.

Os autores mais críticos defendem que o PALV se apresenta com uma narrativa focada nas contribuições da escola para a competitividade e produtividade da economia de índole mais economicista (Lima, 2007; Antunes, 2008), contudo esclarecem que a escola é uma instituição de referência do Estado e que ao longo de dois séculos sempre produziu e reproduziu modelos de cidadão e de trabalhador mais ou menos distanciados das necessidades do mercado de trabalho ou da forma como deveria exercer a sua cidadania (Afonso & Antunes, 2001; Canário, 2003).

### **3.1 – A linha discursiva da teoria crítica de oposição**

A linha discursiva da teoria crítica de oposição invoca a necessidade do reconhecimento do outro como produtor de saber. Um modelo de sociedade em que a economia é apenas mais uma das dimensões da atividade humana, centrando-se na educação e formação de cidadãos e trabalhadores mais *conscientizados* dos poderes que os rodeiam e da forma como esses poderes convergem para regular e controlar a sociedade a seu favor e, por vezes, contra as expectativas das populações. A educação assume-se como lugar emancipatório, lugar onde a produção de saber se alia à ação e age para mudar o que deve ser mudado, defendendo a educação e formação de agentes transformadores da realidade. Um cidadão mais consciente e crítico é capaz de unir convergências e contribuir para a refundação dos laços sociais, económicos e políticos. Nesta linha discursiva agregámos os discursos ideológicos radicais de heranças que elaboram sínteses a partir de uma linha marxista (ou neomarxista) e da teologia da libertação (Freire, 2007a), ou a partir de uma linha que cruza a matriz judaico-cristã com influências anarquistas e fortemente crítica de instituições normativas (Igreja e Escola) (Illich, 1985; Finger & Asún, 2003; Canário, 2005b; Lima, 2007a; Foucault 2010).

À linha discursiva da teoria crítica de oposição, reunimos a perspetiva sociológica de Santos (2002), que defende uma superação da teoria crítica, nomeadamente dos seus contornos antirreligiosos, antitradicionais, abstratos e universalizantes, cujos excessos de regulação contribuíram para uma dualização ideológica insuperável: indivíduo face ao coletivo ou coletivo face ao indivíduo. A proposta de Santos defende que as teorias críticas emancipatórias deverão valorizar o cosmopolitismo, a solidariedade, a dignidade e a diversidade de opções, estabelecendo a ponte entre perspetivas. A teoria crítica de oposição deverá aliar-se aos

movimentos sociais, mapear as suas ações emancipatórias, tendo em vista a publicitação de diálogos em rede, entre o local e o global, apresentando-se como oportunidades de ampliação de uma democracia de alta intensidade (Santos, 2011). Para tal, deverão ser combinados elementos anteriormente opostos (crença religiosa, emancipação conjugada com a preservação de certas tradições consideradas relevantes para a sobrevivência económica das populações, questões de género, etc.) e uma abertura a perspectivas diferenciadas que negam a hegemonia de posições sobre como se deverá pensar, agir e viver para a construção de uma sociedade mais justa. Nesta linha discursiva, defende-se o recentramento do debate, já não num agente de mudança, mas em agências constituídas em torno da democratização da sociedade. As agências da pós-modernidade de oposição, centram o seu debate, não em torno do sistema capitalista e da sua superação, mas sim em torno da problematização dos fatores que impedem a democratização da sociedade<sup>69</sup>.

No item seguinte exporemos a proposta de Freire (2007a) que propõe um modelo de problematização, conscientização, diálogo e partilha de um saber que pretende recriar o conhecimento e proporcionar um diálogo entre teoria e prática, tendo em vista a ação e transformação das estruturas que oprimem os sujeitos.

### 3.1.1 – Paulo Freire e a conscientização

Em toda a sua obra, Paulo Freire defende que a educação não é o único passaporte para as *mudanças estruturais da sociedade*, contudo os educadores não poderão descurar as finalidades de *conscientização* das camadas populares, pois considera que só a luta coletiva altera realidades que obstaculizam os acessos a uma vida digna.

As bases da pedagogia da *conscientização* e, conseqüentemente, do educador progressista, são o saber, mas acima de tudo o *pensar certo*, *conscientizar-se* é saber que as políticas são levadas a cabo e perceber a favor de quê e de quem são implementadas, contra o quê e contra quem é que se realizam. Para Freire, a educação implica uma leitura crítica da realidade, a educação neutral é, por isso, um paradoxo que deverá ser desvelado e amplamente problematizado (Freire, 1999, 2007c).

Freire (1999) considera que a educação tem um cariz predominantemente político, cultural, económico e social. A leitura do mundo precede a leitura do texto escrito, daí que é

---

<sup>69</sup> Os novos movimentos, muitos deles surgidos nas redes sociais (em Portugal o movimento 12 de março emergido da manifestação de 12 de março de 2011 e que foi organizada pelo movimento “Geração À Rasca”), questionam as noções de bem-estar, de qualidade de vida, de gestão do Estado Social, de direitos e deveres, de regulação, de financiamento do Estado, de relações laborais precárias, das ligações da escola à sociedade, economia e política e fortemente críticos da ação dos partidos.

através da leitura do mundo que se deva realizar a transformação do ser humano ingénuo<sup>70</sup> para o ser humano crítico. A receção crítica da cultura produz-se com a compreensão prática do trabalho humano como forma de transformar o mundo. O trabalho como criação do ser humano e como transformação do mundo no sentido político e social são algumas das matrizes do pensamento pedagógico de Paulo Freire. O método de alfabetização implementado pelo pedagogo brasileiro foi extremamente eficaz a nível dos resultados o que, de algum modo, questionou a eficácia dos métodos da escola formal (Freire, 2007a).

Na obra *A Educação na Cidade*<sup>71</sup> (1999), o pedagogo brasileiro defende e implementa um caminho de democratização da escola pública. O objetivo central da sua ação foi o de *mudar a cara* da escola, isto é, a edificação de uma escola democrática, inclusiva e capacitadora das populações. Freire discute as finalidades, os objetivos e as metas da instituição escolar, defendendo que não se pode construir uma escola democrática, ao serviço das camadas populares, sem uma postura de diálogo com os atores. Segundo o pedagogo brasileiro, a escola democrática não se constrói com “pacotes” legislativos, mas sim através do diálogo, no entanto o Estado tem de cumprir a sua tarefa através de políticas públicas que se encaminhem no sentido da democratização do acesso à educação.

O método de trabalho de Paulo Freire (Freire, 2009) na secretaria de educação da cidade de São Paulo consistiu (i) no diagnóstico da situação dos equipamentos escolares do município; (ii) na construção de metas de curto, médio e longo prazo; (iii) na criação de equipas de trabalho focalizadas na resolução de problemas urgentes; (iv) no diálogo com os especialistas académicos de diversas áreas do conhecimento para que as suas perspetivas teóricas contribuíssem para inspirar a implementação de modelos que orientassem a implementação de ações na instituição escolar e que contemplassem os objetivos delineados: construção de plataformas de diálogo com os docentes, com objetivos e finalidades comuns, incluindo a reformulação do currículo, a formação permanente dos professores, bem como formas de inquirição de todos os intervenientes na escola (os auxiliares, os pais e os alunos). Segundo Freire (1999), para *mudar a cara* da escola é necessário trabalhar em todas as frentes, com e não contra os interlocutores.

---

<sup>70</sup> Freire assinala múltiplas características entre consciência ingénuo e crítica. Enquanto a consciência ingénuo é simplista, não aprofunda os problemas, retira conclusões apressadas e superficiais, tem tendência a considerar o passado melhor que o presente, desvaloriza o ser humano simples, satisfaz-se com as experiências, desvaloriza a investigação, a sua argumentação baseia-se mais em emoções que na crítica, defende posições sectárias, a realidade é determinista e estática. A consciência crítica anseia pela análise mais aprofundada da realidade, reconhece a sua mutabilidade, reconhece princípios de causalidade, verifica, testa, procura livrar-se de preconceitos, é inquieta, indagadora, ama o diálogo, aceita o novo ou o velho na medida em que são válidos (Freire, 2007c).

<sup>71</sup> Uma compilação de várias entrevistas que foram realizadas na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, de 1989 a 1991. Nessa altura Paulo Freire era administrador da secretaria da educação.



A ação de Paulo Freire no município de São Paulo foi, assim, uma oportunidade de comprovar a sua teoria de base de que é possível erguer uma escola que possibilite uma educação democrática<sup>72</sup> para todos, sendo necessário reformular não só o *corpo*, mas também a *alma* da escola. A escola e o educador progressistas são duas realidades que deverão caminhar par a par, com a contribuição de todos.

Para Paulo Freire, a educação de adultos é assim uma prática problematizadora, um diálogo que se constrói entre a teoria, o trabalho empírico e as vivências. As experiências de vida dos adultos são parte integrante da sua visão do mundo. Ao educador cabe a tarefa de, em primeiro lugar, apropriar-se da linguagem oral das camadas populares e, posteriormente, proceder à sua problematização, à desocultação do currículo escondido e à *conscientização* do educando. A educação não deve ser apenas apreendida numa perspectiva idealista, mas sim como transformadora da realidade.

Analisando a obra de Freire, Lima<sup>73</sup> defende que as propostas do autor brasileiro são multifacetadas e ricas de interpretações, possibilitando uma viagem criadora entre a teoria e a prática. Segundo o autor, a obra de Freire pretende combater o endoutrinamento e problematizar a educação, mas assumindo um compromisso ético com o ser humano. Para além de que estudar a obra do pedagogo brasileiro, a partir da organização e administração escolares, envolve a ótica da politicidade da educação, sendo esta praticamente incompatível com as propostas organizacionais gerencialistas. O debate sobre a organização escolar deverá facilitar uma crítica radical dos fenómenos de dominação, apresentando, em contrapartida, uma proposta de gestão democrática autónoma, em que os objetivos e as estratégias deverão ser debatidos em conjunto. Por seu lado, o debate deve possibilitar a construção de planos de ação como instrumentos de crítica da perpetuação do poder hierárquico que impõem normas a partir de cima e que deixam pouco espaço de abertura à recriação da educação nas comunidades (Lima, 2002a).

Lima (2002a) refere ainda que Freire considera a gestão da escola, a autonomia e as reivindicações da classe docente fatores fundamentais para a democratização das escolas, tal

---

<sup>72</sup> Freire indica os principais problemas da escola pública e as razões que provocam a exclusão das camadas populares: (i) interiorização de menosprezo da escola devido ao estado de degradação da coisa pública; (ii) modelo pedagógico desadequado da heterogeneidade dos educandos; (iii) desvalorização do saber de experiências feitas; (iv) inadequação dos critérios de avaliação; (v) desfasamentos linguísticos devido ao confronto entre a linguagem oral com a linguagem escrita; (vi) preconceitos sociais instalados nas estruturas da sociedade resultantes dos excessos da autoridade que resvalam para o autoritarismo, da sobrevalorização do conhecimento escolar e da desvalorização do conhecimento popular (educação bancária). A desvalorização do saber das classes populares conduz à desvalorização do saber em geral, o que, por sua vez, contribui para a exclusão destas classes da escola e, conseqüentemente, do acesso a profissões qualificadas, o que estabelece diferenças fulcrais entre o sobreviver e o viver bem (Freire, 1999).

<sup>73</sup> Lima, através de uma abordagem sociológica e organizacional, analisa a natureza política e educativa das práticas organizacionais e administrativas a partir da obra de Freire, debatendo a construção de modelos de governação democrática para a escola pública (2002a).

como a participação dos pais e da comunidade. Uma escola pública e popular implicará uma inserção e apropriação criativa pela comunidade, para que se apresente como um centro e um espaço de organização político-cultural das classes populares. A escola como um lugar que articule a educação formal, não formal e informal e que esteja à disposição da comunidade. A visão da escola que propõe Freire exige a inserção da escola na comunidade, envolvendo descentralização, autonomia, governação democrática e participação ativa na tomada de decisões. A sua pedagogia é construída tendo em vista uma democracia radical contra o sectarismo e populismo, através do exercício da participação crítica em todas as dimensões da atividade humana. Para Freire (1999), o exercício da participação crítica e democrática consolida a criticidade nos contextos estruturais onde se move o ser humano, isto é, na escola, na empresa, nos sindicatos, na comunidade, ou seja, *democracia de cidadãos e não de súbditos*. Freire (1999) defende uma escola pública articulada com as reivindicações das comunidades, dando voz e responsabilidade pessoal e política às classes populares como elemento fundamental para a democratização do Estado e das suas instituições políticas. Sendo assim, a educação não deverá ser entendida numa ótica mecanicista, racionalista e burocrática instrumentalizada pelos representantes do poder como forma de educação das massas ao serviço da perpetuação da sua dominação. A aprendizagem da cidadania realiza-se através do seu exercício. Aprender a democracia exigirá a prática da participação, desvendando-se assim as teorias elitistas da democracia, bem como as perspetivas formalistas, instrumentais, extensionistas e fomentadoras da invasão cultural, da propaganda, da manipulação e da racionalidade burocrática. A pedagogia da libertação combate a educação alienante e opressora (bancária) e pretende estar ao serviço da democracia nos destinos de todas as organizações. A proposta de Freire não se inscreve, porém, nas perspetivas que defendem a retirada do Estado e da administração pública no sentido da sua privatização e desregulação, ou mesmo abandono da escola pública em prol de um *mercado educacional* que pouco se interessará por intervenções pouco lucrativas e sem estatuto social dos setores populares que tenderão a ser tratados como consumidores (Lima, 2002a).

As críticas a Freire são vastas e são tecidas por vários quadrantes (marxistas e liberais), em *Pedagogia da Esperança, um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Freire (2006) esclarece as suas posições face a algumas críticas. Segundo o pedagogo brasileiro, alguns críticos liberais referem que a sua pedagogia é excessivamente politizada, Freire rebate, perguntando se essas críticas não estarão igualmente imbuídas de politicidade; no que diz

respeito às críticas de feministas, o pedagogo considera-as legítimas, efetivamente a referência ao oprimido, enquanto pertencente ao género “homem”, é uma outra perspectiva da dominação; quanto aos críticos marxistas que consideram o conceito de oprimido ambíguo e debilmente inscrito na perspectiva da luta de classes, esclarece que a luta de classes não é o único motor da história, mas apenas um deles; quanto às críticas de arrogância e intelectualismo face às classes populares ou demasiada inscrição no senso comum, Freire reafirma o diálogo como prática e defende a sua posição de discordância com alguns atores sociais, mas nunca perdendo a perspectiva da postura ética e de diálogo com diversas posições, no que diz respeito à necessidade da superação do saber de experiências feito, mas nunca desdenhá-lo ou negá-lo.

A proposta pedagógica de Freire questiona a especialização disciplinar da modernidade e apresenta-se numa perspectiva de pós-modernidade em que a constelação de diversos contributos envolve a construção de uma racionalidade multidisciplinar e multicultural, integrando os conhecimentos cognitivos, sensitivos e afetivos, o mesmo não significando que a sua pedagogia não se inscreva no esforço e no trabalho escolar, num método e prática avessos ao facilitismo e espontaneidade casuística (Fernandes, 1998).

Finger e Asún (2003) referem que a proposta de Freire se inscreve dentro do paradigma do projeto da modernidade (e do sistema capitalista), como tal, a sua proposta perpetua um modelo de desenvolvimento cujas consequências são a pobreza, a exclusão e a degradação do ambiente. Segundo estes autores, não é possível construir uma alternativa pedagógica dentro de um modelo de desenvolvimento que se tornou autodestrutivo.

Seguidamente, apresentamos a proposta de Illich (1985) para o qual a escola é a instituição símbolo do controlo social. O autor sugere que os tecnocratas constroem necessidades incessantes de consumo educacional. As propostas de Illich pretendem contribuir para o desmantelamento da instituição escolar tradicional e para o seu refundamento ao serviço efetivo do saber e da curiosidade, uma instituição fundamentalmente convivial que promove o autodidatismo e não o consumo interminável de diplomas como garantia de ascensão social.

### **3.1.2 – Ivan Illich, a instituição escolar sob suspeita**

Em 1971 Ivan Illich publica uma das obras mais contestatárias do sistema educativo: *Uma Sociedade Sem Escolas*. Ao longo de várias páginas são sinalizadas as causas daquilo que o autor defende como a contraproduktividade da escolarização, sendo necessária e urgente a desescolarização da sociedade.

A *contraprodutividade* da instituição escolar repercute-se a vários níveis mas fundamentalmente na irrelevância dos conhecimentos informais face aos conhecimentos veiculados pela escola. A escola é paradoxal: quanto maior é o gasto na instituição escolar maior é a sua destrutividade. A escola tornou-se a religião universal do proletariado modernizado e promete a salvação aos pobres da era tecnológica.

(...) na escola, alunos matriculados se submetem a professores diplomados para obter também eles diplomas; ambos são frustrados e ambos responsabilizam a insuficiência de recursos – dinheiro, tempo e instalações – por sua frustração mútua. (Illich, 1985: 83)

Illich (1985) estabelece distinções entre dois tipos de instituições: conviviais e manipuladoras. As instituições conviviais diferenciam-se das instituições manipuladoras segundo as atribuições reunidas no quadro da página seguinte.

Instituições Conviviais <sup>74</sup>	Instituições Manipuladoras <sup>75</sup>
Normas residuais que previnem o abuso do uso, impõem limites à sua utilização	Legislação e regulamentação excessiva, monitorização da eficácia e eficiência
Sem política de vendas a clientes, acesso à sua utilização de uma forma simples, redes facilitadoras da comunicação ou cooperação, clientes tomam a iniciativa	Política de venda a clientes, propaganda, agressão, doutrinação e encarceramento
Bens partilháveis, produtos concebidos para serem usados coletivamente, processos de produção restringidos às necessidades reais	Custos crescem vertiginosamente, processos de produção complexos, dispendiosos
Uso espontâneo e voluntário	Uso coercivo e compulsivo
Educa para a ação, participação e autoajuda	Educa para o fazer, consumo interminável e produção de serviços
Bens duráveis, reparáveis e reutilizáveis	Bens obsoletos, demanda crescente de bens, desperdício e consumo
Valores de conteúdo semântico, riqueza de conotações, resultados imprevisíveis de encontros pessoais livremente escolhidos, surpresas pessoais	Eficácia da sintaxe, poder da sintaxe de produzir riquezas, qualidade dos certificados de instrução profissional, valores institucionalmente construídos, encontros de controlo
Estruturas relacionais capacitantes de todo o ser humano, capaz de se definir a si mesmo pela aprendizagem e pela sua contribuição para a aprendizagem dos outros	Estruturas de controlo progressivo, estabelecido pelos tecnocratas, manipulando e avaliando o que acontece quando as pessoas se encontram numa instituição

Quadro 7 – Características das Instituições Conviviais e das Instituições Manipuladoras (Illich, 1985)

<sup>74</sup> Bens públicos acessíveis a todos, como por exemplo ligações telefónicas, cabos, vias postais, mercados públicos e intercâmbios educacionais informais.

<sup>75</sup> Instituições como, por exemplo, o exército, as prisões, os manicómios, os asilos, as escolas.

As instituições manipuladoras facultam aos “seus internos a destrutiva autoimagem do psicótico, do velho inútil, da criança abandonada e fornecem um suporte racional para a existência de profissões a elas ligadas, tal qual as prisões fornecem rendimentos para os guardas” (Illich, 1985: 27). Na escolha entre uma instituição e outra, está em causa a nossa própria opção de vida: *ser rico em coisas ou ser livre para usá-las*.

Illich (1985) contrapõe a *educação formal à educação informal*, analisando a sobrevalorização de uma em detrimento de outra, considerando que cada uma deveria ocupar um lugar idêntico no espectro educativo, pois apesar da educação formal ter contribuído para a disseminação da ideia de que a maioria do que se aprende resulta do ensino escolar, a prática revela que a maior parte do que se aprende é fora da escola e casualmente. Contudo, a aprendizagem e a instrução planeada da escola formal estão aptas a ensinar habilidades que exigem uma determinada disciplina de estudo; em contrapartida o ensino de habilidades a nível do saber fazer é mais eficaz em centros de formação vocacionados para o efeito (ensino das línguas, por exemplo). Ao invés da universalidade da educação e da sua consequente obrigação de frequência até determinada idade, Illich (1985) propõe a criação de um *crédito educacional*, que é um sistema de crédito educacional apto a ser usado em qualquer centro, com quantias limitadas, para pessoas de todas as idades, uma espécie de passaporte entregue a cada cidadão ao nascer, tendo em conta uma discriminação positiva face aos pobres, isto é, concedendo vantagens para a utilização tardia dos direitos e a possibilidade das pessoas adquirirem as suas habilidades aos seus ritmos.

O pensador austríaco propõe uma vida de ação versus consumo, isto é, visando a capacidade de cada ser humano criar um estilo de vida mais espontâneo, independente, interpessoal, individual e coletivo, como resposta ao estilo de vida que apela ao consumo, fazer, desfazer, produzir e esgotamento dos recursos naturais e meio ambiente. Este estilo de vida requer uma instituição diametralmente oposta às instituições manipuladoras.

Illich (1985) defende um sistema educacional salvaguardado pela constituição que possibilitasse a criação de uma teia de oportunidades que:

- (i) garantisse o acesso a todos os que pretendessem aprender a aceder aos recursos disponíveis;
- (ii) possibilitasse a criação de uma rede de interesses que fomentasse a partilha do conhecimento e o encontro informal entre aqueles que sabem e os que pretendem aprender algo;

(iii) facilitasse a partilha coletiva de um assunto. Este novo sistema não estaria sujeito a um currículo obrigatório ou à discriminação que subjaz ao sistema educativo atual que seleciona alguns para obterem um determinado certificado ou diploma.

Sendo assim, quatro (ou três) canais possibilitariam a aprendizagem, isto é, o intercâmbio entre coisas, modelos (habilidades e valores) e desafios criativos, através de confrontações críticas entre colegas e adultos que auxiliassem um caminho intelectual.

Os recursos educacionais seriam disponibilizados por um serviço de consultas a objetos educacionais à disposição dos estudantes que lhes possibilitem o acesso a bibliotecas, laboratórios, museus, teatros, fábricas, aeroportos, explorações agrícolas; proporcionando o intercâmbio de habilidades entre pessoas que estão dispostas a ensinar uma habilidade e pessoas que desejem obter tal aptidão (facilitação do acesso a quem pretenda servir de modelo para ensinar uma habilidade); que permitisse um encontro entre parceiros que desejassem aprender algo em comum (rede de comunicações); por fim, os serviços dos educadores profissionais (ou não profissionais) seriam acessíveis numa tarefa de consulta a educadores (base de dados com descrição dos serviços oferecidos pelo educador, sujeitos a votação ou consulta dos seus clientes (Illich, 1985).

Illich considera que a “sobrevivência da raça humana depende da sua redescoberta como força social” (1985: 115).

O Estado-Nação adotou a escola e moldou todos os cidadãos através de um currículo padronizado e hierarquizado, considerando Illich (1985) que é necessário livrarmo-nos de uma instituição que combina preconceitos com discriminação, regulamentação com obrigação, padronização e ritualização com manipulação. A escola incita ao consumo interminável de aprendizagem. Illich refere ainda que a educação foi reduzida a uma relação entre um fornecedor (educador) e um consumidor (educando), criando uma narrativa simbólica em torno do consumo interminável de *educação empacotada*.

Assim como Max Weber traçou os efeitos sociais causados pela crença de que a salvação era reservada aos que haviam acumulado riquezas, assim podemos observar agora que a graça é reservada àqueles que acumulam anos de escola. (Illich, 1985: 58)

A instituição escolar sustenta os alicerces do sistema capitalista, no sentido em que é a escola que incentiva ao consumo de mercadorias. O ensino é um produto do sistema, cujo consumo é incentivado para que os seus consumidores sejam gratificados (ou não) pelo

diploma, servindo o mesmo como dependência face ao consumo de diplomas e como expectativa para uma profissão que garanta uma vida melhor, bem-estar e emprego.

Illich (1985) defende que *desescolarizar* o *ethos* da sociedade significa restringir o controlo social e lutar contra a discriminação que envolve a posse (ou não) de um diploma e que delimita o acesso da população não escolarizada aos empregos, aos centros de educação e formação, à agregação da aprendizagem a funções sociais e a instrução articulada a ajustes e medidas concebidas por tecnocratas que pretendem servir o fim do controlo social, uma vez que o currículo estabelece um posto social e separa a vida concreta da vida profissional.

Desde o começo desse século, as escolas foram palco de controle social, por um lado, e de livre cooperação, por outro, ambos a serviço da 'boa sociedade', concebida como uma estrutura corporacional altamente organizada e pacificamente produtiva. (Illich, 1985: 78)

Segundo Canário e Pombo (2005) Illich deverá ser lido na perspetiva da amplitude das escolhas educativas, conforme a tradição assumida pela EA, em que a educação não formal e a informal são propostas plurais, pois funcionam como alternativas à educação formal, possibilitando (juntamente com outros autores da época) a realização de uma crítica à escola como instituição de *manipulação e encarceramento*, no sentido em que a obtenção de um diploma é a moeda de troca para a perda de autonomia e subordinação das vontades a um padrão construído pela instituição escolar.

Canário e Pombo defendem que a instituição escolar deverá ser questionada no sentido da sua transformação num lugar democrático, através da prática da democracia, considerando que a educação para a cidadania é muitas vezes confundida com institucionalização, domesticação e dependência de técnicos e profissionais.

Illich (1985) defende que o papel educativo tanto está do lado do educador como do educando, pois todos nós, em diferentes momentos da vida, desempenhamos tanto o papel de educandos como de educadores. O conceito de convivialidade tem assim uma dimensão interativa, social, seletiva e organizacional. A visão de Illich apesar de ser profundamente humanista distancia-se da visão da Unesco, mais de acordo com as propostas do projeto da modernidade (crença absoluta no papel da escola, no progresso, ciência, mudança social e Estado). Illich elabora uma crítica à escola em torno da ideia de que esta é a *vaca sagrada da civilização ocidental*, sendo a instituição paradigmática da instrumentalização do conhecimento em função das necessidades políticas, económicas e sociais do momento (Canário & Pombo, 2005).

Resumindo, e segundo Finger e Asún (2003), para Illich (1985), desenvolvimento e institucionalização são as duas faces da *contraprodutividade*, uma vez que a institucionalização do desenvolvimento requer cada vez mais consumo e contribui para a manutenção dos interesses e privilégios instalados no cume da hierarquia social; sendo assim, a institucionalização do desenvolvimento é também uma proteção adequada contra a crítica, assumindo-se como a única alternativa possível.

Para se construir uma alternativa ao desenvolvimento, será então necessária a desconstrução das instituições e a elaboração de alternativas a estas. “As comunidades sustentáveis não só têm uma dimensão económica, ecológica, social e política, como também têm – talvez acima de tudo – uma dimensão institucional, sendo esta a dimensão que a teoria da aprendizagem da nossa saída ainda não elaborou suficientemente” (Finger & Asún, 2003: 155).

Ainda segundo Finger e Asún (2003), apesar de Illich ter analisado a dimensão epistemológica e societal do problema, não propôs alternativas pragmáticas da nossa saída, tendo permanecido a um nível intelectual, não abordando a componente estrutural e organizacional.

Contudo, parece-nos que o facto de Illich não ter desenvolvido modelos pragmáticos alternativos é coerente com o seu pensamento, uma vez que a sua posição é a de: (i) examinar a *contraprodutividade* da institucionalização e as suas relações com o paradigma do desenvolvimento e (ii) traçar uma série de conceitos que permitam elucidar a necessidade de dar ênfase ao papel dos adultos, consoante as suas preferências, delinear em eles próprios o seu próprio caminho, juntamente com o auxílio (ou não) de alguém escolhido para os ajudar a percorrer um determinado propósito de aprendizagem. Parece-nos que não seria coerente com o seu pensamento se tivesse proposto algo para além da possibilidade de alternativas a construir pelos adultos. O que se percebe da obra de Illich é que a publicitação de uma determinada fórmula de aprendizagem corre sempre o risco de ser posta ao serviço de mais institucionalização, no sentido em que reproduz uma metodologia, uma forma de organização passível de burocratização e institucionalização, logo sujeita a comércio e até correndo o risco de no futuro se posicionar como uma proposta de via única. Illich posiciona-se fora do projeto da modernidade, no sentido em que não lhe parece viável a construção de uma teoria única, e insere-se naquilo que Santos (2002) denomina de pós-modernidade de oposição, já não uma teoria crítica única, mas sim teorias críticas alternativas de oposição, tendo em conta os direitos



de todos os atores envolvidos e a possibilidade de se construírem alternativas locais ao paradigma hegemónico.

Seguidamente, apresentamos uma das propostas mais estruturantes do campo da educação de adultos, o relatório *Aprender a Ser* coordenado por Edgar Faure.

O relatório de Faure apresenta uma síntese de perspetivas diferenciadas de Educação de Adultos, pretendendo erigir um sistema multidimensional para o campo. Em *Aprender a Ser*, a *polis* proporciona oportunidades de aprendizagem diversificadas, complementares, transversais e encorajadoras para uma vida em comum mais rica e participativa.

### **3.2 – Outras perspetivas críticas**

A linha discursiva de outras perspetivas críticas apresenta dois relatórios influentes na educação de adultos.

O relatório Faure (1972) apresenta uma síntese de perspetivas diferenciadas de Educação de Adultos, pretendendo erigir um sistema multidimensional para o campo. Em *Aprender a Ser*, a *polis* proporciona oportunidades de aprendizagem diversificadas, complementares, transversais e encorajadoras para uma vida em comum mais rica e participativa.

O relatório de Delors (1996) defende o conhecimento ao serviço de indivíduos responsáveis pela sua manutenção na situação de empregáveis e capazes de construir comunidades sustentáveis económica, política e socialmente.

Se a proposta de ‘educação permanente’ de Edgar Faure é claramente uma proposta alternativa à organização tradicional dos sistemas educativos, mais em linha com uma educação para a cidadania e a construção de sociedades democráticas, a proposta de Jack Delors aposta numa educação voltada para a multidimensionalidade do ser e das sociedades humanas, mas que não pretende romper com os quadros de organização das sociedades e do mundo.

#### **3.2.1 - Edgar Faure, a polis educativa**

O relatório *Aprender a Ser* de Edgar Faure é um ponto de referência no campo da educação de adultos, de tal forma que desde 1972, ano da sua publicação, até aos dias de hoje, as sugestões ali invocadas são objeto de produção programática, doutrinal e normativa, tanto nos domínios teórico e político, como nos sistemas educativos e nos subsistemas de Educação de Adultos (Dias, 1996; Canário, 2000).

A sua importância para a Educação de Adultos é primordial, a ideia central de uma cidade educativa tem por base o conceito de Educação Permanente<sup>76</sup>.

O relatório Faure (1977) define-se como uma obra concreta e voltada para a ação, considerando todos os domínios em que se movimenta o ser humano (social, económico e cultural).

A educação do futuro apresenta-se através de quatro postulados (Faure, 1977): (i) solidariedade entre governos e povos; (ii) educação repensada e ministrada nos objetivos e processos; (iii) o ser humano e as suas amplas dimensões: indivíduo, família, coletividade, cidadão, produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos e (iv) educação global e permanente, como tarefa a elaborar ao longo da vida, uma vez que o saber está em evolução constante.

O relatório recusa-se a adotar uma perspetiva *neomalthusiana*, isto é, a instrução limitada às perspetivas de emprego. Segundo os investigadores, a correspondência entre a formação geral e as atividades profissionais é perigosa, uma vez que a economia evolui de forma imprevisível e há poucos meios para prever o número/natureza de empregos disponíveis numa determinada área profissional. Defende-se também que as finalidades da educação deverão nortear-se por projetos humanistas, cujo propósito é o de contribuir para a educação de cidadãos críticos e capazes de contribuir ativamente para o bem-estar das suas comunidades. Contudo, a educação não deve diabolizar as diferentes dimensões do ser humano, nomeadamente o desenvolvimento económico, os avanços tecnológicos, bem como o desenvolvimento dos *mass media* e da comunicação que, embora comportem amplos desafios (alienação, propaganda, manipulação), não deixam de ser fundamentais como instrumentos de divulgação (Faure, 1977).

No preâmbulo, são defendidas diversas prerrogativas para a educação do futuro:

(i) a educação como destino do ser humano – os modelos educativos existentes são considerados obsoletos, a sua modernização envolveria a solidariedade/cooperação entre as nações, no sentido da troca de experiências e modelos, defendendo-se o desenvolvimento contínuo das descobertas científicas e da cooperação internacional; (ii) a ciência ao serviço do ser humano – a revolução científica e técnica envolve componentes de risco e malefícios diversos, a educação deve responder a tal desafio, problematizando as consequências globais do comportamento individual e veiculando a crença na democracia e no humanismo científico; (iii) a mutação qualitativa, motivação e emprego – o fracasso da escola de massas corresponde à

---

<sup>76</sup> Desenvolveremos esta questão mais adiante.

desvalorização do ensino tecnológico e moderno. A escola deverá combinar a teoria, a técnica e a prática, à educação são atribuídas as seguintes finalidades: preparar os jovens e os adultos para um ofício determinado, melhorar a mobilidade profissional, suscitar um permanente desejo de aprender/formar. A Universidade deverá ter um ciclo de estudos mais pequeno e adaptar-se ao mundo de hoje, há, por isso, que reconsiderar objetivos, modalidades e estruturas na educação. Contudo, reforça-se a ideia da inaceitabilidade da subjugação da educação à perspectiva de emprego, dado que a economia é volátil; (iv) cidade educativa – a revolução científica e técnica, a informação, os meios de comunicação, bem como outros fatores económico-sociais modificaram os sistemas de educação, assiste-se à solicitação de múltiplas formas extraescolares de aprendizagem, a escola e todos os organismos concebidos para fornecer um ensino metódico são fatores essenciais na formação de um ser humano apto a contribuir para o desenvolvimento da sociedade e preparação para o trabalho. A educação permanente é defendida numa perspectiva de cidade educativa e os estudos já não são um todo definitivo que se distribui e recebe antes da entrada na vida ativa; assim a revisão dos sistemas educativos comporta a criação de uma sociedade educativa; (v) instrumentos de transformação – deverão ser tidos em conta os sistemas de inovação e informação (*mass media* e novas tecnologias), utilização em larga escala das tecnologias educativas, o sistema educativo deverá recorrer às novas tecnologias e pautar-se por uma forte procura da educação, pelo prolongamento da escolaridade e pelo ideal de educação permanente; (vi) cooperação internacional – as complexidades do mundo da educação impelem a uma forte cooperação intelectual e operacional entre todos os países, as reflexões sobre o futuro da educação pertencem ao mesmo tesouro mundial e a troca de valores deste tesouro comum é uma obrigação imperiosa e um meio supremo para atingir a cooperação internacional, bem como a cooperação solidária, uma forma de resolver problemas idênticos (Faure, 1977).

O humanismo, a esperança no futuro e os combates que se apresentam ao mundo da educação são tão desafiadores como repletos de incerteza. Se o progresso tecnológico se desenvolve de uma forma tão absurdamente rápida, se o computador comprado hoje desvaloriza a um ritmo quase insustentável, o mundo da educação não poderá funcionar como um sistema fechado à inovação, burocrático, centralizado e reprodutor de conhecimento em risco de desatualização permanente; também os sistemas educativos deverão adotar ferramentas da política e da economia: estratégia e planificação.

O novo plano educativo deverá ter em conta as seguintes variáveis: opção política e ideológica; princípios diretores (harmonização de objetivos: gerais/específicos (que concepção de ser humano defendemos?) políticos – de ordem socioeconómica e nacional (que concepção de sociedade e de desenvolvimento defendemos?) – orientações para o sistema educativo – objetivos extraescolares); orientações estratégicas (combinatórias, probabilísticas e voluntaristas) – que estratégias adotar para atingir que fins? que futuro imaginamos? como planear a operacionalização da estratégia? como combinar todas as vias se estamos condicionados pelo fator tempo, pelos objetivos selecionados e pelos fatores aleatórios? (Faure, 1977)

Em relação ao sistema global de educação defendido pelo relatório Faure, cuja ideia central é a educação permanente, uma cidade educativa proporcionará diversas dimensões de educação: escolar e não escolar, formal ou informal, cultural ou económica, social ou tradicional, entre outras, defendendo-se a interação positiva entre práticas conjuntas, proporcionando influências mútuas. O alargamento do público escolar é uma oportunidade que o mundo educativo não deve ignorar, contudo públicos alargados exigem uma outra concepção de educação.

O relatório Faure é extremamente promissor e desafiante para o mundo intelectual, pois promove a necessidade de intercâmbio, influências mútuas, divulgação e cooperação internacional, adoção de modelos mútuos desde que contextualizados; é ainda considerada uma ótica de experimentação, criatividade e renovação de contextos, realidades nacionais e internacionais.

Se por um lado é defendida a evolução do conceito de ensino para aprendizagem, uma vez que se pretende uma educação articulada com a prática e com a educação como produto e fator da sociedade, por outro defende-se que toda a reforma educativa se deve centralizar sobre os objetivos do desenvolvimento económico e social, dado que a necessidade do desenvolvimento da sociedade requer a renovação da educação. Ora, a educação deve centrar-se na educação de homens completos, comprometidos para que se concretize a sua emancipação coletiva e se incentive, motive e fomenta a autodidaxia. Mas também, a educação pode contribuir para a humanização da sociedade, fazendo forte apelo à importância da racionalidade, do espírito científico, do progresso e das novas tecnologias (Faure, 1977).

O relatório pretendeu interpretar exhaustivamente o mundo da educação e ambicionou transformá-lo num sentido que abarcasse um modelo social representativo dos estados democráticos. Sentimos que a centralidade de noções como espírito científico, espírito crítico,

homens livres, assenta em ideais comuns à democracia social-democrata, neoliberal e socialista, daí que a adoção das suas sugestões tenham influenciado decisivamente os programas, diretivas e regulamentos das instâncias supranacionais.

O relatório Faure (1977: 102) deixa em aberto a seguinte questão: “Será razoável pretender responder à pressão orçamental que acarretam os sistemas educativos no único quadro orçamental e institucional existente? Ou será ocasião de recriar outras formas e outros meios?”

A resposta a esta questão não é de todo pacífica. Nas últimas décadas, os discursos teóricos/académicos e os modelos de políticas sociais sociais-democratas, neoliberais e críticos esgrimiram argumentos em prol ou contra os diversos modelos de políticas sociais mais dependentes do Estado, mais apelativos do papel do mercado ou apelando à intervenção das associações comunitárias (Lima, 2007; Barros, 2009, apoiados em Griffin, 1999).

Os argumentos entre os diversos teóricos e os atores políticos são ricos em discussões e objeções de índole diversa. Contudo, assistiu-se nas últimas décadas a um afastamento entre os responsáveis políticos perante as propostas teóricas mais críticas e a tradição social de ideologias de esquerda.

A tradição doutrinal da EA é rica em processos, finalidades, objetivos e a sua limitação à função económica não deixa de ser restrita e de incentivar uma sociedade de indivíduos versus coletividades; uma sociedade de seres conformados e constantemente adaptáveis versus seres participativos, solidários e empenhados na construção de uma sociedade mais justa e com igualdade de acesso à justiça, à educação, à saúde, etc. (Lima, 2007).

No subcapítulo seguinte propomos a perspetiva de Delors (2006), que defende o conhecimento ao serviço de indivíduos responsáveis pela sua manutenção na situação de empregáveis e capazes de construir comunidades sustentáveis económica, política e socialmente.

### **3.2.2 – Jack Delors, a responsabilização dos indivíduos**

Em 1996 Jack Delors era o coordenador do relatório da Unesco *Educação um Tesouro a Descobrir*. A educação inscreve-se aqui nos ideais do projeto da modernidade, sendo assim as políticas educativas são indispensáveis para a construção de um mundo orientado pelos ideais de paz, liberdade, justiça social e desenvolvimento de pessoas e comunidades, bem como para

um desenvolvimento económico articulado com o combate à pobreza, exclusão social, opressões e guerras.

As finalidades e meios da educação surgem articulados com um ideal de educação para a passagem do testemunho às gerações vindouras, inerentes às responsabilidades dos adultos na salvaguarda de um futuro em que as várias dimensões da atividade humana possam ser construídas com a defesa de opções políticas, económicas e sociais que resguardecem o futuro (Delors, 2006).

As políticas educativas deverão contribuir para desenvolver as facetas do saber.

(...) o enriquecimento dos conhecimentos do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre os indivíduos, grupos e nações (...) na linha das ideias que presidiram à sua fundação e que assentam na esperança de um mundo melhor, em que se respeitem os Direitos do Homem, se pratique a compreensão mútua, em que os progressos do conhecimento sirvam de instrumentos, não de distinção, mas de promoção do género humano. (Delors, 2006: 12)

O progresso contribuiu para o aumento do desemprego e da exclusão social nos países ricos, potenciou as desigualdades no desenvolvimento global, contribuiu para o aumento dos riscos ambientais e para as ameaças de catástrofe ecológica.

O relatório questiona o crescimento económico insustentável e os desequilíbrios entre o progresso material e a equidade, o respeito pela condição humana e pelo *capital* natural a legar às gerações vindouras (Delors, 2006) e problematiza as consequências do paradigma do desenvolvimento Ocidental: “Será que já extraímos todas as consequências destes factos, tanto no que diz respeito a finalidades, vias e meios de desenvolvimento sustentável, como em relação a novas formas de cooperação internacional?” ou “Mas como aprender a viver juntos nesta ‘aldeia global’, se não somos capazes de viver nas comunidades naturais a que pertencemos: nação, região, cidade, aldeia, vizinhança?” (Delors, 2006: 13-14) ou ainda como aprender a reinventar a democracia em espaços onde surge como um dado adquirido e institucionalizado?

O relatório Delors (2006) assinala sete tensões com as quais o mundo se confrontava em meados dos anos 90. As tensões assinaladas referem-se a dualidades e paradoxos entre:

(i) o global e o local: como ser cidadão do mundo sem perder as suas raízes locais, nacionais e participar na construção das suas comunidades?

(ii) o universal e o singular: como articular a cultura mundial com os riscos da dominação cultural?

(iii) a tradição e a modernidade: como poderá o indivíduo reinventar-se em papéis tão distintos: adaptar-se, ser autónomo, responsável pelo seu projeto pessoal, pela sua comunidade de referência, acompanhar a evolução tecnológica, progresso científico e tecnologias de informação?

(iv) o curto e o longo prazo: como lidar com o efémero, instantâneo, excesso de informação, sobrevalorização da emoção e dos problemas imediatos quando há necessidade de paciência, concertação e negociação?

(v) competição e igualdade de oportunidades: como poderão as políticas económicas e sociais articular-se com a missão da educação ao longo da vida, dar a cada ser humano igualdade de oportunidades, numa lógica de competição, cooperação e solidariedade?

(vi) conhecimento e assimilação: como articular a tensão dialética entre sobrecarga de informação e capacidade de assimilação de conhecimento?

(vii) o espiritual e o material: como dialogar com o espírito, tendo em conta os ideais de educação humanista e universal e o bem-estar material?

Apesar de ser evidente a inscrição num ideal de um paradigma de desenvolvimento humanizado, a favor e não contra o ser humano, o discurso do relatório Delors inscreve-se numa visão de políticas educativas ao serviço do indivíduo, numa lógica de desenvolvimento individual dos talentos, potencialidades criativas e conseqüente responsabilização individual pelo seu projeto pessoal. O relatório relaciona, no entanto, o indivíduo com as dimensões éticas e culturais, defendendo políticas educativas que visam desenvolver o indivíduo, através do conhecimento crítico e autocrítico, em articulação com o desenvolvimento económico e a cooperação internacional. Nesta perspetiva, a ciência e tecnologia são colocadas ao serviço do indivíduo, da família, da comunidade e da produção, tendo em conta uma preocupação ética de articulação das distintas dimensões da atividade humana (Canário, 2005b; Lima, 2007; Barros, 2009).

A educação é também vista numa dimensão económica e social, contudo à educação não deverão ser imputadas responsabilidades face aos problemas do desemprego, existem exigências políticas, económicas e sociais a satisfazer. O documento da Unesco propõe um sistema educativo mais flexível, no sentido de maior diversificação de cursos, categorias de ensino, valorização da experiência profissional e formação, ampliação do sucesso escolar e necessidade de se articular com um desenvolvimento nacional e local sustentável. O papel do professor é fundamental, tanto no incentivo à educação ao longo da vida, como na curiosidade

intelectual e no desenvolvimento de uma relação democrática professor-aluno: “Cabe ao professor transmitir ao aluno o que a humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial” (Delors, 2006: 19).

A educação ao longo da vida surge assim no coração da sociedade e apresenta-se como a chave para o acesso ao século XXI, para dar respostas aos desafios políticos, económicos e sociais do ser humano, tendo como finalidade uma articulação entre o conhecimento e a sociedade que satisfaça a realização do indivíduo e a cooperação, partilha e construção da sua comunidade.

São estabelecidos quatro pilares para a educação do futuro:

- (i) aprender a ser,
- (ii) aprender a conhecer,
- (iii) aprender a fazer,
- (iv) aprender a viver juntos.

A educação ao longo da vida aparece articulada numa lógica de ordenação, valorização, transição e diversificação de sequências distintas de aprendizagem. A educação combinada numa lógica escolar e não escolar, facultando a todos o preenchimento de três dimensões: ética e cultural, científica e tecnológica e económica e social (Delors, 2006).

Lima (2007) refere que o relatório Delors é dos poucos documentos que circulam a nível internacional que recusam o discurso marcadamente economicista. Segundo o autor português, o relatório faz uma crítica direta à pressão da competitividade face às dimensões da educação e à necessidade de reatualizar a importância da ELV, tendo em conta o seu significado mais amplo dos quatro pilares da educação.

O relatório Delors inscreve-se na tradição da UNESCO de considerar as dimensões humanistas em articulação com os restantes domínios da atividade humana. Contudo, os quatro postulados para a educação do futuro (saber, ser, fazer e viver) organizam-se para o que posteriormente seria considerado uma visão assistencialista da instituição escolar, onde para além de se educar terão de se combater as disfunções sociais, políticas e económicas (Canário, 2003; Lima, 2007, 2010; Antunes, 2008).

No item seguinte, pretendemos estabelecer pontes de reflexão entre a proposta de análise da *Europeização das Políticas Educativas* e o seu eixo de análise *Governança Pluriescalar* da educação e interpretar a linha discursiva celebratória (Lima, 2010c) da ALV.



Para além de pretendermos (i) compreender os sentidos da  *europeização das políticas educativas* nos planos de ação, estratégias ou programas europeus que pretendem modelar, orientar, influenciar e estruturar um discurso comum entre as práticas supranacionais e nacionais de EA; (ii) analisar os contornos de uma regulação marcadamente economicista e instrumental da EA, a comercialização da aprendizagem numa perspetiva de racionalidade económica e os sentidos de uma  *governação pluriescalar da educação* (Dale, 2005, citado por Antunes, 2008); (iii) considerar a relevância de determinadas instâncias supranacionais e a sua importância na elaboração de orientações, caminhos e referências para a educação e formação de adultos, nomeadamente os seus conceitos de referência no campo teórico e as suas evoluções políticas.

### **3.3 – A linha discursiva da Aprendizagem ao Longo da Vida**

A retórica celebratória (Lima, 2010c) da linha discursiva da Aprendizagem ao Longo da Vida é consequência de uma síntese de referências teóricas plurais e pretendia construir uma nova ordem para os sistemas de educação e formação com uma relação mais interativa com a sociedade, a economia e a política.

Numa fase inicial, os seus discursos de referência seguem algumas das propostas de perspetivas críticas (Lengrand, 1981; Faure, 1977; Delors, 2006) que defendem a contribuição da educação para a humanização da ciência, tecnologia, informação e economia, contribuindo para que a justiça e a igualdade ainda sejam referências para que se preserve a ideia de uma sociedade em constante adequação ao bem-estar do ser humano.

Numa fase seguinte, assistimos à condensação de discursos teóricos tensionais e ao surgimento de políticas neoliberais, conjugadas com políticas mais sociais–democratas ou conservadoras (Afonso, 1998). Um aparelho de Estado que se vai construindo ainda dentro do modelo anterior (Estado-Providência), mas que paulatinamente vai sofrendo arranjos para um Estado de tendência mais conservadora, cujo objetivo é o de vigiar a sociedade de mercado, punindo exemplarmente os infratores. Um modelo de Estado que foi conjugado com um modelo económico neoliberal de mercado livre e que apoia as franjas mais frágeis da sociedade para garantir a coesão social (UE, CCE, 1995, 2000a e 2000b; Afonso, 1998; Delors, 2006; Foucault, 2010).

Na linha discursiva da ALV não existem alternativas para além da adaptação e questionam-se, superficialmente, as consequências das articulações entre a ciência, a tecnologia

e o sistema capitalista (Finger & Asún, 2003). Este tipo de discurso é associado a uma linha de argumentação que invoca a decadência das ideologias e recorre a um discurso técnico (supostamente neutral) e economicista, apelando para um novo consenso económico. A instituição educativa teria então de se renovar e adaptar aos novos tempos, ser mais flexível e aberta à inovação, abrir-se a diversos tipos de ensino (formal, não formal e informal). Para além de dever oferecer oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, para níveis etários diferentes, para que se possam renovar competências e aprendizagens, mas numa perspetiva de adaptação permanente às necessidades de competitividade e de produtividade e como forma de os indivíduos se responsabilizarem pela preservação da sua empregabilidade.

Consideramos que a linha discursiva da ALV significa a defesa de uma nova ordem para a educação, mas com referências teóricas plurais que defendiam propostas diferenciadas para os sistemas de educação e formação, com uma relação mais interativa com a sociedade, a economia e a política.

Pensamos que é teoricamente defensável que os documentos europeus enformam um caleidoscópio (Trindade, 2000) de propostas, contudo o seu elemento de ligação (a economia) será amplamente contestado por teóricos que contribuíram para a construção do campo de educação e formação de adultos. Principalmente, a deslocação da perspetiva da EA de uma lógica de mudança social, para a lógica de privatização das necessidades dos indivíduos, autorrealização, competitividade, considerando padronizações políticas, económicas e culturais, segundo lógicas de individualização (ou privatização) da aprendizagem (Finger & Asún, 2003).

Assim, em primeiro lugar iremos analisar o percurso da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida em duas instituições fulcrais para a educação e formação de adultos: a Unesco e a União Europeia.

### **3.3.1 – Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida<sup>77</sup>**

Segundo diversos autores, as instituições marcantes para o campo da educação de adultos são a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) e a União Europeia (UE) (Barros, 2009).

---

<sup>77</sup> Vários autores de Educação de Adultos (Asún & Finger, 2003; Canário, 2003; Rothes, 2005; Melo, 2006; Lima, 2007, 2010; Barros, 2009) problematizam as contradições entre o conceito de educação permanente, educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da vida. As perspetivas sobre as contribuições do ser humano para uma sociedade mais justa deslocam-se para uma perspetiva das contribuições do indivíduo na transformação da sociedade para a ampliação da perspetiva que defende uma educação e formação de adultos cuja agenda principal é a da promoção da competitividade, da produtividade e da empregabilidade.

Os autores estudiosos da EA consideraram a UNESCO como a instituição estruturante do campo, sendo o seu papel fundamental para o incremento de debates e de reflexões teóricas que se travaram (e travam) no domínio da EFA (Santos Silva, 1990 citado por Barros, 2008) e detentora de um poder simbólico importante (Finger, 2004; Canário, 2005; Lima, 2007a; Sá, 2009).

Durante os seus primeiros anos de produção de conhecimento (nomeadamente entre a década de 50 a 70), o conceito de referência da Unesco foi Educação Permanente (EP) ou Educação ao Longo da Vida (ELV).

O conceito de EP é marcado pela constatação dos seguintes desafios: aceleração das transformações, expansão demográfica, evolução tecnológica, política, generalização dos meios de comunicação, crise das ideologias e outras; identificam-se também paradoxos: as transformações da sociedade *versus* a rigidez da instituição escolar.

O estado geral dos costumes fez alguns progressos e a prática do ensino reflete diversas conquistas decisivas da civilização. Mas os instrumentos de que a sociedade dispõe para a instrução e a formação dos futuros cidadãos, a escola e a universidade, apresentam ainda as mesmas características, geração após geração: ligações episódicas com a vida, ignorância das realidades concretas, divórcio entre o prazer e a educação, ausência de diálogo e de articulação. (Lengrand, 1981: 33)

Lengrand enumera como obstáculos à educação permanente a compartimentação da educação, a sua focalização sobre a transmissão de conhecimentos, a separação entre o conhecimento abstrato e a vida concreta, entre outros. Assim, para que uma sociedade concretize os princípios da educação permanente terá de investir na (i) garantia da continuidade da educação; (ii) adaptação de programas e métodos aos objetivos de cada sociedade; (iii) preparação do ser humano para a mudança, transformação e evolução; (iv) mobilização de meios e formas de formação e informação que ultrapassem as limitações pedagógicas e institucionais; (v) ligação entre objetivos e ação (Lengrand, 1981).

Uma sociedade que ponha em ação tal ideal educativo será uma sociedade que sofrerá mutações fundamentais nas suas estruturas institucionais, sociais, políticas e económicas, tornando os cidadãos mais conhecedores, interventivos e exigentes, logo tornar-se-á uma sociedade mais justa.

Por 'cidadão' deverá entender-se o homem público, em todos os níveis de compromisso, quer se trate da nação, do município, da comunidade internacional ou dos diferentes agrupamentos de carácter social, tais como sindicatos, cooperativas, associações de cultura popular, agrupamentos femininos, etc. Nestas condições a necessidade de formação é universal. (Lengrand, 1981: 77)

O trabalho surge como uma atividade de cultura que importa realçar, pois se a cultura se apresentar apenas em contextos literários, filosóficos e artísticos, com atividades relacionadas com os tempos livres, “o trabalhador terá as maiores dificuldades em situar o essencial daquilo que constitui o seu pensamento e o seu engenho num justo sistema de valores” (Lengrand, 1983: 69). O autor chama, no entanto, a atenção para as condições de produção, as relações e recompensas do trabalho.

Na prática, é possível, tomando como quadro e como ponto de partida as atividades de trabalho, levar o homem profissional, graças a métodos apropriados, a uma visão larga e penetrante dos principais aspetos e problemas da sociedade em que evolui. (Lengrand, 1981: 69-70)

O financiamento de tal empreendimento deverá ser garantido pelo Estado de forma direta ou indireta e sempre que forem invocadas necessidades educativas pelas organizações não governamentais (Lengrand, 1981).

Para que esta nova ordem a que se aspira tome forma e se institua, será necessária uma mobilização de todos os recursos de ordem intelectual, sensível e prática, bem como das forças que sustentam o conjunto do edifício social. (Lengrand, 1981: 104)

A educação permanente visa uma *ordem nova na educação*, que conteste o sistema educativo tradicional e proponha, em contrapartida, um sistema educativo e formativo multifacetado que acompanhe o ciclo da vida do ser humano (criança, jovem, adulto e idoso). As necessidades do indivíduo e do coletivo deverão ser contempladas segundo as suas necessidades, bem como a utilização plural de métodos pedagógicos e recursos, uma educação de adultos que privilegie o diálogo entre o saber abstrato e a realidade concreta das pessoas e possibilite uma reflexão sobre a vida pessoal, profissional e social. A *ordem nova na educação* contribuirá assim para a preparação do cidadão (ser civilizado, aprender a ser humano, educar para a compreensão humana, ensinar a condição humana), do trabalhador (renovar os conhecimentos técnicos, contribuir para a inovação da economia) e das empresas (incentivar os trabalhadores na renovação dos conhecimentos, incluir horas de atividades educativas nas empresas, conceder o regime de trabalhador-estudante, etc.) (Lengrand, 1981).

A educação apresenta-se como o elemento central da sociedade e deverá estar ao serviço da criação de massa crítica para, por exemplo, contribuir para uma abordagem mais humanizada da ciência e da tecnologia, uma vez que o desenvolvimento tecnológico e científico é considerado transversal a todos os domínios da sociedade, facto que a Educação de Adultos também não poderá ignorar (Finger, 2005: 18).

A educação permanente estaria assim posta ao serviço de todas as dimensões humanas, seria a mediadora entre o conhecimento abstrato e o concreto, capaz de construir um conhecimento crítico e fundamentado, questionando e contribuindo para uma vigilância efetiva da realidade económica, política e social (Finger, 2005).

Paralelamente a um desenvolvimento técnico e científico frio, a educação devia, de certa maneira, fazer evoluir as mentalidades, a cultura e a arte, um pouco como se colocássemos um certo verniz cultural sobre o progresso tecnológico e científico que ninguém colocara em questão. A Unesco promovia o outro lado desse progresso tecnológico e científico através do lado humano, e a educação permanente tinha por função essa missão. (Finger, 2005: 1)

Contudo, Finger e Asún (2003) questionam os fundamentos intelectuais e teóricos do humanismo, nomeadamente a corrente de Carl Rogers, e o seu realce do sujeito, o que, para os autores, evidencia *ingenuidade sociológica*<sup>78</sup>, pois as realidades educacionais são diferenciadas relativamente aos indivíduos, localidades, países e regiões.

Segundo Lima (2007a<sup>79</sup>) o conceito de EP surge articulado com outros conceitos, tais como educação e aprendizagem, contudo educação refere-se a um organismo (escola) com as suas formalidades racionalizadas, estruturadas e estrategicamente planeadas para um grupo de pessoas, já a aprendizagem tem uma conotação mais individual, comportamental e reflexiva perante a vida.

Canário (2000) defende que a EP surge como um *princípio reorganizador de todo o processo educativo*, numa dimensão multidimensional tendo em atenção o sujeito, a continuidade e a diversidade de propostas educativas em contestação à hegemonia do modelo escolar.

Na fase dourada da EA, assistimos ao apogeu da perspetiva de EP como um princípio reorganizador de todo o processo educativo, Canário (2000) aponta três efeitos perversos nas práticas educativas: (i) a EP reduzida à EA; (ii) um processo extensivo a toda a existência dos adultos e (iii) a desvalorização dos saberes experienciais dos adultos, efeitos que por sua vez tiveram consequências na expansão quantitativa e na sua ampliação às distintas dimensões do ser humano, reforçando-se a lógica de escolarização das ofertas.

---

<sup>78</sup> A ingenuidade sociológica, que Asún & Finger propõem, corresponde ao desconhecimento de realidades educacionais diferenciadas tanto relativamente aos países europeus entre si, como dentro dos próprios países. No caso português, a realidade educativa da população ativa e o desenvolvimento económico nacionais confrontam, de certo modo, uma perspetiva de ALV de garantia de empregabilidade e de procura incessante de oportunidades de aprendizagem, ou competição por empregos. As pequenas e médias empresas são caracterizadas nalguns estudos por possuírem uma gestão pouco profissional dos recursos humanos (Parente, 2007) ou da frequência de um curso de EFA contribuir muito debilmente para a ascensão na carreira (Parente, 2007; Carneiro, 2010).

<sup>79</sup> Para um debate mais amplo das distinções e amplitudes dos conceitos de educação, formação e aprendizagem, consultar Barros (2009), Parente (2007).

Os objetivos da EP referem-se fundamentalmente a uma melhoria do ser humano em articulação com a construção de sociedades mais justas e o reajustamento da aprendizagem face às mutações tecnológicas (Melo, 1998).

As reconfigurações do conceito de educação permanente (EP) foram conhecendo desenvolvimentos posteriores nos documentos europeus, numa primeira fase como educação ao longo da vida, nos quais ainda se encontram bastantes referências ao conceito origem (EP) e, posteriormente, na fórmula final de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). As diferenças paradigmáticas entre a EP e a ALV são traçadas por alguns autores portugueses do campo da educação de adultos como reflexos das mudanças económicas, sociais e educativas.

Lima (2007) esclarece que a abordagem da ALV é uma utilização restrita, descontextualizada, ambígua e a assunção de crenças acriticamente aceites da educação de adultos ao serviço de uma sociedade que perante qualquer tipo de problema (social, político e económico) encontra uma solução educativa (pedagogismo).

A doxa bem informada elabora (...) [conceitos a partir de] simplificações e generalizações (como a sociedade da “aprendizagem”, da “informação”, ou do “conhecimento”) com base em crenças acriticamente aceites (como a que linearmente associa o desemprego estrutural à falta de qualificações, ou de competências, da mão de obra), concentrando-se retoricamente em conceitos ambíguos e pouco consistentes. (Lima, 2007: 15)

No artigo publicado na revista *Aprender ao Longo da Vida*, Lima (2010) analisa as políticas públicas atuais para o campo da EA e destaca a sobrevalorização do conceito de ALV numa lógica de adaptação às estruturas sociais e à competitividade económica, o que significa uma mutação radical com o conceito da educação ao longo da vida, cuja amplitude abarca diversas dimensões e práticas a nível de ofertas. O discurso de ALV centra-se na aprendizagem individual (saberes técnicos, instrumentais, competências profissionais ou vocacionais), tendo secundarizado uma perspetiva mais ampla da EA (interpretação crítica do mundo, participação cívica e transformadora do cidadão no mundo). Segundo o autor, o discurso dominante da ALV subordina a ELV a “um pedagogismo de raiz económica e gerencial, baseados na crença ingénua de que, pela aprendizagem ao longo da vida de cada indivíduo, mudaremos a sociedade e a economia, em sentidos pretensamente claros e estabelecidos de forma consensual” (Lima, 2010: 30-31).

Canário (2003) refere que os desenvolvimentos económicos ocorridos no início dos anos 70, nomeadamente com a crise económica, refletem-se em problemas sociais que tendem a ser analisados como consequências do progresso, o que se repercutiria nos anos 90 com os

desafios da globalização, aos quais os Estados terão de responder e adaptar-se. Os problemas sociais provocados pelo desemprego estabelecem a passagem da ideia central de justiça social para o controlo social organizado a partir do conceito de coesão social, a preservação da paz passa a ser interpretada como manutenção da ordem social: “As preocupações manifestadas com a coesão social justificam-se por esta constituir uma condição necessária para a consolidação de um projeto económico baseado na integração supranacional” (Canário, 2003c: 198).

A coesão social ganha importância face à nova ordem económica mundial avessa ao protecionismo e defensora do mercado livre a nível internacional. Neste quadro, a educação, centrada na construção da pessoa, transfere-se para uma conceção de educação e formação subordinadas à produção de uma mão de obra adequada à nova economia “Como fator paliativo, a educação e a formação são instrumentos de amortecimento dos conflitos sociais e de preservação da harmonia e da ordem imprescindíveis ao bom funcionamento da economia” (Canário, 2003c: 199).

As críticas face ao caminho percorrido entre a EP e a ALV, isto é, da ampliação da abordagem educativa às dimensões da atividade humana para uma limitação do campo ao serviço do desenvolvimento económico, da competitividade e da produção (Canário, 2003; Lima, 2007; Antunes, 2008) são igualmente assinaladas por Hinzen (2009) num texto que reflete sobre o documento final<sup>80</sup> que irá ser apresentado na VI CONFINTEA<sup>81</sup>. O autor assinala os seguintes desafios críticos, relativamente à legislação e financiamento das iniciativas (nacionais) direcionadas para o público adulto: (i) ampliação da educação vocacional e qualificação para o mercado de trabalho, crescimento económico e competitividade; (ii) necessidade de ampliar a oferta pública de EA, tendo em conta não só aspetos profissionais, mas também políticos e culturais; (iii) necessidade de ampliar, diversificar e equacionar parcerias entre setor público e privado, bem como mecanismos de financiamento nacional, tendo em conta as dificuldades sentidas pelos vários públicos; (iv) indispensabilidade de ampliar e validar ofertas de educação e formação de adultos independentemente dos contextos, do tipo de calendarização e de oferta, de acordo com os respetivos contextos nacionais; e finalmente (v) o “desenvolvimento de políticas, estruturas e mecanismos de avaliação para assegurar a qualidade do ensino” (Hinzen, 2009: 347).

---

<sup>80</sup> Pan European Statement on Adult Learning for Equity and Inclusion in the Context of Mobility and competition.

<sup>81</sup> É denominada CONFINTEA a conferência internacional mais conceituada no campo da educação de adultos, tem lugar a cada 12 anos e a sua coordenação é da responsabilidade do Instituto da UNESCO para a Educação ao Longo da Vida.

No dossiê CONFINTEA da Revista *Aprender ao Longo da Vida* (2010), apresentam-se análises de diferentes teóricos da EFA e são elencados, por diversos autores, alguns pontos críticos relativamente ao encontro que decorreu em Belém do Pará. São detetados discursos contraditórios e paradoxais sobre a ALV entre os representantes governamentais e os representantes da academia (Torres, 2010; Lima, 2010), ataques ideológicos (Oliveira, 2010)<sup>82</sup> dos representantes governamentais e de várias instituições supranacionais (UE, OCDE e UNESCO) aos representantes da academia, desvalorizando o debate académico (Torres, 2010; Lima, 2010) e valorizando um discurso político retórico e celebratório (Gomes, 2010; Lima, 2010). Os movimentos sociais contra-hegemónicos estavam debilmente representados, bem como estavam sub-representados os elementos da sociedade civil cujas propostas se distanciam do discurso tecnocrático e economicista e optam por abordagens mais políticas e sociais (Torres, 2010; Lima, 2010).

Os pontos positivos do encontro foram a oportunidade de se debaterem e conhecerem temas, perspetivas e ações diferenciadas (Torres, 2010; Eccher, 2010; Gomes, 2010), o debate com os representantes dos organismos supranacionais e o confronto crítico sobre as opções políticas para o setor (Torres, 2010) e poderem-se estabelecer laços de compromisso para a ação, através da criação de movimentos sociais, ou redes de intercâmbio, a partir de elementos da sociedade civil que defendem o direito à educação (Eccher, 2010). Todos estes aspetos são considerados fundamentais para a ampliação do debate e da ação no campo.

Ainda no dossiê CONFINTEA da revista ALV, Maria do Carmo Gomes (2010) faz um balanço do estado da arte da educação e formação de jovens e adultos a nível global, enumerando os marcos importantes e os pontos críticos. Enquanto nos países centrais se intensificaram políticas públicas em prol: (i) do reconhecimento de competências adquiridas em contextos formais, não formais e informais; (ii) da flexibilidade modular dos currículos, capitalização dos resultados de aprendizagem entre modalidades de educação e formação; (iii) da diversificação de opções para atingir níveis de escolaridade/qualificação. Nas regiões emergentes (América Latina, Oriente e Ásia) o panorama é diferente. Dá-se preponderância: (i) ao combate do analfabetismo e (ii) às intervenções e parcerias em redes de cooperação transnacional que surpreendem em termos de resultados. Já nas denominadas regiões de esperança (África e Médio Oriente) aparece um cenário de carências básicas, no que diz respeito

---

<sup>82</sup> “O ataque ideológico de que tem sido alvo o conhecimento científico em detrimento de um conhecimento supostamente mais prático e com “aplicabilidade imediata”, materializado nas famosas “competências”, tem conseguido relegar para segundo plano a preparação teórica dos alunos nas áreas fundamentais do conhecimento” Oliveira, F. (2010). “A Engenharia nas grandes escolas francesas” In *Expresso Online*, 17/01/2010 [<http://aeiou.expresso.pt/matematica=s24957>].



às situações de pobreza extrema, à implementação da democracia, à necessidade de disponibilização de direitos e infraestruturas humanas, sociais e económicas que dificultam: (i) a implementação de políticas de educação e formação e a sua massificação aos cidadãos e (ii) o acesso à educação a grupos discriminados (mulheres, etnias, raças...).

As tensões e contradições que surgiram no campo da educação permanente até à sua evolução, sob a forma de Aprendizagem ao Longo da Vida, também poderão ser compreendidas como adaptação das propostas teóricas ao campo das políticas públicas, considerando o contexto histórico-social em que as ideias são implementadas sob a forma de política pública.

A evolução do conceito de educação permanente para ALV também poderá ser considerado um *ataque ideológico* ao conhecimento teórico mais crítico, por uma nova ordem económica que, tal como outras ordens, encontram na escola pública o local propício para disseminar outras formas de organização política, económica e social.

Com o advento de uma nova ordem económica mundial, as políticas públicas, os princípios, as finalidades, os atores da regulação, as metodologias, a formação dos formadores e professores, a relação entre escola e meio, bem como os objetivos da organização escolar estarão novamente na ordem do dia, mas servindo finalidades económicas que pretendem articular o nacional e o global.

### **3.3.2 – A Aprendizagem ao Longo da Vida e os novos arranjos políticos, económicos e sociais nos documentos europeus**

Gewirtz (2008) refere que no paradigma da ALV existem discursos relacionados com a sociedade de aprendizagem, ou mais conservadores ou mais progressistas. Os discursos dependem de ênfases, inflexões ideológicas e combinações. Uma leitura pela positiva da ideia de ALV percebe esta como uma vitória dos movimentos progressistas em torno da educação na sua crítica à forma tradicional de provisão pública de educação, entendendo tradicional como: insularidade (separação entre vida e aprendizagem), falta de relevância, falta de atenção aos objetivos sociais e cívicos da educação. As críticas da autora dirigem-se a manifestações particulares de aprendizagem ao longo da vida e não a esta em si mesma. Para uma melhor compreensão das manifestações particulares criticáveis, apoia-se em três tradições sociológicas: (i) perspetivas sobre modernidade reflexiva; (ii) abordagens neomarxistas sobre atuais mudanças económicas; (iii) abordagens pós-estruturalistas. A primeira abordagem enfatiza um discurso em que o indivíduo seria o alvo da ALV, mas um indivíduo considerado nas suas múltiplas

dimensões. A educação terá como tarefa ajudá-lo a reconfigurar a sua vida para que seja mais autónomo no que diz respeito a escolhas e decisões, isto é, um maior poder sobre o seu destino e a sua vida. Seriam assim discursos mais consonantes com a realização pessoal. A modernidade é interiorizada como ‘ordem pós-tradicional’, à educação é atribuído o mandato de capacitar os indivíduos para a reflexividade (individual, institucional) e individualização; mudança social; conhecimento e aprendizagem; escolha, decisão e poder (Giddens). Na segunda abordagem desocultam-se as maximizações entre a aprendizagem, o trabalho, a globalização e a economia do conhecimento. A aprendizagem e o conhecimento surgem como articulações desejáveis para o funcionamento da economia, a educação tem como finalidade o treino de sujeitos ‘empreendedores’; a competitividade relaciona-se com a inovação contínua. O conteúdo do currículo deveria adequar-se às atitudes e características dos novos ‘sujeitos económicos’ (responsabilidade, oportunidades e empregabilidade). Na terceira abordagem, a cidadania identifica-se com ‘a governação da alma’ e o estado, através do sistema de educação, como ‘capacitador’ para simultaneamente ‘autonomizar’ e ‘responsabilizar’ os sujeitos. A complexidade de políticas e de práticas profissionais ambivalentes operam para construir e posicionar os sujeitos como autónomos, responsáveis, beneficiários de direitos de aprendizagem, enquanto outras possibilidades são excluídas, p. e. sujeitos orientados para e construídos em solidariedade, mutualidade, ação social coletiva.

Segundo Antunes (2010), “ (...) as abordagens sociológicas acima mencionadas enfatizam 3 dimensões dos indivíduos, centrais nos discursos da Sociedade de Aprendizagem e da ALV: identidades (culturais, sociais, pessoais) continuamente reinventadas; sujeitos económicos flexíveis e subjetividades modeladas pelas práticas do poder nos diversos contextos sociais (a ‘governança das almas’) ”<sup>83</sup>.

A abordagem a uma Nova Ordem Educacional defende uma proposta de análise dos documentos europeus, tendo em conta uma passagem de níveis da governação da educação em várias escalas (nacional, regional e supranacional) com vários atores responsáveis pelos contornos da sua regulação (Estados-Membros, UE, OCDE, BM, FMI) (Antunes, 2006, 2008; Dale, 2005). As finalidades da educação surgem reorientadas para novos arranjos políticos, económicos e sociais construídos ao longo de duas décadas. Os seus conceitos-chave são competitividade, produtividade e emprego e a assunção de um papel estratégico dos sistemas de educação e formação. Aos sistemas de educação e formação vão sendo atribuídas

---

<sup>83</sup> ANTUNES, F. (2010). “Deixem-nos respirar! (Deem-nos uma pausa!) Uma revisão cética de discursos contemporâneos de ALV”, tradução livre do texto de Gewirtz, 2008. Texto base para Circulo de Estudos, 2010.

responsabilidades de contribuir para o incremento da adaptação permanente às mutações da economia e, conseqüentemente, da sociedade e da política<sup>84</sup>.

Nos livros brancos<sup>85</sup> (Afonso & Antunes, 2001) e noutros documentos<sup>86</sup>, a competitividade, produtividade e emprego vão surgindo associadas, por um lado, à constatação da necessidade de mudança de rumo, no que diz respeito a políticas emblemáticas do Estado-Providência<sup>87</sup>, contudo, e simultaneamente, defende-se o não-alinhamento da Europa com a limitação dos direitos sociais, pretendendo-se garantir a competitividade da economia europeia através de uma política de emprego não alinhada com os países onde a mão de obra é mais barata (CCE, 1993). Nesta linha de argumentação, o abrandamento do crescimento económico deve-se, sobretudo, a uma questão política (rigidez dos sistemas de emprego e do mercado de trabalho, legislação laboral, políticas de emprego e protecionismo dos mercados) e educacional (inflexibilidade dos sistemas de educação e formação e concorrência global) (CCE, 1993).

Deste ponto de vista, as tendências e coordenadas políticas na regulação e estruturação dos sistemas de educação e formação<sup>88</sup> deverão ter efeitos positivos no mundo do trabalho, estabelecendo-se assim uma linha estratégica de associação entre a educação e a competitividade e produtividade da economia. As coordenadas discursivas para a regulação e estruturação dos sistemas de educação e formação encaram aquelas como fundamentais para enfrentar o desemprego através da qualificação dos jovens e a reconversão de trabalhadores (CCE, 1993), ou para a luta contra o desemprego de longa duração e exclusão dos jovens (CCE, 1995), ou como palco para reflexão sobre como favorecer a empregabilidade dos jovens<sup>89</sup> e dos trabalhadores em situação de exclusão social (CCE, 2000b). Assim, argumenta-se, uma economia assente no crescimento e competitividade (CCE, 1993) que favorecerá o surgimento

---

<sup>84</sup> Contudo, esta abordagem tem as limitações próprias de qualquer abordagem científica, apresenta-se como uma das leituras possíveis de documentos que pretendem influenciar a forma como os indivíduos se deverão relacionar económica, social e politicamente. A escolha por esta abordagem não se constituirá certamente como uma determinação do que é a realidade, mas tão só como uma tentativa de interpretação dos sentidos que influenciam e condicionam a sociedade, a política e a economia.

<sup>85</sup> Livro Branco sobre Crescimento, Competitividade e Emprego (CCE, 1993); Livro Branco sobre a Educação e a Formação, Ensinar e Aprender Rumo à Sociedade Cognitiva, (CCE, 1995).

<sup>86</sup> O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (CCE, 2000); Relatório de Execução do Livro Branco Ensinar e Aprender, (CCE: 2000); Programa Educação e Formação 2010, relatório intercalar (CE: 2004); Plano de Ação para a Educação de Adultos. Nunca é tarde para aprender (CEE, 2007).

<sup>87</sup> Medidas nacionais de proteção à economia, a redução do tempo do trabalho e do nível salarial (CCE, 1993). Na reconversão dos SEF, o Estado surge como parceiro para dinamizar ações, orientações nacionais, regular sistemas de educação e formação (público-privado), mobilizando a sociedade para a Europa dos cidadãos, a nova narrativa que enforma económica, social e culturalmente a região Europa (CCE, 2000b).

<sup>88</sup> Os sistemas de educação e formação necessitam de estar aptos para preparar a sociedade de amanhã através da relação entre saber e saber-fazer, privilegiando "a capacidade para aprender, comunicar, trabalhar em grupo e avaliar a sua própria situação. As profissões de amanhã exigirão a aptidão para formular um diagnóstico e elaborar propostas de melhoria a todos os níveis, a autonomia, a independência de espírito e a capacidade de análise que o saber proporciona" (CEE, 1993: 193).

<sup>89</sup> A capacitação de jovens e adultos em situação de exclusão social será o papel do projeto das escolas de segunda oportunidade, que têm como público-alvo os jovens em situação de exclusão social, isto é, os jovens que "já não se encontram sujeitos às obrigações escolares e não possuem qualificações ou competências necessárias para encontrar um emprego ou inserir-se nos programas de formação profissional existentes" (CEE, 2000b: 9).

de um novo modelo de desenvolvimento (CCE, 1995), assente na Europa do conhecimento<sup>90</sup> (CCE, 2000), o que certamente terá repercussões no crescimento e no emprego (CCE, 1993), adivinhando-se um futuro fértil em empregos (CCE, 1995<sup>91</sup>).

De acordo com os documentos em que apoiamos esta discussão, a refundação dos sistemas de educação e formação<sup>92</sup> (CCE, 1993) será assim um imperativo societal e deve ser encarada como uma ocasião propícia para lançar um debate à escala europeia sobre uma estratégia global de ALV para os SEFs, privilegiando as articulações entre o público e o privado, o individual e o institucional (CCE, 2000), aumentar o potencial dos conhecimentos e contribuir para a construção de uma Europa dos cidadãos (CCE, 2000b) e prevenir as consequências das mutações que afetam os indivíduos, os procedimentos e as instituições (CCE, 2000a).

Nos mesmos documentos, a cidadania e a empregabilidade apresentam-se como questões fulcrais, mas ao cidadão compete adaptar-se às novas condições de acesso ao emprego e à evolução do trabalho, sendo que de uma forma geral esta é uma situação que se apresenta comum a todos os grupos sociais. A educação e a formação como principais vetores de identificação, integração, promoção social e realização pessoal são chamadas a (i) investir no imaterial; (ii) aumentar a competitividade; (iii) desenvolver o emprego; (iv) preservar as conquistas sociais; (v) estimular a capacidade de aprender e a aquisição dos saberes, para que os indivíduos se saibam guiar nas relações sociais (CCE, 1995).

No Memorando (CCE, 2000a), defende-se que a ALV deve promover a cidadania porque “a cidadania ativa incide na questão de saber se e como as pessoas participam em todas as esferas da vida social e económica, quais as oportunidades e os riscos que enfrentam nesta tentativa e em que medida essa participação lhes confere um sentido de pertença à sociedade onde vivem” (CCE, 2000a: 6). A empregabilidade é definida como a capacidade de assegurar e manter um emprego, contribuindo o emprego remunerado para o bem-estar psicológico, social e económico, fundamental para a qualidade de vida. A empregabilidade cruza-se com a cidadania ativa, sendo uma condição para o pleno emprego, melhoria da competitividade, prosperidade e incremento da nova economia europeia: “Empregabilidade e cidadania ativa estão dependentes da existência de competências e conhecimentos adequados e atualizados e indispensáveis à participação na vida económica e social” (CCE, 2000: 6).

---

<sup>90</sup> A era do conhecimento surge como orientação das políticas e ações a adotar na UE e tem implicações na cultura, economia e sociedade (CCE, 2000a). A Europa do conhecimento apresenta-se assente na construção de uma narrativa que envolve a mobilidade, a inclusão, a empregabilidade, a cidadania, a educação e a formação ao serviço das necessidades individuais e de inclusão nas sociedades (CCE, 2000b).

<sup>91</sup> O Livro Branco sobre a Educação e a Formação, Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva, 1995, CCE.

<sup>92</sup> Defende-se a formação e a formação contínua, a articulação entre o setor público e o privado, as políticas de educação e formação direcionadas para o mercado, bem como o incentivo e a colaboração entre empresas e sistemas de educação e formação (CCE, 1993).

A ALV (CE, 2004)<sup>93</sup> apresenta-se como o princípio orientador das políticas de educação e formação, daí a exigência de “reformas radicais e a aplicação de estratégias nacionais verdadeiramente abrangentes, coerentes e concertadas” (CE, 2004: 24). A ALV propõe-se melhorar uma série de fatores nas relações entre economia, política e sociedade, elaborando uma síntese ambígua e contraditória (Antunes, 2008). No documento Educação e Formação para 2010 (CE, 2004) a ALV surge com atribuições polifacetadas, elaborando uma síntese ambígua e contraditória entre educação, indivíduo e coletivo, cidadão e trabalhador, nacional e regional (Antunes, 2008), visando:

(i) dotar todos os cidadãos de competências básicas (línguas, cultura científica e técnica) e promoção do espírito empreendedor;

(ii) contribuir para criar ambientes de aprendizagem abertos (formação de professores e formadores adaptada às TIC, diversidade de ofertas de ensino, divulgação de serviços de informação de oferta da ALV, parcerias locais, regionais, nacionais e sectoriais;

(iii) aumentar os esforços para os grupos desfavorecidos (contribuição da educação e formação, políticas de inclusão social, adaptação dos sistemas aos jovens e adultos pouco qualificados, motivando-os para a ALV;

(iv) adotar referências e princípios europeus comuns (competências básicas para os indivíduos, formadores, professores, mobilidade, validação e reconhecimento de aprendizagem não formal e informal, prestação de serviços de orientação, qualidade da educação e formação vocacionais, sistema europeu de transferência de créditos na educação e formação profissionais);

(v) instituir um quadro europeu de qualificações para o mercado de trabalho, igualdade de oportunidades no mercado de trabalho europeu, desenvolvimento da cidadania europeia, possibilidade dos cidadãos europeus verem os seus diplomas/certificados reconhecidos em toda a Europa;

(vi) aumentar a mobilidade através da remoção de obstáculos e de uma promoção ativa, no quadro dos programas comunitários de educação e formação, mobilidade de docentes, formadores e indivíduos;

(vii) consolidar a dimensão europeia na educação, reforçar a dimensão de cidadania e o conceito de integração europeia. O programa apresenta-se como uma agenda ambiciosa em

---

<sup>93</sup> No Programa Educação e Formação 2010, relatório intercalar.

termos de educação e formação num quadro liberal competitivo, mas no qual o produto gerado pela nova economia é imaterial e individual (cf. CE, 2004: 24-30).

Os próprios indivíduos são os atores principais da sociedade do conhecimento. Acima de tudo, o que conta é a capacidade humana de criar conhecimento e de o usar eficaz e inteligentemente, em contextos de mutação contínua. Para desenvolver plenamente esta capacidade, as pessoas têm de querer e ser capazes de assumir o controlo das suas próprias vidas – em suma, tornar-se cidadãos ativos. (CE, 2004: 30)

O programa (CE, 2004) considera a ALV um processo de aquisição de conhecimento como um contínuo ininterrupto do berço até à morte; sendo assim os sistemas de educação e formação devem adaptar-se às necessidades individuais de aprendizagem.

No *Plano de Ação para a Educação de Adultos. Nunca é tarde para aprender* (CEE, 2007)<sup>94</sup>, sublinha-se a importância de aprender ao longo da vida para todos os cidadãos europeus<sup>95</sup>, simultaneamente clientes e consumidores, pois os sistemas tradicionais da educação devem adaptar-se, abrir-se e flexibilizar-se consoante as necessidades e interesses dos indivíduos ao longo da vida<sup>96</sup>, tendo de satisfazer as necessidades dos cidadãos em risco de exclusão social<sup>97</sup>.

A avaliação e o reconhecimento das competências profissionais e sociais, independentemente do local e da forma como foram obtidas, são particularmente importantes para aqueles que não possuem qualificações básicas, na medida em que facilitam a sua integração na sociedade. Estas competências não são visíveis. É importante proceder desta forma para todas as partes interessadas (empregadores, governos, indivíduos, etc.), uma vez que o reconhecimento das competências adquiridas num contexto não formal ou informal pode traduzir-se numa poupança considerável de tempo e dinheiro. Consequentemente, importa que os governos nacionais adotem uma abordagem positiva em matéria de reconhecimento das aprendizagens não formais e informais. (CEE, 2007: 10)

A EA surge como fundamental para o desenvolvimento das competências das pessoas com um nível médio ou avançado de qualificações<sup>98</sup>, como componente fundamental para a ALV e para o desenvolvimento da cidadania e das competências<sup>99</sup>.

O *Plano de ação para a Educação de Adultos. Nunca é tarde para aprender* (CEE, 2007) refere que o público-alvo são os adultos das classes mais desfavorecidas, debilmente alfabetizados, com inadequação de competências profissionais para o mercado de trabalho e

<sup>94</sup> CEE (2007). Comunicação da Comissão ao Conselho, Parlamento, Comité Económico e Social e Comité das Regiões Europeus. *Plano de Ação para a Educação de Adultos. Nunca é tarde para aprender*. Bruxelas: COM(2007) 558 final.

<sup>95</sup> Referência à Comunicação da Comissão *Tornar o Espaço Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida, uma realidade*, 2001.

<sup>96</sup> Referência à Comunicação da Comissão *Tornar o Espaço Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida, uma realidade*, 2001.

<sup>97</sup> Referência ao Relatório Intercalar Conjunto de 2006 sobre os progressos realizados no programa de trabalho “Educação e Formação para 2010”.

<sup>98</sup> Referência à Comunicação da Comissão, *Nunca é tarde para aprender*, 2006.

<sup>99</sup> Referência à Comunicação da Comissão, *Nunca é tarde para aprender*, 2006.

fracas capacidades para se integrarem na sociedade, por exemplo imigrantes, pessoas idosas, mulheres ou pessoas com deficiência.

Os objetivos específicos da EA são, nomeadamente, os de aumentar a participação dos adultos (25 a 64 anos de idade) na ALV, uma vez que existe uma evolução negativa na participação (em 2006 cai para 9,6%) e desenvolver o setor da EA no sentido de explorar todas as suas capacidades, considerando a variedade dos prestadores de serviços e todos os tipos de público de natureza intersectorial, enquanto os objetivos gerais se inscrevem na eliminação de obstáculos à participação, em assegurar a qualidade e eficiência do setor, acelerar o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências e garantir o investimento e controlar a evolução do setor (CEE, 2007).

De acordo com o documento em questão, a eficiência do plano de ação (CEE, 2007) é garantida através da criação de sistemas eficazes e do envolvimento de todas as partes interessadas<sup>100</sup>.

As finalidades políticas inerentes ao documento (CEE, 2007) são a garantia de oportunidades de ALV às pessoas em risco, apoiar públicos que abandonaram a escola sem qualificações oficiais adequadas a prosseguir percursos de aprendizagem inovadores, possibilitar a aquisição de competências através da formação, responder a mutações do local de trabalho e de competências necessárias ao sucesso profissional, articular as oportunidades da educação de adultos com as necessidades dos indivíduos e da sociedade, aumentar a participação, investimento, qualidade, pertinência, eficiência e eficácia da EA, devendo os governos facilitar, orientar, definir os métodos de avaliação e acelerar a validação e o reconhecimento dos resultados alcançados na aprendizagem (não formal e informal).

Os programas de ALV são delineados segundo as normas de uma boa gestão, sendo as palavras-chave eficácia, bons resultados de aprendizagem, dividendo para as partes interessadas, focalização no educando adulto, inovação na aprendizagem, análise eficaz das necessidades, sistemas de administração eficientes, afetação de recursos apropriada, pessoal qualificado, mecanismos de vigilância da eficiência e da qualidade das entidades prestadoras da EA, sistemas de controlo e avaliação, informação factual e enquadramento nacional e relações próximas com entidades (associações de alunos, associações sectoriais e subsectoriais e empregadores) (CEE, 2007).

---

<sup>100</sup> Chama-se a atenção para os níveis diferenciados das realidades nacionais, contudo são consideradas relevantes a inventariação de boas práticas que traduzam formas de participação, gestão, qualidade, eficiência, financiamento e desenvolvimento do setor nos Estados-Membros.

A EA surge como prestação de um serviço que responde às necessidades do educando adulto, fornece respostas de qualidade às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade e estimula a procura deste serviço, para além de serem defendidas medidas transversais para que o público-alvo participe neste tipo de educação, como, por exemplo, a sua gratuitidade e universalidade, incentivar as associações locais, ONG's e outras que respondam às necessidades dos indivíduos, possibilitando uma avaliação flexível, alargando o acesso ao ensino superior, incentivando os indivíduos a investir na sua própria aprendizagem, garantindo a sua satisfação pessoal e a sua empregabilidade (CEE, 2007).

Analisando o *Plano de Ação para a Educação de Adultos. Nunca é tarde para aprender* (CEE, 2007) com os conceitos sugeridos por autores da linha discursiva crítica de oposição (Illich, 1985; Lima, 2007), temos dúvidas em classificar a abordagem da educação e formação de adultos sugerida, uma vez que não poderemos deixar de a considerar bastante despropositada face às finalidades multidimensionais da educação. Interrogamo-nos se possibilitar a aquisição de diplomas escolares de uma forma rápida e eficaz e contribuir para capacitar e integrar o adulto socialmente não nos aproxima de uma análise da educação que evoca a produção da linha de montagem, a qual necessita de tecnologias cada vez mais inovadoras e eficazes para a produção de certificados<sup>101</sup>. O que vai de encontro às críticas de Lima (2007), segundo as quais existem influências notórias de alguns autores da gestão nos lemas político-pedagógicos da nova narrativa educacional.

Os efeitos sociais das políticas públicas, que de alguma forma se encontrem alinhadas com os livros brancos e documentos diversos da União Europeia, encaminham-se para a construção de um paradigma societal que enforma constatações, desafios e recomendações diversas e tensionais, mas cujo paradigma central é o da Aprendizagem ao Longo da Vida e do papel estratégico da educação e da formação na Nova Ordem Educacional para a economia do conhecimento. Nos vários documentos apresentados defende-se um modelo económico em que o conhecimento é a nova narrativa político-educativa de referência.

No âmbito da União Européia, constituída em grande medida para poder funcionar e desenvolver-se como um dos pólos mais competitivos no contexto da economia global, têm sido produzidos relatórios e estudos setoriais que apontam com insistência para o papel estratégico da educação e da formação. (Afonso & Antunes, 2001: 86)

---

<sup>101</sup> Tal horizonte não nos parece muito longínquo da crítica dos Pink Floyd no tema "We don't need no education" (In Another Brick in the Wall Official Music Video, <http://www.youtube.com/watch?v=qs35t2xFqDU&feature=related>), no vídeo de apresentação lá estão as linhas de montagem educativas prontas a expelir "pessoas" formatadas, a realidade histórica analisada por Roger Waters (autor da letra) é bastante diferente da atual, mas a linha de montagem fabril parece prosseguir o seu andamento na retórica de educação e formação de adultos do PALV.



Diversos autores sinalizam as exigências contraditórias do *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva* (CCE, 1995) e consideram que a sua leitura poderá potenciar variadíssimas interpretações. Alguns autores apontam debilidades de análise o que poderá evidenciar uma certa ingenuidade sociológica (Asún & Finger, 2003), pois é impossível uma fórmula tão genérica para realidades educacionais tão diferenciadas. Enquanto outros evidenciam demasiada sobrecarga na agenda da educação (Nóvoa, 2005), o que poderá reverter-se em expetativas económico-políticas (e pressões sociais) irresolúveis, ou apelando à pedagogização dos problemas sociais (Lima, 2010c), o que corre o risco de desembocar num fracasso da educação, pois esta “não pode compensar a sociedade” (Bernstein, 1982 citado por Canário, 2003; Afonso & Antunes, 2001). Por fim, as críticas de outros autores acentuam a hibridez do mandato para os sistemas educativos, em adequação permanente com a economia, privilegiando um papel mais centrado na competitividade, inovação e flexibilidade das empresas às demandas do consumo, e que envolvem novas relações laborais, e novas relações entre a economia nacional e global (Afonso & Antunes, 2001).

Neste novo sistema de produção redefine-se e diferencia-se o papel do trabalhador (...). Uma diferença tem a ver com o que denomino trabalhador genérico diante do trabalhador autoprogramável. A qualidade crucial para diferenciar estes dois tipos de trabalhador é a educação e a capacidade de aceder a níveis superiores de educação; isto é, a incorporação de conhecimento e informação. O conceito de educação deve distinguir-se do de qualificação. Esta pode tornar-se rapidamente obsoleta pela mudança tecnológica e organizativa. A educação (...) é o processo mediante o qual as pessoas, quer dizer, os trabalhadores, adquirem a capacidade de redefinir constantemente a qualificação necessária para uma tarefa determinada e de aceder às fontes e aos métodos para adquirir a referida qualificação. Quem possui educação, no contexto organizativo adequado, pode reprogramar-se para as tarefas em mutação constante do processo produtivo. (Castells, 1998 citado por Afonso & Antunes, 2001: 86)

Neste sentido, a articulação entre sistemas de educação e formação e as necessidades da economia poderá ser igualmente interpretada como a construção gradual de um sistema educativo plural (educação formal, não formal e informal) cujas respostas tenderão a considerar um conjunto de competências comum (aprender a aprender, TIC, trabalhar em equipa, etc.) mas com efeitos diferenciados.

Os sistemas de educação e formação tenderão para novas formas de controlo social através de um sistema dual (i) que promove a educação junto de trabalhadores autoprogramáveis, aqueles que conseguem adquirir capacidades de reflexividade, isto é, de redefinir constantemente as suas necessidades de qualificação e (ii) que reconhece, certifica e valida as experiências de vida dos trabalhadores genéricos, com baixos níveis de qualificação,

ativos ou desempregados, que terão de adaptar-se a mudanças tecnológicas ou organizacionais, aos quais se proporcionarão oportunidades de reconversão pessoal e profissional, tendo em conta as necessidades do mercado de trabalho. Como narrativa comum aos dois sistemas, a adaptação ao longo da vida e a um modelo de desenvolvimento apresenta-se em constante mutação (Afonso & Antunes, 2001). “Numa sociedade menos alicerçada no intercâmbio de mercadorias e mais na produção, transmissão e partilha de conhecimentos, o acesso ao saber, teórico e prático, está na realidade destinado a ocupar um lugar central” (CEE, 1993: 193).

Analisando o *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*, Pires (2005) destaca que são salientadas questões relativas à empregabilidade e à cidadania, assinalando que a conciliação de aptidões e competências nos distintos contextos de educação e formação (formais, não formais e informais) devem ser abordadas numa perspetiva de inserção social, empregabilidade e realização pessoal. No que diz respeito ao desenvolvimento de competências para a cidadania, salienta-se o papel da cultura, ciência, história e geografia para um exercício consciente da democracia, no sentido de se educarem e formarem cidadãos mais responsáveis e críticos. As ofertas educativas e as saídas profissionais deverão ser diversificadas, conciliando as ofertas formais (tradicionais) e as não formais e informais (modernas), através de um dispositivo de certificação de qualidade ao longo da vida, que permita aos públicos, que habitualmente não frequentam sistemas de ensino formais, verem reconhecidas as suas competências e, por essa via aceder e voltar a frequentar processos de educação e formação (Pires, 2005).

A autora refere ainda que o *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva* manifesta preocupações face aos desafios de carácter económico da globalização, defendendo o desenvolvimento de sistemas de educação e formação que potenciem a empregabilidade, através da preparação e qualificação da população ao longo da vida, para que possam enfrentar “desafios de carácter social, nomeadamente no que diz respeito à luta contra a exclusão social (um risco agravado pela “sociedade cognitiva”), (...) ao nível da prevenção, reduzindo as fragilidades e a vulnerabilidade dos grupos em risco” (Pires, 2005: 80).

Canário (2000) refere, por seu lado, que a interpretação literal dos discursos, prioridades e desafios da educação e formação ao longo da vida poderiam remeter-nos para o conceito de EP, contudo uma análise mais aprofundada do *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva* sugere que a perspetiva deste

documento se inscreve numa lógica marcadamente economicista, tendo como “eixo estruturante a ideia de que a formação corresponde no essencial à formação profissional e que a formação profissional deve servir as necessidades das empresas” (Canário, 2000: 89-90). O advento de um mercado da formação articula-se de uma forma tensional ou com a subordinação da educação a uma lógica mercantil, adotando critérios de avaliação advindas da racionalidade empresarial (eficácia, qualidade, cliente, consumidor, gestor da sua formação), ou com a gestão social do desemprego, uma vez que a revolução tecnológica exige cada vez menos mão de obra em todos os setores da economia, contribuindo para a exclusão social, o crescimento das desigualdades, a quebra dos salários e o crescimento da pobreza.

Lima (2007a) e Canário (2000) destacam a crítica anti-intelectualista do *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*, pois, no mesmo, defende-se que é tempo de se pôr fim aos debates sobre as finalidades da educação. Contrariamente ao defendido no relatório Faure, segundo Lima (2007), no Livro Branco, a educação para a transformação da economia cedeu lugar à “educação como variável económica e adaptação aos imperativos da economia informacional e global” (Lima, 2007: 63).

Relativamente ao *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* (CCE, 2000a), Pires (2005) refere que a ALV é entendida como “toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (CCE, 2000a citado por Pires, 2005: 81). Neste documento, consideram-se fundamentais o fomento da cidadania e da empregabilidade, vistas de forma articulada e tentando reforçar a construção e utilização do conhecimento e a participação do indivíduo na sociedade do conhecimento.

As mensagens-chave do memorando são:

(i) a responsabilidade dos sistemas de educação e formação (formais e não formais) em dotarem os indivíduos de competências básicas (tecnologia da informação, línguas estrangeiras, espírito empresarial, competências sociais, competências de literacia e numeracia) e genéricas (aprender a aprender, flexibilidade, interpretação de fluxos de informação). Estas competências deverão ser articuladas com as competências necessárias para o mercado laboral (e garantia da empregabilidade);

(ii) o investimento em recursos humanos segundo novas formas de responsabilidades partilhadas pela educação e formação, individuais, empresariais, institucionais, através da partilha de responsabilidades entre parceiros privados e públicos;

(iii) a inovação e ensino na aprendizagem, tendo em conta métodos, novas tecnologias de informação, comunicação em contextos diversos;

(iv) a valorização das múltiplas formas de aprendizagem individuais (formais, não formais e informais) através de dispositivos credivéis;

(v) as ações de orientação e de consultoria, incrementando a diversificação e informação a nível local;

(vi) a aproximação à aprendizagem dos indivíduos, fomentando oportunidades de aprendizagem e de regeneração local e regional através da utilização das TIC e promovendo a partilha, cooperação e intercâmbios transnacionais (Pires, 2005).

As análises dos vários autores e documentos sobre Educação de Adultos e a mutação do conceito Educação Permanente em Educação ao Longo da Vida e, seguidamente, em Aprendizagem ao Longo da Vida não poderão deixar de ser realizada tendo em conta a ampliação de um mandato instrumental atribuído à educação no contexto da Europeização das Políticas Educativas (Antunes, 2008). Antunes questiona os modelos, concepções e práticas de democracia que enformam estes discursos, instâncias e atores e a forma como se constrói a regulação (Antunes, 2008).

Para uma análise mais aprofundada do paradigma da ALV, seria interessante considerarem-se, igualmente, as *nuanças* que rodeiam as propostas da sociedade do conhecimento, a teoria do capital humano, os contornos da competição (entre nações e indivíduos), a prevalência da eficiência económica face à política social, o enfoque na aprendizagem individual restrita, a competição entre estabelecimentos de ensino (públicos e privados), no que os mesmos poderão ser relevantes para a criação de uma ideia de Europa como a região onde o conhecimento seria a chave do século XXI, numa lógica de constituição de uma região cujo principal objetivo é o de influenciar as dinâmicas, os percursos e os processos da globalização (Antunes, 2008, Santos, 2002).

Para a compreensão do advento da *economia do conhecimento*, outros autores propõem uma análise das relações tensionais e distintos dualismos, segmentações salariais e educacionais. Serão tais fenómenos dinâmicas novas de regulação e reprodução social? (Antunes, 2008).

Qual o sentido disto que parece estar tudo ligado? Há conexões entre: (i) o movimento das competências; (ii) o reconhecimento das aprendizagens e experiências realizadas em contextos não-formais e informais e (iii) as previsões de dualismos e segmentações associados à *economia do conhecimento*? Quais? São o

controlo social e a reprodução cultural e social desígnios, ou pelo menos efeitos, inscritos nestas opções educativas? (Antunes, 2008: 94)

Relativamente às propostas dos vários documentos europeus, Afonso e Antunes (2001) sinalizam ferramentas de análise para a compreensão e debate das diferentes dimensões de educação e trabalho e questões relacionadas com a descentralização da gestão das políticas educativas. Estes autores sugerem um debate crítico quanto:

- (i) às finalidades da educação e a sua articulação com o desenvolvimento económico;
- (ii) à atuação do trabalhador face às novas exigências da competitividade económica, de organização e de perda de direitos laborais, um discurso envolvendo a inovação e modernização e a necessidade de adaptação, flexibilização e mobilidade.

Os autores assinalam como pontos críticos um desenvolvimento económico que se apresenta sem alternativas e que promove a competitividade individual; acentuam as contradições entre as necessidades de adaptação, individualização, reflexividade e subordinação da educação ao mercado de trabalho e o aumento do desemprego nos trabalhadores qualificados.

A conexão dos mandatos das políticas educativas, as supostas necessidades dos sistemas produtivos e a competitividade económica global são bastante contraditórios face às finalidades doutrinárias da educação. Têm em vista uma cultura de cidadania democrática; a coesão social, como antídoto para a vulnerabilização dos direitos e a desigualdade e exclusão social, tendo em conta um modelo escolar como espaço onde a cidadania, para além de ser ensinada, deve ser praticada (Afonso & Antunes, 2001; Canário, 2003; Lima, 2007; Freire, 2007a).

Os modelos emancipatórios da teoria crítica de oposição poderão contribuir para um questionamento crítico, por exemplo, da pretensa neutralidade do discurso económico, das opções de sociedade que lhes são inerentes e da desocultação de imposições vindas de instituições supranacionais que aplicam medidas generalistas. de cima para baixo, com propostas que seguem uma abordagem de sentido único e que se apresentam sem alternativas para o desenvolvimento.

As soluções deterministas e as suas supostas emergências (e imposições autoritárias) são avessas à edificação de uma vida social transformadora e participativa e inibem a criação de outros pólos democráticos, outros valores, conhecimentos, experiências, culturas e visões do mundo (Afonso & Antunes, 2001).

#### 4 – Considerações finais

A abordagem da Europeização das políticas educativas defende que o Paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida deverá ser confrontado com análises que permitam elucidar articulações virtuosas (Antunes, 2008) e tensões e contradições que sobressaem entre as exigências de competitividade, de produtividade, de cidadania (Afonso & Antunes, 2001). Os sistemas de educação e formação parecem estar a ser refundados a partir de narrativas que foram surgindo ao longo dos anos sessenta e que contestavam seriamente os sistemas de educação e formação tradicionais. Contudo, as propostas que se apresentam nos documentos europeus distanciam-se de uma educação permanente em múltiplas idades e dimensões da atividade humana, para se restringirem a propostas de reconversão de experiências profissionais e pessoais, certificações e validações de vidas ao serviço da economia; formação ao longo da vida ao serviço de um mercado de trabalho em desregulação.

Os discursos teóricos assinalam ainda se a crescente tendência para as ofertas de EA, que operacionalizam a reflexividade através dos processos de RVCC e dos cursos EFA, não estarão também a contribuir para a criação de relações de trabalho individualizadas ou ainda servir para o incremento do capital social e humano ao serviço de uma sociedade cuja regulação advém de instituições supranacionais que se distanciam das necessidades das populações e zelam pelos seus interesses de lucro e maximização de dividendos (Canário, 2005c; Lima, 2007a; Antunes, 2008).

Nos discursos dominantes sobre educação e trabalho nos documentos europeus, os indivíduos são responsabilizados pelo seu projeto de vida, pelo trabalho em equipa, deverão possuir aptidões para a criatividade e inovação, produtores de narrativas de sentido e significado do mundo, por isso independentes e autónomos. Contudo, continuamos a assistir à implementação de medidas que contribuem para a perpetuação de uma escola dual (Antunes, 2008). As realidades político-sociais encontram respostas educativas diferenciadas (jovens do ensino regular versus adultos não qualificados), convivendo ambas as realidades na escola pública<sup>102</sup>. Tal realidade poderá contribuir para a disseminação de práticas educativas e formativas pobres em aprendizagem e ricas na fabricação de diplomas e certificados, ou para o intercâmbio entre pais, filhos e professores no mesmo espaço educativo, abrindo horizontes para a inovação educativa e educação parental. Perante realidade tão complexa, as propostas de

---

<sup>102</sup> Na escola pública convivem agora vários projetos de intervenção sócio-educativa para jovens e adultos, com metodologias pedagógicas diferenciadas.

interpretação de alguns teóricos sugerem ou inovações educativas (Ferry, 1975, Canário, 2005b) ou a desvalorização da educação e a ampliação do consumo *ad eternum* de educação (Illich, 1985, Antunes, 2008).

Após variadas problematizações dos autores invocados no presente capítulo, parece-nos importante uma linha de análise que problematize o papel do sistema capitalista e as relações atuais entre educação e trabalho, pois só assim será possível o questionamento da institucionalização, racionalização e burocratização de todas as dimensões da atividade humana. Pensar fora deste quadro exige (Finger & Asún, 2003) (i) o regresso à proposta de Illich (1971) e (ii) considerar que o desenvolvimento (ou o comércio) tenderá a instrumentalizar as instituições e a burocratizar procedimentos.

Se a educação de adultos quiser reabilitar a sua agenda original de mudança social e tornar-se de novo relevante terá então de clarificar não só a perspetiva, relativamente ao que significa mudança social hoje, mas, por maioria de razão, o processo de aprendizagem para lá chegar. Este processo implicará estabelecer a relação da resistência e consciencialização com a mudança e a aprendizagem organizacional, com a perspetiva última de desenvolver comunidades/sociedades sustentáveis. Por outras palavras, a prática da aprendizagem da nossa saída está dependente da capacidade de relacionar a aprendizagem individual e coletiva com a transformação institucional e organizacional, enquanto que o futuro da educação de adultos está dependente da sua capacidade de estabelecer esta relação ao nível teórico e conceptual (Finger & Asún, 2003).

Os desafios da sociedade atual questionam a capacidade coletiva de aprendizagem da democracia partilhada, nas quais se possam construir consensos (ou dissensos) no quadro de relações de poder. A democracia poderá, por isso, ser a capacidade de negociar o conflito sem violência e procurando repor a justiça<sup>103</sup>, mas as tendências e tensões conflituais do presente ainda não encontraram um caminho capaz de concertar uma solução viável para o bem-estar coletivo. “É preciso uma mudança qualitativa, pela aprendizagem coletiva, a fim de resolver esses problemas e não esperar por um milagre que os vá solucionar” (Finger, 2004: 2).

Finger (2004) refere ainda que a EA não poderá ficar prisioneira de uma função de reparação das diversas disfunções sociais que se lhe vão apresentando (CE, 2007).

---

<sup>103</sup> O movimento “Geração à Rasca”, que promoveu a manifestação do dia 12 de março de 2011, foi um exemplo de protesto massificado e pacífico contra a perda de direitos laborais. Adultos de todas as idades protestaram contra um presente (e um futuro) de precariedade no mundo do trabalho.

Historicamente, a educação de adultos queria uma mudança social, mas vemos-a cada vez mais como uma atividade de reparação; desempregados, drogados, deficientes vão ser educados ou reeducados para conseguirem recuperar e integrar-se ou reintegrar-se na sociedade. Nesta visão, não há mais mudança social: é preciso controlar pela educação e formação um certo disfuncionamento da sociedade. A educação de adultos vai orientar certos grupos de risco (Finger, 2005: 3).

Aprender a sair do impasse civilizacional a que chegámos significa igualmente aprender uma saída coletivamente, contudo, segundo Finger (2005), a saída não poderá ser equacionada dentro do quadro do desenvolvimento<sup>104</sup>, pois foi o mesmo que nos trouxe até ao ponto de afunilamento de opções e pressões face aos problemas civilizacionais atuais. A saída terá de ser construída, segundo a proposta teórica de Illich (em que a ação esteja com as pessoas e com as soluções encontradas em conjunto), arredada de uma lógica institucional (Finger, 2005).

Santos (2002) propõe alternativas construídas localmente com as pessoas, segundo a desocultação dos seus interesses e da sua vida comunitária, através do método sociológico, segundo uma teoria da tradução dos silêncios e insignificâncias a que foram remetidas determinadas comunidades. Outros autores (Finger, 2005; Melo, 2006; Lima, 2007a; Freire, 2007a) defendem uma EA conotada com a cidadania, com os fundamentos de criação e regulação do Estado nacional, bem como práticas de EA que desvelem os interesses ocultos do sistema capitalista e capacitem os educandos de uma visão crítica, participativa e autónoma na construção de uma sociedade mais vinculada a valores humanísticos e aos interesses locais das populações.

A proposta de EFA dominante na ALV coloca a EA já não sobre a mira da mudança social, mas da adaptação social, aliada virtuosa de um desenvolvimento económico que ameaça a sustentabilidade da vida na terra, a erosão do tecido social, político e económico (Finger, 2005; Lima, 2007; Antunes, 2008).

Face aos desafios que se colocam no presente à EA, a sua finalidade central poderá ainda remeter-nos para a proposta de Freire (2007a), para tentarmos construir pontes e caminhos diversificados, incentivando um diálogo entre a teoria e a prática, conscientizando os adultos da necessidade de se envolverem na participação e regulação das dinâmicas sociais,

---

<sup>104</sup> Finger analisa quatro fatores problemáticos da atualidade: o desenvolvimento do sistema capitalista na sua versão mais acelerada (turbo capitalismo) e desligado dos problemas sociais que cria ; o crescimento das desigualdades entre países e dentro do próprio país em consequência da globalização; os efeitos da individualização com perdas de laços pessoais e sociais e as suas consequências nos indivíduos; o desafio ecológico que irá impor limites ambientais. Para Finger estes quatro desafios constituem um todo "e não uma categoria separada: a degradação ecológica já não pode separar-se dos problemas culturais, económicos, sociais e políticos, o que é melhor ilustrado no caso das questões de estilo de vida e de consumismo, assim como da erosão da diversidade, quer biológica, quer cultural" (Finger, 2005: 21).



económicas e políticas das suas comunidades (Freire, 2007a), tal como a transformação social, considerando novas articulações, mas não abdicando da finalidade de um bem-estar social viável para todos quantos estiverem envolvidos tanto em atividades teóricas, como políticas e ainda como práticas de EA (Lima, 2007a).

Nas diversas dimensões da reflexão, debate e ação poderão estabelecer-se compromissos multiculturais, almejando já não uma perspetiva maximizante de vida em comum, mas perspetivas construídas pluralmente em que sejam estabelecidos critérios a partir de uma democracia partilhada e que não negue o direito de imaginarmos destinos mais justos para o coletivo (Santos, 2011).

Abrem-se também perspetivas de debate ricas num contexto de multidimensionalidade da ação humana, considerando-se a possibilidade de comunicação entre os vários modelos de EA (educação básica, competências sociais e para o mundo do trabalho) e, provavelmente, que a análise de uma sociedade tão complexa como a atual ganhasse com uma perspetiva de comunicabilidade multidimensional (Sans Fernández, 2005) entre processos, metodologias, pedagogias que interagissem entre si e que possibilitassem uma resposta plural às diferentes necessidades do público jovem e adulto.

A EA não poderá igualmente escamotear as possibilidades que se abrem a uma perspetiva política com uma intervenção que privilegie um contributo individual e coletivo, uma construção participada e comum, capacitando todos os atores de ferramentas que lhes permitam construir outros futuros e, fundamentalmente, outros modelos de desenvolvimento (Melo, 2006).

A EA encontrar-se-á nas encruzilhadas histórico-sociais da sua época se invocar agentes e atores do campo para que, em conjunto, se possam criar movimentos político-filosóficos robustos e empiricamente ativos com identidade endógena às perspetivas da educação popular (Barros, 2010).

Que tipo de paradigma epistemológico/societal de EA nos interessa? A que permita realizar um diálogo entre teoria e prática, não ignorando os saberes teóricos, mas que não os considere a única possibilidade, acentuando antes uma atitude de diálogo entre o saber e a experiência, tendo em conta a relação entre reflexão pessoal, diálogo coletivo, cooperação profissional e comunitária, diálogo entre diversos lugares e tempos de construção e reconstrução de saberes e de comunidades (Melo, 2006).

Ao longo deste capítulo tentámos analisar as articulações entre perspectivas de EA de índole distinto, e reproduzimos a transdisciplinaridade de olhares e visões da pós-modernidade (modernidade). Os autores da abordagem da Europeização das Políticas Educativas defendem que a agenda da ALV reposiciona a educação na regulação social, nas relações com o trabalho, nomeadamente na organização da transição profissional, de que o movimento das competências poderá ser uma das suas facetas. Este reposicionamento apresenta-se com contornos ambíguos que poderão criar falsas expectativas nas relações entre educação, formação e mercado de trabalho, para além de que os títulos escolares parecem cada vez mais valiosos; a educação inicial parece cada vez mais decisiva para a educação ao longo da vida, pelo que a ampliação dos espaços formativos pode conter a polarização dos processos e oportunidades de formação (Antunes, 2008).

As relações entre educação e trabalho, no paradigma da ALV e no âmbito da Europeização das políticas educativas, levantam sérias dúvidas, contradições e tensões. Que tipo de mercado de trabalho se pretende construir na Europa, considerando os desníveis da oferta salarial, educação e formação que existem nos diversos Estados-Membros? Significarão as orientações políticas da UE em torno do paradigma da ALV uma dupla dualização (salarial e educacional)? Qual a posição dos países nos *rankings* imaginários do futuro em termos de emprego, saberes e cidadania? Potenciarão as orientações da ALV múltiplas empregabilidades e cidadanias em permanente transição? Qual é o papel do desemprego na região da Europa e as suas relações com as estatísticas da economia, competitividade e emprego nos diversos países desta região?

O leque de propostas recenseadas no presente capítulo, contribuíram para que se travasse uma discussão teórica das matrizes do pensamento da educação e formação de adultos, as suas tendências e algumas implicações nas relações entre educação e trabalho. Através desta discussão, também tentámos perceber a raiz das tensões e contradições que enformam o campo; bem como as articulações entre os documentos europeus sobre educação e formação e a construção de uma nova ordem educacional.

No capítulo seguinte iremos analisar a influência das mutações (Canário, 2005c) europeias na regulação da educação, quer no campo teórico, quer no mandato nacional das políticas de educação de adultos.



### III – DISCURSOS TEÓRICO-POLÍTICOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

#### 1 – O debate teórico em torno das Políticas Públicas de Educação de Adultos

No presente capítulo, seguimos algumas propostas de autores portugueses para que seja possível a compreensão das contradições e tensões entre as distintas lógicas de atuação propostas pelos teóricos, as políticas públicas implementadas e as práticas no terreno.

A linha de análise que estabelecemos tem em conta a proposta de Lima (2005) e Rothes (2005). Segundo os autores, é relevante uma análise das políticas de educação de adultos em Portugal a partir de três lógicas:

(i) a lógica de controlo social, uma opção de pendor escolarizante, que pretende controlar política e administrativamente a educação; assiste-se assim à limitação do campo da EA a uma lógica escolarizante e de educação de segunda oportunidade;

(ii) a lógica da modernização económica, uma opção por parcerias público-privadas controladas pelo Estado, com orientações marcadamente vocacionalistas, visando a produção de mão de obra qualificada e promovendo a responsabilidade individual pela empregabilidade e competitividade das empresas relacionadas com a formação profissional e com a gestão de recursos humanos; daí decorre a limitação do campo da EA à formação de trabalhadores adaptáveis ao mercado de trabalho e responsabilizados pela sua capacidade de se manterem empregáveis (empregabilidade de iniciativa);

(iii) a lógica emancipatória orienta políticas de democratização da educação, de capacitação do público adulto para a emancipação e transformação social (conotada com a educação popular, a educação de base dos adultos, a promoção da educação como um direito básico, da solidariedade, justiça social, cidadania democrática) e corresponde a uma conceção ampla do campo da EA, com distintos atores responsáveis pela sua implementação (associações, comunidades, escolas, etc.), apoiados pelos poderes públicos.

A lógica de controlo social tem o seu advento em Portugal durante o período do Estado Novo e constitui-se segundo um modelo de cidadania bastante limitado (Ramos, 2004), pois os direitos políticos e sociais serão conquistados apenas na segunda metade do século XX, após o 25 de Abril de 1974, o que por si só problematiza os modelos de cidadania e de trabalhador veiculados durante a primeira metade do século XX português, tendo em conta que a cidadania é uma das conquistas das sociedades democráticas. É constrangedor assistirmos a uma opinião que se apresenta quase de forma unânime: o Estado Novo pretendeu controlar socialmente os indivíduos (Ramos, 2005) de acordo com um determinado modelo de trabalhador (rural, em primeiro lugar, posteriormente operário), de cidadão obediente à autoridade advinda de um Estado protetor, e alheado da política, e com débeis conhecimentos básicos (Rosas, 2001). O cidadão português foi encorajado a aprender a ler, contar e escrever<sup>105</sup>, mas de forma muito limitada, (Rómulo de Carvalho, 2008).

A lógica de modernização económica de pendor racionalizante, surge nos anos 60 em Portugal, mas parece não encontrar um contexto histórico favorável a uma educação de base e formação profissional dos adultos portugueses. Na segunda metade do século passado os níveis elevados de iliteracia e de analfabetismo apresentam-se como uma promessa não cumprida do antes e pós 25 de Abril (Lima, 2005; Canário, 2005).

A lógica de emancipação ocorre nos dois primeiros anos do pós 25 de Abril, em que as associações populares e o movimento das forças armadas, entre outros, alfabetizam adultos; contudo, e apesar de ser abusiva a generalização, algumas iniciativas são consideradas como endoutrinamento das populações e encontram resistências várias devido ao seu forte conteúdo ideológico. Aquelas dinâmicas estimulam resistências e aproveitamentos das fações mais conservadoras e reformistas no sentido de criarem uma narrativa de centralização e controlo da educação e formação de adultos sob pena de contribuírem para a conflitualidade das populações contra a ordem e a paz social (Lima, 2005; Canário, 2005c).

As lógicas de ação política (Lima, 2005) poderão apresentar-se não de forma isolada, mas como tendências das estruturas institucionais, contudo o mesmo não significa que as práticas de ação no terreno sejam linearmente enformadas por elas.

No presente capítulo cruzámos análises teóricas de campos ideológicos heterogéneos, o que contribuiu para compararmos perspetivas dos distintos domínios das ciências sociais e

---

<sup>105</sup> Em Portugal em pleno século XXI ainda encontramos casos de pais (ou encarregados de educação) que admitem publicamente que não sabem ler. Tal aconteceu numa reunião de pais no início do ano escolar na escola EB 2+3 S de Vila Nova de Poiares, no dia 15/09/2011, pelas 9h00 da manhã. Após lhe ter sido entregue um formulário para preencher, a mãe sussurra para a diretora de turma: chegue aqui que eu não sei ler!

humanas e para compreendermos o sentido dos discursos, das políticas e das práticas que, aparentemente, sugerem desconexões e racionalidades híbridas e, sobretudo, ambivalências, mas que uma análise mais aprofundada contribui senão para a sua elucidação, pelo menos para o seu questionamento (Antunes, 2008).

### **1.2– O papel do Estado Novo na educação e formação do cidadão e do trabalhador e as suas relações com o sistema capitalista**

Neste subcapítulo pretendemos percorrer de forma abreviada as tendências de construção da cidadania que marcaram parte do século XX português durante a vigência do Estado Novo (1926-1974).

O Estado Novo<sup>106</sup> é abordado por distintos teóricos como um tempo histórico em que a cidadania e, nomeadamente, os direitos políticos se limitam drasticamente e os direitos sociais encontraram uma realidade histórica pouco favorável à sua implementação.

Segundo Ramos (2004), Salazar considerava que a sociedade deveria ser organizada em torno dos indivíduos e das suas famílias, comunidades e profissões. Por seu lado, a classe política salazarista, apesar de integrar categorias de profissionais liberais e burocratas que tinham governado o Estado sob a monarquia e a I República, optou por privilegiar uma função mais técnica do que ideológica, incentivando a municipalização e a criação de uma “cidadania júnior” (o município, a pátria do povo; o Estado-Nação, a pátria dos instruídos). A capitulação da classe política liberal perante o novo regime (Estado Novo) é explicada através da abnegação patriótica, isto é, como sinal de devoção ao bem comum (Ramos, 2004).

A estratégia adotada pelos governos de Salazar relativamente à escola pública, bem como a implementação de políticas calculadas e planeadas, visavam a imposição de uma determinada doutrina social (Rosas, 2001; Rómulo de Carvalho, 2008). A partir de 1932, o Estado Novo imporá através da escola “um comportamento coletivo desenhado a traço fundo e firme” (Rómulo de Carvalho, 2008: 720-766) sendo as escolas palcos privilegiados para se imporem os novos valores, ou para se adotar um obscurantismo programado (Melo, 2003). Segundo Melo (2003), o contexto social, cultural e político do país dignifica o pensamento único, faz a apologia do analfabetismo, docilidade, modéstia, paciência e resignação. A base de sustentação da política visava o controlo total da escola, como meio de controlo ideológico da vida social e privada. (Melo, 2003; Rosas, 2001; Cortesão, 2000b citada por Barros, 2009).

---

<sup>106</sup> “(...) uma ditadura militar presidida por Oliveira Salazar que duraria quarenta e oito anos.” (Barros, 2004: 139).

(...) a classe política portuguesa, os setores hegemónicos na sociedade de ontem como de hoje, sempre alcançaram o maior sucesso no seu intento, ora deliberado e explícito, ora oculto e subliminar, de impedir que a grande maioria dos adultos portugueses se construísse como cidadãos de pleno direito, a fim de poderem participar de forma informada e consciente na (re)organização e (re)criação da 'res publica'. (Melo, 2003: 4)

Durante a vigência do Estado Novo, existiram duas formas de acesso da população portuguesa à cultura letrada: primeiro; a corrente da alfabetização (até à década de 40); depois; a corrente da escolarização a partir dos anos 60 (Candeias, 2005). Sendo assim, só a partir da década de 40 é que a sociedade portuguesa “parece conseguir criar de forma sustentada as bases económicas, materiais e políticas para a implementação definitiva do principal mecanismo de socialização da modernidade, a escolaridade obrigatória (...), o que equivale a dizer que até à primeira metade do século XX predominam em Portugal formas de acesso à escrita que podem ser descritas como pré-modernas” (Candeias, 2005: 495).

As taxas de alfabetização de 1850 a 1950 representam de forma clara as distâncias educativas entre Portugal e os restantes países europeus. Portugal encontra-se em último lugar na evolução das taxas de alfabetização, juntamente com os Balcãs e a Rússia, que de 1900 a 1950 se afastam sobremaneira da realidade portuguesa<sup>107</sup>. A taxa de alfabetização em Portugal evolui em 100 anos 40%: em 1850 é de 15%, em 1900 é de 25% e em 1950 é de 55%<sup>108</sup>.

Durante o período do Estado Novo implementa-se uma estratégia educativa pautada por uma visão de *modernidade liberal restrita* em que a inclusão das massas na educação é limitada a poucos anos de ensino (Candeias, 2005), uma política de controlo social através da limitação do acesso à educação à maioria da população (Rómulo de Carvalho, 2008), ou correspondendo a uma visão limitada da educação, criação de riqueza e legitimação política apenas reservada às elites, mas reguladas pelo Estado (Candeias, 2005).

A escola teria assim uma dupla função, de um lado a escola para o homem-rural, e de outro a escola para as elites. A escola para o homem-rural valorizando a normatividade social, enquanto a escola para as elites enaltece o saber abstrato, glorifica a história da pátria, elogia a ruralização e despreza o saber prático e técnico-industrial<sup>109</sup> (Rosas, 2001).

---

<sup>107</sup> A URSS que, em 1900, apresenta uma taxa de alfabetização de 25%, em 1950 evolui para 90%, isto é, uma evolução a nível da alfabetização de 65%, tal fenómeno será provavelmente o resultado das mudanças históricas que ocorreram na sociedade Russa após a revolução de 1917.

<sup>108</sup> Os países que se encontram em primeiro lugar (Países nórdicos, Alemanha, Escócia, Holanda e Suíça) apresentam uma taxa de alfabetização em 1850 de 95% e em 1900 - e 1950 - de cerca de 98%.

<sup>109</sup> A escola dual (Antunes, 2008) poderá continuar a contribuir para fomentar as atitudes de resistência de professores (desprezo pelo saber prático) e adultos pouco escolarizados (menosprezo pelo saber teórico), mas com sentidos diversos. De um lado, professores e formadores que se opõem à utilização de exemplos da realidade concreta para explicitação do conhecimento abstrato; do lado dos adultos, uma atitude de recusa do conhecimento abstrato por o considerarem incompreensível, logo inútil para a sua vida pessoal e profissional.

O atraso educacional português face aos restantes países da Europa é analisado por vários autores como o resultado de uma política educativa de apologia da ignorância, analfabetismo, pobreza, difundidos como virtudes intrínsecas ao povo português e traços do carácter nacional, mas cujo fim seria o controlo social (Melo *et al*, 1998; Rosas, 2001; Rómulo de Carvalho, 2008; Barros, 2009). Em 27 de outubro de 1952, no preâmbulo do Plano de Educação Popular, defende-se com naturalidade que se a população é analfabeta é porque a sua riqueza intuitiva e as suas condições de vida lhe permitem viver sem a necessidade de saber ler (Rómulo de Carvalho, 2008).

Em 1953/1954 decorre a Campanha Nacional de Educação de Adultos cujo foco principal foram os analfabetos entre os 14-35 anos. O Plano de Educação Popular, os cursos de Educação de Adultos e a Campanha Nacional de Educação de Adultos, serviriam de alavanca transformadora à situação do analfabetismo em Portugal (Barros, 2009)<sup>110</sup>, contudo tais números deverão ser analisados à luz do pragmatismo do Estado Novo, que pretendia satisfazer a procura das famílias de educação para os seus filhos, como alavanca para a mobilidade social (Nóvoa, 2005). Rómulo de Carvalho (2008) sugere, no entanto, que os resultados obtidos deverão ser olhados com alguma reserva.

Se Portugal é, desde a implementação do Estado Novo até finais da década de 50, um país marcadamente rural, com desequilíbrios latentes a nível regional, a sua realidade teria de sofrer alterações substanciais devido à evolução das realidades políticas, económicas e sociais europeias.

Santos (1995) defende que as relações e as práticas sociais em Portugal procuraram de alguma forma compensar a inexistência (ou a construção tardia) de um Estado-Providência. Assim, o conceito de sociedade providência pretende tipificar as relações e práticas sociais comunitárias que asseguram algum bem-estar e proteção social de uma forma não mercantilizada.

Entendo por sociedade-providência as redes de relações de interconhecimento, de reconhecimento mútuo e de entreatajuda baseadas em laços de parentesco e de vizinhança, através das quais pequenos grupos sociais trocam bens e serviços numa base não mercantil e com uma lógica de reciprocidade semelhante à da relação de *dom*<sup>1</sup> estudada por Marcel Mauss. (Santos, 1995: 1)

---

<sup>110</sup> “Na alçada deste regime político [Estado Novo], em 1952, seriam elaboradas as primeiras medidas institucionais no âmbito da educação de adultos, que foram (i) o ‘Plano de Educação Popular’ e (ii) a ‘Campanha Nacional de Educação de Adultos’ ” (Barros, 2004: 139).



O conceito de sociedade providência não se pode pensar fora da relação com o Estado-Providência, uma vez que visa compensar a inexistência de uma providência estatal. Tem, no entanto, as suas especificidades.

(..) a providência societal de que dá conta, articulando-se embora com a providência estatal, assenta em princípios muito diferentes dos que subjazem a esta última. Em vez da solidariedade abstrata, a solidariedade concreta; em vez da cidadania, a reciprocidade; em vez do cálculo distributivo, o investimento emocional. (Santos, 1995: 2)

Santos (1995) caracteriza a sociedade portuguesa no século XX inicialmente como uma economia fundamentalmente agrícola, de agricultura familiar de subsistência, seguindo-se um processo de industrialização tardio e um mercado de trabalho em que coexistem formas de trabalho assalariado combinado com a agricultura de subsistência; um território com um povoamento desconcentrado, uma mobilidade territorial que combina emigração com migração (do interior para o litoral); e um Estado autoritário, distante, “mais paternalista e patrimonialista do que providencial, contam-se, entre os muitos fatores, que, ao longo dos anos, foram caldeando padrões de sociabilidade em que as relações sociais típicas das sociedades-providência puderam prosperar” (Santos, 1995: 3).

Nos restantes países europeus, e no contexto do pós-guerra, emerge um novo paradigma económico que modifica substancialmente a matriz ocidental do perfil do trabalhador. Saber ler, contar e escrever já não eram suficientes, o desenvolvimento económico impunha um novo trabalhador, capaz de trabalhar com maquinaria sofisticada (Rómulo de Carvalho, 2008).

Se a recusa do Estado Novo em adotar o modelo de desenvolvimento mundial do pós-guerra, contribuiu para Portugal perder posição na economia mundial, afastando-se das economias mais ricas (Sousa Franco, 1996 *apud* Barros, 2009), com a eclosão da guerra colonial o cenário muda de figura. O aprofundamento das relações entre Portugal e a economia europeia contribuiu para a abertura da economia portuguesa ao capital internacional e, conseqüentemente, a uma nova forma de se posicionar na economia mundial (Santos, 1990).

A emigração da população e a migração para a cidade contribuíram para uma redução acentuada da população rural ativa, passando a indústria manufatureira, constituída por pequenas e médias empresas, a apresentar-se como o primeiro setor da economia portuguesa (Barros, 2009).

A relação entre economia e ensino foi articulada em legislação implementada durante o ano de 1966, fazendo-se corresponder educação, economia, religião e moral (Rómulo de

Carvalho, 2008). Durante o período de maior desenvolvimento económico dos anos 60 a burguesia industrial-financeira ameaça a hegemonia da burguesia agrária e comercial configurando “um cenário em que, de um lado estão os grandes grupos monopolistas e do outro, um miríade de pequenas e médias empresas” (Barros, 2009: 439). No entanto, a lógica de controlo social continua a marcar a orientação educativa do Estado Novo, profundamente antagónica às conquistas sociais dos restantes países europeus. Em Portugal poderão antes referir-se instrumentos suplementares frágeis (Casas do Povo, por exemplo), tendo em vista o controlo social (Lima & Afonso, 2006 *apud* Barros, 2009; Santos, 1984; Rosas, 2001).

Em vésperas de 1974 Portugal era um dos países da Europa onde as gerações de direitos eram débeis e incomparáveis à realidade dos países centrais. Para além das suas disparidades regionais, os teóricos focam diferenças a nível de distribuição de rendimentos, o que contribuiu para uma realidade política, económica e social desfasada da realidade europeia, onde imperaram no pós-guerra as políticas económicas de redistribuição social e da constituição de *Estados de Bem-estar*. “No essencial na formação social portuguesa predominou, durante os quarenta e oito anos em que duraria o Estado Novo, um vasto leque de medidas assentes na repressão estatal, componente em que se estruturou quase exclusivamente a supremacia política do Estado” (Barros, 209: 440).

O passado de restrição do acesso da população à cultura escrita “legará à posteridade um atraso educativo que é ainda mais impressionante do que o atraso económico e que se traduz numa baixíssima taxa de habilitações da mão de obra portuguesa, cuja composição, no contexto da OCDE, só se poderá comparar à mão de obra turca (OCDE, 2002), o que parece muito pouco sustentável, em termos económicos, numa altura em que cada vez parece fazer mais sentido a afirmação de Ernest Gellner, segundo a qual ‘o trabalho já não representa a manipulação dos objetos, mas dos significado[s]’ ” (Candeias, 2005: 496).

Melo (2008: 1-5) refere que na análise sobre a educação não deveremos descurar a luta entre duas perspetivas: a da educação reservada às elites e a da educação universal, tendo como problemática central questões referentes à exclusão, inclusão e controlo social e a perspetiva da modernização económica fundamentalmente conotada com a formação profissional. As duas perspetivas encontram-se presentes em Portugal. A primeira durante grande parte do século XX, na vigência do regime político de Salazar, com a implementação efetiva de uma política educacional de retrocesso. A segunda ganhou, no entanto, terreno face à primeira, após o 25 de Abril, sem que, por isso, tenham coexistido processos complexos e

contraditórios, traduzindo-se em problemas de absentismo e taxas elevadas de insucesso escolar nas classes sociais mais desfavorecidas.

Após o 25 de Abril, os diversos estudos realizados sobre a realidade educacional dos adultos portugueses foram concludentes a retratar a realidade. A análise dos documentos legislativos e dos discursos de figuras proeminentes do antigo regime permitem perceber o dilema dos regimes conservadores e autoritários perante a massificação da educação: se por um lado é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento económico, por outro é subversiva face à ordem tradicional. Assim entre o controlo e a emancipação social os regimes conservadores e autoritários, como o que vigorava em Portugal, optaram por um determinado caminho que contribuiu para a implementação de políticas que pretendiam combater a subversão/emancipação proporcionada pela educação (Melo 2007 *apud* Barros, 2009). Aquelas foram ainda acompanhadas da implementação de uma política educativa de manipulação ideológica e simplificação curricular, o que contribuiu para a desvalorização dos conteúdos da educação escolar (Rómulo de Carvalho, 2008; Ramos, 1993 *apud* Barros, 2009).

A realidade educacional portuguesa destacava-se pela negativa face à realidade dos restantes países europeus. Os efeitos destas opções prolongaram-se e não foram significativamente invertidos em décadas posteriores, o que, várias décadas após a implantação da democracia, permitia afirmar:

No essencial, o Documento de Estratégia parte de um diagnóstico acerca da situação educacional da população adulta portuguesa que se encontra já largamente elaborado e reconhecido, procedendo apenas a um significativo reenquadramento da sua leitura, que passa por encarar o cenário nacional como “um contexto de subdesenvolvimento educativo-cultural.” (Melo *et al.*, 1998 *apud* Barros, 2009: 510)

Das relações entre o Estado Novo e o sistema capitalista sobressai uma configuração *sui generis*: (i) grupos monopolistas eficientes, modernos, facilitadores da integração da economia portuguesa na mundial; (ii) pequenas e médias empresas, setores tradicionais da indústria, sem gestão, planificação e sem espírito de maximização do lucro; (iii) Estado com almofadas protetoras e travões ao desenvolvimento económico; (iv) Estado incapaz de defender a iniciativa pública (Santos, 1984: 13). O autor defende ainda que se assistiu a um bloqueio ideológico do Estado Novo devido à sua forma de atuação, tentando defender a autonomia do Estado e o seu distanciamento face aos interesses de luta pela hegemonia e os seus receios face ao crescimento desmesurado de uma classe em detrimento de outra.

Face aos países centrais, a realidade da formação social portuguesa é largamente deficitária nos planos das conquistas de cidadania e da constituição de um movimento operário e de organizações sindicais capazes de fazerem valer os direitos laborais e ampliarem, por isso, as dimensões de cidadania. As realidades políticas, económicas e sociais no antes 25 de Abril, nomeadamente a nível da EA, exigiriam a tomada de posições que teriam de enfrentar e corrigir as disparidades existentes entre os restantes países europeus e Portugal. As lógicas que seguiram as políticas educativas a nível de EA teriam de, face à realidade da formação social, enfrentar uma população ativa com défice de qualificação e de escolarização (Rodrigues, 2010).

Desde 1952, quando Francisco Leite Pinto era ministro da Educação, que a questão da qualificação e escolarização dos adultos entrou na agenda da política educativa com a criação do Plano Nacional de Educação Popular (...). Os problemas lançados e o esforço realizado ao longo dos anos não permitiram resolver o problema da recuperação do défice de qualificação dos adultos. (Rodrigues, 2010: 301-303)

Segundo a ministra da educação do XVII governo constitucional, o problema do défice de qualificação dos adultos portugueses nunca foi resolvido adequadamente devido à escassez (i) do seu tempo de concretização e consolidação e (ii) adequação dos recursos à dimensão do problema (Rodrigues, 2010).

Seguidamente, interpretaremos as políticas públicas do pós 25 de Abril, tendo em conta o tipo de lógicas político-educativas das medidas legisladas, implementadas e postas em prática.<sup>111</sup>

### **1.3 – As Políticas Públicas de Educação de Adultos no pós 25 de Abril**

Vários estudos na área das ciências sociais e humanas analisam as políticas do pós 25 de Abril numa perspetiva de compreensão das relações entre as instituições do Estado, o sistema capitalista e os seus efeitos nas classes sociais, nomeadamente no modelo de cidadão e trabalhador que promovem.

No que diz respeito às lutas entre as classes sociais no pós 25 de Abril, Santos (1984) refere que prosseguiram com um novo ator social, a burguesia industrial-financeira e a sua associação ao ideário da revolução. Contudo, as tensões sociais, políticas e lutas de classes, os movimentos sociais populares e o PCP confrontaram o ganho de hegemonia da burguesia

---

<sup>111</sup> Para um retrato mais aprofundado da história da EA no período antes e pós 25 de Abril, bem como dos distintos estudos que serviram de apoio à construção da sua argumentação, nomeadamente nas relações entre EA e educação de base e popular e em defesa da ampliação do campo, consultar Barros, 2009. Para o retrato da realidade histórico-social portuguesa e suas relações com a EA a autora apoia-se em textos de Candeias, 2001, DGEP, 1978, DGEA, 1986, DGEE, 1991, Goodolphin, 1974, Melo & Benavente, 1978, Melo, 1980, 1981, 2007, Teodoro, 2001, Santos Silva, 1990, Lima, 1994, 2005, entre outros. Consulte-se, por isso, a bibliografia referenciada pela autora na sua tese de doutoramento, disponível online em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10239>, documento sujeito a acesso restrito.

industrial (Santos, 1984). Segundo o autor, tais tensões provocaram (i) a desarticulação entre reivindicações dos movimentos sociais e parâmetros institucionais e normativos do Estado, (ii) o desenvolvimento da heterogeneidade dos movimentos populares, entre a legitimidade democrática e a revolução, (iii) a paralisação administrativa do Estado devido às lutas entre tendências ideológicas. A crise revolucionária contribuiu, no entanto, para que a matriz política do Estado se alterasse (Constituição de 1976, legislação laboral, nacionalizações e reforma agrária); contudo “a crise revolucionária produziu um estado dual: de um lado, as estruturas, as práticas e as ideologias administrativas tradicionais mantidas quase intactas apesar de suspenso o seu funcionamento normal; do outro lado, as importantes transformações institucionais que impunham ao estado um papel novo e mais decisivo no processo de acumulação e na direção global da economia” (Santos, 1984: 72). Santos (1984) conclui que no pós 25 de Abril os tipos de regulação estatal são contrastantes: (i) abrandamento e paralisação dos aparelhos repressivos do Estado e incremento das políticas distributivas e/ou desnivelamento das políticas distributivas com as políticas de acumulação (1974-75), (ii) cerceamento das políticas distributivas e/ou reforço das políticas distributivas e/ou reforço dos recursos repressivos do Estado (pós 75).

A revolução dos cravos de 1974 contribuiu assim para a implementação de mudanças económicas, políticas e sociais, não sem se vislumbrarem os confrontos epistemológicos e sociais típicos de uma sociedade com aspirações à democratização.

As continuidades e descontinuidades, as tensões e contradições entre o Estado, a sociedade e as descoincidências entre os distintos atores e o sistema de produção capitalista levaram Santos (1985) a concluir que o conceito de semiperiferia<sup>112</sup> seria o que mais se adequaria ao Estado e à sociedade portuguesa, uma vez, que nos indicadores sociais normalmente aceites para caracterização do primeiro e terceiro mundos, a sociedade portuguesa possui uma posição heterogénea, nuns aspetos coincidente com o primeiro mundo, noutros com características do terceiro.

Por outro lado, no período pós-revolucionário, entre 1974 e 1975, as diversas tendências ideológicas travaram lutas de acesso ao poder e de construção de instituições

---

<sup>112</sup> “As sociedades semiperiféricas são sociedades intermédias no duplo sentido de apresentarem estádios intermédios de desenvolvimento e de cumprirem funções de intermediação na gestão dos conflitos entre sociedades centrais e sociedades periféricas suscitados pelas desigualdades na apropriação do excedente produzido à escala mundial” (Santos, 1985: 871). Por outro lado, o conceito de semiperiferia no contexto europeu surge como uma proposta teórica cuja hipótese de trabalho poderá confirmar (ou não) a descoincidência articulada entre as relações de produção capitalista e as relações de reprodução social (Santos, 2002; Finger & Asún, 2003; Melo, 2006; Lima, 2007; Afonso & Villegas Ramos, 2007\*; Antunes, 2008).

conotadas com o Estado-Providência, entretanto em decadência nos restantes países europeus o que, segundo Reis (1995), corresponde a uma forma de *Estado desajustado*<sup>13</sup>.

Perante as múltiplas propostas que se inscrevem na leitura das formas de Estado, e as suas reconstituições, devido à integração europeia, bem como as novas formas de Estado emergentes num contexto de globalização (Antunes, 2008), existem leituras diferenciadas para o caso português.

A realidade histórica portuguesa e europeia seria mais uma vez dissemelhante e contraditória (Santos, 1985; Lima, 2005; Melo, 2006; Barros, 2009; Guimarães, 2009). Enquanto em Portugal se ensaiava a implementação de um Estado-Providência, nos países centrais assiste-se ao advento do neoliberalismo e neoconservadorismo cujas propostas contribuíram para o incremento de práticas relativas ao bem comum e ao serviço público. Segundo Afonso (2001), assiste-se por um lado à limitação do serviço público (o bem comum em regime de quase-mercados) e por outro à sua ampliação (serviço público e suas relações com o terceiro setor). Por seu lado, nos discursos de distintas instâncias supranacionais (OCDE, UE e UNESCO) a educação e formação de adultos surgem com finalidades mais relacionadas com a competitividade da economia e o emprego (Dale, 2005; Antunes, 2008).

Contrariando os ideários neoliberais em ascensão nos países centrais, em Portugal as lutas ideológicas travadas no período revolucionário encaminharam-se para uma lógica marcadamente emancipatória, com o incentivo à participação popular nos destinos das suas localidades, não sem algumas contradições nomeadamente no que diz respeito às campanhas de alfabetização de pendor endoutrinador (Lima, 2005; Melo, 2006) e não sem leituras conservadoras desvalorizantes da criatividade social e política da época (Barros, 2009).

(...) nos anos 75/76, começara realmente, em Portugal, a tentar lançar-se o embrião do que seria um campo e um edifício de educação de adultos em Portugal. Conceberam-se e experimentaram-se, nessa altura, algumas inovações significativas. Por exemplo, uma nova avaliação, em que o adulto não tinha que fazer um exame da 4.ª classe, como faziam os miúdos, mas através de um processo centrado no adulto, uma avaliação que tivesse alguma relevância e não o humilhasse. (Melo, 2006: 1)

As mudanças ocorridas nas orientações para o campo da EA desde 1974, e as lógicas político-educativas que lhe estão associadas, sugerem a Lima (2005) a inexistência de um fio condutor nas opções educativas para o setor entre 1974-2004 (Lima, 2005). Neste período são visíveis três lógicas (emancipatória, controlo social e de modernização económica), para além de

<sup>13</sup> Estado desajustado refere-se à pretensão de o Estado “ser Estado-Providência quando o modelo entrava em perturbação na Europa (ficou como semi-ou-lumpen-Estado-Providência) e isso ocorreu numa sociedade em que o défice de proteção estatal é frequentemente compensado pela mobilização de sociabilidades informais (chamando-se-lhe, por isso, sociedade-providência)” (Reis, 1995: 8).

manifestamente se verificar a ampliação de uma lógica e restrição de outra, em períodos históricos distintos (Lima, 2005; Barros, 2009; Canário, 2000; Melo, 2006).

Durante os períodos subsequentes à época dourada da EA em Portugal (1974-1975), nomeadamente nas décadas de 80 e primeira parte de 90, a educação e formação de adultos restringiu-se a dois tipos de oferta<sup>114</sup>: (i) ensino recorrente, (ii) formação profissional, e a uma lógica de segunda oportunidade de escolarização (Lima, 2005; Melo, 2006; Barros, 2009), enquanto os governos iam criando legislação e contribuindo para que no plano legislativo a lei salvaguardasse uma ampliação da EA (cf. *Documentos Preparatórios III, Documento Estratégico para a EA, Estudo para o Modelo Institucional da ANEFA*, etc.) atendendo às propostas da UNESCO.

Assiste-se então à contradição entre o espírito da lei e as formas de controlo estatal que contribuíram para o estrangulamento de tais medidas, afetando assim as práticas no terreno, devido à fraca implementação no terreno do ideal de EA e a uma lógica marcadamente escolarizante dos processos e dos atores (Barros, 2009).

A tomada de posse do governo socialista em 1995, novas propostas de educação e formação de adultos, a partir de 1997/98<sup>115</sup>, trouxeram um novo impulso à EA, tendo em conta os seus diversos modelos, práticas e o “desenho de estruturas que abrissem ao adulto uma espécie de “balcão único” nestas matérias; processos e modalidades de educação e formação que não obrigassem as pessoas adultas a saltar entre estruturas e processos, com lógicas muito diferenciadas, mas assegurassem um processo integrado” (Melo, 2006: 2). Tais modelos pretendiam facilitar o acesso dos adultos à educação e formação, de forma a serem promovidas as suas “competências, saberes e conhecimentos capazes de conduzir a uma validação e uma certificação duplas, tanto a nível de qualificação profissional, como de níveis e graus correspondentes ao ensino escolar” (Melo, 2006: 2).

O programa “Saber Mais”<sup>116</sup>, apelidado de ‘Projeto de Sociedade’, iniciado pelo Grupo de Missão, pretendeu implementar práticas propostas no documento estratégico<sup>117</sup>, elaborado e homologado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho (Sancho, 1993; Ribas, 2005; Lima, 2005, 2007, Rothes, 2005; Melo, 2006; Barros, 2009). Seguiu-se a tentativa de

---

<sup>114</sup> “A educação e formação de adultos, em Portugal, durante muito tempo, ficou assim reduzida a dois grandes setores de intervenção, normalmente com muito pouco contacto entre si: o ensino recorrente e a formação profissional. Cada um com as suas lógicas, as suas instituições, etc. O adulto tinha que ir fazer o que tinha a fazer, no aspeto escolar, na escola, depois no aspeto do trabalho, tinha que ir para cursos e estruturas da formação profissional” (Melo, 2006: 2).

<sup>115</sup> “Foi, de certo modo, para tentar superar os inconvenientes deste dualismo que se deu, a partir de 1997/98, uma importante tentativa do Ministério da Educação, rapidamente secundado pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, para revitalizar e relançar a educação de adultos em Portugal” (Melo, 2006: 2).

<sup>116</sup> Aprovado por Resolução do Conselho de Ministros, em 1998 (Melo, 2006).

<sup>117</sup> Para uma discussão mais alargada sobre os pontos críticos do *Documento Estratégico* consultar Barros, 2009.

valorização da EA em Portugal, nomeadamente (i) a criação de um instituto próprio que pensasse a educação de adultos em Portugal, (ii) a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA, 1999), (iii) o lançamento dos centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (2000)<sup>118</sup>, (iv) o lançamento do referencial de competências chave para a educação e formação de adultos – ensino básico (2001), (v) a divulgação do programa *Novas Oportunidades* (2005) e (vi) a edição do referencial de competências chave para a educação e formação de adultos – ensino secundário (2006).

Para Melo (2006) o objetivo dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) é o de permitir ao adulto uma qualificação e certificação, tanto escolar como profissional. O autor acrescenta ainda que faz sentido a existência de um quadro único de qualificações, que equipare o conhecimento adquirido em contexto de trabalho e o conhecimento adquirido em contexto escolar, bem como a passagem entre os dois esquemas. Argumenta ainda que a EA só faz sentido em regime de parceria entre todas as instituições envolvidas, ultrapassando questões pragmáticas que têm limitado o campo com soluções de aproveitamento de professores com horários zero, por exemplo, e que não conhecem os modelos e métodos da EA. Sendo assim, corre-se novamente o risco de a transformar num modelo escolarizante, algo que está nos antipodas das finalidades educativas da EA.

No final dos anos 70, porque havia professores de ensino primário no desemprego, e se considerou que era de os colocar imediatamente em tudo o que fosse educação de adultos, retirando aqueles animadores, aqueles formadores comunitários, aquelas pessoas que então trabalhavam no seio de associações, casas do povo, etc., e que não tinham as habilitações próprias. E daí foi um pequeno passo até se chegar a uma escolarização quase total do sistema de educação de adultos. (Melo, 2006).

O autor refere ainda que os problemas atuais da EA são semelhantes aos dos anos setenta, nomeadamente constituir-se uma solução de empregabilidade para: (i) professores com horários zero, (ii) jovens licenciados no desemprego; tal poderá contribuir para a desvirtuação do sistema, pois tanto os cursos EFA, como os centros RVCC, nasceram de práticas sociais e pedagógicas no terreno nas “mãos dos agentes e das organizações que fazem educação e formação de adultos no âmbito de projetos: de intervenção social, de inclusão, de projetos de vida até, para os jovens, para a sua inserção social/profissional. Não se podem agora, de repente, retirar das suas raízes estes dois instrumentos, e colocá-los nas escolas, só porque há

---

<sup>118</sup> Melo (2006) acrescenta ainda que a EA “não podia estar assente nas disciplinas da escola, mas fundamentalmente naquilo que o adulto necessita no seu quotidiano: no seu dia a dia de cidadão, no seu dia a dia de trabalhador, de produtor, membro de uma família, membro de uma comunidade. Essas seriam as competências chave a definir. E, nessas competências chave, deveria efetivamente alicerçar se este novo edifício de educação e formação de adultos, através de três ou quatro grandes instrumentos, os Cursos EFA, as Ações Saber+, os Clubes Saber+ e os CRVCC.”



necessidade de empregar professores, colocá-los nos centros de formação do IEFP, pura e simplesmente” (Melo, 2006: 3). Para o autor apesar das escolas e centros de formação poderem participar no processo, estes deverão privilegiar o trabalho em parcerias territoriais, com um plano local para a educação e formação de adultos, com a participação das autarquias, empresas, associações, IPSS's e instituições de ensino e formação profissional. O isolamento das escolas ou dos centros de formação poderá desvirtuar o objetivo integrador e amplo de múltiplas formas de educação (formal, não formal e informal).

É pois necessário que as escolas e os centros de formação não se isolem, não tentem ser protagonistas isolados; creio que o tempo da administração centralista, centralizadora, já lá vai, (vemos isso até a nível de comparações europeias), e esta situação de “descentralização” é ainda mais pertinente para a educação/formação de adultos, que não pode ser mais um campo de aplicação do centralismo atávico da administração portuguesa, mas tem que ser um campo de parceria, de cooperação, de articulação, tem que ser um projeto de sociedade, como é evocado no título da comunicação. (Melo, 2006: 3).

As perspetivas teóricas sugerem-nos uma interpretação da discrepância entre o quadro jurídico-institucional, a vontade política e as práticas sociais<sup>119</sup>. O hibridismo das políticas revela-se porque se apela para um paradigma societal socialista, nomeadamente na Constituição da República Portuguesa, no sentido de incentivar a participação democrática dos cidadãos na resolução dos problemas nacionais, promover o bem-estar e a qualidade de vida do povo e a igualdade real entre os portugueses (art.º 9.º) e a defesa da subordinação do poder económico ao poder político (art.º 80.º). Simultaneamente, defende-se um paradigma societal mais conotado com as conceções neoliberais (transformação e modernização das estruturas económicas e sociais (art.º 9.º), ou a responsabilização dos indivíduos pelo bem-estar nas suas sociedades, daí o incentivo à participação na construção de um paradigma societal onde o ponto de união dos indivíduos sejam os interesses partilhados.

Provavelmente, fará sentido a implementação de estratégias distintas de EA consoante as realidades políticas, económicas e sociais nacionais. Contudo, são vários os teóricos portugueses que contestam a opção por uma lógica política-educativa com maior incidência discursiva na modernização económica, nas metas para a qualificação e competitividade da economia numa sociedade de conhecimento, quando a mão de obra não qualificada frequenta

---

<sup>119</sup> Com algum desencanto Melo (2006:1) traça a história de desencontros entre os estudos realizados para a orientação das políticas públicas de EA e a sua débil implementação no terreno “O que tenho testemunhado nos últimos trinta anos, efetivamente, é uma sucessão de altos e baixos relativamente a medidas, a planos, a documentos, que rapidamente são metidos na gaveta, por razões normalmente de carácter tático, e não de modo nenhum de carácter estratégico/político. Foi o que sucedeu com as inovações da DGEP, em 1976, com o Plano de Alfabetização e Educação Básica de Adultos (PNAEBA), da DGEA, no início dos anos 80, com os trabalhos da Comissão da Reforma Educativa, em 1988, com o Documento Estratégico “Uma Aposta Educativa na Participação de Todos”, de 1998, com a criação e rápida extinção da ANEFA (1999-2002).”

uma realidade educacional distinta da realidade europeia. Em Portugal, o principal problema dos adultos ativos seria a débil educação de base, devendo-se, por isso, cruzar a informação disponibilizada pela Direção Geral de Educação Permanente (DGEP) e académicos com estudos no campo e erguer uma estratégia que permitisse enfrentar e resolver a realidade educacional da população adulta ativa. Contudo, visões epistemológicas e sociais em confronto impossibilitaram a criação de um consenso político-educativo para o setor da EA.<sup>120</sup>

A universalidade da educação surge assim num contexto de tensão entre duas opções diferenciadas, de um lado tendencialmente universal, “institucional e hegemónica, a que se poderá denominar ‘extensionista’, visando alargar a toda a população, tanto de idade escolar como adulta, o sistema formal de educação-formação” e, por outro, uma educação mais informal, anti-institucional, procurando os seus “próprios processos educativos como respostas e instrumentos ao serviço de dinâmicas de transformação social” (Melo, 2008: 2). Tais discussões encontram-se igualmente presentes nos debates críticos sobre as diversas dimensões da educação de adultos (educação formal, não formal e informal ou escolar e não escolar), apelando a uma abordagem da educação de adultos mais multifacetada e que compreenda as diversas dimensões do ser humano (cultural, social, económica e política) (Canário, 2000; Lima, 2007a; Freire, 2007a).

As práticas de incentivo à democratização da educação e formação de adultos pouco escolarizados e a sua extensão universal nem sempre correspondem às realidades no terreno, pois estas realizam-se entre tensões e conflitualidades a que uma oferta de educação e formação de adultos não deve permanecer indiferente (Melo, 2006). A educação e formação ao longo da vida deverá ser uma batalha a travar com os adultos, tendo em vista a construção da sua inserção social, com entidades, agentes de posturas dinâmicas, envolvendo abordagens diversificadas privilegiando novos espaços, ritmos, contextos, estruturas, temas, percursos e procedimentos, comprometendo os adultos na sua educação e formação tanto individual como coletivamente (Freire, 1971; Lima, 2007; Canário & Cabrita, 2005b). De forma a poder assegurar-se um trabalho complementar e transformador, apelando a uma maior participação dos adultos mais marginalizados em realidades de natureza educativa e cuja postura face à educação é de desinteresse e apatia (Melo, 2005).

---

<sup>120</sup> Consultar Barros (2009) sugerindo os seguintes autores: Benavente *et al.*, 1988; Carneiro, 2001; Lima, 1988, 1994, 1999, 2001, 2005; Lima, Afonso e Estêvão, 1999; Melo, 1981, 2003; Melo e Benavente, 1978; Teodoro, 2001a; Santos Silva, 1990. A definição veiculada pela UNESCO do conceito de EA privilegia a educação numa perspetiva de Educação Permanente e variadas formas de educação (formal, não formal e informal), em múltiplos contextos (privados, públicos, associativos, comunitários, familiares, sociais) e finalidades (cívicas, políticas, económicas, sociais e culturais) (Lima, 2006).

- (i) Inserir a educação e formação de adultos em atividades e processos que motivem fortemente os adultos (iniciativas sociais, culturais, de expressão artística, de lazer, desportivas ou de desenvolvimento socioeconómico, de criação do autoemprego, etc);
- (ii) Dinamizar de forma transversal as ações de formação propriamente ditas, dar relevância ao papel dos animadores, mediadores ou mentores como agentes de sensibilização, motivação, orientação, comunicação e apoio pessoal;
- (iii) Elevar a autoconfiança dos adultos, através, por exemplo, da identificação e valorização das experiências, conhecimentos, competências e atitudes das pessoas adultas;
- (iv) Implementar uma metodologia pró-ativa, em que os agentes vão ao encontro das pessoas, onde elas residem, trabalham, se divertem, intervêm ciclicamente, etc., procurando também acolhê-las em espaços de convivialidade informal, mas num contexto sócio-cultural onde elas possam transpor, se quiserem e quando o quiserem, o difícil degrau para o patamar de entrada em percursos de educação e formação;
- (v) Privilegiar uma abordagem de *empowerment*, que assegure às pessoas adultas uma apropriação do conjunto do processo, através de uma participação ativa nas decisões, tanto nos processos de intervenção social, como nas ações mais específicas visando novas aprendizagens; relativamente ao conceito e práticas de *empowerment*, é de sublinhar que exigem sempre uma mudança nos dois sentidos: tanto por parte das pessoas que possuem muito pouco poder social, como por parte dos poderes e seus representantes. (Melo, 2005: 13).

De um modo geral, quase todos os teóricos defendem que as práticas de educação e formação deverão privilegiar metodologias pedagógicas ativas.

Melo (2006) defende que a educação do adulto não deveria forçá-lo a permanecer sentado numa sala de aula, pois é alguém com uma diversidade de ocupações e impaciente perante matérias com as quais não sente afinidades intelectuais ou interesses, sendo essencial a necessidade de se contextualizar a aprendizagem. Esta postura mais informal, ou não formal, perante a educação é marcadamente uma outra postura, daí que seja relativamente oposta à educação escolar e com outros objetivos e finalidades, nomeadamente mais autónomas e específicas.

A educação e formação têm sofrido mutações (Canário, 2005c) e a sua evolução tem operado ruturas nas visões discursivas, pedagógicas e epistemológicas. Apreende-se o nascimento de perspetivas diferenciadas que valorizam e desvalorizam mandatos, não sem que se reconheça um distanciamento entre a abrangência de teorias e os discursos e práticas no terreno. As continuidades e descontinuidades discursivas, teóricas e práticas traçam assim um cenário híbrido em que as mutações históricas e sociais influenciam os atores que se encontram nos domínios teóricos, políticos e práticos.

Atualmente as vias discursivas encaminham-se para pólos por vezes opostos, desde os discursos políticos nacionais e internacionais ao serviço da competitividade, flexibilidade e polivalência e um *caleidoscópio* de discursos contraditórios no que diz respeito à educação e formação do cidadão e do trabalhador (Afonso & Antunes, 2000; Trindade, 2000; Lima, 2002a).

Os discursos educativos são assim influenciados por articulações que defendem a aprendizagem e a mobilização de competências para posicionar o indivíduo ativo na categoria de empregável (Trindade, 2000), a valorização de uma componente mais pragmática e instrumental (Lima, 2007), a educação de cidadãos e trabalhadores para uma sociedade em constante mutação e mais focada em indivíduos isolados que competem pelos melhores postos de trabalho (Antunes, 2008; Almeida, 2007), embora palavras como coesão e solidariedade social não tenham desaparecido dos discursos políticos (Santos, 1985; Lima, 2005, 2007, 2010b; Antunes, 2008; Barros, 2009).

Dar a todos aqueles que entraram na vida ativa com baixos níveis de escolaridade, uma Nova Oportunidade para poderem recuperar, completar e progredir nos seus estudos. São muitos aqueles que não tiveram, enquanto jovens, a oportunidade para estudar mais e que entraram precocemente no mercado de trabalho. Não seria possível, por razões de justiça e de coesão social, abdicar do esforço da sua qualificação. Mas a verdade é que este esforço é também condição essencial para o nosso processo de desenvolvimento. A simples mudança geracional não permitirá nas próximas décadas dotar o país das competências fundamentais de que todos necessitamos. É por isso que a Iniciativa Novas Oportunidades assume uma estratégia nova – prioridade à formação de base dos ativos – e define objetivos exigentes: qualificar 1.000.000 de ativos até 2010. (José Sócrates, Iniciativa Novas Oportunidades, 2005-2010)

Apesar de serem notórias as tensões e contradições entre os discursos (teórico-políticos) não poderemos deixar de encarar o campo da educação e formação de adultos como fortemente conotado com as tensões e contradições que se movem nos mandatos híbridos que foram sendo construídos para a economia, política e sociedade e que num contexto de globalização se complexificam. Seguidamente, exporemos algumas posições que contribuem para esclarecer alguma da complexidade que subjaz à discussão teórico-política no domínio das políticas educativas para a educação e formação de adultos no contexto da globalização.

## 2 – A Europeização das políticas educativas e a Nova Ordem Educacional

Na década de 1985-1995, no campo da EA, assistiu-se à ampliação de duas lógicas político-educativas: (i) a lógica da escolarização, ensino recorrente, e da modernização, formação profissional dos recursos humanos e (ii) a limitação da visão de uma EA mais ampla com diferentes tipos de ofertas (formais, não formais e informais) (Gomes, 2005).

Em 1986, no início da reforma educativa e com a criação da lei de bases do sistema educativo, a educação de adultos sofre novamente uma inflexão nos seus propósitos de rede alargada relativamente aos seus objetivos, estratégias e métodos pedagógicos a adotar no contexto da sociedade do conhecimento. Introduz-se o ensino recorrente, que acaba por ter uma função paliativa das dificuldades com que se depara o ensino regular, privilegiando a escolarização e certificação dos indivíduos jovens que não completaram a escolaridade obrigatória, sem quaisquer outras alternativas no domínio da educação e formação profissional. (Gomes, 2005: 76)

*A vaga escolarizante e oficializante da educação de adultos* (Gomes, 2005: 76) da educação recorrente ganha assim terreno face a uma proposta que se encaminhava para uma pluralidade de dimensões, construídas a partir de dinâmicas sociais diversificadas (Lima, 1988; Melo e outros, 1998; citados por Carmo, 2005).

As políticas públicas de educação de adultos durante os X<sup>121</sup>, XI<sup>122</sup> e XII<sup>123</sup> governos constitucionais de Cavaco Silva (1985-1995) apresentam, segundo diversos autores, distintos pontos críticos: (i) opções políticas que rejeitam o capital do conhecimento desenvolvido pelos teóricos do campo (Lima, Afonso & Estêvão, 1999); (ii) uma década de hesitações e bloqueios (Santos Silva, 1990); (iii) desinstitucionalização formal e percurso contraditório (Lima, 1994; Guimarães, 2003; citada por Barros, 2009); (iv) uma política incoerente e paliativa (Barros, 2009), (v) um cenário adverso ao desenvolvimento de uma política pública de EA polifacetada (Barros, 2009), (vi) uma orientação dos programas de financiamento para a ação social do terceiro setor (Barros, 2009), (vii) perspetivas de modernização económica (Lima, 2005); (viii) ausência de um movimento social de EA capaz de se constituir como ator de concertação social (Melo, 2006; Barros, 2009); (ix) criação de associações vocacionadas para a candidatura e financiamento europeus, reconversão das antigas associações, deslocamento do âmbito de

---

<sup>121</sup> No programa do X governo constitucional (1985-1987) defende-se o reforço das oportunidades de educação de adultos através do ensino recorrente.

<sup>122</sup> No programa do XI governo constitucional (1987-1991) defende-se a formação profissional de recursos humanos qualificados em áreas estratégicas para o desenvolvimento nacional e a educação recorrente.

<sup>123</sup> O programa do XII governo constitucional (1991-1995) advoga a dinamização da educação de adultos e da educação recorrente, formação profissional e qualificação dos recursos humanos. No Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de fevereiro, o ensino recorrente e a educação extraescolar são objeto de articulação com áreas de formação profissional e lançam os primeiros alicerces para o processo RVC, possibilitando o reconhecimento e a validação de conhecimentos adquiridos pelos adultos na sua experiência de vida social e profissional (Mendonça & Carneiro, 2009).

atuação da esfera sócio-educativa para a esfera da solidariedade social (Rothes, 2005; Barros, 2009); (x) apoio financeiro limitado ao ensino recorrente e formação profissional (Barros, 2009, Lima, 2005); (xi) hegemonia do mandato que privilegia a escolarização compensatória, a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e a produção de capital humano (Barros, 2009, Lima, 2005, 2007); (xii) ampliação de políticas públicas articuladas com as necessidades de mão de obra para o mercado de trabalho (empregabilidade), limitação das políticas públicas articuladas com a educação e formação de cidadãos (cidadania) (Lima, 2007).

Na década de 1985-1995, a articulação entre as políticas públicas nacionais e as recomendações europeias, a desarticulação entre o nível de desenvolvimento político, económico e social da realidade europeia e da realidade portuguesa, serão consideradas problemáticas por diversos autores (Lima, 2000, 2001; Canário, 2000; Melo, 2003, citado por Barros, 2009) e serão ainda encaradas como agressivas face à realidade portuguesa (Antunes, 1998).

A entrada em exercício do XIII Governo constitucional (1995-1999) coincidiu com a promulgação do ano de 1996 como o ano europeu da educação ao longo da vida. Alguns dos pontos do programa do governo ofereceram expectativas no âmbito do setor da EA face à realidade dos anteriores governos constitucionais. A defesa (i) da educação para todos (ii) da aposta na educação e formação permanente ao longo da vida, do (iii) incentivo à participação de elementos da sociedade civil na educação, (iv) da promoção da educação e formação ao longo da vida de cada cidadão, com dimensões pessoais, culturais, profissionais e cívicas, e (v) da apologia da articulação entre os vários níveis do sistema escolar com atividades formais e informais de educação de adultos em conjugação com a formação profissional e com todos os domínios educativos e culturais da vida das comunidades são elementos discursivos importantes e reivindicados há muito pelos teóricos portugueses da EA. Não é de admirar, por isso, o crescendo de expectativas destes face ao novo governo constitucional e às suas contribuições em termos de produção de documentos orientadores para os novos decisores políticos. A posição de certos teóricos portugueses foi corroborada pela publicação em 1995 do estudo nacional da literacia portuguesa realizado por Benavente (*et al*) que traça um panorama aflitivo dos níveis de iliteracia (domínio da língua e da matemática) da população portuguesa, para além de revelar a inoperacionalidade das estratégias das políticas públicas adotadas no pós 25 de Abril (Rothes, 2005; Lima, 2007; Barros, 2009).

Segundo os autores mais críticos (Licínio Lima, Rui Canário, Augusto Santos Silva, Alberto Melo), seria altura de alguns dos princípios inscritos na Constituição da República

Portuguesa passarem do papel para a implementação de políticas públicas. Seria então necessário construir-se um alicerce importante para a legitimidade de um regime verdadeiramente democrático, por exemplo através da realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa. Tal parece ter sido o elemento aglutinador para a elaboração do estudo de um modelo institucional para a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, apresentado pela equipa da Universidade do Minho (Licínio C. Lima, Almerindo J. Afonso & Carlos V. Estevão, 1999). O estudo foi solicitado pelo Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, constituído no âmbito dos Ministérios da Educação (ME) e do Trabalho e Solidariedade (MTS). Os princípios em que os autores se basearam para a constituição e estruturação desta Agência nacional, foram “responsabilização do Estado e valorização do domínio público, descentralização e autonomia, representatividade e participação, direção colegial, negociação e concertação” (Lima, 1999: 14). Uma vez que: “Democratização da educação não é só educar mais pessoas, mas também mais pessoas na gestão da educação” (Faure, 1977: 142). São defendidos princípios de descentralização e autonomia dos seus atores, dado que a “questão da democratização da educação deve ser levada diante do povo de cada país, quer dizer, é preciso organizar, ou melhor, iniciar a discussão sobre educação e ensino a todos os níveis da população” (Faure, 1977: 142). O desenho institucional deste modelo privilegia uma dinâmica que funciona de baixo para cima, responsabilizando os atores no terreno, defendendo um Estado que assume a EA como uma política social, mantida pela rede pública, conjuntamente com um programa de desenvolvimento de Educação e Formação de Adultos ao nível local e com uma componente descentralizada, em que a autonomia incentiva a participação local, a repolitização e a redistribuição de poderes. Assume-se a representatividade democrática nos processos de decisão através de um exercício cívico e participação ativa, processos de governo e estruturas organizacionais e administrativas, privilegiando-se, simultaneamente, um sistema colegial de responsabilização solidária, tendo em vista a concertação e negociação, com as seguintes orientações gerais: (i) articulação da educação e formação de adultos com o ideal de Educação Permanente; (ii) poderes de superintendência do Ministério do Trabalho e Solidariedade e do Ministério da Educação; (iii) com órgãos próprios político-administrativos e científico-pedagógicos; (iv) departamentos especializados; (v) estrutura achatada sedimentada em estruturas locais, descentralizadas e autónomas; (vi) contratualização através de concursos públicos, para

provimento de pessoal, financiamentos e apoios; e na (vii) diversidade de estruturas protagonistas e ações a nível local.

Os projetos de Educação e Formação de Adultos contemplam domínios como a alfabetização, literacia básica, ensino recorrente, promoção educativa e formação para o trabalho, numa perspetiva de Educação e Formação ao Longo da Vida, intervenção cívica e desenvolvimento comunitário. O modelo institucional defendido pelos investigadores da Universidade do Minho previu estratégias para ultrapassar realidades díspares, principalmente no que diz respeito à sua implementação local em concelhos do interior do Norte e Centro do país, como por exemplo: (i) influências da tradição católica; (ii) autoritarismo de alguns responsáveis autárquicos, avessos à democracia participativa; (iii) passividade da população; (iv) inexistência de estruturas empresariais fortes e de representações sindicais; (v) estabelecimentos de ensino desintegrados dos meios; (vi) parceiros sociais alinhados com o poder político, entre outros. Para os autores do estudo as vantagens de tal modelo institucional são evidentes, pois promove (i) uma política pública de EFA; (ii) estado/parceiros locais passíveis de serem responsabilizados pelo sucesso/fracasso de uma política EFA; (iii) EFA como campo de reconhecida e necessária intervenção de combate à exclusão social, educação de base e formação dos seus adultos; (iv) adoção de um modelo de EA tridimensional (formal, não formal e informal); (v) adoção de um plano EFA tendo como prerrogativas a realidade e as necessidades locais; (vi) uma forte componente participativa, de concertação e negociação.

Após a publicação do modelo de estudo proposto (1999) o governo adotou, no entanto, um modelo institucional bem diverso. O modelo institucional da ANEFA invoca a mobilização de parceiros, fazendo concessões ao discurso da modernização e do desenvolvimento económico, embora o Estado detenha o seu papel de controlo e vigilância das atividades e a EA seja considerada numa perspetiva de educação formal, não-formal e informal. O estudo dos investigadores da Universidade do Minho propunha o modelo radical-crítico, cuja política social seria da responsabilidade exclusiva do Estado, devendo a sua atuação incentivar a autonomia, participação e emancipação das populações ao nível local.

Lima (2006) aponta algumas críticas ao modelo institucional adotado pela ANEFA: (i) ao nível conceptual considera-se a educação de adultos e a formação de adultos ao mesmo nível; (ii) em termos práticos pôs-se sempre a tónica na formação e não na educação; (iii) nunca teve um poder específico e claro para determinar uma política global para o subsistema público da EA; a sua fragilidade estava ligada à falta de decisão política e de meios financeiros e humanos.



A ANEFA seria extinta em 2002 e em sua substituição surgiu a Direção Geral de Formação Vocacional<sup>124</sup> (DGFV) com o objetivo de qualificar e promover a aquisição de aprendizagens dos recursos humanos (jovens e adultos), responder aos desafios da competitividade global, fomentar o cumprimento da escolaridade obrigatória e obstaculizar a inserção precoce dos jovens na vida ativa, articulando, simultaneamente, as políticas de educação e formação ao longo da vida.

A integração entre a educação e a formação a cargo do Ministério da Educação, a formação vocacional, implica que nele se crie um novo organismo, capaz de uma atuação transversal na concretização dos objetivos de qualificação, ao longo da vida, dos jovens e adultos. Este novo organismo sucede, por efeito da presente lei, à Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, que é extinta. (DL, 208/2002: 6790)

A DGFV seria substituída em 2007 pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), após o que se inicia um programa concertado de reconhecimento, validação e certificação das competências dos adultos (processo RVCC) e cursos de qualificação profissional (do público jovem e adulto), através dos cursos de educação e formação de adultos<sup>125</sup>. A ANQ propõe-se “coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências”<sup>126</sup>. A EFA surge orientada para um objetivo de dupla certificação (escolar e profissional) e para a disseminação e valorização dos dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de competências, políticas que têm como objetivos a qualificação da população portuguesa e de promoção da aprendizagem ao longo da vida através da Iniciativa Novas Oportunidades (INO). As metas para a qualificação são consideradas “ambiciosas no domínio da certificação escolar e profissional da população e exige a mobilização alargada dos instrumentos, políticas e sistemas de qualificação”<sup>127</sup>. Surge sobre a supervisão dos ministérios com responsabilidade na educação e formação profissional e invoca a participação dos parceiros sociais e das organizações da sociedade civil. A ANQ supervisiona o campo da EFA e delega a operacionalização das iniciativas em entidades público-privadas, entidades certificadoras, entidades que asseguram a acreditação e a formação, nomeadamente as Direções Regionais de Educação (DRE), a Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT) e o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP). A ANQ propõe-se ainda estruturar o Sistema

---

<sup>124</sup> DL 208/2002 de 17 de outubro.

<sup>125</sup> DL 276-C/2007 de 31 de julho.

<sup>126</sup> DL 276-C/2007: 4902-(17).

<sup>127</sup> DL 276-C/2007: 4902-(17).

Nacional de Qualificações (SNQ)<sup>128</sup> e o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ)<sup>129</sup>, o que permitirá alinhar as qualificações dos portugueses com as dos restantes europeus, através do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ). O alinhamento de qualificações produzidas pelos diferentes sistemas nacionais possibilitará a criação de um conjunto de instrumentos como o Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional (ECVET). A ANQ visa coordenar, orientar e estruturar “a relevância e a qualidade da educação e da formação profissional, contribuindo decisivamente para o exercício de uma cidadania plena, a competitividade das organizações e a empregabilidade.”<sup>130</sup>

Se relativamente à ANEFA os autores mais críticos apontavam sentidos de desvirtuamento relativamente aos pressupostos da EA<sup>131</sup>, no que diz respeito à ANQ, as críticas de Lima (2007, 2010) são mais contundentes relativamente: (i) à conjugação da educação e formação de jovens e adultos (segundo o autor a EA só deveria contemplar adultos), (ii) ao controlo excessivo dos Centros Novas Oportunidades (CNO), a obsessão pelas metas e pelos resultados; (iii) à homologação dos cursos numa lógica escolarizante e de adaptação ao mercado, considerando a tradição da EA muito mais rica do que o modelo institucional proposto pela ANQ e (iv) à prevalência de um discurso de pedagogização da sociedade, isto é, assente na crença ingénuo de que é pela escola e pela aprendizagem que se resolvem os problemas sociais e económicos.

Fazendo uma comparação entre os Decretos-Lei de constituição das duas instituições (ANEFA<sup>132</sup> e ANQ) verificamos que ambas enformam perspetivas e orientações diferenciadas de implementação de políticas públicas de educação de adultos. Enquanto o conceito central da ANEFA é o de *Educação e Formação ao longo da vida*, no que diz respeito à ANQ o conceito central é o de *Aprendizagem ao Longo da Vida*: o primeiro é devedor de uma educação multidimensional, o segundo é mais marcadamente vocacionalista (Lima, 2007). Quanto às políticas de educação de adultos, estes são claramente de igualdade de oportunidades e luta

<sup>128</sup> “Este Sistema apresenta e estrutura uma oferta relevante de formação inicial e contínua que procura ser ajustada às necessidades das empresas e do mercado de trabalho, tendo por base as atuais e emergentes exigências das empresas em termos de competitividade, bem como a integração socioprofissional de colaboradores com particulares dificuldades de inserção profissional” (Gomes & Santos, 2009: 10).

<sup>129</sup> “O Catálogo Nacional de Qualificações integra, num único instrumento, referenciais associados à definição e obtenção de qualificações, definindo para cada qualificação um perfil profissional, um referencial de formação e um referencial para o reconhecimento, validação e certificação de competências. Os referenciais de formação constantes deste catálogo estão organizados em unidades de formação de curta duração, capitalizáveis, possibilitando a certificação autónoma das competências e uma maior flexibilidade na construção de percursos de qualificação. No quadro da sua atualização, este instrumento é organizado com base em competências, em função de resultados de aprendizagem, descritos como conhecimentos, aptidões e atitudes.” (Gomes & Santos, 2009: 11)

<sup>130</sup> DL 276-C/2007: 4902-(17).

<sup>131</sup> Os debates travados ao longo de décadas pela UNESCO apresentam uma visão diversificada de EA, combinando estruturas público-privadas, defendendo pedagogias e metodologias diversificadas e promovendo formas de educação escolar e não escolar, tendo em vista uma visão multidimensional da atividade humana (pessoal, social, económica, política e lúdica).

<sup>132</sup> DL 387/99.

contra a exclusão social, pretendendo a ANEFA assegurar a transição para a sociedade do conhecimento<sup>133</sup>, enquanto o principal desígnio da ANQ é o de promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população portuguesa (certificação e escolarização)<sup>134</sup>.

No que diz respeito às ações a desenvolver a ANEFA defende estratégias de valorização pessoal, profissional, cívica e cultural, numa ótica da empregabilidade, de criatividade, de adaptabilidade e de cidadania ativa (ambivalência de propostas, Antunes, 2007). Por sua vez, a ANQ pretende melhorar a relevância e a qualidade da educação e da formação profissional, contribuindo para o exercício da cidadania plena, da competitividade das organizações e da empregabilidade. Quanto ao modelo institucional, a ANEFA, ajustando-se ao conceito de educação de adultos definido na declaração de Hamburgo<sup>135</sup>, privilegia a dimensão local e regional, apoiada em iniciativas da sociedade civil. Defende o direito ao benefício de um direito social (educação), a igualdade de oportunidades, a política e responsabilidade social e a adoção de uma política estratégica de provimento de oportunidades de aprendizagem, segundo o modelo de sociedade de aprendizagem. O Estado é o organismo que tutela a agência através de dois ministérios (da Educação e do Trabalho e da Solidariedade), defendem-se as parcerias público-privadas e a mobilização da sociedade civil. Consideramos que estamos perante uma configuração de estado articulador<sup>136</sup> (Antunes, 2005), pois pretendem-se criar condições para a mediação de interesses sociais, com novos arranjos institucionais em que o Estado poderá não ser o único (ou o principal) protagonista.

Nesta ótica, a estratégia para a educação e formação de adultos deve combinar uma lógica de serviço público e uma lógica de programa, que se traduza no estímulo e apoio à iniciativa e à responsabilidade individual e de grupos, no sentido de uma capacitação crescente das pessoas e das comunidades, privilegiando para isso a dimensão local e regional e mobilizando a sociedade civil. Assim, a ação a desenvolver deve dar visibilidade e substância a estratégias de valorização pessoal, profissional, cívica e cultural, na ótica da empregabilidade, da criatividade, da adaptabilidade e da cidadania ativa. (DL 387/1999)

---

<sup>133</sup> “Uma política de educação de adultos que visa, em simultâneo, corrigir um passado marcado pelo atraso neste domínio e preparar o futuro deve assegurar respostas eficazes e adequadas que garantam a igualdade de oportunidades, permitam lutar contra a exclusão social através do reforço das condições de acesso a todos os níveis e tipos de aprendizagem, ao mesmo tempo que asseguram a transição para a sociedade do conhecimento” (DL 387/99: 1).

<sup>134</sup> “A estruturação do Sistema Nacional de Qualificações e a elaboração e gestão do Catálogo Nacional de Qualificações a ele associado constituem objetivos privilegiados da Agência Nacional para a Qualificação que têm por principal desígnio promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população portuguesa” (DL 276-C/2007: 17).

<sup>135</sup> “(...) o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, através dos quais os adultos desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, aperfeiçoam qualificações técnicas e profissionais e se orientam para satisfazer simultaneamente as suas próprias necessidades e as das suas sociedades, conforme definição da UNESCO estabelecida na Declaração de Hamburgo” (DL 387/99).

<sup>136</sup> “(...) voltado para a criação de condições de mediação dos interesses sociais, sob novas fórmulas e arranjos institucionais de que não é o único nem o principal protagonista” (Antunes, 2005: 5).

Valoriza-se uma educação e formação de adultos multidimensional, contudo mais centrada na reprodução de um modelo de sociedade em que sobressai a retórica de adaptabilidade, empregabilidade e cidadania ativa.

Quanto à ANQ, estamos perante um modelo institucional que assume a coordenação/execução de políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos como estratégia de qualificação e escolarização dos portugueses, e defende uma oferta formativa, tendo em vista a dupla certificação e a disseminação dos dispositivos de RVCC. Pretende atingir metas ao nível da certificação escolar e profissional da população, mobilizar instrumentos, políticas e sistemas de qualificação, estabelecer uma estratégia de ALV com a participação de parceiros sociais e de organizações da sociedade civil. Procura articular-se com as entidades de certificação, acreditação e a formação no âmbito de redes de organizações públicas e privadas, e estruturar o Sistema Nacional de Qualificações e do Catálogo Nacional de Qualificações. Tenciona promover novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, com vista a elevar os níveis de qualificação escolar e profissional da população e facilitar a inserção, reinserção e mobilidade profissionais, no contexto do exercício de uma cidadania de participação. Para além de defender o direito à educação, à igualdade de oportunidades e à política de responsabilidade social. Um modelo de Estado gestor<sup>137</sup> com metas, instrumentos e sistemas de certificação que prescrevem, orientam e criam requisitos expectáveis de desempenho (Antunes, 2011: 9).

A ANEFA é mais consentânea com o ideal de EA defendido pela UNESCO, que defende as funções estratégicas do sistema educativo e apela à participação da sociedade civil; apesar de assumir um carácter centralizado e burocrático, aquela entidade valoriza a garantia de igualdade de oportunidades e a coesão social (DL 387/99).

Quanto à ANQ, verifica-se a subordinação parcial ao imperativo económico, comprometida com reformas, mais preocupadas com a aprendizagem do que com a educação, uma política de estabelecimento de quase-mercados, cujo modelo de configuração do Estado assume a regulação, não significando, porém, diminuição do seu poder de intervenção. É um modelo em que o discurso económico é preponderante: a qualificação e escolarização, que garantam a competitividade das organizações; a ALV posiciona-se como o conceito orientador da política estratégica da educação e formação de jovens e adultos.

---

<sup>137</sup> "(...) ganham clareza o abandono de princípios normativos e processuais, típicos de compromissos formais centralmente negociados no quadro do Estado-Providência, e a orientação 'para resultados específicos' 'explícitos e prescritivos', cuja regulação, 'formalmente contratualizada', assenta em 'requisitos de desempenho' dos participantes" (Antunes, 2011: 9).

Confrontando as propostas a que estão associadas a ANEFA e a ANQ com a interpretação de ambivalência de Antunes (2007), verifica-se que prevalece: (i) o direito ao benefício à educação, à igualdade de oportunidades e à política e responsabilidade social; (ii) uma política estratégica de provimento de oportunidades de aprendizagem – sociedade de aprendizagem; (iii) um papel forte do Estado (valorizado pela UNESCO) com articulação ao mercado (mais de acordo com a perspectiva da OCDE); (iv) configurações do Estado-competidor/articulador contíguas à ideologia neoliberal (acentuação do papel do mercado); (v) a necessidade de adaptação à mudança devido aos desafios do desenvolvimento tecnológico, da globalização e da competição.

A configuração da ANEFA aparece-nos mais marcada pela ambivalência, na medida em assume um carácter centralizado, burocrático e escolarizante<sup>138</sup>, não esquecendo a garantia de igualdade de oportunidades, coesão social, mas, igualmente, orientada para o mercado.

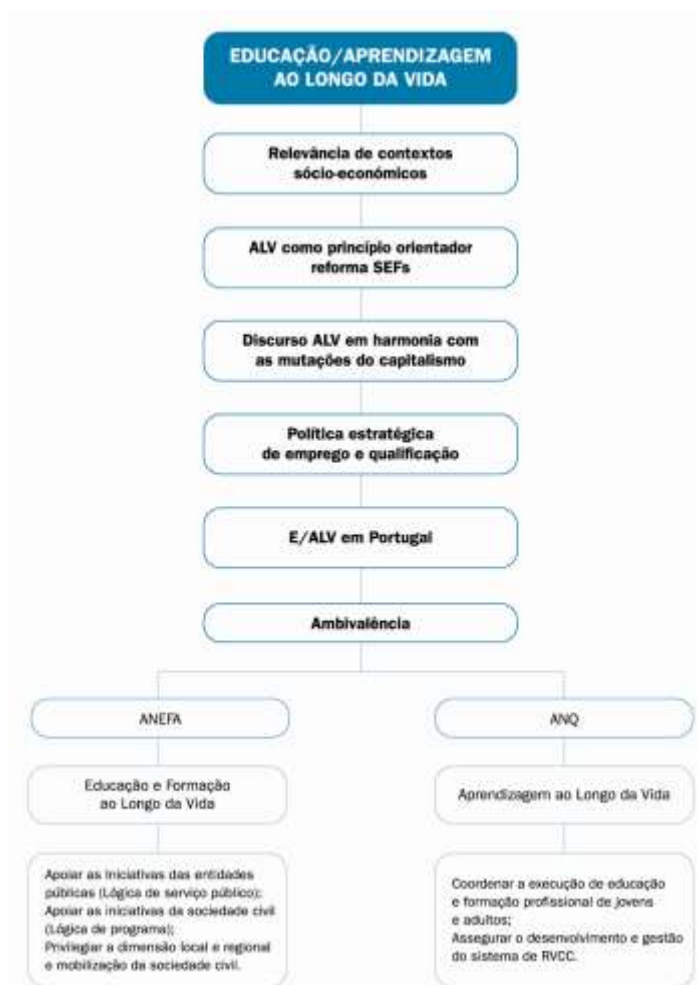
Na configuração da ANQ, a ambivalência é bem menos marcada, na medida em que os projetos que sustentam ‘uma política social multidimensional’ são agora muito menos presentes e influentes que aqueles que avançam ‘uma política para/segundo a economia’, atendendo à relevância dada ao protagonismo do Estado, às políticas públicas e sociais que se articulam com uma política estratégica de oferta formativa de pendor escolarizante, tendo em vista, por um lado, a qualificação da população portuguesa e a sua empregabilidade e, por outro, a competitividade das organizações e do mercado.

Discutindo a hipótese de ambivalência da E/ALV em Portugal, Antunes (2007) sinaliza a *aposta na política de emprego e qualificação*, de associações entre qualificação/oportunidades de aprendizagem, oportunidades/política económica/competências, qualificações/mercado de aprendizagem/economia competitiva. É ainda assinalada a *relevância da lógica produtivista*, face à realidade da economia portuguesa e uma articulação entre as políticas públicas de educação e políticas económicas e de emprego através do incitamento a oportunidades de aprendizagem.

Quanto à conceção de ambivalência, a mesma autora assinala orientações diversas na construção da E/ALV, tanto no campo dos discursos, como das políticas e das práticas. Encontra-se, por um lado, uma política social a várias dimensões, por outro, uma política educativa que pretende servir de veículo à produção de mão de obra para a economia.

---

<sup>138</sup> O que entra em colisão com o conceito de Educação de Adultos incluído na Introdução do Decreto-Lei da ANEFA: “Conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, através dos quais os adultos desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, aperfeiçoam qualificações técnicas e profissionais e se orientam para satisfazer simultaneamente as suas próprias necessidades e das suas sociedades” (cf. definição da UNESCO – Declaração de Hamburgo).



Esquema 4 – As finalidades da educação e da aprendizagem ao longo da vida nas agências ANEFA e ANQ.

Conforme o exposto anteriormente e seguindo a linha de reflexão de Barros (2009), Antunes (2008) e Dale (2005), a europeização das políticas educativas significa uma mudança na escala da governação. Sendo assim, foram sendo construídos argumentos desde meados dos anos 90, de como os sistemas educativos nacionais são deficitários no contributo que poderão dar à competitividade e produtividade europeias. Nessa perspetiva, defendeu-se que os sistemas educativos nacionais não poderão dar um contributo positivo às necessidades do Espaço Europeu da Educação (EEE) por se encontrarem sujeitos às diversificadas condicionantes nacionais (Dale, 2008).

Em suma, estas amplas mudanças são os desafios e as oportunidades de um Espaço Europeu da Educação onde a escala e a natureza da governação educacional estão a mudar, onde estão em risco os propósitos e os contributos da educação, onde não há um conteúdo nuclear da Educação forte e comum, mas onde a sua arquitetura, e em especial a gramática da escola e as suas responsabilidades nacionais, embora sob considerável pressão, continuam a ser um poderoso elemento de continuidade. (Dale, 2008: 19-20)

Segundo o autor, a construção de um espaço europeu da educação foi definido no Conselho de Lisboa (2000) e o método escolhido foi o Método Aberto de Coordenação (MAC); para tal pretendia-se “oferecer a possibilidade de ultrapassar o impasse da política europeia causada pelas limitações dos dois principais caminhos para a integração: a regulação e o consenso” (Dale, 2008: 24). O MAC apresenta-se como um processo onde não só se constroem universos nacionais e europeus de boas práticas, mas também a forma como se poderão relacionar uns com os outros.

(...) os benchmarks de desempenho (ou boas práticas) podem ser usados internacionalmente para estabelecer limites proscritivos/exclusivos para a ação dos Estados Membros e que os benchmarks, enquanto ferramentas políticas, podem ser usados para alinhar supranacionalmente as suas práticas. (Dale, 2008: 26)

A decisão política apresenta-se sob a forma de um assunto técnico, negociado por peritos, matéria de “resolução técnica de problemas entre parceiros no sistema e não no resultado da resolução política de conflitos políticos entre diferentes interesses” (Dale, 2009: 26).

Estas mesmas qualidades também permitem que a ALV seja usada como fundamento de crítica à atual arquitetura dos sistemas educativos e em especial à gramática da escola. Quebra explicitamente com os convencionais pressupostos temporais, espaciais e profissionais, através, por exemplo, do slogan ‘aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com quem quer que seja’ e atinge o âmago do sistema convencional, ao promover a aprendizagem em detrimento do ensino, vertente nuclear dos sistemas educativos. (Dale, 2008: 29)

O que sugere a Dale dúvidas quanto à nova forma de regulação e criação de consensos, no que diz respeito à sua forma aparentemente neutral.

O paradigma da ALV, centrado na promoção de competências, no emprego, nas políticas sociais e no conhecimento, aparentemente “não viola a jurisdição nacional”, contudo promove uma “ressectorialização” distanciada da “Educação”, o que por si só não é considerada uma ameaça (Dale, 2008: 28).

Segundo Barros (2009), a politização da educação em contexto comunitário começaria a construir-se a partir de 1992, através da assinatura do Tratado da União Europeia a 7 de fevereiro na cidade de Maastricht, início de experimentação de “formas de cooperação mais estreitas entre os Estados-Membros, nascendo aqui a União Europeia (UE), por substituição da CEE” (Barros, 2009: 534). Seguidamente a emergência de processos políticos novos em educação começam a construir os processos de europeização das políticas educativas em que ganham relevância atores europeus (Conselho Europeu) e nacionais (Ministros da educação) que

se reúnem nas instituições europeias (Conselho Europeu e Comissão Europeia) e concertam e aprovam decisões e programas de ação comunitários<sup>139</sup> (Antunes, 2004).

Em Portugal, a regulação supranacional da EFA ocorre a partir do Programa S@ber+, que constrói uma oferta pública numa lógica de governação pluriescalar (cf. Barros, 2009: 555).

(...) quer as tendências de europeização das políticas educativas quer as tendências de subordinação a lógicas vocacionalistas na governação educacional pluriescalar do setor EFA, não só teriam ambas prossecução como seriam inclusivamente radicalizadas, sendo possível identificar um novo mandato abertamente vocacionalista, que é desde logo explicitado em ambos os programas do Governo. (Barros, 2009: 556)

Segundo a autora, as perspetivas nacionais e europeias articulam uma retórica supranacional para o setor de EFA, cuja lógica aponta para perspetivas de modernização económica na qual são preponderantes as palavras-chave empregabilidade, cidadania, produtividade, competitividade e coesão social.

Os autores mais críticos questionam a narrativa do efeito quase mágico da educação na promoção da empregabilidade e da competitividade económica, considerando que tal poderá contribuir para a desvalorização do conhecimento e a conseqüente sobrevalorização do pragmatismo do valor utilitário da aprendizagem, sem que as articulações virtuosas (aprendizagem, empregabilidade, cidadania ativa, produtividade e competitividade) tenham sido efetivamente validadas pela ciência (Lima, 2005)<sup>140</sup>. Os autores referem ainda questões relacionadas com o serviço social a públicos marginalizados, bem como a uma opção de reparação dos danos sociais provocados aos adultos desempregados, tendo um objetivo claro de reconversão profissional.

Privilegiando uma abordagem das políticas de educação de adultos, que compara as conexões nacionais e europeias, Barros (2009) conclui que na década de 1996-2006 se assiste à construção de uma teia europeia da governação pluriescalar da Educação e Formação de Adultos. A nova *agenda nacional globalmente estruturada* (Dale, 2001) refere-se à crescente

<sup>139</sup> Os programas de ação são “operacionalizados aos níveis nacional, transnacional e comunitário por organismos de coordenação e ligação entre Estados-membros e a CEE/UE, de uma forma tal que potencia a diluição, sobreposição e ambigüidade 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 comunitários” (cf. Antunes, 2004: 133-134).

<sup>140</sup> Os documentos nacionais referidos como portadores de uma retórica consonante com o paradigma da aprendizagem ao longo da vida são (i) a revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, que seria aprovada posteriormente, Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, e (ii) a reforma do ensino recorrente de adultos (2003), pretende-se que a qualificação e a adaptação dos portugueses às novas exigências sociais e económicas, seja acompanhada por uma metodologia de avaliação dos resultados. Os documentos referidos permitem a construção de uma narrativa de retorno para as empresas do investimento na qualificação dos *recursos humanos* (cf. Barros, 2009: 557). O retorno para as empresas das vantagens em termos de produtividade, inovação e competitividade surgem por exemplo no documento *Guia da Qualificação: Instrumentos para qualificar a sua organização* (ANQ, 2009, da autoria de Gomes & Santos) “A Iniciativa Novas Oportunidades enquanto política pública na área da educação e formação de jovens e adultos é, hoje, um recurso e um instrumento ao dispor de todos os que se querem valorizar. Para as empresas é uma oportunidade de parceria com resultados muito interessantes que se revelarão determinantes a médio e longo prazo” (Gomes & Santos, 2009: 5).



articulação entre políticas nacionais e europeias. O novo paradigma de elaboração de políticas educativas aponta para (i) “a ideia explícita de moralizar o sistema educacional, que para o setor assenta sobretudo na promoção da igualdade de oportunidades”; e para (ii) “a ideia implícita de promover o controlo social, que para o setor assenta na ideia da responsabilização individual pela empregabilidade através de mais educação e formação, de preferência ao longo de toda a vida, e em todos os lugares da vida” (Barros, 2009: 560). Neste novo processo político de construção das políticas educativas proliferam documentos e instrumentos nacionais<sup>141</sup> e supranacionais<sup>142</sup>. Embora as aspirações dos teóricos do campo da EA remetam para a necessidade de se implementar uma política pública nacional, com estruturas e recursos capazes de enfrentarem o défice de educação de base e de qualificação dos portugueses, as linhas de orientação seguidas privilegiam uma limitação do campo à qualificação escolar e profissional dos adultos para o mercado de trabalho (Melo, 2006; Lima, 2007; Canário, 2005; Rodrigues, 2010).

No subcapítulo seguinte passaremos a apresentar as orientações e especificidades da Iniciativa Novas Oportunidades e a sua configuração de política pública de educação e formação de adultos.

## **2.1 – A Iniciativa Novas Oportunidades (2005-2011).**

A Iniciativa Novas Oportunidades engloba (i) a aquisição de competências básicas de literacia, participação social e cívica, desenvolvimento pessoal e social, nalguns casos conjugadas com a certificação profissional (cursos EFA) e (ii) a oferta de validação e certificação de escolaridade (processo RVCC).

As políticas públicas da Iniciativa Novas Oportunidades são concretizadas por entidades de “natureza pública, privada ou cooperativa, designadamente estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas ou associações empresariais, sindicatos e associações de âmbito local, regional ou nacional” (Portaria n.º 230/2008: 1458) e obedecem a uma lógica de programas de candidatura e financiamento e a referenciais constantes no Catálogo Nacional de Qualificações, bem como a uma rede de entidades formadoras creditadas.

---

<sup>141</sup> Programa Nacional de Ação para o Crescimento e Emprego 2005-2008; o Plano Nacional de Emprego 2005-2008, o Plano Tecnológico, 2005; o Plano da Estabilidade e Crescimento, 2005; o Relançamento da Estratégia Nacional de ALV de 2001 com o novo nome de Aprendizagem ao Longo da Vida – a Necessidade de Uma Estratégia Verdadeiramente Coerente e Integrada de 2005 que servirá de ponto de partida para a construção da Iniciativa Novas Oportunidades de 2005 (Cf. Barros, 2009: 558).

<sup>142</sup> Relatório de Base de Portugal sobre a realização das estratégias de educação e formação ao longo da vida na Europa, CE, 2003; Relatório de Base de Portugal sobre os sistemas de qualificação e o seu impacto na ALV, OCDE, 2003; Decisão da Comissão Europeia n.º 2005/600/CE de 12 de julho; instrumentos de cofinanciamento supranacionais: III Quadro Comunitário de Apoio (2000-2006); e o Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) (2007-2013) (Barros, 2009: 558).

A INO, e a narrativa do imperativo da modernização no contexto da UE, parece justificar a qualificação dos portugueses e dar novos sentidos às comparações entre os níveis de escolarização europeus. Deverão, no entanto, analisar-se as influências da redefinição do papel do Estado e da globalização e as suas relações com a economia, a competitividade, a exclusão social e as desigualdades sociais (Guimarães, 2009). Para a autora, os sentidos da cidadania são tensionais, uma vez que poderão evidenciar: (i) uma condição de pertença a uma comunidade política, que perspetiva a educação como uma política pública que possibilita o acesso e o sucesso de ofertas educativas e formativas e da igualdade de oportunidades; (ii) o carácter dinâmico dos direitos, dos conflitos sociais, económicos e políticos que sustentam posições mais adequadas aos problemas e necessidades do quotidiano dos adultos, mas mais dependentes da sua capacidade de escolha. O exercício do direito à educação e a promoção da cidadania parecem apresentar um conteúdo plural e ambivalente, no sentido que apontam Afonso e Lucio-Villegas Ramos (2007) de cidadanias em transição,<sup>143</sup> tendo como consequência a ampliação de direitos a uns e limitação a outros, devendo contudo estudar-se os seus sentidos e ações (cf. Guimarães, 2009).

Outros autores criticam a *Iniciativa* pelo facto de não incluir a componente de animação social e de desenvolvimento comunitário, uma vez que a EFA deverá contemplar uma visão ampliada e transversal dos saberes, das suas estruturas (associativas, públicas e privadas), níveis etários e finalidades numa perspetiva multidimensional da educação. A menorização da corrente de educação popular<sup>144</sup> poderá corresponder ao abandono da do desenvolvimento de iniciativas de EFA para a capacitação de agentes locais que gerem os recursos materiais e simbólicos do seu território, o que se torna quase incompreensível perante a realidade nacional de desertificação do interior e da conseqüente desvalorização das tradições e culturas locais<sup>145</sup> (Melo, 1978, 1998, 2006; Lima, 1988a, 1988b, 2000, 2007, 2008; Lima, Afonso & Estêvão, 1999; Lima & Guimarães, 1995; Guimarães, 2009).

---

<sup>143</sup> “As cidadanias em transição integram concepções, percursos e projetos por vezes contraditórios, sentidos que abrangem novos e velhos dilemas sociais e educativos. Abrangem a promoção da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativo para todos os adultos, mas também incluem políticas sectoriais, dirigidas a certos grupos sociais que parecem necessitar de intervenções específicas. Resultam de um maior empenho do Estado em certos domínios, bem como a sua retração em áreas que muitos consideram fundamentais (Afonso & Lucio-Villegas Ramos, 2007: 93-94). E é neste quadro profundamente contraditório que a promoção do direito à educação de adultos através das políticas públicas coexiste com outras prioridades, desafios e problemas, alguns de natureza económica e social, deixando-nos dúbidas relativamente ao cumprimento das ideias contidas na Constituição de 1976, mas reservando espaços para outras possibilidades, algumas destas promotoras da emancipação e de uma democracia de melhor qualidade” (Guimarães, 2009: 5).

<sup>144</sup> Popularizada por Paulo Freire, mas que na Europa tem uma tradição rica em países como a Suécia, por exemplo.

<sup>145</sup> A defesa das tradições culturais locais não poderá ficar refém de uma visão defensiva e isolada, mas sim de uma visão local-nacional que sirva de escudo de proteção aos imperativos político-económicos globais que são construídos nas suas costas, e que poderão colocar os recursos naturais locais ao serviço de corporações globais que tão depressa se interessam quanto se desinteressam pelos seus destinos, basta para tal que outros locais se apresentem com condições mais vantajosas e convenientes (Melo, 2006; Santos, 2011).

As modalidades de qualificação no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades são no eixo adultos: (i) Reconhecimento, validação e certificação de competências; (ii) Cursos de Educação e Formação de Adultos; (iii) Formações modulares certificadas; (iv) Vias de conclusão do secundário e (v) ensino recorrente (INO, 2011).

No relatório do eixo adultos de 2011 o número de inscrições, certificações totais e parciais relativamente às modalidades de educação e formação são as que se apresentam no quadro seguinte (INO, 2011: 12).

<b>Modalidades de educação e formação</b>	<b>Inscrições (N.º)</b>	<b>Certificações Totais (N.º)</b>	<b>Certificações parciais (N.º)</b>
Centros Novas Oportunidades	1 163 885	410126	14 542
Cursos de Educação e Formação de adultos	189 327	85 589	12 635
Formações modulares certificadas	387 059	981	340 042
Vias de conclusão do secundário	356	281	-

Quadro 8 – Inscrições e certificações nas modalidades de educação e formação de adultos

Poderemos constatar que as diferenças entre as inscrições em geral suplantam em muito as certificações totais ou parciais, o que poderá apontar sentidos de interpretação diversos e que os estudos de investigação poderão ajudar a clarificar. Relativamente ao ensino recorrente, o declínio da procura desta proposta de educação e o desfasamento entre o número de alunos matriculados e os que concluíram a escolaridade são inequívocas. Em 2006/2007 matricularam-se 73 317 e concluíram a escolaridade 15 661 alunos; em 2007/2008 matricularam-se 34 393 e terminaram 9 178 alunos; em 2008/2009 inscreveram-se 19 684 e concluíram 5 894 alunos; em contrapartida em 2009/2010 inscreveram-se 13 424 alunos e concluíram 5 139. O ensino recorrente apresenta assim uma taxa de desistência elevada no período de 2006 a 2010.

A avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades (2009-2010) realizada pela equipa de Roberto Carneiro da Universidade Católica (2011) traça um balanço positivo em diversos níveis de análise. Contudo, assinala-se a importância de prosseguir a estratégia de qualificação dos adultos assente em comunidades e necessidades reais, para que se possa adequar o crescimento económico à coesão social.

O POPH, para o período 2007-2013, e a Iniciativa Novas Oportunidades podem ser uma alavanca inestimável de mudança, sabendo aliar a quantidade à qualidade, a

massificação à busca de excelência, a certificação a oportunidades acrescidas de mobilidade social e económica. O ideal de sociedade educativa só se poderá, no entanto, materializar num programa mobilizador da nação que, contando com os parceiros sociais e assente em comunidades e necessidades reais, rompa progressivamente todos os “círculos viciosos” da pobreza e exclusão social, gerando, a par do crescimento económico, coesão social. (Carneiro, 2010: 14)

Na análise da INO como *marca pública*, sobressaem resultados reveladores a nível de ganhos de escolaridade, pois os adultos “reconhecem o 12.º ano como o novo ‘mínimo social’ – ‘nós é que vamos ser os próximos analfabetos, se não fizermos nada por nós próprios’ – e a condição necessária para ter uma carreira ou progredir na mesma” (Carneiro, 2010: 18) sendo notória a tendência de continuação de estudos do 9.º para o nível seguinte (12.º ano). Relativamente aos agentes de educação/formação assinala-se (i) a satisfação face aos “indicadores de sucesso da Iniciativa”, (ii) as tensões com as “estruturas tradicionais dos sistemas educativo/formativo (escolas e centros de formação) e, nomeadamente, um sentimento de “insegurança” face à figura/papel do professor” e (iii) as preocupações face ao futuro, relativamente à evolução da rede CNO e perspetivas de sustentabilidade. Quanto aos empresários referem-se como resultados mais relevantes: (i) o desconforto dos empresários face às suas próprias qualificações; (ii) o receio relativamente aos custos de formação dos trabalhadores sem resultados de negócio a curto prazo; (iii) a aquisição de escolaridade como pertencente ao foro individual, e receio o aumento das reivindicações por parte dos empregados (Carneiro, 2010).

O balanço dos adultos referente às virtudes e aos defeitos da INO tende favoravelmente para uma avaliação positiva. Consideram-se relevantes a conclusão de estudos, a melhoria da autoestima e da realização pessoal, o facto de “dar uma segunda oportunidade às pessoas” (60% de respostas) e “melhoria das condições de vida” (cerca de 40%). Quanto aos aspetos negativos da INO destacam-se os “horários” (20%), o facilitismo (cerca de 8%) e a falta de flexibilidade (cerca de 5%) (Carneiro, 2010).

No eixo de análise *impactos da iniciativa na vida das pessoas*, os resultados apontam para um impacto reduzido a nível da progressão profissional, apenas 19% dos inquiridos responderam que existe progressão na carreira, enquanto que 81% responderam que não (Carneiro, 2010).

O estudo refere ainda que os cursos EFA são procurados por menores de 40 anos e por desempregados, “há muita orientação para esta oferta por parte dos Centros de Emprego” (Carneiro, 2010). Já no que se refere aos cursos de dupla certificação na população de baixas

qualificações, apresentam-se como proporcionando uma maior ligação ao “mundo do trabalho”, oportunidade de elevar as qualificações escolares e profissionais. “Para quem efetivamente obtém uma qualificação profissional, conjugada ou não com a qualificação escolar correspondente, os ganhos do ponto de vista profissional são, pelo menos, mais explícitos, embora nem sempre conseguidos” (Carneiro, 2010: 58).

Analisando os significados do direito à educação na Iniciativa Novas Oportunidades e da promoção da cidadania, Guimarães (2009) conclui que estamos perante uma política pública que se abre a uma leitura ambivalente dos seus efeitos socioeducativos.

Assim, certos sentidos realçam as tradicionais dimensões do reconhecimento de uma relação jurídica de pertença de uma determinada comunidade política a certos valores, que permitem perspetivar a educação como uma área privilegiada de intervenção do Estado na promoção de condições de acesso e de sucesso de ofertas educativas e formativas e da igualdade de oportunidades. Outros sentidos enfatizam o caráter dinâmico deste direito, significados estes que resultam de conflitos, pressões e tendências sociais, económicas e políticas que a sociedade portuguesa vive hoje em dia, que favorecem interpretações mais adequadas aos problemas e necessidades que os adultos vivem nos seus quotidianos, mas simultaneamente mais dependentes da sua capacidade de escolha. O exercício do direito à educação e, de modo mais claro, a promoção da cidadania parecem desta forma apresentar um conteúdo plural, mas também ambivalente; neste sentido, estaremos perante cidadanias em transição<sup>146</sup>. (Guimarães, 2009: 5)

As políticas de modernização económica e qualificação e reconversão profissional dos portugueses parecem prosseguir como aposta da ANQ para o horizonte de 2011-2015. Luís Capucha, no documento *Qualificar os Portugueses: Uma Prioridade no Presente e no Futuro Novas Oportunidades 2011-2015*, refere que os objetivos da Iniciativa Novas Oportunidades para os próximos 5 anos são (i) prosseguir a trajetória de convergência acelerada com os padrões europeus; (ii) promover o acesso de todos, jovens e adultos, a oportunidades de qualificação; e (iii) criar uma Sociedade de Aprendizagem ao longo e em todos os contextos de vida dos cidadãos. As prioridades expostas serão da responsabilidade da ANQ, IEF e DRE, em termos de planeamento estratégico, coordenação e regulação, com o planeamento operacional de autarquias e parceiros locais. A nível central um Estado forte na construção de estratégias, coordenação e regulação do setor, chamando a si os atores locais para o planeamento operacionalidade das iniciativas a implementar (cf. Capucha, 2011: 15).

---

<sup>146</sup> “(...) as cidadanias em transição integram concepções, percursos e projetos por vezes contraditórios, sentidos que abrangem novos e velhos dilemas sociais e educativos. Abrangem a promoção da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativo para todos os adultos, mas também incluem políticas sectoriais, dirigidas a certos grupos sociais que parecem necessitar de intervenções específicas. Resultam de um maior empenho do Estado em certos domínios, bem como a sua retração em áreas que muitos consideram fundamentais” (Guimarães, 2009: 5).

Para os próximos cinco anos os objetivos estratégicos da Iniciativa Novas Oportunidades privilegiarão a capacidade de: (i) dar resposta à procura atual de qualificações e ao potencial de crescimento da procura, ajustamentos na oferta a segmentos específicos da população mais resistentes (são ainda cerca de 3 milhões os portugueses com menos do que o ensino secundário e dois milhões os que possuem habilitações abaixo do 9º ano de escolaridade); (ii) consolidar e alargar a oferta e a procura de vias vocacionais para jovens; (iii) desenvolver novas e mais flexíveis oportunidades de acesso a atividades de aprendizagem ao longo da vida; e (iv) contribuir para a modernização do tecido económico (Capucha, 2011: 3). As metas traçadas para os adultos correspondem (i) certificar um milhão de portugueses, correspondendo a 350.000 com uma certificação escolar de nível básico, 300.000 com uma certificação escolar de nível secundário e 350.000 certificados em cursos de dupla certificação; (ii) atingir um número médio igual ou superior a 200 horas de formação certificada por formando; (iii) assegurar o crescimento da taxa de participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida, de modo a atingir a média europeia em 2015 (cf. Capucha, 2011: 5).

A avaliação externa da INO aponta para impactos débeis da educação e formação na progressão da carreira dos adultos, contudo aponta para ganhos pessoais e sociais.

Interrogamo-nos até que ponto a avaliação externa da equipa de Roberto Carneiro porá em causa a retórica do paradigma da ALV relativa aos desafios que se impõem aos SEFs para contribuírem para a competitividade e produtividade da economia. Os inquéritos realizados aos empresários não apresentam resultados que revelem sensibilidade para a questão da formação dos seus trabalhadores ou para os impactos da iniciativa nas empresas em termos de competitividade e produtividade<sup>147</sup>. Relativamente a questões relacionadas com a defesa de uma cidadania mais participativa, também se encontram desfasamentos entre o que se defende na INO e nas respostas dos empresários que manifestam preocupação de maiores índices de conflitualidade, devido a uma maior capacidade de reivindicação. Os sentidos plurais entre a narrativa da INO, os impactos na sociedade e a posição dos empresários, levantam-nos dúvidas quanto aos impactos reais da educação e formação dos adultos na competitividade da nossa economia.

Seguidamente, apresentaremos uma caracterização sumária dos cursos EFA, tendo em conta os seus referenciais, pressupostos e perfis de saída.

---

<sup>147</sup> O que será acentuado por outros estudos.

## 2.2 – Referenciais e pressupostos dos cursos EFA

Os cursos EFA surgem no ano 2000 (ANEFA) e serão integrados na Iniciativa Novas Oportunidades (INO) através da Portaria n.º 817/2007 de 27 de julho, sendo definido o seu regime jurídico na Portaria 230/2008<sup>148</sup>. Os cursos EFA inserem-se no âmbito das políticas públicas de educação e formação de jovens e adultos implementadas pelo XVII governo constitucional. A política pública que lhe está subjacente tem finalidades de reduzir os “défices de qualificação da população adulta, uma cidadania participativa e de responsabilidade, bem como a empregabilidade e a inclusão social e profissional. Assentes em modelos inovadores de educação e formação de adultos, os cursos EFA permitiram, gradualmente, captar novos públicos e assim responder às necessidades e especificidades dos seus destinatários, tendo em conta, nomeadamente, as características de flexibilidade, individualização e contextualização que encerram” (Portaria n.º 817/2007: 4823).

Segundo Rodrigues (2009), os princípios orientadores dos cursos EFA tanto no que diz respeito à educação de base quanto à formação tecnológica correspondem à defesa da pluralidade e diversidade, integração e contextualização das aprendizagens e dos planos curriculares<sup>149</sup>. Propõe-se um modelo de formação que construa competências para a ação, saberes em uso, transferíveis para situações distintas, numa lógica de transversalidade dos saberes para situações diversificadas, rompendo com a lógica de saberes estanques. Assim, os saberes deverão ser vistos numa lógica integrada de saber, saber-fazer e saber social.

Os cursos EFA<sup>150</sup> destinam-se a formandos com idade igual ou superior a 18 anos, com baixa qualificação escolar ou profissional e oferecem certificação escolar ou dupla certificação, nos níveis básico e secundário de escolarização. Os formandos poderão frequentar os cursos em regime pós-laboral e diurno e são selecionados através do processo de RVCC ou por diagnóstico prévio pelo mediador do curso; os seus percursos formativos são tipificados pelo percurso escolar dos formandos e flexíveis, segundo os processos de educação e formação mais adequados para os adultos.

Os seus conteúdos são orientados pelos referenciais de competências-chave de cada nível, a formação apresenta uma lógica modular diferenciada dos percursos formativos e aponta

---

<sup>148</sup> A Portaria 230/2008 visa fundir a oferta de educação e formação de jovens e adultos e expandir o seu âmbito de atuação à formação modular.

<sup>149</sup> Entendendo-se por pluralidade e diversidade um plano curricular adaptado a diferentes perfis, uma vez que a heterogeneidade das experiências pessoais, sociais e profissionais deverão ser salvaguardadas. Enquanto integração e contextualização correspondem ao conhecimento prévio do perfil dos formandos para que as aprendizagens possam ser integradas na sua realidade (Rodrigues, 2009).

<sup>150</sup> Para a caracterização dos cursos EFA apoiámo-nos no referencial de competências-chave para o ensino básico (ANEFA, 2002), em Quintas (2008) e Rodrigues (2009).

para a sua adequação às experiências de vida dos adultos. Através da formação de base, pretende-se proporcionar a aquisição de conhecimentos e reforço de competências pessoais, sociais e profissionais para a reinserção na vida ativa e adaptabilidade nos diferentes contextos de trabalho, e o desenvolvimento de cidadãos com capacidades de autonomia, iniciativa, autoaprendizagem, trabalho em equipa, recolha e tratamento de informação e resolução de problemas. Com a formação tecnológica, privilegia-se a aquisição de competências científicas e tecnológicas que permitam o desenvolvimento de atividades práticas de resolução de problemas referentes a uma profissão.

A aplicação adequada do modelo de formação e a correta operacionalização do desenho curricular no terreno depende de um conjunto de princípios orientadores, cujo enquadramento deve, ainda, ser complementado com as linhas estruturantes presentes no Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário, bem como nos referenciais de formação de Nível 3 de Qualificação Profissional. (Gomes & Rodrigues, 2007: 13)

A formação prática em contexto de trabalho pretende consolidar as competências científicas e tecnológicas adquiridas em contexto de formação, a realização de atividades inerentes ao exercício profissional e a facilitação da futura reinserção profissional.

O modelo de educação e formação privilegia os processos reflexivos no ensino básico, estimulados e sustentados através do módulo “Aprender com autonomia” e no ensino secundário, promovidos através do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. O acompanhamento e monitorização do curso é da responsabilidade da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), em articulação com as estruturas do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS) e do Ministério da Educação (ME). A promoção e implementação dos Cursos poderão ser realizadas por entidades públicas e privadas. As entidades promotoras poderão ser entidades formadoras desde que integrem a rede de entidades formadoras do Sistema Nacional de Qualificações.

No quadro que apresentamos de seguida, sintetizamos os pressupostos do modelo dos cursos de educação e formação de adultos.



<b>Características</b>	<b>Explicação</b>
Tipo de formação	Formação de certificação escolar ou de dupla certificação (escolar e profissional).
Níveis	Básico e secundário.
Referenciais curriculares	Referenciais de Competências-chave de nível básico e secundário; Referenciais de formação de qualificação profissional.
Lógica de formação	Lógica modular que privilegia a diferenciação de percursos formativos e sua contextualização no meio social, económico e profissional dos formandos.
Perfil do formando	Definição do perfil através de um processo de RVCC ou diagnóstico prévio pelo mediador da entidade formadora.
Percursos formativos	Tipificados segundo as habilitações escolares dos formandos; Flexíveis, através do processo RVCC, num CNO, numa perspetiva de ALV, valorizando as competências obtidas por via formal, informal e não formal; Articulação entre educação de base e formação tecnológica, ou nalguns casos apenas de certificação escolar mas apenas quando “se revele adequado ao perfil e história de vida dos adultos” (DL 230/2008).
Promoção de Processos reflexivos	Nível básico - através do módulo “Aprender com Autonomia”; Nível secundário – na área de “Portefólio Reflexivo de Aprendizagens”.
Acompanhamento e monitorização	Agência Nacional para a Qualificação, em articulação com as estruturas do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação.
Promoção e implementação	Entidades públicas e privadas. As entidades promotoras poderão ser entidades formadoras desde que integrem a rede de entidades formadoras do Sistema Nacional de Qualificações.
Responsabilidades das entidades promotoras	Autorização de funcionamento dos cursos; Apresentação de candidaturas a financiamento; Divulgação da oferta formativa; Seleção de candidatos; Informação para a entidade responsável pelo acompanhamento e monitorização dos cursos EFA.
Responsabilidades das entidades formadoras	Planeamento e organização dos grupos de formação de acordo com os normativos em vigor; Recursos humanos e físicos; Planeamento curricular de acordo com os referenciais do catálogo nacional de qualificações; Desenvolvimento segundo orientações técnico-pedagógicas e metodológicas de educação e formação de adultos; Procedimentos de avaliação, validação e certificação de aprendizagens; Disponibilização da informação necessária às entidades de acompanhamento e monitorização dos cursos EFA.
Destinatários	Pessoas com idade igual ou superior a 18 anos, sem a conclusão do ensino básico ou secundário, e para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho. Os candidatos que possuam idade inferior a 18 anos e que estejam inseridos no mercado de trabalho, poderão, a título excepcional, ser autorizados a frequentar o curso EFA. Os candidatos que possuam idade igual ou superior a 23 anos, para o regime diurno ou tempo integral. <sup>151</sup>
Regimes	Diurno. Pós-laboral
Limite máximo de formandos	25
Limite mínimo de formandos	10

Quadro 9 – Caracterização dos cursos EFA (ANEFA, 2002, Portaria 230/2008, Quintas, 2008 & Rodrigues, 2009)<sup>152</sup>

<sup>151</sup> “Os cursos EFA de nível secundário, ministrados em regime diurno ou a tempo integral, só podem ser frequentados por adultos com idade igual ou superior a 23 anos” (Portaria 230/2008: 1458).

<sup>152</sup> Os cursos EFA de centros (associações sem fins lucrativos que prestam serviços de formação aos profissionais de determinadas áreas) ou empresas de formação (empresas privadas que prestam serviços de formação) seguem as orientações do referencial construído pela ANQ, disponível no Catálogo Nacional de Qualificações. Os referenciais do CNQ privilegiam um determinado perfil de trabalhador, tendo em vista o mundo do trabalho, tanto a nível de formação de base quanto da formação tecnológica.

Características	Explicitação
Desenho curricular	Referenciais de competências-chave da ANEFA, nível básico ou secundário. Referencial de formação organizado por unidades de formação de curta duração da ANQ.
Formação de base	Aquisição de conhecimentos e reforço de competências pessoais, sociais e profissionais para a reinserção na vida ativa e adaptabilidade nos diferentes contextos de trabalho, e o desenvolvimento de cidadãos com capacidades de autonomia, iniciativa, autoaprendizagem, trabalho em equipa, recolha e tratamento de informação e resolução de problemas.
Formação tecnológica	Aquisição de competências científicas e tecnológicas que permitam o desenvolvimento de atividades práticas de resolução de problemas referentes a uma profissão.
Formação prática em contexto de trabalho	Consolidação das competências científicas e tecnológicas adquiridas em contexto de formação, realização de atividades inerentes ao exercício profissional, facilitação da futura reinserção profissional.

Quadro 9 – Caracterização dos cursos EFA (ANEFA, 2002, Portaria 230/2008, Quintas, 2008 & Rodrigues, 2009 (Cont.)

Os cursos EFA têm como modelo estruturante o referencial de competências-chave que constitui (ANEFA, 2002): i) um quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida; ii) uma base para o desenho curricular de educação e formação de adultos assente em competências-chave e iii) um guia para a conceção da formação de agentes de EFA.

No referencial de competências-chave de Educação e formação de adultos – ensino básico, o conceito de competência assume uma componente construtivista na mobilização das experiências dos adultos e a sua orientação aponta para “a capacidade de *agir e reagir* de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da *mobilização e combinação de conhecimentos, atitudes e procedimentos pessoais*, num contexto determinado, significativo e informado por valores” (ANEFA (2002: 9). Por seu lado, na Portaria 396/2007, competência significa “a capacidade reconhecida para mobilizar os conhecimentos, as aptidões e as atitudes em contextos de trabalho, de desenvolvimento profissional, de educação e de desenvolvimento pessoal” (P 396/2007: 9168). É, no entanto, mais ou menos consensual que o conceito de competência é polissémico, isto é, poderá abranger diversas conotações e oferecer diversas abordagens práticas (Costa, 2005). Letor & Vandenberghe (2003)<sup>153</sup> consideram competência a “mobilização espontânea e pertinente de recursos para responder a uma situação complexa. Os recursos para os quais ela faz apelo são da ordem do saber/conhecimento, saber-fazer e saber-ser” (2003: 5).

<sup>153</sup> Texto em negrito no original: Letor, Caroline e Vandenberghe, Vincent (2003). “L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels?”. In Cahier de recherche du Girséf, n° 25, p. 5. Os autores referenciados e a tradução livre do texto são sugestão e autoria de Francisco Costa, colega de mestrado.

O referencial defende que os adultos deverão ser capacitados para fazer face a um paradigma emergente, assente i) na flexibilidade, sentimentos e múltiplas dimensões sociais; ii) no ser humano e dimensões do social; iii) no alargamento de racionalidades, argumentações, decisões responsáveis perante a conflitualidade do espaço, tempo, órgãos sociais, políticos, económicos e culturais; iv) em competências baseadas no que está a acontecer na sociedade (ANEFA, 2002). Apela-se: (i) para a diversificação e contextualização das práticas, em sintonia com autonomia e participação comunitárias e visando um entendimento entre os atores, através de um diálogo construtivo e crítico; (ii) a uma pedagogia centrada no sujeito, em interação com a experiência, capaz de construir o seu conhecimento e de desenhar o seu projeto de vida. Assim, “qualquer referencial de competências deve ser ajustado ao adulto com o seu capital de formação, necessidades e motivações adquiridas e não o contrário” (ANEFA, 2002: 12).

A aprendizagem dos adultos é referenciada segundo o modelo da “andragogia”, ou seja, (i) as experiências poderão ser um recurso para a aprendizagem; (ii) a aprendizagem deve centrar-se mais em problemas do que em conteúdos; (iii) procura-se uma pedagogia da descoberta que envolva o grupo e (iv) acolher e aproveitar a heterogeneidade dos públicos<sup>154</sup>.

Os referenciais de competências-chave do ensino básico das áreas de Competências-chave incorporam diferentes perfis de saída.

No referencial da área de Linguagem e Comunicação<sup>155</sup> (LC), a língua portuguesa apresenta-se como fundamental no desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. As unidades de competência que suportam este tipo de conhecimentos são a linguagem oral, a leitura, a escrita e a comunicação não verbal. Pretende-se o desenvolvimento de “um perfil de indivíduo que se quer responsável, na sociedade, pelo seu próprio desenvolvimento” (ANEFA, 2002: 33).

O perfil de saída da área de Tecnologias de Informação e Comunicação<sup>156</sup> (TIC) privilegia a expansão do uso do computador pessoal, da informática, da internet, como meio singular de

---

<sup>154</sup> “As ofertas de educação de adultos devem ser as mais diversificadas possíveis, quanto às metodologias, recursos, espaços e tempos, de maneira a serem adequadas à diversidade das situações, respondendo especialmente aos grupos-alvo prioritários: os desempregados de longa duração; pessoas que não acedem a novas formações porque o seu nível de instrução é tão baixo que não permite ter os instrumentos para reforçar as aprendizagens; jovens adultos que não terminaram a escolaridade básica e ficam impedidos de prosseguir a sua formação” (ANEFA, 2002: 13).

<sup>155</sup> As unidades de competência de LP são: (i) para o nível EB2: compreender e produzir discursos orais de média extensão e de complexidade crescente, em sítue documentos com objetivos específicos e informação diversificada, exposta com clareza e correção ortográfica; compreender linguagens não verbais ou mistas, em contextos diversificados de complexidade média; e (ii) para o nível EB3: compreender e produzir discursos orais, com recurso a estruturas linguísticas e não linguísticas, adequadas à expressividade dos mesmos; ler com fluência com fins recreativos e informativos; dominar com correção todas as técnicas da escrita em diferentes suportes tecnológicos; compreender e produzir linguagens não verbais ou mistas em contextos diversificados do quotidiano (ANEFA, 2002).

<sup>156</sup> As unidades de competência de TIC são: (i) para o nível EB2: identificar necessidades de equipamento informático; operar equipamento para obtenção de informação em formato digital; operar programas específicos para armazenamento e tratamento de dados essencialmente quantitativos; usar programas apropriados para comunicação eletrónica individual e em grupo; (ii) e para o nível EB3: especificar características técnicas para aquisição de equipamento informático; obter informação em formato digital armazenada em sistemas remotos; operar sistemas gestores de bases de dados; usar programas apropriados de suporte eletrónico à comunicação de informação (ANEFA, 2002).

comunicação. A sociedade da informação surge no texto que apresenta o Referencial de Competências-chave como uma inevitabilidade e a sua utilização deverá perspetivar-se no sentido de uma dinâmica acelerada e, simultaneamente, na construção de conhecimento. Assim, as novas competências que lhe estão associadas são i) o domínio da tecnologia; ii) o acesso à informação; iii) o processamento da informação e iv) a produção de informação. A estrutura curricular das TIC envolve a criação de ambientes criativos que estimulem a exploração e resolução de problemas, isto é, que visem preparar cidadãos aptos a inventar e experimentar soluções (cf. ANEFA, 2002: 55).

O perfil de saída de matemática para a vida<sup>157</sup> (MV) defende uma educação permanente, numa perspetiva humanista de defesa da democracia, a transmissão do saber correspondente a um determinado património da humanidade que deverá ser acessível para todos. A matemática possui “um valor instrumental inquestionável na resolução dos problemas do quotidiano, desde os mais elementares até aos mais complexos” (ANEFA, 2002: 71). O exercício da cidadania requer a compreensão e interpretação de fenómenos que recorrem a ideias matemáticas. Contudo, o referencial pretende recuperar os conhecimentos obtidos em contextos da vida do adulto.

O perfil de saída da área de Cidadania e Empregabilidade<sup>158</sup> (CE) acentua a transversalidade desta área de Competência-chave, aprofundando o conceito de competência e reconhecendo a sua sequencialidade em três fases, à qual correspondem três níveis (B1, B2 e B3). No nível B1 seria possível “inferir a existência de competência quando determinados critérios de (simples) realização de uma dada atividade são alcançados”. No nível B2 tal

---

<sup>157</sup> As unidades de competência de MV são: (i) para o nível EB2: interpretar informação e compreender métodos para a processar; realizar cálculos; interpretar resultados e apresentar conclusões; interpretar o espaço físico enquadrando-o num modelo matemático; e (ii) para o nível EB3: interpretar informação e compreender métodos para a processar; realizar cálculos; interpretar resultados e apresentar conclusões; interpretar o espaço físico enquadrando-o num modelo matemático (ANEFA, 2002).

<sup>158</sup> As Unidades de competência para Cidadania e Empregabilidade organizam-se em quatro conjuntos temáticos tanto para o nível EB2 quanto para o nível EB3. (i) Organização política dos Estados Democráticos. Competências para trabalhar em grupo: (i.1) nível EB2: exprimir ideias e opiniões para os outros participantes num grupo; ser sensível às ideias e pontos de vista dos outros; definir métodos de trabalho em comum; conhecer o papel do Estado na proteção de direitos e liberdades; (i.2) nível EB3: - transmitir conclusões; liderar um grupo; estabelecer compromissos; reconhecer e respeitar a diversidade dos outros; resolver interesses divergentes. (ii) Organização económica dos Estados Democráticos. Competências de adaptabilidade e flexibilidade: (ii.1) nível EB2: gerir o tempo; modificar tarefas; aceitar informação de retorno (feedback); trabalhar autonomamente; assumir responsabilidades; evidenciar capacidade de iniciativa; (ii.1) nível EB3: ajustar o desempenho profissional a variações imprevistas; assumir riscos controladamente e gerir recursos; fornecer informação de retorno (feedback); conhecer os sistemas organizacionais e sociais; identificar e sugerir novas formas de realizar as tarefas; ter iniciativas e evidenciar capacidades de empreendimento. (iii) Educação/ Formação, profissão e trabalho/ emprego. Competências de educação/ formação ao longo da vida. (iii.1) nível EB2: identificar-se com novas formas de aprendizagem; conhecer os incentivos à formação; desenvolver planos de carreira profissional; identificar possíveis conflitos de papéis sociais e de contextos de vida; reconhecer a importância das organizações sindicais e patronais. (iii.2) nível EB3: aprender a aprender; constituir uma carteira de competências individual; utilizar tecnologias de formação à distância; posicionar-se face às relações entre deontologia e inovação tecnológica; conhecer dispositivos e mecanismos de concertação social. (iv) Ambiente e Saúde. Competências de relacionamento interpessoal. (iv.1) nível EB2: assumir responsabilidade pessoal e social na preservação do ambiente; conhecer os pontos fortes e os pontos fracos pessoais; procurar situações mutuamente concordantes; demonstrar autocontrolo; identificar causas e consequências de acidentes; posicionar-se em relação a um “estilo de vida saudável”. (iv.2) nível EB3: ensinar os outros; conduzir negociações; gerir e negociar disputas; tomar posição sobre a reintegração social das vítimas de acidentes; relacionar meio ambiente e desenvolvimento socioeconómico; conhecer o papel do Estado na promoção da saúde dos cidadãos (ANEFA, 2002).

ocorreria quando “satisfaz os critérios de boa realização”. No nível B3 valoriza-se a singularidade da realização da atividade, apresentando-se com “um esquema operatório construído pelo sujeito e que lhe permite concretizar a atividade prescrita ou reagir a um acontecimento inesperado com ela relacionado” (ANEFA, 2002: 98). A área de Cidadania e Empregabilidade é transversal e fundamental para a formação da pessoa e do cidadão uma vez que permite “o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem as pessoas serem capazes de agir e reagir de forma adequada perante as situações mais ou menos complexas que a vida lhes vai colocando, e que permitem também o aprender a aprender nas suas quatro vertentes: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a viver juntos e aprender a fazer” (ANEFA, 2002: 14).

As experiências de vida são encaradas como um potencial transformador, dependendo da sua relevância e possibilidades para serem integradas no conhecimento. Refere-se ainda que a transmissão de informação não é suficiente, pois nem responsabiliza, nem garante mudanças na forma de pensar e agir.

Por fim, quanto ao perfil de saída da área de Linguagem e Comunicação – língua estrangeira inglês<sup>159</sup> (LCL), a língua inglesa surge como língua comum de debate de ideias num mundo globalizado, considerando-se que a aprendizagem do inglês promove a comunicação entre culturas diversas, a mobilidade social, o desenvolvimento da personalidade, qualidade de vida e a empregabilidade. A experiência dos adultos é o ponto de partida para dialogarem com outras culturas e aprenderem a viver em comum, construindo “uma consciência crítica porque informada, aberta às questões que se colocam hoje a todos nós na vida em sociedade, enquanto cidadãos intervenientes, e se relegue para o esquecimento definitivo a cultura da escassa preparação cívica, do insucesso e da falta de horizontes que tanto tem marcado a sociedade portuguesa” (ANEFA, 2002: 1).

Os princípios descritos anteriormente serão igualmente operacionalizados em atividades integradoras (ou *temas de vida*). Os temas de vida convocarão competências e saberes de múltiplas dimensões que se interseccionam para resolver problemas em conjunto, seja entre elementos da equipa pedagógica, seja entre esta e formandos. Os temas de vida são considerados transversais, permitindo a articulação de saberes em atividades integradoras de

---

<sup>159</sup> As unidades de competência de LCL são: (i) para o nível EB2: compreender e usar expressões familiares e/ou quotidianas; compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata; comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informações simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares; (ii) para o nível EB3: compreender, quando a linguagem é clara e estandardizada, assuntos familiares e de seu interesse; produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos familiares e de seu interesse; compreender as ideias principais de textos relativamente complexos sobre assuntos concretos; comunicar experiências e expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou projeto (ANEFA, 2002).

todas as áreas de competências, apresentando-se como uma oportunidade para os adultos definirem, analisarem, pesquisarem e resolverem problemas trabalhados nas diversas áreas de competências-chave. Os temas de vida oferecem a possibilidade de articulação entre a educação de base e a formação tecnológica, permitindo a mobilização de um complexo de saberes e saberes-fazer nos mais diversos domínios, exigindo um plano de trabalho transversal entre as múltiplas componentes de formação (Rodrigues, 2009: 16).

No historial dos cursos EFA a articulação da educação e da formação profissional dos adultos, surge como uma oportunidade para oferecer respostas integradas, em que a aprendizagem de competências-chave ou transversais se articulam com a aprendizagem de competências profissionais (cf. ANEFA, 2002: 10). Os cursos EFA apresentam-se como um processo flexível, de acordo com as necessidades dos adultos, privilegiando uma aprendizagem por competências, centradas nas histórias de vida e nas experiências profissionais dos adultos (cf. Gomes & Rodrigues, 2007: 7). Visam repor um direito social, o direito à educação, possibilitar a reinserção do público adulto numa cidadania mais participativa, corresponder às necessidades de educação e formação, garantir a empregabilidade e inclusão social e profissional, e generalizar o nível secundário como qualificação mínima da população (cf. DL 817/2007<sup>160</sup>: 4823). Segue-se a construção de um Sistema Nacional de Qualificações (e um Catálogo Nacional de Qualificações) com o objetivo de reorganizar as ofertas de formação profissional numa estrutura com objetivos e instrumentos e enquadramento institucional comuns<sup>161</sup>. Assim, a formação profissional apresenta-se agora com um sistema comum (CNQ) e em absoluta consonância com os objetivos de modernização das empresas e da economia garantindo, simultaneamente, o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos<sup>162</sup> (cf. DL 396/2007: 9166<sup>163</sup>). Finalmente, os cursos EFA sofrerão reajustamentos e passarão a integrar no mesmo regime jurídico as duas modalidades de formação para a qualificação dos adultos: os cursos EFA e a formação modular (P 230/2008<sup>164</sup> de 7 de março).

---

<sup>160</sup> Diploma que define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos de nível básico e secundário e de níveis 2 e 3 de formação profissional.

<sup>161</sup> “O Sistema Nacional de Qualificações adota os princípios consagrados no acordo celebrado com os parceiros sociais e reestrutura a formação profissional inserida no sistema educativo e a inserida no mercado de trabalho, integrando-as com objetivos e instrumentos comuns e sob um enquadramento institucional renovado” (DL 396/2007: 9166).

<sup>162</sup> “A estratégia fundamental passa por assegurar a relevância da formação e das aprendizagens para o desenvolvimento pessoal e para a modernização das empresas e da economia, assegurando ao mesmo tempo que todo o esforço nacional em formação é efetivamente valorizado para efeitos de progressão escolar e profissional dos cidadãos, quer de forma direta, através da formação de dupla certificação inserida no Catálogo Nacional de Qualificações, quer de forma indireta, através dos centros novas oportunidades e do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências” (DL 396/2007: 9166).

<sup>163</sup> Decreto-lei que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações.

<sup>164</sup> Diploma que define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos e das formações modulares.

Os cursos EFA de dupla certificação têm assim dois referenciais divergentes nos propósitos e nos fins. Enquanto na formação de base, seguem-se orientações dos referenciais de competências-chave (ANEFA, 2002), na sua componente tecnológica, seguem-se orientações dos referenciais de formação constantes no Catálogo Nacional de Qualificações. Contudo, se consultarmos<sup>165</sup> os referenciais do CNQ<sup>166</sup>, verificamos que a formação de base e a formação tecnológica (do ensino básico e secundário) se encontram acopladas no mesmo referencial (de formação modular), que facilmente se poderá converter no referencial<sup>167</sup> único de base também para os profissionais dos cursos de educação e formação de adultos. Esta orientação surge reforçada pelo artigo 4.º da P 230/2008 que, apesar de referir no ponto 1<sup>168</sup> (p.1460) as três áreas de competências-

-chave do referencial da ANEFA (nível secundário), não deixa de, no ponto seguinte (2<sup>169</sup>), assinalar os resultados expectáveis de aprendizagem e os conteúdos de formação a desenvolver.

Se os atores no terreno realizarem uma leitura mais minimalista do normativo (P 230/2008) tal poderá significar uma formação tendencialmente mais vocacionalista e mais associada ao mercado de trabalho (Lima, 2007), podendo correr-se o risco de se perder o sentido originário dos referenciais de competências-chave da ANEFA. Para além de se poderem perder de vista a educação de base com uma finalidade de partilha de uma cultura mínima comum (Trindade, 2000) e da capacitação do cidadão para exercitar uma cidadania mais informada, dando-se relevância e preponderância à formação para uma profissão.

A tendência de afunilamento da EFA para uma vertente mais vocacionalista (ou de reparação social) é contestada há muito pelos teóricos portugueses da educação de adultos, tendo sido reforçada por Alberto Melo nas III Jornadas de Educação de Adultos, organizadas em 2011 pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Para o autor português, a EFA não se pode reduzir à fórmula simplista de "aprender durante toda a vida", nem aos ditames que lhes são impostos pela economia, pela política ou pela sociedade. O conceito de EFA foi construído em torno de uma educação capaz de auxiliar as pessoas a refletirem, a dominarem e a transformarem o seu mundo exterior. Não se trata de formar apenas seres reativos aos ditames que lhes são impostos, seja pela economia, pela política ou pela

<sup>165</sup> <http://www.catalogo.anq.gov.pt/Qualificacoes/Referenciais/659>.

<sup>166</sup> Por exemplo: Área de Educação e Formação 811. Hotelaria e Restauração Código e Designação do Referencial de Formação 811178 - Empregado/a de Mesa.

<sup>167</sup> Esquecendo-se o referencial de competências-chave da ANEFA.

<sup>168</sup> "Os cursos EFA de nível secundário compreendem uma formação de base que integra, de forma articulada, as três áreas de competências-chave constantes do respetivo referencial de competências chave para a educação e formação de adultos de nível secundário" (P 230/2008: 1460).

<sup>169</sup> "A cada unidade de competência da formação de base corresponde uma unidade de formação de curta duração também constante do Catálogo Nacional de Qualificações, que explicita os resultados de aprendizagem a atingir e os conteúdos de formação" (P 230/2008: 1460).

sociedade, mas enfim capacitar seres que tenham poder no que diz respeito ao seu destino, ao destino coletivo e às suas escolhas. Por seu lado, no mesmo encontro, Luís Rothes reforça e salienta as virtualidades das políticas públicas prosseguidas pelo governo, não sem acentuar que existem reflexões e reformulações que são urgentes e necessárias para que o sistema de EFA se torne mais robusto e prossiga com a educação e formação dos portugueses. Maria do Carmo Gomes refere igualmente que pensa ser possível políticas públicas que poderão abranger várias formas de uma educação e formação de adultos, seja de pendor mais conservador, seja de pendor mais emancipatório, mas para tal serão necessários modelos de práticas orientadoras<sup>170</sup>.

A implementação dos cursos EFA e das formações modulares dependerá de fatores contraditórios, plurais e tensionais que se tecem entre visões diferenciadas sobre educação e formação de adultos. As conclusões dos investigadores relativamente aos sentidos que as práticas evidenciam dependerão igualmente dos indicadores, critérios e modelos teóricos (e de análise) adotados.

Os fatores contraditórios dos cursos EFA poderão verificar-se ou a partir das conclusões ou dos sentidos que os estudos evidenciam que apontam as análises realizadas, não poderemos contudo negligenciar o facto de que a adoção de modelos epistemológicos e sociais plurais evidenciarão determinados sentidos e ocultarão outros.

Seguidamente apresentamos algumas conclusões de alguns estudos realizados nas duas últimas décadas em Portugal. Considerámos importante perceber realidades já estudadas e se as mesmas podem (ou não) sugerir pistas de análise para os dados por nós observados.

### 2.3 – Os cursos EFA como campo de estudo

Neste subcapítulo analisaremos as conclusões de diferentes estudos realizados no âmbito de cursos EFA, traremos também dois estudos<sup>171</sup> realizados no ensino recorrente (Sancho, 1993) e nos cursos de educação e formação de adultos e nos processos de RVCC (Parente, 2007) por os considerarmos relevantes enquanto contributos para a análise dos dados do presente trabalho de investigação.

<sup>170</sup> Trata-se de uma reflexão da autora durante um dos momentos do debate das III Jornadas de Educação de Adultos, Coimbra, 2011.

<sup>171</sup> As autoras analisam questões que considerámos relevantes para o nosso estudo, apesar dos seus dados não terem sido especificamente recolhidos junto de adultos que frequentam os cursos EFA. No que diz respeito ao estudo de Sancho (1993), a escola na educação de adultos, pareceu-nos interessante cruzar os dados do nosso estudo com as tendências que a autora assinala, apesar dos modelos de EFA serem de índole diversa dos do ensino recorrente; quanto ao estudo de Parente *et al* (2007) é-nos útil para tentarmos perceber os impactos das políticas de EFA na reconversão profissional do público desempregado e nas representações dos responsáveis das entidades empregadoras acerca destes processos formativos.



A análise do ensino recorrente na escola e as suas desarticulações com a organização escolar e as propostas conformes à tradição multidimensional da EA são algumas das conclusões de Sancho (1993) em estudo realizado sobre a educação de adultos na escola. A redução da EA à perspectiva escolar está na raiz de algumas críticas relativas à escolarização do campo, o que limita a diversidade de propostas quanto a organizações, instituições, metodologias, soluções e finalidades. Sancho (1993), analisando a educação de adultos na escola, refere que esta tem um papel importante na promoção da educação, nomeadamente como entidade símbolo de conquistas sociais relativamente a grupos que foram excluídos (ou abandonaram) do sistema escolar tradicional. As principais conclusões de Sancho são: (i) em termos de práticas pedagógicas, a escola noturna reproduz os métodos da escola diurna, a inserção dos adultos na escola está em contradição com a filosofia de EA proposta pelas conferências da Unesco que defendem um desenvolvimento da cidadania através da participação e autonomia, sendo a participação dos adultos na vida da escola “pouco significativa, constituindo mais plano de intenções normativas que efetivas” (Sancho, 1993: 218); assim, as pedagogias mais ativas confinam-se à sala de aula e a um ou outro professor; (ii) em termos de modelo de organização, a escola noturna é mais consonante com o modelo da Anarquia Organizada, pois as metas que se propõe são ambíguas, reproduz o modelo diurno, os objetivos não são claros, é rígida em termos de programas, horários, espaços e avaliação e os seus atores (alunos e professores) têm uma participação ténue na vida da escola; (iii) relativamente ao corpo docente apresenta-se, na sua maioria, com licenciatura e estágio pedagógico, utiliza pedagogias conformes ao modelo escolar devido à inflexibilidade da organização escolar e nível etário e cultural dos formandos, assume uma atitude paternalista<sup>172</sup> e autoritária<sup>173</sup>, estando nestes cursos por motivos de ordem pessoal, o que poderá justificar a sua indiferença face às realidades educativas (e sociais) dos formandos; (iv) quanto ao corpo discente, na maioria são jovens e jovens-adultos, desenvolvem uma atividade profissional de trabalhos pesados e socialmente pouco valorizados, sendo o seu estatuto de trabalhador-estudante pouco respeitado pelas entidades empregadoras, têm baixas expectativas em relação à escola, são alunos com insucesso na escola diurna, a escola à noite apresenta-se como uma segunda oportunidade de concluir a escolaridade obrigatória, e as dificuldades face a disciplinas

---

<sup>172</sup> Os professores reconhecem as dificuldades, necessidades e problemas dos formandos: trabalho, cansaço, falta de tempo para o estudo, alimentação deficiente, etc. (Sancho, 1993).

<sup>173</sup> Os professores reproduzem o modelo diurno, pois as turmas ou são constituídas na sua maioria por jovens e jovens-adultos ou as suas orientações seguem a forma de funcionamento da organização escolar (cf. Sancho, 1993: 226).

de cariz académico como o Português e a Matemática são atribuídas a si próprios, desculpabilizando os docentes e a organização escolar (cf. Sancho, 1993: 212-229).

Num estudo que privilegia a compreensão das lógicas de ação da educação básica de adultos, Rothés (2005) conclui que se encontram lógicas de ação<sup>174</sup> plurais e tensionais “num processo de recomposição induzido pela redefinição do contexto político-institucional” (Rothés, 2005: 593). O autor reconhece a existência de contradições nas lógicas de ação que enformam as perspetivas de educação e formação de adultos numa “combinação complexa de estruturas, contextos, atores e práticas sociais” (Rothés, 2005: 597). No estudo assinalam-se seis lógicas de ação de práticas sociais: (i) *a lógica de serviço meritocrático* que valoriza o mérito individual como critério de seleção social, a EFA visa servir de instrumento de apoio à igualdade de oportunidades, proporcionando a mobilidade social aos que se destacam. As dimensões de construção de cidadania refletem a narrativa atual de responsabilização dos indivíduos no sentido de resolução dos seus problemas sociais (cf. Rothés, 2005: 593); (ii) *a lógica de ação de mercado* valoriza o princípio da concorrência competitiva, apela à modernização da vida económica e social e é influenciada pela ideologia liberal. Esta lógica encontra-se em organizações empresariais e em instituições com influências de outras abordagens de educação de adultos (educação popular, por exemplo), mas para tal contribuiu a tendência para a construção de *quase-mercados* através da generalização das lógicas de candidatura nos programas de financiamento público para o setor (cf. Rothés, 2005: 594); (iii) *a lógica de ação de crescimento pessoal* defende a autonomia do sujeito, a apropriação de saberes, a capacidade de, através da reflexão, se diligenciar capacidades de adaptação à mudança. Privilegia-se uma pedagogia de fomento das relações interpessoais e a não diretividade na relação pedagógica (cf. Rothés, 2005: 594); (iv) *a lógica de ação do desenvolvimento local*<sup>175</sup> enfatiza os processos de construção da identidade local, tendo em conta a história, a cultura, a economia. O território (e outras fontes de identidade) prevalece como uma forma de “resistência aos processos de individualização e de atomização, gerando sentimentos de pertença e, em última instância, uma identidade cultural comunitária” (Castells, 2003 apud Rothés, 2005: 595); (v) *a*

<sup>174</sup> “(...) a monitorização reflexiva da ação suporta-se precisamente em determinadas lógicas de ação, as quais, também nas práticas de educação e formação de adultos, constituem os conteúdos de sentido, razoavelmente consistentes, com que os atores interpretam e monitorizam a ação, ordenando, mesmo que de modo contingente, a realidade em que se movem. Em cada entidade promotora de educação de adultos, todos os atores envolvidos, condicionados mas não determinados socialmente, desenvolvem as suas práticas reproduzindo mas também produzindo – de forma dinâmica, plural e transversal – determinadas lógicas de ação, as quais, estando já incorporadas, vão sendo atualizadas com a ação exprimindo a totalidade dessa ação posteriormente para lhe dar ocorrência” (Rothés, 2005: 593).

<sup>175</sup> Os cursos EFA evidenciam, no entanto, perspetivas plurais e opostas do desenvolvimento local. De um lado implementam-se lógicas de ação de transformação social, que enfatizam uma articulação entre o saber e a criação de agentes capazes de participarem, intervirem e agirem em prol de uma democracia mais participativa e exigente. No extremo oposto, assiste-se a uma posição mais defensiva e uma “representação tendencialmente homogeneizante e fixista da comunidade” (Rothés, 2005: 595). Os projetos desenvolvidos localmente têm por objetivo proteger a comunidade de transformações que não se consideram necessárias (Rothés, 2005).

*lógica de ação de transformação social* defende uma posição clara relativamente à valorização da educação como potencial emancipador de indivíduos e comunidades, a ação educativa apresenta-se fortemente comprometida com a igualdade social, a militância cívica e a apropriação cognitiva do real. A educação de adultos é uma oportunidade para se valorizarem experiências não formais, privilegiando-se uma ação em torno de movimentos sociais com potencial transformador; (vi) *a lógica de ação de prevenção social* privilegia uma visão etnocêntrica da cultura. Assim, a educação (e a formação) apresenta-se como um instrumento fundamental para a resolução dos problemas económicos e sociais. Os contextos sociais dos formandos apresentam-se como problemas que a educação e a formação terão de solucionar numa lógica assistencialista e de intervenção social. A inserção social ocorre através da integração laboral, sendo assim, a educação e a formação do trabalhador são os principais fundamentos para a lógica de ação pedagógica (Rothes, 2005).

Relativamente ao papel do Estado na EFA, o autor assinala (i) tarefas de regulação da educação e formação; (ii) função residual de apoio social e educativo aos setores com problemas de inserção profissional e social, para prevenir a conflitualidade e assegurar a reprodução social (cf. Rothes, 2005: 596). O Estado age assim através da disponibilização de apoios seletivos de financiamento que privilegiam “as instituições que promovam a coesão social, designadamente articulando a ação de assistência social com a promoção de competências para o trabalho” (Rothes, 2005: 596).

A análise do impacto das ofertas de EFA no desenvolvimento vocacional e na cidadania dos adultos é o tema do estudo de Amorim (2006). As conclusões do autor, relativamente aos cursos EFA, assinalam de uma forma geral (i) o desenvolvimento de competências de ser em grupo; (ii) a integração transversal e articulada dos projetos educativos e formativos; (iii) a tendência para a componente profissional desempenhar um papel central nas atividades integradoras; (iv) a representação de “aposta ganha”, independentemente da futura (ou não) inserção profissional.

Relativamente ao desenvolvimento vocacional, o estudo conclui que existiram mudanças estatísticas significativas a nível de “convicções pessoais”, isto é, maior empreendimento, autocontrolo, autonomia, investimento em objetivos pessoais e assertividade entre o primeiro e segundo momentos de observação, no entanto, relativamente ao segundo e terceiro momentos, assistiu-se a um quase retrocesso ao ponto inicial. O investigador refere que, apesar deste efeito poder ser imputado “ao tamanho mais reduzido da amostra ou até à ‘habituação’ ao

instrumento de avaliação, não pode descartar-se a hipótese de constituir, realmente, um efeito da formação” (Amorim, 2006: 151). O que lhe levanta questões quanto aos sentidos de compreensão destes dados, nomeadamente aos efeitos negativos da formação associados ao final do curso e ao “fantasma do desemprego”, o que poderá contribuir para elevar a ansiedade face à relação dos formandos com o mundo do trabalho (cf. Amorim, 2006: 151).

As observações do estudo relativas à cidadania<sup>176</sup> evidenciam resultados com sentidos igualmente tensionais, uma vez que se verificam: (i) a diminuição de competência e interesses políticos e um aumento de desconfiança face ao sistema político; e (ii) diminuição do sentimento de alienação “por representar um processo de integração num grupo de pares, numa entidade, num sistema nacional de EFA, com efeitos manifestos também a nível familiar ou do círculo de amigos” (Amorim, 2006: 151).

Amorim refere que na dimensão de cidadania poderá ser difícil a produção de mudanças; contudo questionamos se essa dificuldade se deve às metodologias utilizadas nos contextos de educação e formação de adultos que poderão privilegiar o indivíduo em detrimento do coletivo, ou se tal se deve a um contexto histórico em que a vida privada sobressai face à vida pública, ou ainda se a *coisa pública* não possui na atualidade um valor intrínseco, mas um valor instrumental face ao posicionamento do indivíduo na sociedade (Kymlicka, 1998).

Em estudo que pretende analisar uma associação de desenvolvimento local (ATHACA) e as suas práticas de relacionamento com as necessidades locais, a equipa da Universidade do Minho coordenada por Rui Castro (2007) profere um conjunto de recomendações que poderão potenciar uma atuação da associação mais consonante com o desenvolvimento de localidades mais preparadas para enfrentar os desafios da atualidade. Os autores referem que, apesar das intenções dos referenciais dos cursos EFA se adequarem ao desenvolvimento local, os mesmos encontram obstáculos a nível de coordenação entre as necessidades locais e as medidas abertas para o financiamento dos cursos, para além dos formadores evidenciarem desconhecer modelos de educação diversificados, tendo em conta as necessidades de desenvolvimento cívico, político e económico dos adultos.

---

<sup>176</sup> “Resultará, contudo, inexplicado o facto de no seu decurso diminuir a competência e o interesse pela política ou até aumentar, num primeiro momento, e diminuir, depois, a desconfiança na responsividade do sistema. Será que um maior conhecimento da ‘coisa pública’ está associado, ao invés do que se pretendia, à promoção de um maior desinteresse pela política? E porque é que no CRVCC acontece exatamente o inverso? Porque é que aumentam a competência e o interesse políticos e diminui a desconfiança? Serão as diferenças metodológicas bastantes para a compreensão do fenómeno? Ou será que os adultos em RVCC não ‘viram’ o suficiente para darem o ‘passo atrás’ a que parece ter-se assistido nos cursos?” (Amorim, 2006: 151-152). As conclusões de Amorim relativamente à cidadania são intrigantes, contudo foi um fenómeno semelhante ao que assistimos pontualmente nas nossas observações. No decurso das observações alguns momentos marcam uma evolução relativamente à cidadania: primeiro as representações negativas da política e dos políticos em geral, mas que com os debates em cidadania e trabalhos realizados proporcionará algum aumento no conhecimento e, quem sabe, confiança relativamente a si e à sua capacidade de influenciar o sistema; depois a curiosidade pela ida à Assembleia da República e a confrontação com os atores políticos, e as desilusões face à indiferença e descontracção destes face à profissão, e, por fim, o reforço das representações iniciais de desconfiança e recusa da política.

Face às conclusões da realidade estudada, os investigadores desenvolvem um conjunto de recomendações que se dividem em quatro dimensões: i) a associação enquanto organização e o seu papel de articulação entre o local e o nacional; ii) o desenvolvimento curricular dos cursos EFA; iii) as práticas pedagógicas dos cursos EFA; e, por fim, iv) as relações entre associação e formandos (cf. Castro, 2007: 123).

Na primeira dimensão os autores tecem um conjunto de considerações relativas ao papel de relevo que as associações de desenvolvimento local não deverão escamotear, salientando aspetos que se referem ao desenvolvimento de projetos educativos que adequem a educação e formação de adultos à dinamização socioeconómica dos seus territórios, bem como o reforço de estratégias que promovam a justiça social, a democratização dos espaços comunitários e a possibilidade destes potenciarem o surgimento de agentes ancorados nos problemas económicos, sociais, educativos e culturais das suas comunidades. Os autores defendem ainda que uma associação de desenvolvimento local deverá questionar e repensar a dependência (e os constrangimentos) que enfrenta por estar demasiado subordinada a financiamentos estatais, o que poderá comprometer a sua independência e autonomia (Castro, 2007).

Na segunda dimensão analisada, *o desenvolvimento curricular dos cursos EFA*, recomenda-se o repensar de aspetos determinantes do seu desenho curricular para que este se adequem aos propósitos de reconhecimento e validação de competências, tendo em atenção a valorização das aprendizagens adquiridas pelos formandos, a participação efetiva dos formandos nas suas práticas educativas e formativas e o reforço de competências pessoais, sociais e profissionais. Assim, será necessária a participação de diferentes agentes dinamizadores do processo (mediadores, formadores e formandos) em momentos diferenciados que se interpenetrem na construção de saberes e desenvolvimento de competências. Por outro lado, deverão ser desenvolvidas as potencialidades e os desafios da articulação entre a formação de base e a formação profissionalizante e ter atenção à excessiva valorização dos saberes profissionais e à desvalorização da educação de base. Terá de se atuar, por isso, na atualização e valorização do desempenho dos formadores na organização e na comunidade (Castro, 2007).

Quanto às *práticas pedagógicas dos cursos EFA*, segundo os autores, deverão privilegiar-se as práticas colaborativas de construção e avaliação de conhecimento (trabalhos de projeto, pesquisa, simulações, trabalhos de grupo, avaliações feitas em grupo) que servem de contraponto às práticas escolares (disciplinas, lecionação, aulas, professores, alunos, trabalhos

de casa, correção de trabalhos de casa). Recomenda-se que: se dinamize a emergência de espaços de reconstrução de identidades dos formandos e práticas profissionais; se crie condições para a interação entre o papel do saber e a inserção social<sup>177</sup>; se permita o funcionamento em regime interdisciplinar nos Temas de Vida; se promova a apropriação criativa dos referenciais, modalidades de avaliação com caráter mais formativo e a relevância numa relação afetiva entre todos os atores presentes no curso.

Por fim, *nas relações entre associação e formandos* sugere-se: a criação de ambientes de interação e partilha de experiências que promovam um outro olhar sobre a vida; a promoção do questionamento das experiências de vida e profissionais dos formandos; a reflexão sobre as estratégias e os métodos que possam promover o envolvimento dos formandos na construção do saber e, por último, entende-se que as equipas pedagógicas deverão “refletir sobre a recuperação dos saberes profissionalmente relevantes num quadro formativo adequado, bem como sobre os modos pedagógicos mais adequados para a realização de tal propósito” (Castro, 2007: 132).

O impacto dos processos de educação e formação de adultos e de RVCC foram analisados em 2007 por Parente *et al*<sup>178</sup> e apontam para sentidos descoincidentes. As autoras depreendem que existem particularidades, complementaridades e dissemelhanças entre as “avaliações e os posicionamentos dos diferentes sujeitos, direta ou indiretamente, envolvidos em processos EFA<sup>179</sup>, a saber: os adultos neles participantes e dirigentes das organizações empregadoras, ou seus representantes” (Parente, 2007: 1)<sup>180</sup>.

O estudo das autoras refere que existem pontos comuns na matriz conceptual e metodológica<sup>181</sup> e objetivos<sup>182</sup> dos cursos de educação e formação e nos processos de RVCC; e pontos divergentes na lógica de organização e de funcionamento, nas missões e nos financiamentos. Contudo, a capacidade das entidades formadoras articularem as candidaturas a diferentes programas de financiamento, permitem a diversificação da oferta e a transição de

<sup>177</sup> Principalmente a nível de aquisição de saberes que se traduzam na melhoria de condições efetivas na vida dos formandos, por exemplo na melhoria da sua comunicação com as estruturas institucionais, na busca da relevância dos seus saberes e experiências de vida, e na criação de condições para aprender ao longo da vida.

<sup>178</sup> Os processos de educação e formação e de RVCC analisados pelas autoras correspondem a cursos de educação e formação de adultos, ações s@ber+ e ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC).

<sup>179</sup> No estudo as autoras utilizam a sigla EFCA (Educação, Formação e Certificação de Adultos), contudo optámos por continuar a usar sigla EFA (educação e formação de adultos) que incorpora ofertas diversificadas de educação e formação de adultos.

<sup>180</sup> Parente *et al* (2007) “Capítulo 4 – Conclusões e recomendações”.

<sup>181</sup> Os cursos EFA, as ações s@ber+ e o processo RVCC organizam-se segundo modelos de competências, comportam uma estrutura modular aberta e flexível, partilham (ou não) o mesmo referencial de competências-chave e oferecem uma diversidade de percursos formativos que poderão ser complementares face às necessidades dos adultos em momentos diferenciados.

<sup>182</sup> Pretendem combater a iliteracia e concretizar a aquisição e certificação de saberes e competências dos adultos.

públicos entre os diversos processos de educação e formação<sup>183</sup>. Associado ao que antes foi explicitado, verifica-se uma certa homogeneidade nas características dos adultos<sup>184</sup>, nas avaliações do processo<sup>185</sup> e nas práticas e representações expressas pelas entidades empregadoras<sup>186</sup>. No entanto, os ganhos dos adultos na *melhoria das capacidades relacionais e de gestão operacional no desempenho laboral e capacitação para desempenhos laborais enriquecedores* são dissemelhantes à realidade do mercado laboral. As ofertas de emprego existentes são adversas às expectativas criadas nos processos formativos, o que poderá desfavorecer os ganhos positivos desta política pública devido ao insucesso das expectativas de *melhoria da situação profissional e da relação salarial*.

(...) o fraco impacto dos processos EFA nas trajetórias profissionais dos adultos é igualmente sintomático de algum insucesso das entidades formadoras, isto é, da iniciativa das medidas de política de emprego e formação em inverter as lógicas do tecido produtivo, bem como a ausência de articulação entre o mercado de trabalho e o mercado da formação. Este desvio (...) tem graves consequências em termos de fraco retorno das práticas de formação, quer para os indivíduos, quer para as organizações." (Parente *et al*, 2007: 6)

Em estudo publicado em 2008, Quintas<sup>187</sup> analisa (i) as práticas de construção curricular em contexto de educação e formação de adultos; e (ii) o desenvolvimento profissional dos formadores.

Quanto à primeira dimensão o estudo observa que o desenho curricular dos temas de vida se relaciona com os problemas específicos da comunidade e “com problemáticas fundamentais para o funcionamento das sociedades modernas”, mobilizando uma perspetiva de responsabilidade social que permite o desenvolvimento de uma educação e formação de

---

<sup>183</sup> Os adultos podiam transitar de processos de RVCC para as ações saber+ ou para os cursos EFA.

<sup>184</sup> A procura deste tipo de oferta formativa centra-se em grupos etários de maiores de 26 anos, com incidência no género feminino, que exerciam a sua atividade profissional em indústrias de mão de obra intensiva combinada com o trabalho na agricultura, auferindo salários baixos, e pertencentes a famílias numerosas com fracos recursos económicos, em que a necessidade da mão de obra de todos os elementos da família era imperiosa para o equilíbrio do orçamento familiar. Os fatores descritos anteriormente contribuíram para a baixa escolaridade destes adultos e para a desvalorização da escola pelas famílias e pelas entidades empregadoras.

<sup>185</sup> A função de socialização das entidades promotoras de EFA tem impactos externos importantes na elevação (ou continuação) dos níveis de escolaridade dos adultos; criam-se expectativas face à alteração do perfil sócio-económico da região e reforço do potencial dos trabalhadores, para além de reforçar o autoconceito dos adultos, dignificá-los enquanto cidadãos e permitir elevar expectativas face ao seu grau de empregabilidade e à conquista de uma melhor posição no mercado de trabalho.

<sup>186</sup> As entidades empregadoras evidenciam uma fraca capacidade para incorporar os ganhos de educação e formação dos adultos, para além de revelarem uma gestão não profissionalizada dos seus trabalhadores. Apesar dos seus dirigentes concordarem com um impacto positivo no desempenho laboral, após frequência dos processos EFA, tal facto reverte mais a favor da autoconfiança dos trabalhadores. Os responsáveis pelas empresas aparentemente desvalorizam o facto do desempenho laboral dos trabalhadores se refletir, se reconhecido, no desempenho organizacional, o que reforça duplamente as debilidades da gestão das empresas relativamente a perceções objetivas do desempenho dos seus profissionais.

<sup>187</sup> A autora optou pelo modelo de investigação-ação educativa crítica e emancipatória (modelo de Deakin), desenvolvido a partir de quatro momentos: i) conceção de um plano geral; ii) execução do plano definido; iii) observação (recolha de dados) e iv) avaliação crítica. Cada curso EFA estudado (2 cursos EFA) era constituído por uma equipa de “construtores curriculares que incluía os formadores dos cursos e uma representação dos formandos”, os formandos e formadores reuniram-se em 12 momentos, e a equipa reunia quando terminava o estudo de um tema de vida “o objetivo dessas reuniões era refletir sobre o processo desenvolvido, selecionar o próximo tema a ser abordado e definir todas as opções de arquitetura curricular que um processo como este implica. Todas estas operações eram baseadas num processo negocial, no qual os interesses e a participação dos formandos foram absolutamente prioritários” (cf. Quintas, 2008: 96).

cidadãos reflexivos e mais capacitados para desenvolverem uma cidadania ativa (Quintas, 2008: 109). Os problemas locais-globais influenciam a escolha dos temas de vida e a partir daqui “são desenvolvidas estratégias que valorizam os contextos de origem dos participantes e implementados processos transdisciplinares de ensino, que viabilizam a aprendizagem de conteúdos curriculares e a construção de competências” (Quintas, 2008: 109).

Relativamente às principais dificuldades dos formandos quanto ao acompanhamento das sessões, a autora propõe uma estratégia que intervenha em três dimensões: (i) a pessoa e as suas características<sup>188</sup>; (ii) a natureza da relação pedagógica<sup>189</sup>; e (iii) o desenvolvimento curricular tendo em atenção uma pluralidade de respostas às dificuldades<sup>190</sup> (Quintas, 2008).

As principais dificuldades dos formadores na implementação do desenho curricular dos cursos EFA sentem-se na articulação entre o conhecimento teórico e as experiências de vida dos formandos<sup>191</sup>.

Saliente-se ainda que as conclusões do estudo, relativamente à participação da equipa de construtores curriculares (formadores e formandos), evidenciam que os obstáculos que à partida poderiam impedir a participação da formanda não foram suficientemente inibidores para a sua intervenção<sup>192</sup>.

A segunda dimensão analisada pretendia perceber as contribuições da metodologia de base para um desenvolvimento profissional dos formadores na área de educação e formação de adultos, uma vez que estes possuíam uma formação muito elementar sobre o que é trabalhar com adultos. Os resultados do estudo evidenciam uma evolução significativa no desenvolvimento profissional dos formadores, nomeadamente através da utilização de pedagogias e desenhos curriculares mais adequados aos contextos e experiências de vida dos adultos. Os processos educativos privilegiaram a aquisição de competências relacionadas com a autonomia do sujeito e processos de planificação construídos tendo em conta os contextos vivenciais dos sujeitos e o

<sup>188</sup> As relações interpessoais que o formador vai estabelecendo com os(as) formandos(as), nomeadamente com aqueles que evidenciam maiores dificuldades no seu desempenho, bem como as estratégias que irá adotar deverão ser discretos e ajustados aos procedimentos, à valorização dos conhecimentos e competências adquiridos e ao reforço do esforço e dos resultados obtidos.

<sup>189</sup> O formador deverá desenvolver uma relação pedagógica que envolva os formandos no sentido de se criar um ambiente em sala que cultive o espírito de entreajuda entre colegas e retorno habitual de interpretação de conteúdos.

<sup>190</sup> O formador deverá realizar atividades e tarefas complementares, a autoavaliação, confrontar o trabalho realizado com as possibilidades de sucesso no final da formação, desenvolver áreas fortes do formando, comunicar de forma diferenciada, ajustar as suas expectativas e objetivos às reais capacidades dos formandos.

<sup>191</sup> “Não se trata da incapacidade de perceber que devem ser encontradas oportunidades de aprendizagem nas quais serão inscritos os saberes que as formandas devem construir; trata-se da dificuldade de identificar o seu universo de referência e de o utilizar como território de contextualização dos saberes” (Quintas, 2008: 119).

<sup>192</sup> A participação dos vários intervenientes (formanda e formadores) ultrapassa as expectativas da investigadora e evidencia aproximação a nível da participação dos intervenientes. Assim, em apenas três categorias de análise se evidenciam diferenças acentuadas de participação, a formanda participa mais ativamente nas categorias *avaliação dos temas de vida* (2,13 versus 0,27) e *próximo tema de vida* (4,09 versus 1,93) e os formadores participam mais na categoria *opção curricular* (4,01 versus 3,45). Quanto às duas restantes categorias os formadores participam de forma mais ativa, na *avaliação das formandas* (1,28 versus 1,13) e *reflexões sobre o modelo formativo* (0,69 versus 0,31), mas a diferença da participação não é assim tão significativa.



seu relacionamento com conteúdos e objetivos de educação de adultos mais conotados com abordagens de educação de adultos de índole reflexiva e individual. Os formadores tiveram possibilidade de organizar e desenvolver processos “de análise diversos e complexos sobre o que é ensinar e formar neste campo educativo” (Quintas, 2008: 153).

No seguinte subtítulo desenvolveremos algumas reflexões referentes às propostas teórico-políticas apresentadas.

### **3 – Considerações finais**

O atraso educacional português é retratado por vários teóricos da educação em Portugal como um problema estrutural que inibe o desenvolvimento económico e o exercício de uma cidadania mais informada.

Esse atraso deve-se à construção de uma política pública (redução do ensino obrigatório de 4 para 3 anos) e de um discurso nacional de apologia da ignorância, levada a cabo durante o regime do Estado Novo, com resultados efetivos na elevada taxa de analfabetismo que caracterizou a realidade educativa nacional antes do 25 de Abril.

No pós 25 de Abril, as políticas públicas de educação e formação de adultos foram sendo tecidas com avanços e recuos na construção de um sistema cujo objetivo era o de colmatar o atraso educacional da população portuguesa. Vários autores (Melo, 1978, 1998, 2006; Lima, 1988a, 1988b, 2000, 2007, 2008; Lima & Guimarães, 1995; Lima, Afonso, Estêvão, 1999) produziram estudos que traçaram um panorama profundamente crítico face às políticas educativas prosseguidas por sucessivos governos e pretenderam apresentar um leque alargado de propostas para a construção de um sistema de EFA. Para tal convocaram modelos institucionais, pedagógicos e financeiros diversificados que combinavam lógicas de ação diferenciadas, mas que invocavam a necessidade de se implementar uma política pública estratégica para o setor. Alguns destes estudos foram publicados antes do início da Iniciativa Novas Oportunidades e enquadram-se numa perspetiva de educação e formação de adultos multidimensional, ao encontro dos debates travados na UNESCO. Os estudos sugeriam um olhar mais amplo para a escola e para a educação e, simultaneamente, defendiam uma visão ampliada da educação e formação de adultos, defendendo uma política pública continuada para as necessidades locais e nacionais.

Numa primeira fase (ANEFA), as propostas dos autores portugueses conseguiram encontrar algum eco nos decisores políticos e no terreno e serviram de orientação para a

construção de exemplos alternativos de EFA (educação popular, desenvolvimento local, a participação ativa de grupos). Numa segunda fase, as orientações da política pública (ANQ) implementadas pela INO (2005) contraria muitas das posições destes autores em termos de organização, planeamento, operacionalização e implementação de políticas públicas. As diversas críticas acentuam o carácter limitado do conceito de EFA, a adoção de políticas que visam o controlo social e estão ao serviço de um pragmatismo economicista (Lima, 2007), que é imposto às localidades por intermédio de agentes do terceiro setor responsáveis pelo planeamento e operacionalização das intervenções, mas cuja ação se encontra delimitada face a candidaturas para áreas de formação que nem sempre se adequam às necessidades reais das localidades (Castro, 2007). Aqueles estudiosos consideram que existe uma tendência de colocar as políticas públicas de EFA ao serviço do mercado e da reparação do laço social, do que da capacitação e sobrevivência económica das populações e localidades. Segundo os mesmos autores, tais políticas públicas poderão ter efeitos paliativos e de reparação social e exigem uma adaptação constante às demandas do mercado (Melo, 2006; Lima, 2007).

Estas críticas oferecem novos contornos quando compreendidas em torno da abordagem da europeização das políticas educativas, que no eixo governação pluriescalar da educação problematizam uma nova metodologia de construção das políticas educativas nacionais-supranacionais que são contraditórias e tensionais face às necessidades do país (Barros, 2009) e põem em causa os métodos democráticos de construção de consensos (ou dissensos) (Antunes, 2008).

O paradigma da ALV constante nos documentos europeus parece tornar relevante a proposta da europeização das políticas educativas e o facto dos SEF's se encontrarem cada vez mais articulados com orientações tecidas a nível europeu<sup>193</sup> e que enformam as políticas traçadas para os sistemas educativos. Os autores mais críticos questionam e problematizam a legitimidade democrática das decisões traçadas a nível europeu e a sua relevância nacional. Os autores mais contestários à via vocacionalista e/ou escolarizante das políticas educativas realçam as especificidades das contextualizações nacionais face à intervenção nacional e europeia a nível de decisões educativas.

Apesar das críticas, a INO aproxima-se inegavelmente do reivindicado há décadas pelos autores de educação e formação de adultos a nível de capacitação do público adulto através de educação de base e formação profissional (por exemplo, estudiosos convocados como Gomes,

---

<sup>193</sup> De que a construção do Catálogo Nacional de Qualificações é um exemplo, uma vez que o mesmo foi organizado de acordo com os referenciais europeus.

Carneiro, Rothes, Melo, Lima); contudo, afasta-se de algumas posições que consideram que no atual modelo da INO se privilegiam a quantidade, as metas, a qualificação ou reconversão profissional em detrimento da educação de base, da educação cívica, da cidadania, bem como de outros modelos de educação de adultos mais amplos e que deixam ouvir a voz das populações relativamente aos destinos das suas localidades (conferir, Melo, Lima, Barros, Antunes, Afonso, entre outros).

Tanto nos discursos teóricos como nos políticos, parecem evidentes sentidos plurais que se encaminham pela defesa de posições conflituais e tensionais no que diz respeito às relações entre políticas educativas, direitos sociais, os papéis do Estado e do terceiro setor. Um sentido mais tradicional invocará as relações jurídicas de pertença a um determinado Estado-Nação, a uma comunidade política e a certos valores educativos, privilegiando a educação como uma área de intervenção do Estado (Guimarães, 2009). Um sentido mais liberal defenderá um carácter mais ambivalente do exercício dos direitos, resultando estes de conflitos, tendências mais relacionadas com os quotidianos dos adultos, mas mais dependentes da sua capacidade de escolha (Guimarães, 2009).

Assim, as propostas de *cidadanias em transição* (Afonso & Lucio-Villegas Ramos, 2007; Guimarães, 2009) ou *cidadanias subjetivas* (Trindade, 2000) talvez sejam mais consonantes com o novo papel do cidadão num modelo de Estado que parece mais capacitado para intervir cirurgicamente na sociedade para corrigir os efeitos socioeconómicos do sistema capitalista (Foucault, 2010) do que na promoção de igualdade de acesso aos direitos sociais, aplicando uma promoção da igualdade de oportunidades, que inclui a intervenção de políticas públicas para determinados setores e para certos grupos sociais (Guimarães, 2009). O Estado assume uma atitude ambivalente, isto é, intervém para garantir os direitos sociais a determinados grupos e setores mais desprotegidos da população, e evade-se (Antunes, 2011) ou limita a sua atuação do outro (Guimarães, 2009) e abre um campo tensional na relação dos cidadãos entre si e cidadãos e Estado, o que também poderá colocar em causa a democracia, devido a uma cada vez maior debilitação da política.

Durante a última década, foram realizados alguns estudos relativamente aos cursos EFA; as suas conclusões poderão evidenciar sentidos plurais mas que em certos aspetos assinalam as tendências e os sentidos que se entrecruzam e complementam e que deverão ser aprofundados para se perceberem os efeitos das políticas na realidade, para além da retórica que as enforma. Assim, as conclusões de Parente (2007) e Amorim (2006) apontam para um

débil impacto dos cursos EFA na modernização económica, as conclusões de Parente (2007), Carneiro (2011), Amorim (2006) para ganhos no autoconceito dos adultos, as de Rothes (2005) e de Amorim (2006) para a diversidade de lógicas de ação; por seu lado, Quintas (2008) e Castro (2007) referem que a multiplicidade de atores e a diversidade de práticas, por vezes estão desadequadas das propostas de educação e formação de adultos e que os formadores deverão ser incentivados a frequentarem cursos de educação e formação de adultos; Castro (2007) refere ainda tendências para os atores envolvidos com processos de desenvolvimento local ficarem aprisionados em financiamentos e poderem comprometer as suas potencialidades mais emancipatórias e de contrapoder. Por seu lado, as políticas públicas de qualificação escolar e profissional dos adultos parecem encontrar obstáculos de integração dos desempregados nas entidades empregadoras ou então contribuir para a valorização profissional correspondente à qualificação escolar e profissional (Amorim, 2006; Parente, 2007; Carneiro, 2011). O que sugere pistas de reflexão relativamente aos sentidos de: (i) reinserção profissional dos adultos; (ii) contribuição das políticas públicas para a modernização económica; (iii) reconversão profissional efetiva dos desempregados face à permanência no desemprego; (iv) expectativas goradas de ascensão social e profissional; (v) representação da educação e formação pelos empresários e centros e empresas de formação.

As conclusões dos estudos relatados anteriormente questionam também as orientações propostas a nível supranacional (e a perspetiva de uma governação pluriescalar da educação), uma vez que a INO parece estar a ter problemas com os resultados da aplicação de uma fórmula educativa comum tecida a nível supranacional.

Os resultados efetivos das políticas públicas na educação de base e na reconversão profissional dos adultos e das empresas apontam assim para uma certa debilidade na estratégia construída para enfrentar (e resolver) as *velhas* questões da educação e formação de adultos nacional.

Continuam a parecer-nos relevantes as propostas de estudo e a análise de práticas de educação e formação de adultos num quadro de contribuições para a melhoria do campo e para que a educação e formação de adultos possa ser construída, planificada e implementada por distintos atores. Esses atores parecem assim ficar mais aptos para refletir e interagir, construir e desconstruir os referenciais, o desenho curricular, os temas de vida e participarem ativamente na construção de saberes e na capacitação de pessoas e comunidades. Tal forma de atuação poderá contribuir, a médio e longo prazo, para a mudança de mentalidades também no setor

empresarial que parece estar desfasado do discurso da modernização e do imperativo da qualificação escolar da INO.

Serão, no entanto, necessários estudos e investigações, explorações e análises complementares para percebermos mais aprofundadamente até que ponto (e de que modos) as políticas públicas da EFA e as suas implementações no terreno poderão contribuir (ou não) para melhorar a realidade educativa nacional.

## IV – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS, CIDADANIA E EMPREGABILIDADE. TENSÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE OS DISCURSOS TEÓRICOS E POLÍTICOS E AS PRÁTICAS NUM CURSO EFA EB 2+3 – SERVIÇO DE MESA

### 1 – Introdução

No presente capítulo, iremos desenvolver a análise das tensões e contradições produzidas nas práticas de um curso EFA EB2+3 – Serviço de Mesa, tendo em conta o nosso modelo de análise.

Inicialmente, pretendemos esclarecer os aspetos metodológicos da construção do modelo de análise em que se inscrevem as categorias. Assim, primeiro explicitamos os processos de socialização produzidos em sala e as suas relações com os modos de trabalho pedagógico. Posteriormente, expomos as conexões entre as propostas de Lesne (1977) (os seus três modos de trabalho pedagógico), cujas principais características discriminamos em quadro anexo, bem como as propostas de inovação pedagógica de Ferry (1975), que subdividimos em dois eixos de análise: formação pedagógica e relação pedagógica.

Verificamos também que os modos de trabalho pedagógico (Lesne, 1977) implementados e observados são responsáveis por formas de socialização distintas. Ora mais normativas, em que o conhecimento transmitido segue mais ou menos formas escolares tradicionais, com as respetivas atualizações; ora mais conotados com a orientação das subjetividades para que as mesmas se adaptem a contextos sociais e económicos em constante mutação; ora a modelos mais emancipatórios que pretendam reinventar o económico, o político e o social, produzindo agentes capacitados para transformar os contextos em que se movimentam.

Posteriormente, articulamos os três modos de trabalho pedagógico com as correntes teóricas que serviram de base aos capítulos precedentes e questionamos de que forma estas se coadunam (ou não) com os discursos políticos, nomeadamente os que enformam as políticas europeias, num tempo de europeização das políticas educativas (Antunes, 2008).

Por fim, caracterizamos o meio escolar e os contextos sociais e económicos dos formandos, iniciando, depois, a análise das observações realizadas, tendo em conta os temas selecionados, as categorias sinalizadas e as conclusões para as quais as mesmas nos remetem, através de um diálogo com Ferry (1975), Lesne (1977), Melo (1986), Santos (2001, 2002, 2011), Lima (2007, 2010a, 2010b), Afonso e Lucio-Villegas (2007), Antunes (2008), entre outros autores.

Iniciaremos a secção seguinte com a explicitação das relações entre as formas de socialização produzidas em sala e os modos de trabalho pedagógico propostos por Lesne (1977).

## **2 - Socialização e Modos de Trabalho Pedagógico**

### **2.1. – Processos de socialização**

O processo de socialização refere-se a formas de produção do ser humano em relação às instâncias em que o mesmo se realiza (família, grupos etários, grupos de pares, escola, formação, empresas, sindicatos, etc.) e em relação aos meios de socialização de origem (meio rural, urbano, grupo racial, étnico ou cultural, classes sociais, etc.). O diálogo entre a instância em que se produz a socialização e os adultos poderá estar condicionado pelos meios de socialização de origem. As dimensões diferenciadas da socialização contribuem para a sedimentação das relações de saber e poder de reprodução, adaptação ou transformação das realidades pessoais, sociais e profissionais dos indivíduos (Freire, 1971; Lesne, 1977; Illich, 1985; Santos, 2002; Melo, 2006; Lima, 2007).

Segundo Lesne (1977), a relação dialética do processo de socialização<sup>194</sup> inscreve-se numa análise da formação social<sup>195</sup> que deve ter em conta os (i) processos dinâmicos, (ii) jogos de oposições, (iii) conflitos e (iv) contradições, pois a “influência da classe inscreve-se, portanto, em três dimensões fundamentais: o saber, a possibilidade de agir, a distância e oposição de grupos” (Lesne, 1977: 30).

A linha de análise das práticas proposta por Lesne (1977) refere-se ao processo de socialização, refletindo sobre o “nível em que a relação com a ordem social se constrói, se produz ou se modifica” (Lesne, 1977: 30).

---

<sup>194</sup> “Este processo exerce uma ação sobre uma totalidade em movimento e está, ele próprio, condicionado por esse movimento, o que não permite considerá-lo um mecanismo imutável que se exercesse em e sobre um conjunto imutável.” (Lesne, 1977: 29)

<sup>195</sup> A estrutura das classes sociais também inibe ou potencia o trabalho, o papel educativo, as relações entre si, a distribuição do saber e, simultaneamente, condiciona o “sentimento que se pode agir sobre o mundo, que é, aliás, partilhado de forma muito desigual” (Lesne, 1977: 30).

Ferry (1975) propõe uma problematização das práticas, equacionando a formação pedagógica dos professores e as relações pedagógicas existentes. O autor problematiza as condições em que se exercem as tarefas de ensino, considerando tanto o que se passa no meio em que se insere a instituição, como os processos e os contextos da escola. Para além de se questionar as formas de socialização e as suas relações com a instituição escolar e a sociedade que se deseja ajudar a construir. Quanto à relação pedagógica, o autor defende a interação entre as equipas pedagógicas para que as mesmas combatam o isolamento profissional dos professores, através de coordenação, intercâmbio de experiências e análise de dificuldades. O autor defende ainda um olhar transversal sobre a função do professor, centrando-se no estímulo da espontaneidade dos alunos e na possibilidade de articulação com contextos extraescolares (Ferry, 1975).

Os processos de socialização na instituição escolar e no centro de formação poderão permitir analisar o tipo de interação social que é praticado entre os atores (professores, formadores e formandos) e que relações estas instituições estabelecem com os meios de origem dos formandos. Os modelos pedagógicos adotados permitirão compreender se essa relação é de índole normativa, adaptativa ou interativa.

## **2.2. – Os Modos de trabalho pedagógico**

Lesne (1977) propõe-nos três modos de trabalho pedagógico para análise das práticas:

(i) *O modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo e de orientação normativa* (MTP1), onde encontramos um mandato para a educação e formação de adultos relacionado com a formação do trabalhador e cidadão disciplinados. A lógica do trabalho pedagógico centra-se na formação do indivíduo. Os saberes transmitem-se cumulativa e objetivamente, obedecendo a modelos determinados. Ao formador solicita-se um trabalho centrado em conteúdos que façam ascender o indivíduo a níveis diferenciados de autonomia no domínio do saber. O desvio ao modelo de saber proposto é controlado quantitativamente por exercícios e atividades realizadas durante o processo formativo. Os efeitos sociais deste modo de trabalho pedagógico contribuem para a reprodução social de determinados papéis e cargos, através da imposição de valores, normas e modos de pensamento articulados com uma determinada organização social, política e económica e com a reprodução das relações existentes e as exigências da sociedade.

A educação e formação de adultos poderá ser tendencialmente utilizada nos níveis de escolaridade mais baixos, nos organismos que oferecem diplomas ou escolaridade de



recuperação, sob a forma de recursos didáticos diversificados e com a função de reprodução de um determinado modelo social. Para além de privilegiar a transmissão do passado e da herança cultural, de centrar a sua prática nos conteúdos, de considerar a pessoa em formação um objeto de formação, de implementar mecanismos que contribuem para a defesa de um determinado equilíbrio, do controlo e integração social, da inserção de produtos sociais em locais fixos.

(ii) *O modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo e de orientação pessoal* (MTP 2) inscreve-se num mandato para a educação e formação do trabalhador e do cidadão adaptável a contextos, sendo assim, são importantes as intenções, motivos e disposições dos sujeitos e o desenvolvimento de uma aprendizagem pessoal dos saberes. O trabalho pedagógico considera o adulto sujeito da sua vida social e do contexto formativo e desenvolve-se segundo a lógica dos trabalhos de grupo. São privilegiadas as formas não diretivas (ou semidiretivas) do exercício do poder pedagógico e as modalidades de auto e cogestão dos grupos, a avaliação qualitativa e a autoavaliação. Os efeitos sociais deste modo de trabalho pedagógico são referenciáveis a lógicas de adaptação social a contextos e papéis, uma preparação para exigências novas, como por exemplo estatutos, papéis, formação de atores sociais capazes de se adaptarem à mudança.

Este instrumento de trabalho pedagógico é tributário da linha terapêutica de Carl Rogers (Finger & Asún, 2003) em que a aceitação incondicional do outro e a criação de um ambiente de empatia possibilitam a criação de situações em que a autonomia e a criatividade das pessoas e dos grupos prevalecem sobre a diretividade e didatismo do formador, estando, por isso, mais orientada para uma adaptação contínua ao meio social, encontrando algumas semelhanças com os discursos dos documentos europeus no domínio da educação e formação de adultos (CCE, 1995, 2000a, 2000b; CE, 2002; CEE, 2007), nomeadamente nas críticas apontadas por alguns autores no que diz respeito ao paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida que, apesar de ser devedor de tradições distintas, não deixa de evidenciar determinadas tendências (Gewirtz, 2008).

iii) *O modo de trabalho de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo* (MTP3), está relacionado com a formação de um cidadão e de um trabalhador capaz de reivindicar os seus direitos e compreender os seus deveres em todos os contextos sociais. A lógica de trabalho pedagógico orienta-se no sentido de possibilitar uma compreensão do real através da sua apropriação cognitiva. Para tal, o ato de formação exerce-se tendo como ponto de partida e de chegada o conhecimento do real (Lesne, 1977). O saber possui um duplo estatuto (científico e social) e a sua função é a de facilitar a apropriação do real nas suas determinações e relações. A teoria e a prática relacionam-se através de um vaivém teoria-prática-teoria, Freire

(1999) diria que a *teoria ilumina a prática e a prática ilumina a teoria*. Possibilita a apropriação cognitiva do real através de um quadro teórico que se apresenta em rutura com o fracionamento do conhecimento. Desenvolve-se no quadro de uma pedagogia do concreto e equivale a uma utilização das preocupações e problemas das pessoas em formação, elevando-as a abstrações gerais, através do realce das suas contradições. O exercício do poder é realizado de forma democrática. A avaliação é exercida através dos seus efeitos nas atividades quotidianas. Neste quadro, o modelo de trabalhador e de cidadão constrói-se através da implementação de metodologias que contribuem para a capacitação dos indivíduos, contribuindo para a formação de agentes sociais que mantêm uma relação aproximada com as suas condições de existência.

O programa é elaborado pelo formador e pelas pessoas em formação. As realidades sócio-profissionais e sócio-culturais servem de ponto de partida e chegada, alternando entre teoria e prática e centrando-se em problemas reais da vida quotidiana. É uma metodologia influenciada pelas propostas de Paulo Freire, em que a representação concreta das ideias, valores, conceções e desafios se relaciona com as pessoas, a sua realidade quotidiana e as suas atividades. A elaboração dos programas percorre as seguintes etapas: investigação de temas geradores; elaboração de quadros codificados; descodificação dos quadros codificados; elaboração de programas, temas significativos e temas transversais, canais de comunicação e material didático (fotos, cartazes, textos, registos, debates, etc.).

Os processos de socialização inscritos nos modos de trabalho pedagógico remetem para determinados discursos teórico-políticos em torno da educação de adultos, da cidadania e da empregabilidade.

<b>Categorização</b>	<b>O modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo e de orientação normativa (MTP1)</b>	<b>O modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo e de orientação pessoal (MTP2)</b>	<b>O modo de trabalho de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo (MTP3)</b>
Razões de ser do trabalho pedagógico	Exigências da vida económica e social, exigências das condições de vida dos indivíduos e grupos sociais, indivíduos e normas desejáveis de comportamento	As disposições, motivos, intenções, aspirações das pessoas em formação, forças internas, criadoras e dinâmicas, vivência de fenómenos que atuam no grupo através da expressão livre, dimensões interpessoais e individuais das relações sociais	As situações reais da vida quotidiana, o jogo das relações sociais que determinam a posição e mudança social, dimensões sociais reais das relações entre as pessoas
Lógicas do trabalho pedagógico	O indivíduo é objeto de formação, formar através de uma ação centrada no indivíduo	O indivíduo é sujeito na vida social e na formação, desenvolvimento pessoal no quadro do trabalho de grupo	O indivíduo é agente de influências sociais e da sua formação, compreender o real através de uma ação pedagógica que incentive a sua apropriação cognitiva e relacionando-a com as atividades reais das pessoas em formação
Relação com o saber	Saber objetivo e cumulativo, existência de desvio teórico sob a condução de um formador com vista à ascensão a graus diferenciados de autonomia no domínio do saber, pedagogia do modelo de saber e do desvio em relação ao modelo	Diferentes formas de saber e não saber, ação sobre atitudes e motivações para aumentar e reforçar a autonomia pessoal, livre acesso às diferentes fontes do saber	Duplo estatuto científico e social do saber, quadro e instrumentos teóricos facilitadores da apropriação pessoal do real nas suas determinações e relações, relação dialética entre teoria e prática
Relação com o poder	Aceitação do poder do formador e exercício direto desse poder, delegações esporádicas de poder às pessoas em formação, controlo quantitativo dos conhecimentos pelo formador	Recusa do exercício do poder pedagógico e formas não diretivas do exercício desse poder, modalidades de cogestão ou autogestão dos grupos, controlo qualitativo e autoavaliação, a sanção vem do grupo	Reconhece o poder pedagógico tratando-o como as restantes formas sociais do poder, exercício democrático do poder entre formador e pessoas em formação, avaliação comum dos efeitos nas atividades quotidianas, a sanção vem da obra
Agentes principais	Didatas, instrutores, professores, conferencistas, especialistas e detentores de um saber teórico e profissional com estruturas e modelos prévios à ação	Animadores preparados para criar condições de comunicação livre e de libertação de forças motivadoras e energia para a aquisição posterior e autodidática de saberes e competências	Formadores que assegurem a relação dialética entre a competência teórica e o desempenho efetivo o que facilita a relação entre a formação e a ação sobre as circunstâncias da vida quotidiana
Efeitos sociais	Função atributiva e curativa, preparar para determinados papéis, compensar os desvios de comportamento dos indivíduos para as exigências gerais e particulares da sociedade, formação de produtos sociais pela imposição de uma qualificação profissional e social, reprodução do sistema e das relações sociais e económicas existentes, formação para a reprodução social	Função de equilíbrio e de adaptação para preparar os indivíduos para se adaptarem de forma ativa a exigências novas, facilitando a adaptação a novos estatutos e papéis, formação de atores sociais capazes de se adaptarem aos distintos tipos de mudanças (sociais, culturais, económicas), formação para a adaptação social	Função produtora e transformadora, desenvolver nos indivíduos a capacidade de modificarem o exercício das suas atividades quotidianas, formar agentes sociais capazes de intervirem na sociedade a partir das posições que ocupam, relação das atividades quotidianas com os restantes contextos sociais, produção de novas formas de relações económicas e sociais, formação para a produção social

Quadro 10 - Sistematização dos Modos de Trabalho Pedagógico (MTP) (Lesne, 1977: 43)

## 2.3 – A globalização e suas influências na educação de adultos

### 2.3.1 - A Nova Ordem Educacional e a Educação de Adultos

As críticas à escola que desde os anos 60 surgiram em diversas áreas do conhecimento (Barros, 2009) influenciaram as ciências sociais e humanas, os discursos teórico-políticos e as políticas públicas, bem como as práticas de EA. Autores e perspectivas de áreas de reflexão pedagógicas e filosóficas (Illich, Freire), autores das ciências sociais (Bourdieu, Foulcault, Lima, Canário, Antunes, Afonso, Santos), fóruns internacionais de debate (Conferências Internacionais de Educação de adultos, UNESCO, Ano Europeu da Educação e Formação de Adultos, UE, 1996), relatórios (UNESCO), programas de ação e diretivas (UE), rankings (OCDE), agências nacionais de EFA (ANEFA, ANQ) e políticas públicas (Iniciativas Novas Oportunidades) contribuíram para a análise da realidade educativa e implementação de novas políticas educativas. Numa sociedade em convulsão permanente, tanto a nível social, como político e económico, em que o nacional perde influência face ao regional e global, a chegada de novas propostas educativas, com protagonismos e ideais distintos (Gewirtz, 2008), sofre as influências de uma regulação económica na política e nos sistemas de educação e formação (Antunes, 1996, 2004, 2006, 2008).

A abordagem teórica em que nos inscrevemos analisa a regulação da educação no contexto da globalização, sinalizando a influência de um novo discurso económico nas políticas educativas. A ênfase no crescimento económico, na competitividade e no emprego (PE, 1995) enformam assim novas formas de produção de comportamentos, individuais e coletivos. Os sistemas de educação e formação (SEF) são incitados a contribuir para a mediação de conflitos sociais, provocados pelas mutações do capitalismo (Antunes, 2008). Nesta perspetiva, a construção da regulação da educação inscreve mandatos paradoxais para os SEF (Afonso & Antunes, 2001; Lima, 2007, 2010; Barros, 2009), uma vez que urge educar e formar indivíduos para a complexidade de papéis que assumem ao longo da vida e em todos os contextos em que se movimentam e atuam (trabalhador, cidadão, consumidor, pai, mãe, filho, filha) (PE, 1995).

Durante o ano europeu serão empreendidas ações de informação, de sensibilização e de promoção no que se refere às possibilidades de educação e formação profissional ao longo da vida, com o objetivo de promover o desenvolvimento pessoal e o sentido de iniciativa das pessoas, a sua integração na vida ativa e na sociedade, a sua participação no processo de decisão democrática e a sua capacidade de adaptação às mudanças económicas, tecnológicas e sociais. (PE, 1995: 256/46)

No paradigma da ALV, a mutação dos mandatos atribuídos aos SEF é igualmente analisada como forma de (i) conter a chegada de mão de obra jovem ao mercado de trabalho; (ii) adaptar a mão de obra às necessidades conjunturais; (iii) reparar os danos sociais provocados pelas mutações do capitalismo e (iv) contribuir para a inclusão social da população desempregada (Canário, 2005b; Lima, 2007, 2010; Antunes, 2008; Finger & Asún, 2003).

A educação, na perspetiva da Europeização das Políticas Educativas, é analisada tendo em conta os arranjos e concertações necessários para a construção de uma *Nova Ordem Educacional* através de quatro eixos de análise (governança pluriescalar, ação transnacional, novo modelo de educação mundial e agenda globalmente estruturada para a educação) (Antunes, 2008, 2006). Tal perspetiva questiona o conteúdo dos documentos europeus relacionando-os com os processos de globalização (Stoer & Magalhães, 2001; Santos, 2001; Dale, 2005; Afonso & Villegas-Ramos, 2007; Field, 2008; Antunes, 2008). Contudo, a concertação das políticas educativas a nível europeu surge como a forma dos Estados-Membros condicionarem o curso da globalização económica e os seus reflexos na economia, na política e na sociedade, por exemplo fenómenos como a deslocalização das empresas e os seus reflexos no aumento das taxas de desemprego. Segundo vários autores, os efeitos colaterais destas políticas são a construção de consensos supranacionais em plataformas intergovernamentais restritas, que varrem do debate atores nacionais que questionam os modelos e os métodos (Método Aberto de Coordenação) adotados na construção de consensos (Antunes, 2008; Barros, 2009; Lima, 2010).

Analisando o paradigma da ALV, segundo a perspetiva da europeização das políticas educativas, que pretende estudar a construção de uma Nova Ordem Educacional, são sinalizados consensos complexos e paradoxais, no conteúdo dos programas, recomendações, decisões e relatórios da UE (Antunes, 1996, 2008). Para além da questão educativa, à escola afluem questões económico-sociais, a que os diversos atores do campo da educação e formação de jovens e adultos terão de dar respostas (Antunes, 2008). Aos SEF parecem também ser atribuídas missões excessivas, o que provoca uma espécie de transbordamento de funções (Nóvoa, 2005, 2006).

Por seu lado, a influência da globalização neoliberal e os pressupostos nas recomendações e diretivas educativas europeias traduz, tanto nos documentos, como nos discursos políticos, uma solução pedagógica (Lima, 2010) para a resolução dos problemas da sociedade, da política e da economia, constituindo-se como uma opção para a educação e

formação de indivíduos (*individualização*) competitivos, possuidores de determinados estilos de vida, desenraizados face às suas localidades, empresas onde trabalham, países onde habitam, responsáveis pelas suas vidas, seus familiares, comunidades e empregabilidade e desamparados face a esquemas de proteção social, por isso mais dependentes de instituições e organizações (Antunes, 2008). A tendência da educação e formação de adultos mais individualizada contraria a tradição da EA na educação do cidadão emancipado, o que para alguns autores denota a influência da narrativa economicista, cuja prioridade se enfoca na formação profissional e na adaptação do indivíduo às necessidades do mercado de trabalho. O paradigma da ALV tornou tal narrativa hegemónica e debilitou tradições mais comunitaristas e coletivistas que fazem parte da riquíssima tradição do campo da educação de adultos (Nóvoa, 2007; Lima, 2007, 2010). Aos SEF aflui um discurso ambivalente, pois são-lhes atribuídos, como referência, modelos de cidadão e trabalhador paradoxais, e preocupações com a competitividade e cidadania, desemprego e inclusão social (Antunes, 2008). A ambivalência das políticas educativas parece ser resultante de uma combinação contraditória da Nova Direita, uma economia liberal e um estado autoritário e de influência conservadora (Afonso, 1998), com aplicações e implementações diversas nos países centrais. O modelo de Estado-Providência é confrontado com um novo modelo de Estado (Antunes, 2008; Foucault, 2010), cuja influência e regulação apresenta contornos distintos, mas que não perdeu influência na regulação e supervisão da sociedade. Contudo, acentua-se uma diminuição das suas responsabilidades face aos indivíduos e comunidades, comprometendo atores periféricos, sem meios nem competências, na resolução de problemas sociais de índole diversa (Stoer & Magalhães, 2001; Afonso & Villegas-Ramos, 2007; Field, 2008; Antunes, 2008). A adoção desta nova forma de funcionamento estatal resulta das combinações de diferentes estratégias liberais (e conservadoras) para debilitar a influência do Estado-Providência. Assim, emerge uma relação entre a política e a economia em que a narrativa do mercado livre corresponde à implementação de estratégias político-económicas ambivalentes. Os *quase-mercados* (Afonso, 1998) surgem como uma das soluções possíveis para as políticas económicas pós anos 70. Às características do mercado, venda de produtos e serviços diversificados, competição por clientes, acrescenta-se um Estado que regula (financiando e supervisionando) e sanciona os transgressores (Afonso, 1998). Assim, as políticas educativas, que sofreram as influências dos processos da globalização (Santos, 2001), terão de ser analisadas numa ótica de continuidades e descontinuidades em que os discursos liberais e conservadores foram sendo construídos em contextos históricos

diferenciados (Foucault, 2010; Afonso, 1998) e com as ambivalências próprias de lutas antagónicas, negociadas entre diferentes atores (nacionais, regionais e globais) com interesses conflituais. A globalização apresenta atores antagónicos (Fórum Económico Mundial, Fórum Social Mundial), sistémicos e antissistémicos, hegemónicos e contra-hegemónicos (Santos, 2001, 2011; Antunes, 2008). As perspetivas anteriores problematizam assim as influências dos processos de globalização nas políticas públicas e a nova forma de se implementarem regras construídas a nível supranacional. Surgem então novas missões para os SEFs: colmatar as necessidades e urgências de países, comunidades e de indivíduos que se relacionam segundo interesses de índole economicista. O interesse económico surge como a articulação desejável, sendo esta nova forma de construção de consensos sociais fundada em torno da competitividade e da produtividade dos países e das regiões (CE, 1994, 2002; CCE, 1995, 2000a, 2000b; Canário, 2005b; Lima, 2007, 2010; Foucault, 2010).

Segundo alguns autores, o conceito de *empregabilidade* é paradoxal e ambíguo, pois aos sistemas de educação e formação solicita-se i) o reforço de competências e *performance* no mercado de trabalho; ii) a responsabilização das vítimas pela sua situação de desemprego caso não melhorem as suas condições de empregabilidade (Almeida, 2007; Alves, 2007; Rummert, 2007); para além de iii) incrementar a transferência de responsabilidades sociais para as escolas e centros de formação profissional, tendo como consequência a privatização dos problemas sociais, numa lógica de gestão do desemprego estrutural. A atuação dos governos na resolução dos problemas do desemprego fica assim limitada à gestão das *políticas de quadro*<sup>96</sup> (Foucault, 2010), nomeadamente através de políticas de emprego, educação e formação (Roths, 2005; Stoer & Magalhães, 2005; Lima, 2006, 2007; Almeida, 2007; Alves, 2007; Castro, 2007; Rummert, 2007).

Se o paradigma da ALV contribuiu para o surgimento de uma nova narrativa educacional, de que forma tal modelo influencia os modos de trabalho pedagógico?

---

<sup>96</sup> Segundo Foucault (2010), o Estado de direito (neoliberal) implementa *políticas de quadro* que visam (i) a criação de regras para o funcionamento do mercado e (ii) a adaptação da mão de obra ao mercado de trabalho, através do desincentivo à concentração de um número de trabalhadores elevado em determinados setores de atividade não lucrativos e o incentivo à mobilidade. Os sistemas de educação e formação (SEF) são considerados fundamentais para a reconfiguração do tecido social, tendo em vista a sua requalificação profissional, científica e tecnológica.

### 2.3.2 – A Nova Ordem Educacional e os Modos de Trabalho Pedagógico

As perspetivas teórico-políticas referenciáveis às práticas do *modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo e de orientação normativa* (MTP1) estão conotadas com a chamada pedagogia tradicional, em que o professor é o detentor de saber e poder e a sala de aula o lugar onde se encontra com indivíduos desconhecedores, centrando a sua prática pedagógica na transmissão de conteúdos.

Nos países centrais, os momentos históricos que estão associados a este tipo de pedagogia estendem-se desde a idade média, até à atualidade, com a designação de escolástica, como uma tentativa de harmonizar as relações entre a fé e a razão. Segue-se o projeto da modernidade e a sua cooperação na emancipação da razão face à fé, fenómeno que terminaria com a separação entre religião e Estado (secularização). Posteriormente, aquela pedagogia é ainda mobilizada para dar conta da necessidade de se educarem cidadãos emancipados e integrantes de um Estado-Nação. No quadro do capitalismo industrial, contribui para a formação de trabalhadores disciplinados para o mercado de trabalho e, no auge do Estado-Providência, colaborou ativamente na educação de cidadãos disciplinados para o funcionamento de um Estado regulado em torno da constituição de direitos e da redistribuição de riqueza (Canário, 2005c).

Em Portugal, durante o regime do Estado Novo, tal modelo articulou-se com políticas educativas de controlo social, estrategicamente delineadas e que visavam conter o acesso de largas camadas de educação à escolaridade e à ascensão social e de constituir um Estado autoritário e vigilante da atividade económica, política e social (Melo, 2006; Lima, 2006; Rómulo de Carvalho, 2007). Contudo, certas mudanças na sociedade contribuíram para a alteração desta realidade: a emigração para o Brasil e, posteriormente, para os países europeus, as conturbações sociais e políticas dos anos 60, a guerra colonial, e o facto da burguesia industrial ter começado a emergir, com as suas necessidades de formação de pessoal qualificado. Assim, até aos anos 60, a educação de base da maior parte da população resumia-se a 3/4 anos de escolaridade, com uma taxa de analfabetismo elevada face à realidade europeia (Candeias, 2005). Nos restantes países da Europa, a realidade do pós-guerra era de índole diversa. O modelo da escola tradicional de transmissão e a orientação normativa dirigia-se à transmissão de saberes para a educação de trabalhadores e cidadãos disciplinados (Canário, 2005c).

Depois do 25 de Abril, as políticas públicas de EA apresentam-se com narrativas diferenciadas, em alguns casos mais emancipatórias, noutros fazendo a apologia da



modernização, com o objetivo de melhorar competências e empregabilidade, ou de serviço público e de programa, envolvendo processos de reconhecimento, certificação e validação dos adquiridos, com um forte apelo à participação da sociedade civil. As políticas públicas oscilam entre várias lógicas, mas as narrativas que enformam as políticas da Iniciativa Novas Oportunidades parecem evidenciar uma narrativa de valorização da reflexão que o indivíduo realiza sobre as escolhas que foi fazendo durante o seu percurso de vida, visando auxiliá-lo e dotá-lo de competências para enfrentar a sociedade de informação. As novas tecnologias assumem um papel fundamental na mediação do saber e do poder entre o formando e formador, na razão de ser e nas lógicas do trabalho pedagógico (Lima, 2006; Barros, 2009).

A proposta inicial de Lesne (1977) não sinaliza as mutações inerentes ao modo de trabalho pedagógico em questão, uma vez que estamos perante um contexto histórico diferenciado. Contudo, o modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo e de orientação normativa apresenta tendências ambivalentes no paradigma da ALV, que nos levam a levantar a hipótese de que as propostas supranacionais pretendem direcionar-se para públicos heterogéneos e com qualificações distintas. Contudo, a mensagem comum está consonante com a responsabilização individual pela empregabilidade, procura proativa de aprendizagem, reconfiguração profissional e, nalguns casos, pelo incentivo ao empreendedorismo, apesar de a economia apresentar uma tendência importante para o que habitualmente se apelida de sociedade da informação (ou do conhecimento) (CCE, 1995, 2000b), mais conotada com a manipulação de significados do que de objetos (Candeias, 2005), o mesmo não significa que tenham desaparecido outras tendências mais ligadas à manufaturação, industrialização de outras áreas de atividade, etc. Parece, no entanto, óbvio que nos encontramos num momento histórico do capitalismo em que a competição desenfreada conduz à deslocalização, e/ou constituição, ascensão e queda de empresas de vários ramos da atividade económica. Este é um comportamento dos atores económicos em tudo semelhante ao conceito de destruição criativa de Schumpeter, a um ritmo e velocidade certamente impensáveis para o teórico austríaco (Foucault, 2010). As tendências especulativas atuais têm conduzido as economias nacionais e globais a riscos sistémicos cada vez mais incontroláveis e difíceis de prever, o que deveria por si só contribuir para um pensamento e uma ação preventivos e, simultaneamente, antecipadores de leituras que estanquem os desequilíbrios económicos e sociais que poderão conduzir a futuros indesejáveis (Murteira, 2010; Santos, 2011). Porém, a narrativa da adaptabilidade a um mercado de trabalho em constante mutação, reconfiguração e requalificação profissional da mão

de obra resultante das mutações do capitalismo, também não poderá deixar de ser analisada como uma forma dos estados nacionais e globais reagirem, através das políticas públicas, às taxas de desemprego cada vez mais elevadas (CE<sup>197</sup>, 1994, 1995, 2002; CCE<sup>198</sup>, 1995, 2000a, 2000b; Candeias, 2005; Rummert, 2007; Antunes, 2008).

A proposta do *modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo e de orientação pessoal* (MPT2) aproxima-se das indicações de cidadania como autonomização e responsabilização e operam para construir/posicionar os sujeitos como autónomos, responsáveis, beneficiários de direitos de aprendizagem. Carl Rogers foi o autor mais influente das propostas de não-directividade e de formação pessoal, do trabalho em torno das atitudes e interesses pessoais e da sua adaptabilidade aos distintos grupos, desenvolvendo competências e técnicas de criação de consensos, tendo em vista a adaptação social. A complexidade das políticas públicas, a ambivalência das práticas profissionais e a heterogeneidade dos níveis de escolaridade dos adultos são fatores que contribuem para o descontentamento dos formadores (Ferry, 1975). As dúvidas quanto à pertinência da educação poderão afetar a sua relevância em contextos de EFA, cujas pedagogias se apresentem com forte tendência para as dinâmicas de animação de grupos com fraco conteúdo científico, o que poderá afetar a credibilidade do formador e a relevância dos cursos de educação e formação de adultos, podendo transformar-se num condicionante na relação e formação pedagógicas (Ferry, 1975).

A proposta de trabalho de tipo *apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo* inscreve-se nas críticas de Paulo Freire (2007a) que analisa o modelo pedagógico tradicional através do conceito de *educação bancária*: de um lado, o saber de vasilha cheia (professor, formador) despejado no não-saber da vasilha vazia (aluno, formando). Para contornar a proposta de índole marcadamente transmissivo e normativo Freire (2007a) contrapõe um modo de trabalho mais aproximado do instrumento MTP 3, isto é através da partilha democrática das relações de saber e poder. A educação *problematizadora* será assim uma prática dialógica e comunicacional antagónica ao modelo tradicional, pois no momento de educação e formação encontram-se pessoas que dialogam com, acerca e sobre o mundo. Enfim, é através do diálogo que homens e mulheres se questionam (e *conscientizam*) e desmistificam as construções determinadas e determinantes do mundo. A ascensão à consciência crítica possibilita a utilização do saber como forma de educar pessoas capazes de participar e dialogar, tendo em

---

<sup>197</sup> Comissão Europeia.

<sup>198</sup> Comissão das Comunidades Europeias.

conta a capacitação de seres humanos aptos a agir e intervir na transformação da vida das suas comunidades.

A educação e formação de adultos, dependendo dos instrumentos pedagógicos que adota (MPT1, MTP2 ou MTP 3), é um processo de socialização que produz e reproduz um determinado modelo de indivíduo e de sociedade, capacita (ou não) os indivíduos para a adaptação aos determinados contextos em que circula e/ou produz e transforma os contextos, os meios e as estruturas que se apresentam como imutáveis (Canário, 2005c).

As componentes antagónicas dos diferentes discursos (teórico-políticos), relativos à educação e formação de adultos, revelam os mandatos para o SEFs que foram sendo construídos com as mutações históricas que ocorreram nos países centrais (Canário, 2005c).

No que se refere à realidade educacional portuguesa, nomeadamente no que diz respeito ao legado do Estado Novo, o alinhamento das políticas públicas com as recomendações europeias poderão fragilizar e até agredir a formação social portuguesa (Antunes, 2001), dado que a realidade portuguesa apresenta especificidades.

Como se o atraso português pudesse ser resolvido predominantemente através da formação vocacional, ilusão e erro insistentemente alimentados sem qualquer confirmação teórica ou empírica. O que não poderemos nunca vir a dispensar é o desenvolvimento de políticas e ações de longo prazo com vista a alcançar uma educação humanista, democrática e cidadã ao alcance da totalidade dos cidadãos adultos a quem, historicamente, aquela educação foi maioritariamente negada. (Lima, 2003a)

Alguns autores de educação de adultos portugueses não cessaram de enumerar e alertar, em diferentes trabalhos académicos, as debilidades da educação de base dos adultos portugueses. As políticas da UE poderão produzir um efeito constrangedor na formação cívica dos cidadãos, uma vez que os direitos adquiridos (a letra da lei) e as práticas das instituições públicas (de índole mais paternalista e assistencialista) impedem a participação das populações na vida económico-política das localidades (Santos, 1984, 1985, 1998; Barros, 2009). As políticas construídas em instâncias nacionais (ou supranacionais no contexto da globalização) parecem desadaptadas às realidades locais e aos seus contextos históricos, apesar de o universo da educação de adultos potenciar vários tipos de ensino (formal, não formal e informal) e instâncias (associações, instituições públicas e privadas), consoante as necessidades locais (Lima, 1988a, 1988b, 1994, 2007; Lima & Guimarães, 1995; Melo, 1998, 2002, 2006; Lima, Afonso & Estêvão, 1999; Silva, 1990; Canário, 2000; Rothes, 2005a, 2005b).

As debilidades sociais, políticas e económicas das realidades locais impedem uma resposta social adequada a um público de baixas qualificações, alheado da participação política, devido a uma conceção limitada de democracia. Alguns autores de EA criticam há décadas o pendor vocacionalista e profissionalizante das políticas públicas para a educação e formação de adultos. No âmbito da iniciativa Novas Oportunidades, os mesmos autores consideram que esta política pública apresenta uma narrativa ambivalente de modernização, qualificação escolar e profissional e adaptação dos formandos adultos aos desafios da sociedade.

A Iniciativa visa “promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população”, elevar a “formação de base da população ativa”, gerar as “competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e à modernização das empresas e da economia, bem como possibilitar a progressão escolar e profissional dos cidadãos”, o que, no caso dos adultos, passa “pela disponibilização de ofertas de qualificação flexíveis, em particular estruturadas a partir das competências adquiridas”, valorizando e reconhecendo “as competências já adquiridas pelos adultos - por via da educação, da formação, da experiência profissional ou outras” (DL, 396/2007: 1-2).

Para compreendermos o contexto português e as necessidades de educação e formação do público adulto, urge questionar as práticas pedagógicas e o tipo de cidadão e de trabalhador que se pretende educar e formar.

Está em causa vencer o “ciclo longo” do atraso português, investindo conjugadamente na melhoria contínua das condições de escolarização das crianças e jovens, por um lado, e na reversão da atávica desqualificação da população adulta que se viu privada do direito a uma adequada educação-formação inicial na idade própria. (Carneiro, 2009: 3)

Ao analisarmos as mutações dos sistemas de educação ao longo do século XX, concluímos que estes andam a par das mudanças sociais; os sistemas de educação e formação foram assim comportando evoluções: (i) na reprodução social do modelo de sociedade fordista (MTP1); (ii) na adaptação de cidadãos e trabalhadores aptos a atuarem nos seus contextos e poderes conjunturais (MTP 2); (iii) na capacitação de cidadãos e trabalhadores agentes de desenvolvimento, construtores de saberes, aptos a edificarem comunidades autónomas, económica, social e culturalmente sustentáveis (MTP3) (Afonso & Antunes, 2001; Canário, 2005c; Melo, 2006; Freire, 2007; Lima, 2007).

Diferentes autores criticam a educação tecnocrática, burocratizante (MTP1, MTP 2), pois a mesma apresenta-se na forma de um discurso panegírico e que poderá resvalar para um pedagogismo ou expectativas que a educação e formação de adultos não podem cumprir. Daí que os seus instrumentos devam sujeitar-se à crítica de olhares multidisciplinares (Canário,

2005c; Lima, 2007, 2010; Antunes, 2008), aos discursos dos vários documentos da CE, CCE em torno da ALV e às relações paradoxais dos sistemas de educação e formação com a competitividade e a produtividade.

Se o campo da educação e formação de adultos se posicionar com amplitude face às diferentes dimensões da atividade humana, instâncias e meios de socialização, então a relação do ser humano com o mundo exterior apresenta-se com orientações, ações e propostas tão díspares quanto as continuidades e descontinuidades que vão emergindo consoante as suas épocas históricas (Lesne, 1977; Canário, 2005c; Freire, 2007). Assim, não será de todo descabido pensarmos que perante propostas teóricas e políticas tão diferentes surjam práticas igualmente diferenciadas.

Seguidamente, para a construção da análise do conteúdo das práticas pedagógicas do curso EFA EB2/3 - Serviço de Mesa, utilizaremos, como ferramentas analíticas e bases conceituais, os modos de trabalho pedagógico, a inovação pedagógica e a governação pluriescalar da educação.

### **3 – Análise das práticas de um curso EFA EB 2+3 de dupla certificação**

As categorias que apresentamos de seguida têm de ter em conta algumas objeções: (i) são tendências e não modos absolutos de trabalho pedagógico, as sessões observadas correspondem a momentos dispersos de formação; (ii) os modos de trabalho são instrumentos para leitura das práticas pedagógicas e não modelos de ação pedagógica (Lesne, 1977); (iii) os modos de trabalho pedagógico pretendem possibilitar uma nova leitura das práticas e uma melhor adequação destas aos modelos de sociedade que se aspira a construir, isto é, potenciar uma maior lucidez face ao alcance dos objetivos pedagógicos (Ferry, 1975; Lesne, 1977); (iv) estão para além da proposta de um modelo, pois pretendem permitir um recuo reflexivo em relação à prática pedagógica, a fim de melhor lhe ler o sentido (Ferry, 1975; Lesne, 1977).

Assim, após a análise de conteúdo das práticas observadas no curso EFA EB2/3 - Serviço de Mesa, chegámos às categorizações que apresentamos de seguida. Importa, no entanto, proceder à caracterização do contexto social e profissional do meio escolar.

### 3.1 – Caracterização do meio escolar

A escola pertence a um concelho do Pinhal Interior Norte, NUT<sup>199</sup> III, insere-se numa localidade com cerca de 7.000 habitantes e uma área de cerca de 50 km<sup>2</sup>. É composta por 34 lugares com rios, serras e vales. Como património cultural possui uma igreja matriz, torre sineira, pelourinho e capelas. O setor primário está a ceder lugar a atividades do setor terciário. O tecido industrial é composto por microempresas, empresas em nome individual de pequena dimensão, relacionadas com comercialização de pré-fabricados de betão, fibras, calçado, gestão de resíduos industriais, mármore, embalagens, climatização, olaria e eletrificação. Em 2006 um relatório que pretendia traçar as linhas estratégicas para a competitividade da região, refere as potencialidades e pontos críticos da região. Recomenda-se o desenvolvimento no domínio da inovação, competitividade e empreendedorismo, aconselhando-se uma visão estratégia focalizada em três eixos: i) bem-estar através de uma aposta em serviços de saúde, sociais, naturais e patrimoniais; ii) artes e ofícios locais; iii) articular a investigação na área das energias renováveis com aplicação prática. Aconselhando-se a autarquia a mobilizar recursos em três áreas: pessoas, setores estratégicos e infraestruturas. Os pontos fracos do concelho são a acessibilidade e o elevado volume de deslocações pendulares devido à falta de emprego qualificado. O território apresenta-se fragmentado devido ao desequilíbrio entre a urbanização da sede do concelho e do restante território. A floresta encontra-se subaproveitada, nomeadamente a nível de monitorização e prevenção de incêndios, para além da desarticulação entre investigação e empresas locais, debilidades no dinamismo económico, laços frágeis de cooperação entre instituições locais, empresariais e associativas e dificuldade na fixação de pessoas qualificadas. O concelho surge assim como um território com potencialidades a nível de bem-estar, património natural, local e de investigação, que são enfraquecidas pela débil capacidade de cooperação entre as instituições e o fraco dinamismo económico.

A escola, que serviu de base ao trabalho de campo do presente projeto de investigação, é a sede do Agrupamento e tem como oferta educativa o Pré-Escolar, o 1º, 2º e 3º Ciclos, os Cursos CEF e EFA, tem menos de 500 alunos, daí que o seu corpo de direção inclua três elementos (um diretor e dois adjuntos) e dois assessores. F8, uma das formadoras do curso EFA, presta serviços de assessoria (5 horas) à direção da escola. A escola sede do agrupamento está situada numa aldeia serrana, com cerca de 500 habitantes e a 15 km de Coimbra.

---

<sup>199</sup> Nomenclatura Comum das Unidades Territoriais Estatísticas.

A atual direção da escola está em exercício desde 1997 e, segundo as palavras do seu diretor, em entrevista semidiretiva, foi o primeiro conselho diretivo eleito da escola que teve duas fases, a primeira até ao ano 2000, com a realização de um trabalho pioneiro a nível de atividades extra curriculares (música, inglês e educação física) com as escolas do primeiro ciclo. Numa segunda fase, a partir do ano 2001, começou a estabelecer parcerias com o centro de saúde, as coletividades da região, o centro de formação, a autarquia e a comunidade. Internamente existiu a preocupação de modernização administrativa e tecnológica e um investimento importante no acervo da biblioteca em parceria com a rede de bibliotecas escolares. O diretor defende que a escola se pretende aberta à comunidade e à renovação do tecido económico-social local, considerando importante o incentivo do empreendedorismo, da adaptabilidade dos atores, do gosto do risco, da novidade e da renovação do tecido social. Para além de manifestar preocupações acrescidas com a autoridade (e não autoritarismo), com os resultados escolares e a monitorização do sucesso e da violência. A entrada recente (dois anos) do público adulto na escola parece satisfazer a necessidade de se diversificar o público, para além de manifestar preocupações quanto à formação de base dos adultos, como garantia de um melhor apoio às crianças e com isso contribuir para o sucesso dos resultados escolares dos seus filhos. A inserção do público adulto na escola reflete também preocupações de formação de cidadãos informados e participativos, bem como preocupações com a empregabilidade futura dos cursos, através da construção de parcerias com o centro de formação e com as empresas da região.

(...) alguns [adultos] têm a visão e o sonho de que este curso lhes abre perspectivas, portas, lhes cria oportunidades e outros também reconhecemos que estão aqui porque a bolsa é aliciante. Possivelmente estamos a falar dos EFAS. EFAS, adultos, alguns jovens, muitos jovens estão com a perspectiva de concretizarem o seu sonho. De poderem vir a ter um emprego melhor qualificado e com competências que lhes permitem hoje ter uma adaptabilidade maior, uma versatilidade. Outros estão apenas, ou fundamentalmente, por causa da bolsa. E isso é muito redutor, e isso tem sido a nossa luta. Aliás, não será aqui o nosso caso, mas há alunos que muitas vezes saltam de curso em curso para manterem a bolsa, uma bolsa genérica chega a 108 contos e com transportes, com alimentação, está a entender uma bolsa de quinhentos e tal euros, uma bolsa aliciante. De modo que é esta filosofia que eu tento derrubar e que eles percebiam que isto pode ser, será com certeza, o primeiro no seu percurso como cidadãos, poderá ser uma mais-valia a discutir com o futuro empregador, porque eles vão daqui... Eu recordo-me quando foi agora a tomada de posse no dia, a minha tomada de posse como diretor, a sua iniciativa, foram capazes, coordenados por uns professores, fizeram aí uma recepção... uma coisa brilhante. (...) Eles vão preparados para o mundo de trabalho e que há bocadinho eu acabei por não registar isto queria agora só fazer mais um sublinhado. Por exemplo no campo da... em todos os cursos que nós apostamos, são cursos cuja perspectiva de empregabilidade é alta. Fizemos alguns contactos com empresários da nossa região para perceber quais eram as nossas necessidades. O conhecimento que

tenho muito profundo do meu concelho, por exemplo, no ramo da hotelaria, o serviço de mesa nomeadamente não há formação no concelho, nem há nos nossos restaurantes pessoas com formação. É muito raro aparecer um... talvez no restaurante x e pouco mais. Então entendemos que estas pessoas se se apresentarem nos restaurantes para trabalhar, para pedir emprego e que eles verifiquem que são uma mais-valia, que podem com esta formação, com estas competências, com conhecimento, servir melhor. (Diretor da escola, pp. 25-26)

Entre as potencialidades da região enumeradas pelo relatório de desenvolvimento para a região, apontam-se linhas mestras para a construção de uma estratégia. Nomeadamente, no desenvolvimento e qualificação da mão de obra em ramos de atividade que abarcam o setor terciário de inovação tecnológica e energética. Contudo, o débil espírito de cooperação entre as instituições parece ter como consequência a ausência de concertação para o desenvolvimento local. Apesar de o discurso do diretor da escola apontar para a construção de parcerias com as instituições da comunidade, parece-nos haver um longo caminho a percorrer para o desenvolvimento de um trabalho em rede entre a escola e as instituições locais. O conhecimento e a sua exploração na instituição escolar, o trabalho com as empresas da região e as coletividades e instituições diversas, exigiria igualmente a aposta em modelos pedagógicos mais centrados num intercâmbio entre o conhecimento e a ação, tendo em conta as realidades sociais, políticas e económicas da região e o desenvolvimento das potencialidades das populações.

As propostas pedagógicas da educação de adultos, nomeadamente as que se enquadram no desenvolvimento local, são propostas interessantes para se construírem projetos de desenvolvimento que contribuam para a transformação das realidades sócio-económicas dos adultos e da região (Melo, 2003, Freire, 2007). Segundo estes autores, os modelos de desenvolvimento que apostam na localização de multinacionais poderiam ser concertados com modelos de desenvolvimento locais, que contribuiriam para a capacitação das populações e das suas regiões (Melo, 2003).

No caso concreto desta região, a deslocalização industrial trouxe problemas de desemprego, o que poderá implicar a deriva dos desempregados em situações profissionais de deambulação em cursos de educação e formação de adultos desconectados das necessidades da região, empregos pouco qualificados e de aprendizagens pobres (auxiliares e tarefeiros sem profissão definida) e de planos de ocupação de desempregados<sup>200 201</sup>.

---

<sup>200</sup> A Portaria 128/2009 de 30 de janeiro, alterada em alguns artigos pela Portaria 164/2011 de 18 de abril, visa regulamentar o contrato emprego inserção e o contrato emprego inserção+, promover a empregabilidade dos desempregados, evitar os riscos de isolamento, desmotivação e marginalização social e apoiar atividades socialmente úteis, através da inserção dos desempregados em autarquias ou instituições públicas de solidariedade social (IPSS). “O contrato emprego-inserção e o contrato emprego-inserção+ integram-se no conjunto destas medidas, considerando que, ao permitirem aos desempregados o exercício de atividades socialmente úteis, promovem a melhoria das



(...) eu fiquei desempregada e depois ainda estive muito tempo à espera que me chamassem, depois a fábrica voltou a reabrir mas só se aguentou durante um ano... Depois voltaram a minha casa e chatearam-me para eu ir, mas eu não queria. Só que pediram tanto, porque só tinham aberto com quarenta funcionários e foram buscar as mais importantes, as que convinha e depois eu fui para lá outra vez... Mas dessa vez eu estava em três partes, porque o pessoal era pouco e aquilo também não correu muito bem do lado deles, então só durou um ano e dois meses, depois voltamos outra vez para o desemprego. (A10, O<sub>9</sub>, §6)<sup>202</sup>

Os cursos de educação e formação de adultos também poderão correr o risco de se apresentarem como planos de ocupação de desempregados, o que contribui largamente para a descredibilização de uma política pública com objetivos sócio-educacionais.

Os cursos EFA também poderão ser palco de desilusão face a um discurso teórico-político-prático que associe a reconversão e a qualificação profissional como garantia de um emprego. A sensação de desilusão de não encontrar um emprego compatível com as suas qualificações, associada a um sentimento de desperdício de tempo em qualificações poderá contribuir para o desgaste dos profissionais e dos formandos.

As políticas públicas de reconversão profissional dos desempregados correm assim o risco de estar mais ao serviço de uma empregabilidade assistencialista e de gestão do desemprego (Alves, 2007, Magalhães, 2007 e Rummert, 2007) do que servir as necessidades locais e regionais por falta de adequação e articulação estratégica entre as diversas instituições no terreno. Tal forma de atuação servirá necessidades de políticas paliativas com elevados riscos sociais, pois fragilizam os desempregados e criam uma representação social de encargo, ao invés de os capacitar para a reinserção no mundo do trabalho.

Estas políticas dão-nos um panorama de intervenção paliativa do Estado nacional em políticas públicas tecidas a nível supranacional e que colocam os cursos EFA à mercê de áreas de educação e formação por vezes desadequadas das necessidades locais. O que também questionará a pertinência da intervenção das associações de desenvolvimento local (e regional),

---

suas competências sócio-profissionais e o contacto com o mercado de trabalho. A experiência havida ao longo dos anos permite verificar o impacto positivo dos apoios públicos ao desenvolvimento de trabalho socialmente necessário por parte de desempregados, enquanto estes aguardam por uma alternativa de emprego ou de formação profissional.”

<sup>201</sup> As disfunções dos planos de ocupação de desempregados surgem-nos com relatos de uma profissional de serviço social numa autarquia do distrito de Coimbra. Esta profissional manifestou-nos algumas reservas quanto aos planos de ocupação de desempregados, nomeadamente pela inserção de desempregados de longa duração em atividades por vezes socialmente pouco reconhecidas (limpeza de bermas de estradas) ou outras para as quais não têm qualificações (auxiliares de educação ou de apoio a idosos). Para além de ter elencado outros fatores problemáticos, nomeadamente um desgaste contínuo nas equipas de trabalho que recebem os desempregados pouco qualificados e para os quais têm de investir tempo para a sua formação e muitas das vezes sem retorno (mão de obra temporária), problemas de absentismo e potencial desvalorização da mais-valia que poderiam trazer para os locais de trabalho. Por outro lado uma desempregada que esteve contratada num destes planos referiu-nos que a instituição de solidariedade social (de idosos) colocou-a num serviço de auxiliar para a qual não tinha qualificações, para além de estar a seu cargo um elevado número de idosos e para os quais não estava minimamente habilitada para garantir um serviço digno. Apesar dos exemplos referenciados oferecerem potencial crítico para a vigilância das práticas de uma política pública, consideramos que não poderão servir de mote para generalizações abusivas.

<sup>202</sup> O presente código corresponde às codificações atribuídas aos formandos (Anúmero, formando A10), às unidades de contexto (Número, observação número 9), e às unidades de registo §6 (Número, parágrafo número 6) das observações.

uma vez que se encontram condicionadas pela *lógica de candidatura* a fundos europeus, o que contribuiu simultaneamente para provocar uma *recomposição induzida do campo da educação básica de adultos* (Roths, 2005a) com a chegada de centros e empresas de formação com lógicas de funcionamento de substituição do Estado em determinadas funções sociais. Não deixando no entanto de ser fortemente reguladas, mas com objetivos mais centrados em metas e resultados do que num sentido de educação e formação crítica ao serviço das necessidades individuais, sociais, políticas e económicas dos adultos, numa perspetiva multidimensional (Lima, 2007).

Seguidamente, passaremos a caracterizar o grupo de formadores.

### 3.2 – Caracterização do grupo de formadores

A caracterização do grupo de formadores foi obtida através dos seguintes instrumentos de investigação: inquérito por questionário aos formadores da escola pública<sup>203</sup> e entrevista individual semidiretiva aos formadores da escola pública e do centro de formação.

Os formadores são compostos por 5 elementos do sexo feminino e 3 do sexo masculino, com uma média de idades de 32 anos (entre os 25 anos e os 42 anos). A naturalidade dos oito formadores é portuguesa, sendo um proveniente de Angola, habitando todos no distrito de Coimbra. A média relativa à experiência de ensino e de formação é de 8 anos (de 5 a 16 anos), os formadores da área tecnológica exercem profissões na área da restauração em horário pós-laboral e ao fim de semana.

Os vínculos profissionais com as entidades onde exercem a atividade de ensino é de ordem diferenciada. Quanto aos docentes, um está colocado na escola por destacamento, dois são professores do quadro de zona pedagógica e três são contratados; já os formadores têm um contrato de prestação de serviços de horas de formação vinculadas às unidades de formação de curta duração<sup>204</sup> (UFCD) e são ambos formadores externos<sup>205</sup>.

O tempo de docência com o público adulto oscila entre os 2 e os 8 anos, 2 (F1, F5), 3 (F6), 4 (F3) e 8 (F8) anos, um dos formadores não respondeu. Quanto à frequência de formação

---

<sup>203</sup> Os inquéritos por questionário não foram realizados aos formadores do centro de formação, por motivos relacionados com incompatibilidade de agendas e limitação do tempo para realização da entrevista individual, daí termos optado por recolher os dados mais relevantes na entrevista individual semiestruturada com os formadores do centro de formação. Tal opção relevou-se frágil, pois a caracterização dos formadores da área tecnológica ficou por isso mais pobre.

<sup>204</sup> As unidades de formação de curta duração são formações modulares estruturadas a partir de unidades de competência ou de formação. Seguem ou os referenciais de competências chave (ANEFA) ou os referenciais que integram o Catálogo Nacional de Qualificações (P 817/2007, art.º 6.º, alínea d).

<sup>205</sup> Os formadores externos são contratados pelo número de horas de formação estipulado nas unidades de formação de curta duração (UFCD), com uma carga horária de 25 ou 50 horas por UFCD, e poderão prestar serviços em várias entidades de formação, por seu lado os formadores internos são profissionais da entidade de formação e só prestam serviços nessa entidade.

pedagógica para adultos, apenas F7 e F8 frequentaram cursos de formação pedagógica para adultos, embora F3 tenha manifestado vontade de se matricular num mestrado de educação e formação de adultos. Os formadores apresentam em geral alguma sintonia com os princípios orientadores dos cursos EFA<sup>206</sup>, como poderemos constatar no quadro que apresentamos de seguida.

Fomentar a participação ativa e voluntária dos adultos na construção do seu conhecimento	6
Compreender que entre os adultos existem diferenças de estilo, tempo, espaço, e ritmo de aprendizagem	6
Ajustar o referencial de competências ao adulto com o seu capital de formação, necessidades e motivações adquiridas	5
Auxiliar o adulto a planear, selecionar, ensaiar, arriscar, cometer erros, retificar, avaliar, para que aprenda a desenhar o seu desenvolvimento pessoal e profissional	5
Diversificar metodologias, recursos, espaços e tempos adequando-os a situações diversas	5
Ajustar as áreas de competência a cada pessoa e a cada grupo nos seus contextos de vida	4
Entender o adulto como construtor de conhecimento em interação com a experiência	3
Capacitar o adulto para desenvolver o seu projeto de vida	3
Conceber o adulto como um ser capaz de acumular uma ampla variedade de experiências que podem resultar num percurso enriquecedor para a sua aprendizagem	3
Compreender que o adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas ou situações de vida do que na aprendizagem de conteúdos	3
Ajudar o adulto a dirigir a sua formação no envolvimento ativo em processos de procura do conhecimento com outros adultos	2
Saber que as diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade	1

Quadro 11 – Os princípios orientadores dos cursos EFA

Segundo os formadores, os critérios de recrutamento para o curso EFA deveriam privilegiar a experiência profissional com a área do curso (F1<sup>207</sup>, F3, F5, F8), a experiência de vida diversificada (F3, F5, F6, F8), as condições sociais e económicas (F8) e a motivação face ao conhecimento (F1, F3, F4, F5, F6, F8). Verifica-se que a motivação face ao conhecimento é o critério mais importante para os formadores da escola pública, bem como para os formadores

<sup>206</sup> Os princípios orientadores que considerámos no inquérito por questionário são adaptações de propostas de ANEFA, 2002, Melo, 2003, Quintas, 2008.

<sup>207</sup> Codificação atribuída aos formadores (F1, F2, F3,...)

do centro de formação. F7 refere que se atualmente tivesse que optar entre a profissão de formador e de empresário de restauração, não hesitaria.

Neste momento dono de restaurante. Porque os formandos não são tão bem selecionados. Outro motivo é porque cada vez mais vêm para este tipo de cursos sem qualquer motivação. Vejo que no final o proveito do esforço que foi feito pelo formador e pelo dinheiro que foi investido numa turma não é compensatório, é um investimento sem retorno, é um investimento em capital humano sem retorno. Basicamente é isto, embora eu goste muito de dar formação. (F7, 7'-8'<sup>208</sup>)

O que poderá contribuir para o mal-estar profissional, reforçando a descrença na profissão de formador e nas suas finalidades.

Contraditoriamente, numa pergunta que pretendia caracterizar a avaliação qualitativa dos formandos pelos formadores, verificámos que realizaram uma avaliação da Motivação de Muito Bom (F1 e F6) e Bom (F3, F4 e F5), enquanto noutros parâmetros a avaliação que realizaram do grupo foi: Aprendizagem - nível Bom (F1, F5 e F6) e Suficiente (F3 e F4); Relacionamento interpessoal - Bom (F1, F3, F4 e F6) e Suficiente (F5); Assiduidade - Excelente (F1, F5 e F6) e Bom (F3 e F4); Participação oral - Muito Bom (F1, F5 e F6), Bom (F4) e Suficiente (F3); Empenhamento nas atividades - Muito Bom (F1, F5 e F6), Bom (F4) e Suficiente (F3); Autonomia dos adultos na realização dos seus trabalhos - Bom (F1, F4, F5 e F6) e Suficiente (F3).

A nível do saber estar é o não conseguirem respeitar os erros dos outros, não respeitarem as diferenças, as que existem entre eles, que são muitas, não saberem respeitar é o principal problema dentro do grupo (...) É um grupo muito humilde no geral, são trabalhadores, esforçam-se, também estou a falar no geral, algumas pessoas têm as suas limitações, derivado à idade, à diferença entre a experiência profissional anterior e o curso, basicamente é isto. (F7, 30'-32')

Para os formadores, os adultos têm evoluído em termos de competências sociais, uma vez que apresentavam inicialmente problemas de relacionamento interpessoal, nomeadamente conflitualidade de índole diversa (F1, F3, F4, F5, F6, F8). Apresentam como problemáticas (i) a condição da mulher, cujos pressupostos tradicionais são marcantes na forma como se relacionam com o meio e a família (F8) e, para alguns formadores, (ii) a razão de ser das suas débeis motivações ou dificuldades cognitivas (F6), ou dificuldades de relacionamento interpessoal (F1, F3, F4, F5, F6, F8), para além (iii) dos problemas de índole económica (F5).

São sobretudo pessoas muito fragilizadas, até mesmo de algum modo marginalizadas pela sociedade porque já estão no desemprego há muito tempo. A4,

<sup>208</sup> Optámos por transcrever apenas alguns momentos da entrevista semidiretiva dos formadores F2 e F7, colocámos assim o minuto (') onde ocorrem as afirmações.

eu não percebo muito bem, mas tem um problema qualquer de dar nas vistas, relacionamento, não consigo perceber assim... porque ele tem muitas capacidades, não consigo perceber. A8 é uma pessoa muito impulsiva mas se uma pessoa conversar, até assume que errou, até consegue... A9 faz-me alguma confusão, também não sei explicar bem porquê mas é uma pessoa um bocado estranha. A10 é muito influenciável, muito influenciável, pareceu-me ser uma pessoa que se fosse menos influenciável conseguia liderar o grupo porque durante um período foi ela o elo de ligação quando havia guerras. A5 terá alguns problemas mas mais de nível pessoal. Não sei muito bem porquê mas... A7 é uma pessoa que quer muita atenção mas leva-se muito bem, nós damos-lhe atenção, conversamos com ela, acaba por refilar mas até... A única que eu acho que... é A12, que me parece que está mesmo cá para aprender alguma coisa sem chatear muito com o que se passa fora da formação. De resto eu acho que mesmo A11 volta e meia lá discute com A4 por coisas que não têm jeito nenhum... (...) A2 acho que a instabilidade familiar a perturba muito (...). A6 também não me parece que tenha assim... acho que também está muito... Eu acho que mesmo em termos de relacionamento eles agora estão muito melhores (...) é o que eu lhe disse é picos, porque tanto concordam todos muito bem, mas depois há algum que discorda e depois os outros não aceitam e eles têm que aprender a gerir isso, ainda hoje lhes disse que eles têm que aprender a gerir isso, porque temos de nos respeitar acima de tudo, somos todos diferentes, mas às vezes a diferença também trás uma mais-valia para o grupo e eles têm que aprender a respeitar isto tudo, sem dúvida. (F5, pp.2-3)

No que diz respeito às experiências profissionais e condições sociais e económicas dos adultos, os formadores referem experiências diversificadas. Na experiência profissional indicam serviço de mesa (F3, F4, F8), agricultura (F5), vendedor de loja (F3), auxiliares diversos (F1, F4, F5, F8) e cozinha (F5). Quanto às experiências de vida dos adultos, consideram-nas pouco diversificadas (F1, F3, F5, F6), traumatizantes (F5, F8) e enriquecedoras (F4). Finalmente, as condições sociais e económicas são designadas de nível precário (F3, F4), suficiente (F3, F5, F6) e de sobrevivência (F1, F4, F5, F8). Os formadores consideram que têm um relacionamento Muito Bom (F1, F6, F8) e Excelente (F3, F4, F5) com os formandos.

No que diz respeito ao papel do mediador<sup>209</sup>, este poderá estar numa posição algo ambivalente, entre os interesses da instituição pública e as suas relações com outras instituições de índole diverso e cujas finalidades poderão ser conflituais com a escola (centro de formação, POPH, ANQ, IEF) e com as necessidades (e realidades) dos adultos e dos formadores. O mediador do presente curso (e a instituição escolar e a DREC) enfrentou desafios problemáticos para o quais não tinha capacidade de resposta, pois alguns dos problemas com que era confrontado (problemas relacionados com os subsídios inerentes à formação, devido a inadequação da legislação do POPH, ANQ face à realidade de funcionamento da instituição escolar, por exemplo) não eram nem de resolução fácil, nem da sua responsabilidade (ou da

---

<sup>209</sup> A desenvolver posteriormente mais aprofundadamente em categorias

instituição escolar e da DREC). A ação levada a cabo pelos adultos de encerramento da escola (O<sub>1</sub>)<sup>210</sup> foi um dos temas principais da primeira observação que realizámos.

Adultos (A4, A8, A1) esclarecem I<sup>211</sup> que tiveram necessidade de adotar comportamentos mais conflituosos, nomeadamente terem fechado a escola e chamado a imprensa, devido a comportamentos que considerem ambivalentes seja de F8, seja da direção da escola. Entre os quais: falta de comunicação e esclarecimento no que diz respeito ao não pagamento da bolsa, e aconselhamento para desistirem do curso. Os adultos adotaram ainda uma atitude de compreensão face aos acontecimentos e aceitaram o pedido de desculpas da direção da escola e de F8. Apresentaram ainda razões de incompreensão face ao tratamento que consideraram autoritário por parte da direção da escola/F8. (O<sub>1</sub>, §5)

Os formadores consideram como desafios mais problemáticos para o mediador: coordenar a equipa pedagógica da formação de base e a equipa de formação tecnológica (F3, F5), auxiliar a resolução dos problemas relacionais dos adultos (F1, F3, F4, F5, F6), auxiliar os adultos na resolução dos seus problemas pessoais (F3, F4, F5, F6, F8), responder às exigências de coordenação entre escola, adultos, equipa pedagógica e outras instituições (POPH, IEFP, ANQ) (F1, F3, F4, F5, F6, F8) e gerir os problemas com os adultos face ao pagamento fora de horas do subsídio mensal (F3, F4, F5, F6). Quanto ao relacionamento entre os adultos e a mediadora, os formadores têm opiniões bastante diversificadas, Fraca (F4), Média (F3), Boa (F6), Muito Boa (F1, F8) e Excelente (F5).

Após a interrupção das atividades letivas, durante o mês de agosto, segundo os formadores, os adultos deverão melhorar os aspetos elencados seguidamente.

Aprender a ser autónomo	6
Aprender a dominar as emoções	4
Construir um relacionamento interpessoal solidário com os colegas	4
Participar de uma forma mais ativa e empenhada nas tarefas realizadas em aula	3
Maior empenho na realização das tarefas	2
Compreender a necessidade de estudar em casa	2
Demonstrar motivação e empenho na aprendizagem	2
Participar ativa e autonomamente nos temas de vida/atividades integradoras	2
Construir um relacionamento interpessoal solidário com os formadores	2
Construir um relacionamento interpessoal solidário com a mediadora	1
Ser mais assíduo	0

Quadro 12 – Interrupção das atividades letivas expetativas dos formadores

<sup>210</sup> Um dos temas problemáticos abordados na nossa grelha de observação n.º 1 (O<sub>1</sub>) e na qual registámos algumas palavras do mediador e de alguns adultos.

<sup>211</sup> I = Investigadora.

Considerámos igualmente importante assinalar a perspetiva dos formadores de Linguagem e Comunicação Portuguesa e Cidadania e Empregabilidade e apreender que competências desenvolveram com os adultos. Ambos indicaram o desenvolvimento das competências que indicamos no quadro seguinte.

Definir métodos de trabalho em comum	2
Conhecer o papel do Estado na proteção de direitos e liberdades	1
Reconhecer e respeitar a diversidade dos outros	2
Resolver interesses divergentes	2
Trabalhar autonomamente	2
Identificar-se com novas formas de aprendizagem	2
Assumir responsabilidade pessoal e social na preservação do meio ambiente	1
Conhecer os pontos fortes e os pontos fracos pessoais	1
Demonstrar autocontrolo	2
Posicionar-se em relação a um estilo de vida saudável	1
Conhecer o papel do Estado na promoção da saúde dos cidadãos	1

Quadro 13 – Competências desenvolvidas nas áreas de competência-chave de Linguagem e Comunicação Portuguesa e Cidadania e Empregabilidade

Os formadores apresentam uma leitura crítica das finalidades do curso de educação e formação de adultos, abordam as suas relações com a equipa de formação da área tecnológica e a forma como construíram os referenciais, entre outros aspetos que desenvolveremos de seguida. Tais críticas remetem-nos para enquadramentos de educação mais relacionados com o público mais novo (crianças e jovens) do que com o público adulto.

Seguidamente, passaremos a caracterizar o grupo de formandos relativamente a questões relacionadas com a sua identificação (género, idade, estado civil, local de residência), escolaridade (escolaridade e tipo de ensino frequentado), experiências profissionais, expectativas face ao curso, planos para o futuro, ocupação dos tempos livres, visão do mundo e autoconhecimento.

### 3.3 – Caracterização do grupo de formandos

A caracterização tem por base os dados recolhidos no dossiê pedagógico do curso EFA – EB2+3 Serviço de Mesa. Os dados encontram-se divididos em três documentos: ficha de inscrição, ficha do perfil do candidato e ficha de entrevista. Na ficha de inscrição, os dados referentes aos adultos incidiam no género, idade, local de nascimento, residência, escolaridade à entrada, tipo de ensino e atividade profissional. A informação da atividade profissional foi complementada com outros elementos recolhidos na ficha de entrevista. O grupo em estudo era

composto inicialmente por 20 elementos, 13 do género feminino e 7 do género masculino. Contudo, quando chegámos ao campo, o grupo era constituído por 10 elementos do género feminino e 2 elementos do género masculino. Do início até à altura das observações desistiram 8 formandos, 5 homens e 3 mulheres. Até ao final do curso desistiram mais 5 elementos, tendo o curso finalizado com 7 elementos, 2 homens e 5 mulheres. Segundo um formando, as principais razões das desistências residiram no adiamento do pagamento do subsídio de frequência do curso.

A8 refere que as pessoas desistiram por falta de pagamento, se o conseguirem provar, não há problema, no dia em que assinaram o contrato já existiam apenas 13 pessoas, taxa de desistência 40%. (O<sub>7</sub>, §1)

Quanto às desistências posteriores não temos dados que explicitem a ocorrência, contudo é relevante assinalar que as desistências ocorreram no género feminino, em casos social e economicamente mais fragilizados devido a problemas de saúde (A9), emigração do elemento masculino da família, desequilíbrio emocional (A2), contexto familiar fragilizado por um divórcio (A5), contexto económico e problemas de saúde (A3) e contexto económico em transformação (A6). A governação pluriescalar da educação surge assim como categoria relevante face às tensões inerentes ao financiamento do curso.

A média de idades dos formandos era de 34 anos, tendo o elemento mais novo 29 anos e o mais velho 54. Apenas um formando nasceu fora do concelho. O local de residência dos formandos é no concelho onde se encontra situada a escola. Relativamente ao estado civil, três elementos são casados em regime de união de facto, três são divorciados e seis são casados. Quanto ao nível de escolaridade obtido até à frequência do curso, duas formandas tinham concluído a escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico, 3 iniciaram o 2.º ciclo mas não o concluíram, 3 confluíram o 2.º ciclo e, finalmente, 4 iniciaram o 3.º ciclo mas não o concluíram.



<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Local de Nascimento</b>	<b>Local de Residência</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Escolaridade à entrada</b>	<b>Tipo de Ensino</b>	<b>Atividade Profissional</b>
F	9	Cávado	Pinhal Interior Norte	União de Facto	8.º ano	EB/3.º ciclo	Limpezas; Café (balcão); Lavandaria; Auxiliar
F	0	Pinhal Interior Norte	Pinhal Interior Norte	Casada	4.º ano	EB/1.º ciclo	Fábrica de confeções; fábrica de calçado; Algarve - apanha da fruta; Restaurante - ajudante de cozinha; Centro de apoio à formação e emprego - trabalho com idosos; POC - bombeiros (limpeza).
F	1	Pinhal Interior Norte	Pinhal Interior Norte	Divorciada	5.º ano	EB/2.º ciclo	Matadouro; Talhos; Limpezas; Cozinha; Cantinas.
M	1	Pinhal Interior Norte	Pinhal Interior Norte	Divorciado	8.º ano	EB/3.º ciclo	Curso Técnico de HSST
F	2	Pinhal Interior Norte	Pinhal Interior Norte	Divorciada	5.º ano	EB/2.º ciclo	Viveiros, Centro de apoio à formação e emprego – Solar
F	9	Pinhal Interior Norte	Pinhal Interior Norte	Casada	6.º ano	Telescola	Baby Sitter; foguetes; Restaurante; Varandas do Ceira (cozinha); Fábrica.
F	1	Pinhal Interior Norte	Pinhal Interior Norte	Casada	4.º ano	EB/2.º ciclo	Café; restaurante (cozinha); empregada doméstica
M	0	Pinhal Interior Norte	Pinhal Interior Norte	União de Facto	8.º ano	EB/3.º ciclo	Empregado de balcão/mesa; Serviço de casamentos; Isolador.
F	8	Pinhal Interior Norte	Pinhal Interior Norte	União de Facto	5.º ano	EB/2.º ciclo	Peixaria; Infantário; Limpezas; Campo; Apanha da laranja; Junta de freguesia; Balcão (café, restaurante).
F	1	Pinhal Interior Norte	Pinhal Interior Norte	Casada	6.º ano	EB/2.º ciclo	Fábrica de confeções; Centro de apoio à formação e emprego - cozinha e outros.
F	4	Pinhal Interior Norte	Pinhal Interior Norte	Casada	6.º ano	EFA/EB2	Copa; Fábrica de Louça; limpeza; restaurantes (serviço de mesa)
F	5	Pinhal Interior Norte	Pinhal Interior Norte	Casada	7.º ano	EB/3.º ciclo	Proprietária de café/restaurante.

Quadro 14 – Caracterização dos formandos do curso EFA – EB2/3 Serviço de Mesa, dados recolhidos na ficha de inscrição

Comparando os dados do quadro resumo com as prestações dos formandos em sala, verificámos que os adultos mais participativos e com mais facilidade na compreensão dos conteúdos são os que chegaram ao curso com escolaridade mais elevada (A1, A4, A8, A12), obtida no ensino regular.

Até ao início do curso exerceram fundamentalmente profissões de auxiliares, serviço de mesa, operárias e pequena empresária. Os contextos profissionais dos formandos são assim marcadamente de auxiliares, tarefeiros, com contratos de trabalho a termo, sem profissão definida, movendo-se em diversos ramos da atividade económica, mas fundamentalmente como auxiliares de apoio ao setor terciário.

No segundo documento a que tivemos acesso, a ficha de análise do perfil do candidato, as perguntas eram direcionadas para aferir o interesse perante o curso e o potencial do candidato. Aborda questões de índole motivacional, nomeadamente pessoais e sociais. A pergunta “1 - Explícite as razões que o levam a participar num curso EFA - Serviço de Mesa? De que forma é que esta formação lhe pode ser útil ou vantajosa?” Os formandos apontaram razões de índole pessoal e social. A obtenção do 9.º ano de escolaridade e a formação profissional são os elementos fundamentais para a inscrição no curso.

Vim para este curso, porque pretendo me realizar na escolaridade e profissional, para poder realizar os meus projetos pessoais e porque é uma mais valia para mim a nível pessoal e na integração no meio social. (A1)

Por mim acho importante acabar o meu nível de escolaridade e ter o curso porque já trabalhei na profissão, mas quero aumentar os meus conhecimentos. (A4)

Ver reconhecidas e valorizadas as minhas competências, aquisição de conhecimentos, capacidades práticas, aptidões e formas de comportamento requeridas para o exercício de uma profissão. A formação é muito vantajosa podemos fazer o que mais gostamos tirando o 9.º ano perto de casa e tendo uma bolsa de formação nos dias de hoje é quase milagre uma oportunidade destas. (A12)<sup>212</sup>

No que diz respeito à pergunta 2 - “Que perspetivas/planos tem relativamente ao seu futuro profissional?” As respostas incidem na importância dos conhecimentos a obter e na formação profissional, tendo em conta a sua futura reinserção profissional e social.

Ter bom aproveitamento na Formação para aí sim fazer planos a nível profissional para o meu futuro. (A1)

Acabar o curso com boas amizades amigos e no fim ficar com emprego. (A2)

---

<sup>212</sup> As transcrições dos adultos que apresentamos não foram modificadas, considerámos interessante registar o nível de proficiência linguística dos formandos.

Tenho muitas perspetivas porque é uma área com muita saída, planos. Acabar este curso os melhores conhecimentos se possível ter o meu próprio negócio. (A3)

Gosto muito de trabalhar na área deste curso, se tudo correr bem quero trabalhar por conta própria. (A12)

A pergunta seguinte recai sobre atividades de ocupação dos tempos livres, “Como ocupa o seu tempo livre?”, os formandos referem como atividades mais importantes as dedicadas à família, filhos, amigos, nomeadamente atividades culturais, recreativas e sociais.

A brincar com as minhas filhas que são a minha melhor doçura do mundo. E pratico aulas de dança com a minha filha mais velha. (A5)

Os tempos livre que tenho é para sair e brincar com os meus filhos e visitar a família e amigos. (A10)

Quanto às suas preocupações perante o mundo e sociedade onde estão inseridos, “Quais são as suas preocupações relativamente a determinados temas da sociedade/mundo?”, as suas respostas focalizam-se em temas como as crises política, ambiental, social, económica e financeira.

O que me preocupa são a falta de empregos, e de tudo o que nos rodeia. (A3)

As pessoas não se importam minamente com o mundo so sabem poluir e destruir o mundo. (A5)

A fome pois para mim toda a gente tem o direito a comer e é uma pena que haja países que não pensem assim. (A8)

Pretendeu-se ainda traçar o perfil do formando através de características pessoais e sociais. As perguntas apresentam-se com enfoque pessoal, nomeadamente a nível da capacidade reflexiva acerca de si, das suas características e das suas capacidades pró-ativas e satisfação com a vida. Na pergunta número um “Faça uma breve descrição da sua pessoa”, as respostas centraram-se em características pessoais, de capacidade de escuta, comunicação, afetividade e sociais de relacionamento interpessoal, extroversão, entretenimento e ajuda ao próximo.

Sou comunicativa, extrovertida, amiga, sincera, gosto muito de ajudar o próximo conforme as minhas posses, sou muito sentimental sofro com os problemas dos outros. Sou muito frontal, o que tiver a dizer falo na cara da pessoa. (A3)

Confio demais. Não sou compreendida neste planeta. Porque no meu não existe a mentira e epocresia. Sou muito coração ou seja sentimental. Pois sem amor não sei viver. (A9)

Não gosto de ofensas, sou direta, amiga, perfeccionista, exigente, meiga, não gosto de violência, respeito para ser respeitada, não gosto de injúrias, sou responsável, limpa,

arrumada, asseada, sou golosa, teimosa, luto por aquilo que acredito e sou honesta.  
(A12)

Querendo traçar um perfil para a articulação entre curso e personalidade dos formandos, a pergunta “Que características da sua personalidade pensa o/a podem ajudar e/ou prejudicar neste curso de formação?” pretende aferir a adequação em estar no curso e personalidade. As respostas surpreendem pela relação entre características pessoais e curso e, por vezes, a sua desarticulação face à normatividade propalada pela escola, como um espaço onde se aprendem normas sociais e económicas para posicionar o indivíduo na sociedade. Veja-se que o querer ajudar o próximo, a busca de amizade, a alegria, o questionamento da arrogância e a visão da socialização em torno da convivialidade e bem-estar são os fatores privilegiados, um tanto desenquadrados da escola, lugar onde as afetividades, alegria e extroversão ainda são realidades pouco comuns.

Penso que ajudo a dar alegria ao Grupo. (A4)

Fico muito ofendida com pessoas que se julgam as melhores do mundo e me ferem pessoalmente, e gostava de me dar com todas mas men sempre e posivel. (A5)

O que me pode prejudicar neste curso é ser amiga de toda a gente e confiar demais nas colegas e depois levamos por tabela. (A6)

Se observarmos as respostas a esta questão, e do ponto de vista de Freire (2007), verificamos que traduzem uma *consciência ingénu*a, mais assente em emocionalidades do que em racionalidades. Assim, uma interpretação subjetiva da comunicação verbal e não verbal, ignora o papel dos preconceitos e das crenças na interpretação das condutas, cujas incoerências e posições, por vezes contraditórias, tenderão a ser interpretadas como mentiras, excessos de confiança, e uma tendência excessiva para uma interpretação moralizante e autoritária das atitudes uns dos outros, o que reforça o individualismo e a apologia de conflitualidades egoístas e dessocializantes. A aversão ao trabalho intelectual por se considerar inútil (e perda de tempo) reforçará a socialização inconsequente no espaço da educação e desvalorizará o seu papel de aquisição de conceitos para compreender o mundo e as suas contradições e a necessidade de se deverem negociar opções. Por outro lado, a apologia de um determinado modelo de família personifica a ausência de democraticidade no espaço privado das famílias e traduz uma conceção de mulher como alguém que opta fundamentalmente por sacrificar os seus desejos e transferi-los para os filhos (A12, §27-29 e A11, §5, O<sub>9</sub>). Tal modo de pensar e agir dos adultos coloca algumas questões pertinentes e problemáticas no que se refere à adoção de um modo de trabalho pedagógico essencialmente transmissivo, em que o sujeito é encarado como um objeto

a educar. Este modelo pedagógico poderá reforçar o autoritarismo, agora munido de ferramentas do conhecimento e a escola poderá perder uma oportunidade de capacitar os adultos a questionar as suas opções de vida, profissionais e sociais, e contribuir para uma educação mais transformadora das suas realidades. A adoção de uma atitude de adaptação a disposições que poderão ter a sua pertinência do ponto de vista social, coloca os adultos numa posição de dependência subserviente face a um sistema económico-político-social que deveria ser questionado pelos sujeitos, capacitando-os para aprenderem a tomar decisões autónomas, e esvaziando o poder que as populações poderão alcançar para traçarem e construírem o seu destino. Cruzando com a síntese de cidadania proposta por Santos (2002), sobressai um cidadão onde a noção de emancipação e subjetividade convivem debilmente com a cidadania. Um cidadão que traz para os contextos que frequenta os seus modos de vida, parecendo desconhecer a necessidade de se construírem diálogos assentes em consensos (e quiçá disensos), como uma das práticas fundamentais de cidadania. O que nos remete ainda para a proposta de Santos (2011), para ultrapassarmos práticas de democracia de baixa intensidade precisamos de aprender a combater os resquícios de uma sociedade patriarcal. Os estigmas mais correntes são a obediência, subserviência, adequação a normas, pressão psicológica, para eliminar quem adote posições de contestação aos consensos normativos, tanto sociais como económicos. Esta é uma visão difundida pelos adultos e pelos atores do presente curso, uns munidos com ferramentas de saber que justificam tal posição (atores escolares e formativos), outros com ferramentas de experiências de vida (adultos). Freire (2007) debatendo o lugar da democracia na sala de aula refere que os educadores críticos terão de estar munidos de estratégias que lhes permitam construir um contexto em que a liberdade democrática não seja complacente com a licenciosidade, isto é, a aprendizagem de construção de consensos deverá permitir aos educandos aprenderem a praticar a democracia de forma responsável e fraterna.

Na pergunta seguinte “De uma forma geral está, ou não, satisfeito com a sua vida? Há alguma coisa que gostaria, de mudar ou ter mudado? Justifique!” As respostas encaminham-se para uma certa (in)satisfação pessoal tendo como referência a vida familiar.

Eu não estou satisfeito com a minha vida pela seguinte razão os meus pais não me compreendem e me magoame muito. (A5)

Sim gostaria que as pessoas que mais amei na vida não me tivessem virado as costas. Gostava de ter uma mãe que tive que matar dentro de mim e de ter tido um pai que nunca conheci e só vou conhecer quando partir. Pois a minha vida foi uma mentira que só descobri aos 40 anos. (A9)

Neste momento sou feliz, sinto-me bem, tenho saúde, casa, marido e uma filha muito querida. E estou a fazer o que gosto, estudar e aprender o que gosto, estudar e aprender mais da profissão que mais gosto. (A12)

No que diz respeito à pergunta “Considera-se uma pessoa com iniciativa e que toma com algumas facilidades decisões? Justifique”, as respostas incidiram em aspetos relacionados com a afirmação da capacidade de iniciativa, motivação e em tomar decisões.

Sim, tenho iniciativa e motivação por vezes tenho alguma dificuldade em tomar certas decisões. (A3)

Sim, considero-me uma pessoa com decisões fixas. (A4)

Sim, sou otimista e aposto na vida faço tudo para ser feliz gosto de arriscar ir sempre para a frente tentar concretizar os meus sonhos e dos que me rodeiam. (A12)

Finalmente foram recolhidos dados da ficha de entrevista referentes às motivações face ao curso, voltar à escola, consciência face às exigências da profissão e desistência do curso.

As respostas relativamente à motivação reforçaram o anteriormente dito, isto é para os adultos os fatores principais são a obtenção da escolaridade (A1, A2, A3, A6, A9), a certificação profissional (A2, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A10, A12) e o subsídio (A9). No que diz respeito ao regresso à escola é maioritária a expectativa positiva.

É bom, gostaria muito de voltar a estudar. (A9)

Quer tirar o 9.º ano, seja como for. (A10)

Gosta de estudar. (A12)

Quanto à consciência relativamente às particularidades da profissão, no que diz respeito à apresentação e aos horários, são referidas questões relacionadas com as dificuldades no domínio do inglês (A1) e a consciência plena e familiar das dificuldades (A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A12).

Sem problemas, tem consciência e os horários não constituem problema. (A8)

Tem, pela sua experiência esporádica na Restauração. Dificuldade em gerir os horários da profissão. (A12)

Quanto à questão “O que o/a levaria a desistir do curso? Que dificuldades espera encontrar?”, são focadas dificuldades na área do saber inglês (A4, A7, A9), matemática (A6, A12), parte escolar (A10), e nenhuma dificuldades (A3, A5). Relativamente às razões para desistir do curso, todos responderam nenhuma (A2, A3, A5, A6, A7, A8, A9, A10 e A12), contudo desistiram do curso A2, A3, A5, A6 e A9.

Seguidamente, passaremos a expor as categorias que considerámos relevantes nas observações realizadas no trabalho de campo, tendo em atenção as propostas de Lesne (1977) e Ferry (1975), que pretendem dialogar com as ferramentas teóricas que sinalizámos nos capítulos precedentes.

### **3.4 – Práticas de Educação de Adultos, Cidadania e Empregabilidade num curso EFA – EB2+3 – Serviço de Mesa**

No presente subcapítulo, pretende-se fazer uma análise do conteúdo das práticas observadas no curso EFA EB2+3 - Serviço de Mesa. Recorremos ao modelo de análise “Modos de Trabalho Pedagógico” de Lesne (1977) que organiza o material observado em temas e categorias externas que procurámos relacionar com os discursos teórico-políticos e com as nossas observações.

Os modos de trabalho pedagógico de Lesne (1977) apontam para três perspetivas sobre os *mandatos* que foram (e continuam a ser) construídos para a escola.

Seguidamente, analisaremos dois temas: *Inovação Pedagógica* (Ferry, 1975) e *Governança Pluriescalar da educação* (Antunes, 2008), com um conjunto de categorias que sistematizámos. Com estes dois temas pretendemos problematizar, por um lado, a proposta de Ferry (1975), numa tentativa de compreensão das relações entre modelos tão diferenciados (educação escolar, formação profissional e educação e formação de adultos); por outro a operacionalização de um modelo de financiamento em que a governação da educação é realizada em diversas escalas<sup>213</sup>.

Começaremos a análise das práticas com o tema “A razão de ser do trabalho pedagógico”, que pretende estabelecer relações entre uma determinada visão de educação presente nos discursos teórico-políticos e práticas observadas, e as categorias e os modos de trabalho pedagógico selecionados (Lesne, 1977).

#### **3.4.1 – Tema I – A Razão de ser do trabalho pedagógico**

A razão de ser do trabalho pedagógico corresponde a uma determinada visão do que será a educação e do modo como os indivíduos que estão presentes em sala poderão contribuir para a sociedade que se pretende ajudar a construir. Se os governos implementam

---

<sup>213</sup> Escala Local – Escola Pública e Centro de Formação; Escala Distrital – Direção Regional de Educação de Coimbra (DREC); Escala Nacional – Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), Programa Operacional Potencial Humano (POPH); e Escala Supranacional – Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN).

determinadas políticas públicas seguindo orientações ideológicas e modelos teóricos que lhes são mais próximos, o formador também seguirá modelos que são mais próximos das suas visões do mundo, sobre os saberes necessários para um determinado conjunto de pessoas e como deverão agir em sociedade, sendo a sala um microcosmos onde se transmitem e reproduzem saberes e modelos de sociedade desejáveis.

A análise comparativa da legislação<sup>214</sup> de criação das agências (ANEFA e ANQ) de regulação da educação e formação de adultos remeteram-nos para um modelo de Estado ambivalente, mais consonante com o paradigma neoliberal e neoconservador, cujo controlo estatal dos atores envolvidos é realizado pela Agência Nacional de Qualificação (ANQ). As razões de ser do trabalho pedagógico seriam assim mais concordantes com os discursos em torno da Nova Ordem Económica que enformam algumas das posições conservadoras em torno do conceito de globalização<sup>215</sup>, com a necessidade de reconfiguração/qualificação da mão de obra para fazer face às exigências económicas e sociais da adaptabilidade a um mercado de trabalho em constante mutação (CCE, 1995). Neste quadro, a UE intervém com diretivas e regulamentações que fazem a apologia da Aprendizagem ao Longo da Vida, para que a formação do indivíduo se vá adequando a uma lógica de competitividade e de produtividade e, simultaneamente, às inflexões da economia e política (CE, 1994; Melo, 2006; Almeida, 2007; Lima, 2007, 2010a, 2010b; Antunes, 2008).

Os três *modos de trabalho pedagógico* (Lesne, 1977) propõem três eixos que orientam pedagogicamente os educadores e formadores de jovens e adultos. A *orientação externa*, em que o formador segue o programa e transmite os seus conteúdos, preocupando-se que os indivíduos acedem ao saber transmitido de geração em geração; para tal verbaliza um discurso em prol do trabalho, do esforço, do empenho para que os formandos atinjam os resultados esperados. Estamos face a um formador defensor do reconhecimento do mérito de uns perante outros, da racionalidade objetiva do conhecimento e de normas sociais. A *orientação interna*, em que o formador tem em atenção as aspirações, subjetividades dos sujeitos e, através do conhecimento das experiências pessoais e profissionais, reconhece, valida e certifica experiências ou então reconstrói-as à luz das narrativas da adaptabilidade ao mundo social e do trabalho. A reflexividade em torno das experiências de vida, a autoavaliação e a orientação pessoal são as metodologias predominantes. A *orientação interna-externa* transformadora, em que as realidades sociais dos sujeitos servem para compreender as teorias propostas, relacioná-

<sup>214</sup> Consultar desenvolvimentos desta temática no capítulo IV (4.1.2 – As Políticas Públicas de Educação de Adultos no pós 25 de Abril).

<sup>215</sup> Debatemos a presente questão no capítulo III.



las com o concreto e questioná-las à luz de um saber que se pretende científico mas também social. No trabalho pedagógico, privilegiam-se narrativas em que as subjetividades são transformadas em realidades objetiváveis e questionadas face aos modelos de sociedade e respetivas realidades (Lesne, 1977).

Nos três *modos de trabalho pedagógico*, o saber contribui para (i) a reprodução; (ii) a adaptação ou (iii) a transformação dos indivíduos, face às orientações estruturais e às perspetivas teóricas mais ou menos constrangedoras da ação.

Relacionando os modos de trabalho pedagógico com os capítulos precedentes, verificamos que as políticas públicas em Portugal, desde o V Governo Constitucional, se têm orientado para formas de cidadania e de empregabilidade paternalistas e assistencialistas. Os discursos políticos e as políticas públicas reproduzem modelos de criação de indivíduos que correspondem aos interesses económico-financeiros, políticos e sociais nacionais e supranacionais (Afonso & Antunes, 2001; Melo, 2006; Freire, 2007; Lima, 2007).

As problematizações de entidades como a UNESCO, de autores da EA, bem como a narrativa do paradigma da ALV, inscrita em diversos documentos da UE, e a Iniciativa Novas Oportunidades oferecem uma leitura ambivalente, desarticulada e contraditória, mas cujo elemento articulador é “o crescimento, a competitividade e o emprego” (CE, 1994; Santos, 2001; Gewirtz, 2008; Foucault, 2010). Das diferentes articulações, desarticulações e ambivalências da discussão teórica-política, estabelecemos 3 eixos entre educação e formação, cidadania e empregabilidade: i) a educação e formação ao serviço da educação de base e da formação profissional dos indivíduos para que se responsabilizem pela sua cidadania e empregabilidade (modelo conservador); ii) educação e formação ao serviço da capacitação de atores adaptáveis aos contextos e, simultaneamente, operando a nível das subjetividades para a reconstrução das suas narrativas sociais, pessoais e profissionais (modelo do mercado); iii) educação e formação ao serviço da educação de base e da formação de agentes transformadores dos espaços estruturais em que se movem (modelo crítico) (Afonso, 1998; Lima, 2002a; Pires, 2005). As exigências externas ao indivíduo (economia e sociedade) parecem estar a aproximar-se de uma leitura do indivíduo enquanto sujeito, contudo e ainda segundo o referencial de competências-chave, essa aproximação visa a convocação de saberes de múltiplas áreas numa lógica de transferência de competências e articulação entre o ensino formal, informal e não formal.

A organização curricular dos Cursos EFA é realizada com base numa articulação efetiva das componentes de formação, com o recurso a atividades que, numa complexidade crescente, convoquem saberes de múltiplas áreas, numa lógica de complementaridade e transferência de competências (...) (DR, 2008: 1459, Art.º 7.º)

A aproximação realiza-se através da reconstrução da narrativa das experiências pessoais, sociais e profissionais.

Nas práticas que observámos, encontrámos algumas regularidades, bem como determinadas especificidades que questionam o modelo proposto por Lesne (1977).

Na secção seguinte, desenvolveremos as relações entre as categorias e os modos de trabalho pedagógico (Lesne, 1977) relacionados com o tema “A Razão de ser do trabalho pedagógico”. À categoria “i) as exigências externas da vida económica e social” corresponde o modo de trabalho pedagógico transmissivo e de orientação normativa (MTP1); à categoria “ii) as exigências de reconstrução das experiências pessoais, sociais e profissionais dos sujeitos” corresponde o modo de trabalho pedagógico incitativo e orientação pessoal (MTP2); e finalmente à categoria “iii) as exigências das situações sociais das pessoas em formação” corresponde o modo de trabalho pedagógico apropriativo centrado na inserção social do indivíduo (MTP3).

#### *As exigências externas da vida económica e social*

Categorizámos como exigências externas da vida económica e social (MTP1) as práticas de educação e formação, cuja transmissão de determinado tipo de saberes pessoais, sociais e profissionais são apresentados como saberes, que deverão ser acessíveis a todos os indivíduos, no sentido de transmissão de saberes de geração em geração, para que os indivíduos se possam integrar na sociedade e reproduzir um modelo de sociedade para o qual contribuem, devendo, para tal, cumprir as suas responsabilidades como cidadãos e trabalhadores. Aproximam-se deste modelo oito observações O<sub>3</sub>, O<sub>7</sub>, O<sub>11</sub>, O<sub>21</sub>, O<sub>2</sub>, O<sub>28</sub>, O<sub>29</sub>, O<sub>30</sub><sup>216</sup>, isto é, são as exigências normativas da sociedade e da economia que parecem orientar as práticas pedagógicas, mas apelando à responsabilidade do indivíduo pela sua cidadania e empregabilidade, daí que os formadores encarem a tarefa com um sentido de missão de objetiva e cumulativamente transmitirem saberes social e economicamente válidos, independentemente dos sujeitos que se encontram à sua frente e das suas realidades específicas e particulares<sup>217</sup>.

---

<sup>216</sup> Contudo, não podemos deixar de assinalar que a riqueza das práticas quase sempre nos coloca dificuldades na sua categorização face aos modos de trabalho pedagógico propostos por Lesne (1977). Pensamos que tais dificuldades advêm da adaptação dos profissionais de educação e formação aos novos modos de trabalho pedagógico que o referencial de competências-chave invoca. Para que tal interiorização seja possível os formadores encontram-se num processo de construção e desconstrução tanto do modelo escolástico, como do modelo de reconstrução das experiências pessoais, sociais e profissionais dos sujeitos.

<sup>217</sup> Os modelos de saber e de poder que desenvolveremos adiante especificam tais opções.

Em O<sub>3</sub>, O<sub>7</sub>, O<sub>11</sub>, os conteúdos e os exercícios apelam para a resolução no lugar e para a resolução no quadro com a demonstração e participação dos formandos. As lógicas de trabalho pedagógico centradas no indivíduo contribuem para a adoção de uma relação com o saber objetivo e cumulativo que possibilita a ascensão a graus diferenciados de autonomia. A operacionalização ocorre através, por exemplo, da “ficha de autocorreção”. O que permite ao formador controlar os desvios dos formandos mais autónomos através de uma ficha com a autocorreção do exercício e, no que diz respeito aos formandos menos autónomos, o controlo é realizado com maior (ou menor) proximidade, no lugar ou no quadro, onde se escrevem, resolvem e explicam exercícios.

F4 solicita aos formandos para resolverem o exercício seguinte, esclarece A11 e verifica o trabalho de A5, chama a atenção para a diferença entre expressão A e B. Adultos resolvem o exercício, A1 questiona A8, F4 auxilia A11, A7 questiona A1. F4 comenta a versatilidade de uma personalidade conhecida, A8 concorda, A7 continua o comentário, F4 questiona a afirmação, A8 dá exemplos que comprovam a versatilidade. F4 regressa para perto de A11, entretanto A7 solicita a correção do exercício. F4 pergunta a A8 se já realizou o exercício (A8 esteve em conversa paralela com A4), solicita que efetue a autocorreção. A8 confirma, F4 solicita-lhe que resolva o exercício no quadro. F4 corrige paralelamente o exercício de A11, (A4 em conversa paralela com A6), A8 conclui a resolução no quadro. A4 é solicitado a resolver o exercício no quadro, primeiro realiza a autocorreção no lugar. F4 continua a auxiliar A11, A12 questiona sobre o seu exercício. A12 lê o exercício, F4 reforça positivamente. (O<sub>3</sub>, §8)

Estando isto em consonância com os discursos teórico-políticos das diretivas europeias, respeitantes à ALV, em que os conceitos de empregabilidade e de cidadania interagem de forma ambivalente e pretendem construir um consenso em torno do trabalhador e do cidadão, já não consonante com o modelo escolástico, mas sim com o modelo conservador (responsabilização dos indivíduos pela sua reinserção no mercado de trabalho e pelas suas responsabilidades enquanto cidadãos) e de mercado (adaptação dos sujeitos aos contextos económicos, sociais e políticos) (Canário, 2005b; Pires, 2005).

A8 refere que há “falta de divulgação da formação que existe em Portugal (...) hoje em dia já não compensa ir à Universidade”. F4 refere “já não é possível ter um emprego e ficar lá até ao fim da vida”. A4 acrescenta “não é só isso, pois hoje estás a fazer uma coisa e amanhã outra”. (O<sub>6</sub>, §3)

Em O<sub>21</sub> observámos apenas uma sessão que coincidiu com a correção de um “teste” realizado pelos formandos (O<sub>21</sub>). O conhecimento foi transmitido, desligado das experiências pessoais, sociais e profissionais dos formandos. No decurso de uma sessão que se apresenta como um modelo de saber objetivo e cumulativo, A2 intervém com comportamentos e

expressões que revelam insatisfação, simbolizando uma atitude de confrontação à formadora e à investigadora e à qual os colegas e a formadora reagem.

“É bom sinal ficarmos a dever”, exclama A2 levantando-se e dirigindo-se para o lugar de A4. F6 reage dizendo que aquela atitude não é correta. A2 responde “Hum, até me assustou com essa cara”. (O<sub>21</sub>, §2)

A8 expõe dúvidas a F6 acerca de exercício. A2 pergunta a F6 “Tá a olhar para mim?” (O<sub>21</sub>, §3)

Perante uma indisposição momentânea de uma colega (A11) e após algumas iniciativas de colegas para resolver a situação, A2 acompanha colega.

A2 agarra-se a A11 e refere “Vá, anda medir a tensão” e após concordância de F6 saem as duas (A2 e A11). Após saída das colegas, A4 diz “A2 esta semana anda possuída! Na quarta-feira agarrou F5 e abanou-a. Ela tem é um parafuso a menos na cabeça”. Virando-se para F6 “Tem sorte porque ela ainda não se sentou na sua carteira a dizer que é sua colega”. (O<sub>21</sub>, §4)

Após regresso à sala, A2 volta a confrontar F6.

“Ensine isso como deve ser! Se precisar de ajuda também lá vou.” F6 olha A2 que responde “Não faça essa cara de má! Vocês dão cabo da minha cabeça”. A10: “Tou com muito calor, não sei o que se está a passar”. A2: “É a menopausa”. (O<sub>21</sub>, §8)

De seguida é a investigadora (I) que é interpelada.

A2 levanta-se e dirige-se para I dizendo: “Você gosta de estudar? Você ‘tá-me a avaliar? Avalie-me bem!” (O<sub>21</sub>, §9)

Um modo de trabalho pedagógico mais conotado com a transmissão de saber é assim fortemente confrontado com uma atitude de A2 que é tratado na reunião da equipa pedagógica como desequilíbrio emocional.

F1 refere-se a A2, em termos de dificuldades na aquisição de conhecimentos e assiduidade, F3 acrescenta: “às vezes é um bocadinho aérea”, F4 “é desorganizada”, F3 diz: “Se der para nos ir dar um beijo, vem dar um beijo”. F8 pergunta: “Notaram alguma alteração devido à medicação?” F7: “Parecia que andava a fumar coentros” (*risos*). F8 explica: “O marido não está cá, é emigrante, quando ele foi desta vez, ela foi-se muito abaixo, de repente apareceu assim, deve ser da medicação”. (O<sub>12</sub>, §1)

Em formação posterior, e numa entrevista não estruturada realizada em sala, A12 interpela a investigadora acerca do presente tema numa entrevista informativa (Bourdieu, 2008<sup>218</sup>).

---

<sup>218</sup> Entrevista a indivíduos usada como fonte de informação e não tanto como entrevista (Bourdieu, 2008: 139).

Na última aula F6 estava muito chateada e eu acho que com razão... I – Mas depois correu bem? A12 – Graças a Deus, porque a doutora fez uma lavagem ao cérebro. Correu bem. E a professora achou estranho, no fim da aula disse assim: “Houve aqui qualquer coisa de diferente”, “- Pois houve professora” desculpe mas eu tive de lhe dizer “Pois houve professora”, porque aquela mulherzinha deve ter levado uma lavagem ao cérebro. A professora estava preocupada. E eu também, porque é chato, porque nós temos que levar isto a sério. Mesmo que não seja um emprego, nós temos de respeitar e ser respeitados... I – Você disse uma frase que me preocupou, em relação à sua colega, a minha intenção não era “lavar-lhe o cérebro...” A sua colega estava emocionalmente frágil, todos nós passamos por isso de vez em quando. O que eu pretendi foi ajudá-la. A12 – Sim... (...) A12 – Mas é mesmo assim... Porque há aqui pessoas que não se esforçam minimamente. I – Às vezes não é uma questão de se esforçar, às vezes estão com tantos problemas, que a forma que têm de demonstrar esse desequilíbrio é verbalizarem-no de forma incorreta. Inconscientemente, quando algumas pessoas estão assim, o que fazem é chamar à atenção. Mas aquele chamar à atenção é “ajudem-me”, nós temos de ler aquilo como: ajudem-me e para já fazê-las sintonizar no sítio onde estão: “olha estamos numa sala, é preciso ter um determinado tipo de comportamento”. E depois de qualquer maneira arranjar forma de ajudar no que for possível. A12 – Sim, eu já fiz isso, porque eu sempre que posso ajudo os meus colegas. E ela é uma delas. Só que no fim de a ajudar eu levo uma patada! (O<sub>3</sub>, §31)

Em O<sub>2</sub>, O<sub>28</sub>, O<sub>29</sub>, O<sub>30</sub>, percebe-se uma atuação cujo objetivo principal é o de adaptar e reorientar os formados às exigências atuais da sociedade, da economia e da política. Para além de a transmissão de conhecimentos relativos ao exercício de uma atividade profissional requerer saberes relacionados com normas de apresentação pessoal (postura de mãos, pernas, O<sub>28</sub>, §61), cabelo e gravata (O<sub>30</sub>, §7). Os formadores da educação tecnológica seguem um referencial relativo à formação profissional (Catálogo Nacional de Qualificações<sup>219</sup>), onde se estipulam os saberes para o exercício de uma profissão em qualquer lugar da Europa e em qualquer ramo da atividade de restauração ou hotelaria (O<sub>2</sub>, §3). A exigência normativa da vida económica e social na formação profissional assume contornos de uma linguagem profissional comum. No cuidado com a apresentação, nas sessões práticas, os formandos deverão envergar uma farda (O<sub>28</sub>, §13, O<sub>29</sub>, §9, O<sub>30</sub>, §13), serem cuidadosos na confeção e profissionais na decoração do serviço de mesa (O<sub>28</sub>, §35, O<sub>29</sub>, §19).

---

<sup>219</sup> O CNQ foi “desenvolvido em consonância com os trabalhos de implementação do Quadro Europeu de Qualificações - QEQ (Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de abril de 2008, relativa à instituição do QEQ para a Aprendizagem ao Longo da Vida (2008/C 111/01) e ainda do Quadro Nacional de Qualificações”. In <http://www.anq.gov.pt/>, consultado em 05/07/2011.



Foto 1<sup>220</sup> – A1 coloca o prato de canapés na mesa de buffet (O<sub>28</sub>, §19)

As práticas apelam à concentração e focagem na satisfação do cliente (O<sub>28</sub>, §61) e no sentido estético (O<sub>28</sub>, §25).

Regresso para cozinha e sala de refeições, um dos grupos ficou na cozinha e outro na sala de refeições. Todos os grupos realizam tarefas tendo em vista a decoração da mesa de buffet. F7 organiza tarefas dos diversos grupos, chamando a atenção para excesso de barulho, maior precisão e sentido estético. (§25)

A visita de estudo à “Alimentária” (O<sub>2</sub>, §4) oferece-se como uma oportunidade para ampliar conhecimentos relativos a equipamentos e produtos relacionados com o ramo profissional.

F7 pede a um expositor para explicar a funcionalidade de um aparelho que evita a perda de ar de certos vinhos o que contribui para a sua boa conservação. O expositor demonstra o respetivo funcionamento e o percurso de toda a Feira durante cerca de 1.30h. Outras demonstrações: chás na barraquinha Chinesa, café, observação da confeção de um prato de bacalhau, visita totalmente guiada pelo formador, salientando alguns aspetos, como, por exemplo, o aquário dos mariscos: “bonito, mas pouco prático. Exige muita manutenção”. (O<sub>2</sub>, §4).

A categoria em análise revela contradições entre os discursos (teórico políticos) e as finalidades de reconversão profissional da EFA para garantir a competitividade e produtividade da União Europeia, através da imposição de *cima para baixo* de orientações programáticas para as políticas públicas nacionais. A realidade observada apresenta-nos um grupo de adultos em que a identidade com uma profissão nos parece exígua e o trabalho assalariado representa um carácter instrumental, suprir necessidades de sobrevivência familiar. Os objetivos das orientações supranacionais, das políticas públicas e dos profissionais de educação e formação parecem

---

<sup>220</sup> Seleccionámos apenas algumas das fotografias realizadas no terreno, assim a numeração das ilustrações deste capítulo não corresponde às do documento de transcrição das observações, por razões de uniformidade considerámos mais coerente a renumeração das fotos. O documento da transcrição das observações encontra-se em ficheiro anexo e em formato Cd.

estar desconectados das expectativas do público adulto cujas realidades nos parecem caracterizar um grupo de pessoas sem identidade específica para com uma profissão. Para tal basta confrontarmos a experiência profissional dos adultos (ver ponto 5.1.3 do presente capítulo) mais relacionada com a execução de tarefas do que do exercício efetivo de uma profissão. Com a categoria “as exigências externas da vida económica e social” também pretendíamos perceber os contornos das exigências externas da vida económica e social (MTP1) nas práticas de educação e formação. *As exigências externas da vida económica e social* caracterizam-se pela transmissão de saberes comuns partilhados transversalmente (ler, contar e escrever) e especificamente (aprendizagens relativas à prática da profissão). Se na escola pública esta prática se enquadra numa tradição pedagógica escolástica, relacionada com as necessidades da indústria, não deixa de se preocupar com as necessidades reais dos adultos, mas mais no plano do discurso do que da implementação (consultar ponto 5.1.2 do presente capítulo). Simultaneamente, verificamos em F7 a preocupação de que o saber se relacione diretamente com a prática profissional, através da ligação entre o saber teórico e o saber prático, com o objetivo dos indivíduos se puderem integrar numa profissão, com os saberes necessários ao seu exercício. As contradições entre as exigências normativas da sociedade e da economia agudizam-se com o que se poderá apelidar de uma localidade em que a tradição se encontra em processo de reconfiguração, mas na qual as mulheres continuam reféns de um modelo de família patriarcal, com dificuldades na articulação com a sua vida familiar e profissional.

Seguidamente, abordaremos a categoria “As exigências de reconstrução das experiências pessoais, sociais e profissionais dos sujeitos” e as suas relações com o modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo e de orientação pessoal (MTP2) e com as práticas observadas.

*As exigências de reconstrução das experiências pessoais, sociais e profissionais dos sujeitos*

A razão de ser do *modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo e de orientação pessoal* (MTP2) (Lesne, 1977) e a categoria que lhe é correspondente, as exigências de reconstrução das experiências pessoais, sociais e profissionais do sujeito, referem-se a um modelo de educação e formação atento às disposições, motivos, intenções, aspirações, dinâmicas dos adultos e permitem a expressão livre dos formandos. Os modelos pedagógicos que orientam as práticas encontram-se sintonizados com o saber e saber-fazer e estão orientados para a

reconversão de competências para fazerem face às exigências da sociedade. Tais dinâmicas e interações são importantes na medida em que pretendem reconfigurar as narrativas pessoais e profissionais às razões de ser externas à educação (sociedade, economia e política).

Nas observações O<sub>25</sub>, O<sub>26</sub>, O<sub>27</sub> verificámos o treino de competências de decoração e confeção de bebidas; simultaneamente alertam-se os formandos para as normas da vida económica e social, as mesmas são integradas, pelo menos a nível de discurso, nas narrativas profissionais. Os formandos são igualmente alertados para comportamentos que de alguma forma possam configurar condutas divergentes (O<sub>25</sub>, §5, §15).

Em conversa informal com a formadora [F2] no intervalo, esta explica que estas aulas são mais teóricas, pois estão a falar de *cocktails* alcoólicos e que exigem mais responsabilidade para não se pôr em causa a saúde dos clientes. Explica ainda que no dia seguinte irão fazer uma visita de estudo ao Hotel Tivoli. Em princípio, tinha sido programada para o dia todo, mas como não foi possível ficar com o autocarro da parte da tarde, então os adultos não quiseram, alguns disseram que não queriam andar a pé, então iriam recolhê-los por volta das 13h. A formadora referiu que a turma era muito problemática. (O<sub>25</sub>, §5)

A visita de estudo permite adquirir conhecimentos relativos à atividade e ambientes profissionais da restauração (O<sub>26</sub>, §1-13), a diversidade de profissões relacionadas com o ramo de hotelaria (serviço de mesa, cozinha, serviço de andares, economato) e o confronto entre a teoria e a prática, o que igualmente possibilita a conversão de subjetividades concretas e desligadas da lógica profissional em subjetividades conectadas com a lógica profissional (O<sub>27</sub>, §16, 20-21, 27).

A7 “Está muito estragado, num hotel as portas devem estar a brilhar.” (§22)

F2 “Na sua casa também tem as portas a brilhar?” (§23)

A7 “Gostei muito do ginásio, a cozinha vai de mal a pior!” (§24) (...)

A7 “O economato é muito amontoado, as coisas umas em cima das outras. Não estava nada dividido, a comida estava no carrinho.” (§25)

F2 “O que estava no carrinho tinha chegado do pequeno-almoço, montar uma sala de restaurante, muito já fazem eles, a capacidade estava cheio. Viram quantas pessoas em sala estavam a trabalhar? 3 pessoas. 3 pessoas não é muito, muito bom já estava ele.” (§26)

Nas observações O<sub>6</sub>, O<sub>9</sub>, O<sub>16</sub>, O<sub>18</sub> esclarece-se o conhecimento que o sujeito deverá atingir, através da transmissão de um saber e demonstração de um saber-fazer, na perspetiva de treino de competências das TIC.



F1 esclarece: “Esta aula é mais prática uma vez que estiveram a aprender a utilizar o PowerPoint.” Proposta de trabalho: “Fazer um *PowerPoint* sobre um tema à vossa escolha, por exemplo, história da vossa vida”. A8 propõe fazer um PowerPoint sobre a visita de estudo à Alimentaria. F1 para A4: “Você fala muito e faz pouco”. (O<sub>5</sub>, §1)

Nas observações O<sub>5</sub>, O<sub>10</sub>, O<sub>13</sub>, O<sub>14</sub>, O<sub>17</sub>, O<sub>20</sub> verificam-se práticas pedagógicas mais adequadas à aquisição de competências político-sociais e que apelam ao alargamento de racionalidades, argumentações e decisões perante a conflitualidade do espaço, tempo, órgãos sociais, políticos, económicos e culturais (ANEFA, 2002: 33).

F5 privilegia a adaptação dos sujeitos e a compreensão do seu papel nos espaços de cidadania, pretendendo dotá-los de competências básicas para uma consciência mais crítica no que diz respeito aos meios de comunicação social, isto é, um cidadão mais consciente das contradições e conflitualidades da sociedade atual.

F5 esclarece alguns aspetos do trabalho no grupo 4. A6 exclama: “De política não entendo nada”. F5 esclarece o grupo 3 e auxilia a procura de notícias, encontra uma, desloca-se seguidamente para grupo 2 e exclama para A11: “Vê-se bem que os senhores não leem jornais”. (...) F5 para todos: “Quantos partidos existem?” (...) F5 novamente: “Acham que será justo para os mais pequenos [partidos] não terem tanta presença nos jornais?” (...) F5 insiste: “Que partidos é que estão mais presentes?” F5: “Não acham que há movimentos que são alternativa? Todos têm o mesmo direito de antena?” A1 responde: “Isso é a censura!” F5: “Não é censura. Já ouvi falar em comícios dos grandes partidos, mas não vi o mesmo em relação aos pequenos.” A4: “Só três minutos, Yec”. F5: “Tem muito a ver com os apoios que os partidos conseguem angariar.” (...) “E a entrada de dinheiro vivo e esse nunca mais se vê o resto.” A7: “E há outro que entra por baixo da passadeira.” F5: “Como é que o dinheiro é gerido? Nós devemos ter legitimidade para colocar essas questões”. (O<sub>13</sub>, §5)

Nas suas práticas privilegiam-se questões relacionadas com a eleição dos representantes dos cidadãos, a capacitação para os adultos intervirem nos espaços de proximidade das instituições públicas, a compreensão dos conflitos de interesses políticos na comunicação social e a tomada de consciência das questões relacionadas com a saúde. Por outro lado, sobressaem também temas relacionados com o ambiente e a qualidade de vida, a utilização e manuseamento das tecnologias de informação, bem como a reflexividade dos sujeitos para que os seus conhecimentos concretos sejam reintegrados em narrativas políticas, sociais e profissionais.

Início de atividade com leitura do recurso didático a entregar aos adultos. F5 refere que tomar banho diariamente é algo de muito recente. A8 acrescenta que por causa das pessoas tomarem banho diariamente, poderemos vir a ter problemas de falta de água. A3 assinala que ainda hoje é um castigo para o seu pai tomar banho. F5 refere que o seu avô e avó se lavavam na ribeira. Acrescentando que as sociedades ocidentais evoluíram devido à sociedade de consumo e industrial. A10 continua referindo que a sua avó nunca teve casa de banho. A3 prossegue: “O meu avô tinha

uma casinha no fundo do quintal.” A8: “A minha casa, quando a comprei, ainda tinha uma casa de banho de madeira fora de casa.” A3 refere que a mãe toma banho três vezes ao dia e que pai lhe diz “ainda gastas a pele e enfraqueces o sangue”. (O<sub>14</sub>, §3)

Chegam A10 e A11. F5: “O que é a cidadania? 20’ para escreverem uma frase que diga o que é para vocês a cidadania.” Explicação sobre a UE e conversa sobre a palestra “Dia da Europa”. F5 sensibiliza os adultos para irem votar nas eleições legislativas. “Vou penalizar estes 4 anos em que o PS esteve no poder, como? Votando noutro partido.” F5 (...) “Já vos disse que o facto de não votar PS vai ser mais por questões profissionais, porque eu sou de esquerda, nem eu estou a querer influenciar-vos!” F5 (...) “A intenção a seguir é falar-vos sobre as eleições europeias”. (O<sub>10</sub>, §2)

Em espaços exteriores à escola (visitas de estudo e piquenique), as razões de ser do trabalho pedagógico reorientam-se para as exigências normativas da vida social, através da obediência a regras de comportamento que se consideram aceitáveis em sociedade e no mundo do trabalho (F3 e F5).

Durante a exposição da guia na sala 1 do museu Grão Vasco, F5 chama a atenção de A4. A4, A6 e A7 trocam impressões, F3 chama a atenção de A7 e A6. A6 responde que estão a trocar impressões sobre os quadros (...) F5 chama a atenção de A4 para a necessidade de ouvirmos as explicações fornecidas pela guia, pois caso contrário demonstra-se falta de respeito pelo trabalho dos outros (...) Na sala 5, F5 chama a atenção de A4 para a necessidade de ouvir a guia. A4 demonstra interesse em continuar a ver outros quadros. (O<sub>22</sub>, §1-4)

Durante a observação verificam-se determinadas opções mais vinculadas a momentos de problematização da realidade político-partidária e em que se privilegia o esclarecimento do cidadão. A prática pedagógica privilegia dinâmicas de expressão livre com o objetivo de reconfiguração, imperando, no entanto, uma pedagogia de influência escolástica adaptada às novas tendências pedagógicas que apelam à importância de ouvir o sujeito, e defendem a interação, as relações interpessoais e os debates temáticos. As finalidades da expressão livre das subjetividades são equacionadas com o objetivo de reconversão pessoal e social. Contudo, a tradição escolástica articulada com um modelo de inspiração humanista (Carl Rogers) pretende remodelar as práticas pedagógicas de educação e formação de adultos, apresentando-se por vezes com uma visão algo ingénua face às realidades pessoais e sociais do público adulto.

– Isso são os interesses que... é o que eles vivem no dia a dia. Haviam de conviver com quê? Com mexeriqueiros? Com fofuques? E vi-o na viagem a Viseu, que revistas é que eles compraram? É pá um jornal, por exemplo um Público, um Correio da Manhã... Foram comprar “O Crime”; “A Maria”; “A Telenovelas”. Isso também vai tudo de encontro ao que eles observam no dia a dia. Eles mesmo em termo de televisão eles vêm o quê? Telenovelas? E Telejornais é mentira. Há um ou outro que até vê mas... de um modo geral não vêm telejornais, uma coisa que eu acho... Eu

fiquei horrorizada quando me apercebi de que eles nem sabiam quais são os principais partidos políticos que nós temos em Portugal. E não sabiam o que quer dizer “PSD”, “PS”, “CDS”, “CDU”... eu fiquei... nem os símbolos dos partidos eles conheciam. Eu até lhes perguntei se eles estavam a gozar comigo “Vocês só podem estar a gozar comigo, por amor de Deus!” Eu fiquei completamente... É como as outras viagens que eu fiz, outro exemplo fomos a Coimbra e A7 só pensava em túmulos. Ela não estava a ligar à arte: se era gótico, se era manuelino, se era românico, se era... só via era túmulos, porque só via túmulos, ia-lhe morrer alguém... porque os interesses deles são limitados. Por mais que a gente lhes dê até alguns horizontes, mesmo em Conímbriga que eu fui também com eles a Conímbriga, eles não... cansam-se facilmente das coisas. “Então mas ainda vai demorar muito? Quando é que podemos tomar um café? Quando é que vamos fumar um cigarro?”. Portanto os interesses deles são mesmo, são limitados (E5, p.5).

Assim, impera um modelo híbrido que poderá acentuar o assistencialismo, os problemas sociais serem sobrevalorizados e servirem de desculpabilização face ao não acompanhamento do conhecimento por parte dos adultos, e o paternalismo, a representação de papéis de autoridade para se suprirem as dificuldades nas relações interpessoais, no insucesso face à transmissão de conhecimento e ao distanciamento entre os referenciais de vida e/ou visões do mundo entre instituição, formadores e formandos.

O hibridismo dos modelos pedagógicos poderá ajudar a construir contextos pobres em educação e formação e ricos em conflitualidades não mediadas, correndo o risco de se tornarem experiências dessocializantes.

Importa ainda esclarecer que o modelo pedagógico de inspiração rogeriana não tem nem o objetivo de instrumentalizar as experiências de vida (pessoais e profissionais) como experiências de exemplificação de um saber; nem pretensões de desqualificar a pessoa face às suas debilidades em termos de educação e formação de base. Muito pelo contrário, os modelos construtivistas convidam o formador e o formando a serem atores interventivos na construção do saber. Contudo, mal implementado esbarra em experimentações mal sucedidas, devido a um certo hibridismo nos discursos político-pedagógicos e que a dificuldade em trabalhar fora da lógica escolástica individual, em adaptarem os referenciais ao público em causa, e uma prática pedagógica sem formação na área dos adultos, poderão contribuir para a desvalorização do conhecimento e para o mal-estar profissional.

Depois acho que falta-nos alguma formação também para podermos trabalhar com este público-alvo. Porque eu quando estagiei, quando me preparei para ser professora, não foi de todo para ser professora de adultos. Tinha adultos, já estive recorrente, mas foi um recorrente normal, com programa normal de história. Portanto não tinha nada a ver... Agora confesso que este ano “Cidadania e Empregabilidade”, mesmo assim, consigo ter um à-vontade maior mas chegar a um EFA secundário e apanhar com equipamento e sistemas técnicos... é de pensar “o que é que eu faço, o que é que eu percebo de equipamento e sistemas técnicos?”. Por isso é que eu disse há bocadinho que quando estes cursos foram pensados, no

meu entender foram mal pensados de raiz. Mesmo em questão da seleção dos formadores, da área específica de cada formador, porque é normal que depois alguns tenham mais conhecimentos que outros. Eu acho que a formação era importante. Mesmo... que eu disse há bocadinho “ Se eles tivessem sessões com um psicóloga...”, mesmo nós, se tivéssemos uma formação para trabalhar o relacionamento, também não nos fazia nada mal. Porque isto às vezes não é fácil (E5, p. 10).

F1 e F5 enfrentam as dificuldades inerentes à adaptação de um modelo escolástico às novas diretivas da EFA, enquanto F2 tenta adequar um saber-fazer de referência mais pragmatista às aspirações dos sujeitos. Tais dinâmicas e interações, se por um lado pretendem reconfigurar as narrativas pessoais e profissionais às razões de ser externas à educação (sociedade, economia e política) ouvindo os adultos e os seus anseios, por outro lado enfrentam dificuldades de sobrevalorização da socialização e desvalorização do saber (e saber-fazer), a dificuldade de mediação dos interesses conflituais dos elementos do grupo e os seus obstáculos em exporem ideias e argumentos em conformidade com as regras de saber e saber-estar inerentes aos espaços de educação e formação (de adultos).

Os formadores apesar de possuírem informação detalhada sobre a realidade social e cultural dos adultos, parecem atribuir à educação e formação uma missão salvífica de reconversão das experiências de vida e profissionais, sem no entanto as usarem como fonte de inspiração para a elevação do nível educativo, e caindo muitas vezes numa atitude de desalento face à desmotivação dos adultos relativamente ao conhecimento. Por vezes, assistimos a uma polarização de realidades (adultos, escola e formação) que permanecem incomunicáveis, embora não se deva descorar o esforço *versus* desânimo comum.

Na secção seguinte, abordaremos a categoria “As exigências das situações sociais das pessoas em formação” e as suas relações com o modo de trabalho pedagógico apropriativo (MTP3) e com as práticas observadas.

#### *As exigências das situações sociais das pessoas em formação*

As “exigências das situações sociais das pessoas em formação” foram por nós sistematizadas nas observações O<sub>4</sub>, O<sub>6</sub>, O<sub>15</sub>, O<sub>19</sub>, O<sub>24</sub> e relacionadas com o modo de trabalho pedagógico apropriativo (MTP3). As exigências normativas da vida económica e social interagem com as exigências das situações sociais das pessoas em formação, assim as práticas observadas revelam um modelo escolar tradicional em reconfiguração. O modo de trabalho pedagógico habitualmente conotado com as exigências de *conscientização*, e de problematização das situações sociais e profissionais das pessoas em formação, inscreve-se na

lógica do projeto da modernidade, isto é, há uma certa consciência de que existe um determinado saber que posiciona os indivíduos numa determinada escala da ordem social e a consciência de que se terá de dotar o público adulto de conhecimentos de base, capacitando-os para agirem face às exigências da vida social e profissional.

F3 regressa a A9: “O que encontrou sobre literatura?” A9: “Os vários tipos de literatura”. F3: “A literatura é algo que nós fazemos e nem nos apercebemos. Por exemplo: nunca tentaram inventar a letra de uma música?” A4: “A arte de criar e recriar textos?” F3: “A literatura é uma arte e a arquitetura?” A3: “É uma arte. Outras?” A3: “O teatro é uma arte”. F3: “A literatura, à semelhança de todas as artes, também é uma arte, tal como o cinema, o teatro, a pintura. A literatura está ao lado de todas estas artes. A arte é criada pelas mãos do homem, é algo que nunca para. F3 para A4: “pode continuar?” (O19, §4)

A escola é uma instituição capaz de autonomizar os indivíduos face a formas de vida mais tradicionais. As situações reais da vida quotidiana, o jogo das relações sociais que determinam a posição e mudança social, dimensões sociais reais das relações entre as pessoas são preocupações de F3<sup>221</sup>, verbalizadas na entrevista<sup>222</sup>.

F3 controla novamente a assimilação de conhecimentos. A8 responde. F3 expõe conteúdos, A12 manifesta dúvidas, F3 explora dúvidas. F3 relaciona as experiências e conhecimentos dos adultos. A4 responde. (O, §1)

“Uma opinião tem de ser bem fundamentada, justificada. Dizer concordo com aquele autor não é justificação. Terei de fundamentar a minha opinião com afirmações do texto (...) Todos nós já organizámos um evento uma atividade, pelo menos a integradora já. Qual será o tipo de documento que estará na base da atividade, mas para os participantes poderem inteirar-se da atividade?” (...) F3: “Para haver uma atividade é necessário o quê para não ser tudo ou molho e fé em Deus?” A4: “A organização”. F3: “Qualquer atividade tem de ter este doc. Se temos regras as pessoas têm de se submeter. Outra palavra em vez de se submeter?” A11: “Cumprir”. (O, §1-2)

Nomeadamente, explorando os conhecimentos concretos dos adultos, e tentando elevá-los à condição de saber, criando um ambiente onde o amor ao conhecimento seja um elemento de interação entre formador e formandos.

F3 pesquisa imagens sobre Viseu, encontra e coloca para os adultos visualizarem. F3 comenta o facto de a cidade ter espalhado pelas ruas marcas para que os

---

<sup>221</sup> O tratamento e análise das entrevistas aos formadores foi apenas restringido à triangulação de determinados dados, principalmente quando surgiram dúvidas quanto à forma de melhor tipificarmos a razão de ser do trabalho pedagógico dos formadores.

<sup>222</sup> F3 diz que, relativamente às competências de cidadania e empregabilidade, está mais preocupado em capacitar os adultos para reproduzirem um determinado saber-fazer face a solicitações que lhes advenham de instituições ligadas ao Estado: “Conseguirem, por exemplo, fazer uma carta, ou escrever um requerimento para alguma instituição. Penso que nesse campo lhes facilitou esses pormenores... é tudo aquilo com que eles estão habituados a lidar no dia a dia. Receber uma carta da segurança social e é preciso fazer isso, é preciso responder a este anúncio. Penso que os tornou muito mais autónomos e, se calhar, já não com tanto receio” (E3, p.6, §1). Relativamente às organizações privadas: “Penso que também é fundamental, porque, lá está, um bom falante acaba por criar e apresentar competências que a própria instituição que o vai contratar, a entidade que o vai contratar vê nele um à-vontade não para o que irá para a parte profissional, mas até a nível da parte de valores e a nível da parte...” (E3, p.6). Isto é uma transformação (no sentido de capacitação) da vida do indivíduo e uma maior capacidade de responder aos desafios sociais, económicos da sociedade.

invisuais se possam guiar através dos passeios. A11, A6, A4 e A7 solicitam auxílio a F3. (O<sub>15</sub>, §8)

Os valores tradicionais também emergem em sala e, na última sessão de formação, os adultos despedem-se do formador com a oferta de uma imagem da *Sagrada Família*. Um momento emotivo em que a família surge como elemento integrador de uma visão muito própria do mundo e de uma condição de adulto infantilizado e suspenso de um modelo de autoridade patriarcal (patriarcado *versus* democracia, Santos, 2011).

F3 abre a caixa e emociona-se com a imagem de uma *Sagrada Família*. A10: “Vá lá, vai-se lembrar dos seus meninos” F3: “Eu não consigo dizer nada, ‘tou a falar a sério” A8: “Ó professor, não tem de dizer nada, só tem de aceitar”. F3 dá um beijo a cada um dos adultos. A2: “Ó professorinho, tudo de bom”. F3 mostra a imagem da Sagrada Família, A8 insiste: “Ó professor não tem de agradecer nada, nós oferecemos porque quisemos”. F3: “Para que é que foram gastar dinheiro numa peça destas?” A10: “O que conta é a família que nós fizemos”. A1: “Pode ser que esta oferta possa chegar lá acima e termos uma surpresa em setembro”. A1 manifesta desejo de F3 se manter em setembro no grupo. (O<sub>24</sub>, §4)

Seguidamente, iremos desenvolver algumas das interrogações que nos foram surgindo no desenvolvimento do presente tema, bem como algumas das conclusões preliminares a que chegámos.

*As razões de ser do trabalho pedagógico e as suas relações com as mutações dos mandatos para a escola*

No desenvolvimento do tema *A Razão de ser do trabalho pedagógico*, analisámos três categorias que pretendem caracterizar as finalidades que orientam o trabalho pedagógico.

A categoria “As exigências externas da vida económica e social” (MTP1) analisa as práticas formativas movidas por razões externas às necessidades dos adultos. Verificámos que F4, F6 e F7 implementam um modelo de formação em consonância com as dinâmicas da realidade escolar e da formação. O saber e o saber-fazer fornecem as diretivas para a orientação do trabalho pedagógico que cumpre um determinado programa e cria um ritual de funcionamento semelhante ao do ambiente escolar e da formação profissional. As experiências de vida e profissionais, se existirem, funcionam apenas como instrumento de uma referência mais elevada: o saber e o saber-fazer, inerentes à filosofia dos referenciais de competências-chave e de formação, são implementados de uma forma estanque e disciplinar, próxima da lógica escolar (e da formação profissional). O adulto surge como alguém que deverá adquirir um saber e um saber-fazer inerentes a uma prática profissional irrepreensível. A formação

tecnológica tem como referência as exigências normativas da vida económica, o treino de competências<sup>223</sup> de trabalho em equipa e de preparação de um profissional capaz de exercer a sua profissão em qualquer lugar da Europa<sup>224</sup>.

São evidentes as desconexões entre o mundo aparentemente imutável da escola e da formação profissional, com saberes estanques, disciplinares, normalizados, ora aliados ao saber, ora ao saber fazer, com o mundo mutável do exterior em permanente convulsão, repleto de complexidades, inovações, contradições e ambiguidades. Curiosamente, este modelo pedagógico que cumpriu a sua função como aliado emancipador da narrativa do projeto da modernidade, e que contribuiu para a quebra de vínculos com a tradição, parece não conseguir cumprir a sua missão secular de desalienação face a uma população que permanece com contornos fortemente enraizados na tradição (com a presença da religião, o poder patriarcal e o mundo rural), embora em transição.

No que se refere à categoria “As exigências de reconstrução das experiências pessoais, sociais e profissionais dos sujeitos” (MTP2), verifica-se a influência de um modelo pedagógico de inspiração escolar e formativa em transição para um modelo pedagógico mais consonante com as orientações da ANEFA, em que as experiências de vida e profissionais dos adultos (MTP2) surgem como fonte de inspiração para elevar os seus conhecimentos. Contudo, enfrenta as dificuldades inerentes à necessidade de interiorização de um novo modelo pedagógico quando o anterior ainda se encontra presente na prática profissional.

F1, F2 e F5 vão para além da utilização instrumental das experiências de vida e profissionais dos adultos, mas enfrentam contradições inerentes a um modelo pedagógico escolástico que se pretende adaptar às novas exigências deste público, e ao desenvolvimento de competências transversais de estar em grupo, trabalho de equipa, manusear os aparelhos tecnológicos e ser capaz de analisar as contradições e conflitualidades político-sociais.

Assim, os espaços de adaptação a esta nova realidade pedagógica enfrentam as contrariedades próprias das negociações que necessitam de ser construídas mas que são dificultadas por uma realidade escolar de pendor mais normativo.

---

<sup>223</sup> Competência no sentido de “mobilização espontânea e pertinente de recursos para responder a uma situação complexa. Os recursos para os quais ela faz apelo são da ordem do saber/conhecimento, saber-fazer e saber-ser” (Leter & Vandenberghe, 2003: 5).

<sup>224</sup> A área tecnológica segue o referencial de educação e formação constante no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), de acordo com a Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação (Portaria n.º 256/2005, de 16 de março). “O CNQ é desenvolvido em consonância com os trabalhos de implementação do Quadro Europeu de Qualificações - QEQ (Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de abril de 2008, relativa à instituição do QEQ para a Aprendizagem ao Longo da Vida (2008/C 111/01) e ainda do Quadro Nacional de Qualificações.” ANQ, Catálogo Nacional de Qualificações, em linha <http://www.anq.gov.pt/>, consultado em 7 de julho de 2011.

Por último, a categoria “As exigências das situações sociais das pessoas em formação” (MTP3) surge pontualmente nas práticas de F3. Observando-se a preocupação de se transmitirem saberes necessários à inclusão dos adultos num património cultural comum a todos os escolarizados. Contudo, verifica-se igualmente alguma sensibilidade para as situações sociais das pessoas em formação, nomeadamente o que esperam do curso de EFA. Embora não se possa dizer que estamos perante uma orientação especificamente relacionada com as situações sociais e a utilização de metodologias mais científico-sociais, não poderá no entanto deixar de ser relevante a atenção e cuidado de F3 perante as questões sociais e pessoais dos elementos do grupo.

Em diversas áreas de competências-chave, a razão de ser do trabalho pedagógico, e o seu modelo epistemológico, sugere uma articulação com os modelos sociais<sup>225</sup> que lhes subjazem. Pretendemos então perceber até que ponto os conflitos pessoais dos formandos limitam e defrontam a atividade pedagógica. Ferry (1975) propõe-nos duas categorias (relação e formação pedagógica) que poderão ampliar uma reflexão acerca da sociedade que se pretende ajudar a construir. Tal perspetiva crítica permitirá uma formação e relação pedagógica mais ricas, no sentido de se construírem soluções para que a educação e formação sejam analisadas numa perspetiva crítica. Algumas questões nos surgem: que tipo de efeitos práticos terá o modo de trabalho pedagógico mais aproximado do modelo escolástico (MTP1), desligado das realidades pessoais e sociais das pessoas em formação? Até que ponto a reprodução incessante de um modelo social e económico terá efeitos capacitadores na realidade de adultos, cujas situações pessoais (e familiares) e sociais se encontram fragilizadas (Finger & Asun, 2003)? E o vocacionalismo assistencialista e pedagógico terá consequências efetivas na cidadania e na empregabilidade dos formandos (Lima, 2010a, 2010b)? No presente curso EFA, o número inicial de adultos era de 22 e chegaram ao fim do curso 7 e apenas um adulto foi colocado e a trabalhar num restaurante conceituado da zona<sup>226</sup>. Parece-nos que seria interessante a educação

---

<sup>225</sup> Ver discussão teórica no capítulo II do presente trabalho de investigação.

<sup>226</sup> Esta conversa ocorreu num sítio público onde encontramos por acaso A8 e lhe perguntámos se estava tudo bem. De imediato A8 referiu a situação profissional de todos dos elementos do grupo, para além de referir o número de adultos que estavam no início (22) e os que terminaram o curso (7). Desde que terminámos o nosso trabalho de campo (julho de 2009) e até à conclusão do curso (março de 2010), desistiram 5 adultos (A2, A3, A5, A6 e A9). A8 referiu a situação profissional de cada adulto e ainda o facto de nenhum estar a trabalhar na área profissional. A1 encontra-se a trabalhar num mini-mercado “é melhor para os miúdos, assim não andam a fazer asneiras”. A12 está nos viveiros com o marido, A7 regressou à situação profissional anterior, empregada doméstica, não sabe bem o que fazem a A11 e A10, apenas que uma trabalha em regime de part time, e outra numa IPSS, A4 “anda a tirar outro curso”. Referiu ainda que fala com alguma frequência, através do Facebook, com A12, F3, F5 e F7. Colocou em causa a formação dos jovens nos cursos atuais do centro de formação profissional (onde obteve a sua formação tecnológica) e questionou F7 se “andava a dormir na forma”, pois o estagiário que tinha estado no restaurante “deixava muito a desejar” e que até tinha dito tal a F7 no Facebook (esta conversa ocorreu em 01/07/2011).



e formação atuar na reconversão profissional de adultos com fraca identificação profissional, como poderemos constatar na secção de caracterização dos formandos<sup>227</sup>.

Eu andei a tirar uma formação dos idosos na Santa Casa da Misericórdia, durante dois meses. Depois vim aqui para o centro da Vila, durante quatro meses, foi uma licença de maternidade. Depois não me quiseram lá, fui para o desemprego outra vez. I – Não a quiseram lá? A10: Não, porque tinham já pessoal e eu só estava lá no lugar da outra senhora... A seguir tive o meu filho e estive a usar a licença de maternidade. No ano passado, fui fazer férias para um condomínio. Depois apareceu-me esta oportunidade de tirar o 9.º e como eu sabia que não ia ficar na escola, só ia andar mesmo durante aqueles quatro meses, eu vim, mas o que eu gosto mesmo é de trabalhar com idosos. (O<sub>5</sub>, §6)

Por outro lado, as práticas relacionadas com um determinado modo de trabalho pedagógico também poderão colidir com as perspetivas sobre educação e os modos de vida das pessoas em formação, nomeadamente os valores tradicionais, em que a presença da família e a necessidade de apoiar os filhos se revelam referências de vida.

A1 respondeu: “(...) O facto de termos de trabalhar muito, esquecemo-nos dos filhos, eu não queria criar os meus filhos assim. Ouvia-se [no Luxemburgo] falar em suicídio dos jovens, às vezes por coisas insignificantes! É tudo muito frio. Não há cultura. O pai e a mãe... nós temos de lhes ter respeito. Ali é mais vou pedir dinheiro aos meus pais e eles dão só para não se chatearem. Não queria criar assim os meus filhos (...)” (O<sub>6</sub>, §3)

Se a razão de ser do trabalho pedagógico obedece a exigências de tipo normativo da vida económica e social (MTP1), ou as exigências que têm em conta as aspirações do sujeito relativamente ao seu lugar na sociedade e na economia (MTP2), ou às situações sociais vividas pelo sujeito (MTP3), então, segundo Lesne (1977), o papel que lhe é atribuído na formação será mais ou menos ativo, consoante as finalidades que orientam o trabalho pedagógico.

O debate travado em torno das relações entre a escola e a sociedade revela posições profundamente antagónicas, entre; (i) as perspetivas mais regulatórias, da formação de um trabalhador e cidadão disciplinado (MTP1); (ii) as conceções mais adaptativas, sobre a formação de um cidadão e de um trabalhador em permanente adequação às mutações da sociedade e da economia (MTP2); e (iii) as visões emancipatórias, acerca da formação de um cidadão e de um trabalhador *conscientizado* e apto a agir em prol da transformação social. As narrativas teórico-políticas contraditórias são o reflexo de adaptações discursivas dentro dos consensos construídos<sup>228</sup>, o que nos remete para discursos (teórico-políticos) por vezes ambíguos e que vão sofrendo reconfigurações (Lima, 2000; Canário, 2005c), consoante as mutações da sociedade,

<sup>227</sup> Secção 5.2.3 do presente capítulo.

<sup>228</sup> Discussão travada no capítulo II, secção 2.3 – Educação, Cidadania e Democracia.

o que influencia tanto a teoria, quanto a retórica política e, nomeadamente, a prática escolar (como também se pode constatar na entrevista com o diretor da escola) e os consequentes *mandatos*<sup>229</sup> para a escola (Dale, 1998; Antunes, 2011).

Na presente secção, analisámos os fundamentos das práticas do trabalho pedagógico, que segundo Lesne (1977) se poderão articular com visões do mundo dos formadores.

### 3.4.2 - Tema II – As Lógicas do trabalho pedagógico

O presente tema pretende analisar o papel do formando nas práticas de formação. Lesne (1977) propõe-nos três categorias: i) O indivíduo é objeto da formação (MTP1); ii) O indivíduo é sujeito na vida social e na formação (MTP2); iii) O indivíduo é agente de influências sociais e da sua formação (MTP3).

A categoria “i) O indivíduo é objeto da formação” refere-se ao modo de trabalho pedagógico transmissivo e de orientação normativa (MTP1) em que o indivíduo é objeto da formação e as práticas pedagógicas seguem o modelo escolar tradicional, nalguns aspetos melhorado, nomeadamente recorrendo a recursos pedagógicos atuais (apresentações em computador, visualizações de filmes, audição de música, etc.). Este modelo pedagógico tende a perspetivar um determinado tipo de educando que deverá estar fortemente motivado para o conhecimento e para a aprendizagem de saberes abstratos que estão ao serviço de uma cultura comum a todos os cidadãos e trabalhadores de uma nação. Ao formando cabe um papel de memorização dos conteúdos, exercitação do saber e resposta aos estímulos e ao formador cabe também o papel de reforço positivo das aprendizagens<sup>230</sup>.

Seguidamente, analisamos as observações que classificámos na categoria “ii) O indivíduo é sujeito na vida social e na formação” que relacionámos com o modo de trabalho pedagógico incitativo e de orientação pessoal (MTP2). Nestas práticas pedagógicas, o indivíduo é sujeito na vida social e na formação, o que é demonstrado através da predominância do diálogo, das relações interpessoais, das relações de socialização mediadas por um determinado conhecimento que se pretende construir a partir de referenciais orientadores das práticas. Este modo de trabalho pedagógico é influenciado por pedagogias de tendência mais pragmatista ou as que se inscrevem na tradição humanista de Carl Rogers e de índole fundamentalmente

---

<sup>229</sup> Segundo Antunes, o conceito de mandato de Dale (1989) pretende “apreender as dimensões das políticas educativas que congregam o que, nos termos de diferentes entidades e atores geralmente coletivos, é possível e desejável alcançar pela educação através de uma dada intervenção sociopolítica” (Antunes, 2011: 11). Desenvolvemos o conceito no capítulo II, secção 2.2 – A Educação de Adultos e as suas raízes histórico-filosóficas.

<sup>230</sup> Consultar capítulo II, tal modelo de escola serviu de sustentáculo à constituição dos Estados-Nação, na linha de discussão do projeto da modernidade (Canário, 2005c).

construtivista (Finger & Asún, 2003). Estes modelos pedagógicos são igualmente influenciados por dois relatórios da Unesco (Faure, 1977; Delors, 2006) e pelas propostas híbridas constantes nos diversos documentos para a educação e formação de adultos da União Europeia<sup>231</sup> e que constroem o discurso da Aprendizagem ao Longo da Vida. Verificamos que as influências deste modelo pedagógico são de índole paradoxal e que uma tendência humanista que pretendia romper com a tradição escolástica, trazendo para a educação perspectivas mais construtivistas e participativas de distintos atores, cruzando a educação formal, informal e não formal (Unesco), transforma-se numa narrativa diferenciada nos documentos europeus<sup>232</sup>. Nestes documentos os desafios da competitividade, da produtividade e da economia vão criando discursos para a educação e formação de adultos mais conotadas com os campos da gestão e da economia (Lima, 2007). Estas orientações pedagógicas híbridas vão de alguma forma servir de guia para a fundamentação dos referenciais de competências-chave e para os estudos sobre EFA promovidos pela Agência Nacional para a Qualificação. Nestes modelos pedagógicos privilegia-se a pesquisa, a construção de conhecimento, a utilização das novas tecnologias e a comunicação entre os sujeitos, pretendendo contribuir para realizar um diálogo entre o concreto e o abstrato, alertando para a necessidade de adaptação dos indivíduos aos modelos de economia e sociedade que estão a ser construídos e apelando para a responsabilidade individual na procura (e criação) de emprego e para a participação ativa na sociedade.

Finalmente, considerámos a categoria “iii) O indivíduo é agente de influências sociais e da sua formação” que relacionámos com uma prática pedagógica mais aproximada do modo apropriativo centrado na inserção social do indivíduo (MTP3). Nesta prática pedagógica o indivíduo é agente de influências sociais e da sua formação e os pensadores que influenciaram estas práticas são: Paulo Freire e, de certa forma, Ivan Illich. O formador opta por um modelo pedagógico centrado no saber relacionado com as necessidades reais das pessoas em formação. Podendo surgir oportunidades de resolução de conflitualidades mediadas pela intervenção do formador. Os conceitos de *conscientização* (Freire) e *convivialidade* (Illich), embora obedeçam a matrizes diferenciadas, assumem alguma importância na prática pedagógica. Quando a prática pedagógica é orientada segundo o conceito de conscientização, é devedor de uma herança pedagógica em que o processo de socialização escolar é implementado

---

<sup>231</sup> Comissão Europeia, Livro Branco Crescimento, Competitividade e Emprego, 1994; Comissão das Comunidades Europeias, 1995, Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva; Comissão das Comunidades Europeias, 2000a, Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida; Comissão das Comunidades Europeias, 2000b, Relatório da Comissão. Execução do Livro Branco: Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva; Comissão Europeia, 2002, Educação e Formação na Europa: Sistemas Diferentes, Objetivos Comuns para 2010.

<sup>232</sup> Consultar capítulo III e IV do presente projeto de investigação.

com o objetivo de esclarecer as relações entre o trabalho e o papel do trabalhador na sociedade, sendo problematizadas e postas em prática formas de esclarecimento das relações entre a realidade social, política e económica. O papel do formador tem como finalidade estabelecer uma relação de cooperação (ou antagonismo) com a teoria, a prática e as relações em que se constrói o saber e o poder na sociedade. O indivíduo é agente de influências sociais, mas conformadas aos significados inerentes ao projeto da modernidade: os cidadãos e os trabalhadores são conduzidos às luzes através do efeito regenerador do conhecimento.

Na secção seguinte, desenvolveremos as relações entre as categorias e os modos de trabalho pedagógico (Lesne, 1977) relacionados com o tema “As Lógicas do trabalho pedagógico”. À categoria “i) o indivíduo é objeto de formação” corresponde o modo de trabalho pedagógico transmissivo e de orientação normativa (MTP1); à categoria “ii) O indivíduo é sujeito na vida social e na formação” corresponde o modo de trabalho pedagógico incitativo e orientação pessoal (MTP2); e finalmente à categoria “iii) O indivíduo é agente de influências sociais e da sua formação” corresponde o modo de trabalho pedagógico apropriativo centrado na inserção social do indivíduo (MTP3).

#### *O indivíduo é objeto de formação*

Na categoria “i) o indivíduo é objeto de formação” (MTP1), o formador atribui-lhe um papel de execução de tarefas e exercícios e o que medeia a socialização é a apropriação cognitiva dos saberes. Pretende-se formar através de uma ação centrada no indivíduo, devendo a sua ação em sala corresponder aos estímulos orientados para a aquisição de saberes. Verificamos este tipo de práticas na formação tecnológica, nomeadamente nas provas de bebidas e de alimentos e na assistência à demonstração de equipamentos e prova de produtos (O<sub>2</sub>). O indivíduo corresponde aos estímulos do conhecimento demonstrando o seu saber-fazer: canapés, saladas frias, vegetais, frutas e hambúrgueres (O<sub>28</sub>, O<sub>29</sub>, O<sub>30</sub>).



Foto 2 – F7 demonstra a preparação do equipamento da máquina de café em balão (O<sub>3</sub>, §12)



Foto 3 – A12 demonstra que sabe-fazer café (O<sub>3</sub>, §13)

Nas observações de formação de base (O<sub>3</sub>, O<sub>7</sub>, O<sub>11</sub> e O<sub>21</sub>), os indivíduos correspondem (ou não) aos estímulos de aprendizagem que lhe são enviados e demonstram se sabem resolver os exercícios escritos ou orais que lhe são propostos.

F4 coloca novo registo áudio para os adultos preencherem a ficha, os adultos resolvem o exercício. A6 pede um minuto, vê a palavra do colega do lado (A1), F4

comenta: “O objetivo não é vocês copiarem, é fazerem sozinhos”. A6 responde: “Foi só uma pequena dúvida em relação à palavra”. F4 retoma a audição. Fim da audição. Os adultos resolvem a ficha de trabalho. F4 questiona a resolução dos exercícios aos seguintes formandos: A12, A7, A2, A10, A4, A6, A1, A5 e A11. F4 pergunta se há voluntários para resolverem o exercício seguinte, em forma de diálogo. A8 e A1 voluntariam-se. A8 faz comentários em relação ao desconforto das cadeiras do auditório. F4 solicita voluntários para realizarem o exercício. A1 e A8 deslocam-se para junto de F4 e, em pé, simulam corretamente o diálogo. F4 solicita a resolução do diálogo no lugar aos seguintes pares: A7/A12, A5/A6, A4/A2, A6/A5. (O<sub>7</sub>, §5)

O papel atribuído ao formando é o de resolver exercícios escritos ou orais previamente estipulados e demonstrar que sabe aplicar os conhecimentos<sup>233</sup>.

F6 inicia a correção do teste no quadro, seguidamente questiona os adultos sobre a melhor forma de resolver o exercício. A2 responde, A8, A1, A5 vão desenvolvendo conversas paralelas. F6 circula pelas carteiras controlando a transcrição dos exercícios. F6 regressa ao quadro e A1 vai colaborando na resolução do exercício. (O<sub>21</sub>, §1)

A categoria estudada no presente tema, analisou o papel do formador e do formando na formação. De um lado o detentor de um determinado saber e do outro o que pretende adquirir esse saber.

Na secção seguinte iremos abordar a categoria correspondente ao modo de trabalho pedagógico incitativo e de orientação pessoal em que o indivíduo é considerado sujeito na vida social e na formação.

#### *O indivíduo é sujeito na vida social e na formação*

No modo de trabalho pedagógico incitativo e de orientação pessoal, o indivíduo é considerado sujeito na vida social e na formação, o papel atribuído ao formando é o de narrar as suas experiências pessoais e profissionais. Em sala existe um elevado pendor de subjetividades e os formandos contam casos, experiências pessoais e profissionais e as suas narrativas de vida são integradas nos conteúdos da formação.

Os formandos sentem-se um pouco perdidos, pois não sabem por onde começar. F1 vai dando indicações individuais. I intervém junto de A11, A10, A9 e A1, dando-lhes algumas dicas, por exemplo, dividir a história pessoal por épocas: infância, adolescência, fase adulta e centrarem-se numa delas. (O<sub>6</sub>, §1)

Verifica-se a interação entre formador e formandos através de um relacionamento interpessoal e sistematização de conhecimentos relacionados com o serviço de bar (O<sub>25</sub>).

---

<sup>233</sup> Embora existam particularidades relacionadas com as relações de saber e de poder que se constroem em sala.

A formadora explica que irão praticar alguns cocktails na formação, explica que falaram nos mais importantes e posteriormente lhes dará uma súmula escrita. A4 acrescenta: “Para mim olhar para isso é o mesmo que nada”. F2 refere que é mais fácil utilizar a ordenação proposta. A10: “Para mim isto é tudo uma novidade”. Voz desconhecida: “Para mim são tudo letras”. F2: “Quando comecei também era tudo novidade e ainda hoje tenho de consultar o que é que cada cocktail leva”. Esclarece formandos como é que vão ser avaliados na parte de bar, dizendo que ninguém obriga ninguém a saber decorar os cocktails, mas “só no sentido de saber onde é que o cocktail é feito”. (O<sub>25</sub>, §31)

Nas observações realizadas em O<sub>5</sub>, O<sub>10</sub>, O<sub>13</sub>, O<sub>14</sub>, O<sub>17</sub>, O<sub>20</sub>, O<sub>22</sub>, os debates, as pesquisas e a sistematização do conhecimento são realizados através da interação com os sujeitos.

“E o PP é o quê? Não gosto nada daquele homem!” A10. F5. “Eu fui eleita pela assembleia da minha freguesia.” F5 continua dizendo que existem promessas eleitorais que não foram cumpridas e que diz isso ao autarca da sua terra. “Imagina as pessoas a quem prometeste mundos e fundos o que é que vão agora dizer?” F5: “Se me disserem: são todos iguais! Eu até posso concordar, contudo há coisas que as pessoas fazem e não se veem”. A9: “Pois é!” F5: “Cabe aos cidadãos fazerem essa avaliação e decidirem em quem hão de votar”. A1: “Vamos mas é votar em branco!” F5: “Se votarem em branco é um voto de protesto. Quem é que aqui nunca foi votar?” Três adultos respondem que nunca foram votar (A4, A6, A7). A8 diz que só votou a uma vez. A10: “A minha avó diz-nos sempre: votem naquele, porque ela é do PSD, diz-nos sempre para votar no Cavaco, eu digo à minha avó: ó avó, esse nem é lenha para queimar!” (O<sub>10</sub>, §3)

Na secção seguinte, iremos abordar a categoria correspondente ao modo de trabalho pedagógico apropriativo centrado na inserção social, em que o indivíduo é considerado agente de influências sociais e da sua formação.

### *O indivíduo é agente de influências sociais e da sua formação*

No modo de trabalho pedagógico apropriativo e centrado na inserção social do indivíduo (MTP3), foram consideradas as observações da formação de base (O<sub>27</sub>, O<sub>4</sub>, O<sub>8</sub>, O<sub>15</sub>, O<sub>19</sub> e O<sub>24</sub>), pois o formando assume um papel de agente de influências sociais, narrando as suas experiências e em determinados momentos contribuindo ativamente para relacionar as suas vivências com o conhecimento.

Consideramos que existe uma articulação entre o que Lesne (1977) denomina uma pedagogia tradicional melhorada e as narrativas das experiências pessoais e sociais dos formandos, apesar dos trabalhos práticos pretenderem mobilizar competências de saber-fazer, o que os aproxima do modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo. Contudo, a forma dos formandos exporem os problemas de relacionamento com a entidade escolar e a abertura do formador em ouvi-los evidenciam uma aproximação ao modo de trabalho pedagógico em que as situações sociais das pessoas influenciam a formação. O ator educativo reage às aspirações de

agentes que visam esclarecimentos e uma comunicação transparente relativamente a opções relacionadas com os temas de vida, o indivíduo (A1) assume-se então como agente de influências sociais e da sua formação.

A1: A reunião correu bem? F3: Não. A1: Se A3 não vier, isto está em risco de acabar? F3: Não comentámos isso, mas pelo que eu percebi acho que não. A1: Falaram do tema de vida? F3: Apenas foi sugerido que apresentassem o tema de vida no Centro. Foi ainda sugerido que realizassem três atividades dentro do tema de vida. A1: Pois, mas sabe que decidiram isso numa reunião, na qual ficou já escrito em ata, e não nos informaram de nada? F3: O quê? Isso do tema de vida... Mas não ficou decidido. O que ficou decidido foi que vocês iam apresentar no Centro, que era o que vocês queriam. A1: Mas nem era agora, porque uma das ideias era fazer o tema de vida baseado na Expo. F3: Ah! Falaram que este tema de vida era repartido em três coisinhas simples, mas nada que não tenham feito... A1: Pois, mas o problema é que não queremos fazer o tema de vida já... F3: A participação na Expo foi o Centro! A1: Nós sabemos... Aqui a escola é que quis aproveitar isso para tema de vida, mas não era essa a nossa ideia. Nós queríamos participar por participar. Só que ninguém ainda nos veio dizer nada e achamos que já está em ata. (O<sub>s</sub>, §11)

As pressões exercidas por A1 e A8 nas práticas transcritas na observação O<sub>s</sub> contribuem para que F3 assuma uma posição de abertura para considerar os adultos como agentes de influências sociais. O saber prevalece como núcleo central de relacionamento entre formador/formandos, mas o formando é tratado como um sujeito. F3 ouve, graceja, ironiza e cria condições para que as solicitações dos formandos sejam consideradas, para além de contribuir para a interiorização do conhecimento, seja através de um diálogo interativo com os adultos, seja através da relação que estabelece entre experiências e conhecimento.

A8: “No regulamento, a regra e a norma são diferentes?” F3: “No regulamento a norma tem a ver com a regra, a regra é algo de definido”. A8 continua a leitura. F3 explica: “Regular, apoiar, estar na base de uma certa atividade, um workshop como o vosso. Num tipo de atividade em que se envolve a participação ativa de alguém, esse alguém tem de saber as regras daquela atividade”. A8 prossegue a leitura. F3 continua a explicação dizendo que é necessário saber-se três coisas em relação a um regulamento: definição, objetivo e estrutura. F3 explica que os textos distribuídos são “textos utilitários e que nos são úteis no dia a dia”. A5 continua a leitura do texto, F3 explica, A8 participa na explicação. (O<sub>s</sub>, §4)

Em várias sessões do curso, são apresentadas diversas questões sobre a dinâmica interna do curso que perturbam os formandos: a potencial desistência de colegas que poderia provocar a cessação do curso; a incerteza do pagamento do subsídio mensal; a participação débil dos adultos na construção dos temas de vida; os efeitos da mediação, partilhada com os diversos professores e formadores; as políticas públicas e as suas tensões com a influência na alteração na vida da escola.



Seguidamente, iremos desenvolver algumas das interrogações que nos foram surgindo no desenvolvimento do presente tema, bem como algumas das conclusões preliminares a que chegámos.

*O papel do adulto na formação: objeto, sujeito ou agente?*

Através do presente tema pretendeu-se analisar o papel do formando nas práticas de formação. Em oito observações (O<sub>3</sub>, O<sub>7</sub>, O<sub>11</sub>, O<sub>21</sub>, O<sub>2</sub>, O<sub>28</sub>, O<sub>29</sub> e O<sub>30</sub>) predomina o modo de trabalho pedagógico transmissivo e de orientação normativa, o indivíduo é objeto da formação e as práticas pedagógicas sofrem influências do modelo tradicional escolar (MTP1). Este modelo pedagógico embora oriente as práticas pedagógicas para adultos tende a perspetivar um determinado tipo de educando que deverá estar fortemente motivado para o conhecimento e para a aprendizagem de saberes abstratos que deverão servir de cultura comum aos públicos escolares. A sua principal contradição reside numa incapacidade dupla: de se desconsiderarem os conhecimentos adquiridos por meios informais e não formais e de se verificar uma ausência de ligação entre estes conhecimentos adquiridos ao longo da vida e um conhecimento mais formal. O que poderá provocar algum desgaste comunicacional entre formadores e formandos, pois ambos (formador e formandos) permanecem indiferentes face às respetivas barreiras comunicacionais. De um lado os formadores ansiosos por transmitirem as ferramentas abstratas que consideram de domínio fundamental para a aquisição das competências inscritas no referencial; do outro lado os formandos que permanecem fortemente ligados ao concreto e com uma relação pragmática face ao conhecimento e desmotivados, uma vez que não conseguem encontrar razões suficientemente fortes para a apreensão dos conhecimentos. Dessa forma se perde uma oportunidade para a aquisição de conhecimentos fundamentais para a educação e formação do cidadão e do trabalhador, uma vez que poderá não ser suficientemente resolvida e ultrapassada a tradição obscurantista (Melo, 2003) e de apologia da ignorância largamente difundida e praticada durante o Estado Novo<sup>234</sup>.

Em treze observações (O<sub>6</sub>, O<sub>9</sub>, O<sub>16</sub>, O<sub>18</sub>, O<sub>25</sub>, O<sub>26</sub>, O<sub>5</sub>, O<sub>10</sub>, O<sub>13</sub>, O<sub>14</sub>, O<sub>17</sub>, O<sub>20</sub> e O<sub>22</sub>) prevalece o modo de trabalho pedagógico incitativo e de orientação pessoal (MTP2), nestas práticas pedagógicas o indivíduo é sujeito na vida social e na formação, o que é demonstrado através da predominância do diálogo, das relações interpessoais, das relações de socialização mediadas

---

<sup>234</sup> Desenvolvemos estas questões no Capítulo IV, secção 4.1.1 – O papel do Estado Novo na educação e formação do cidadão e do trabalhador e as suas relações com o sistema capitalista.

por um determinado conhecimento que se pretende construir a partir de referenciais orientadores das práticas.

A multiplicidade de orientações pedagógicas no campo da educação e formação de adultos, inscritas em tradições diferenciadas, estendem-se igualmente para a escola através dos cursos EFA. O hibridismo das propostas e o cruzamento destas tendências pedagógicas na escola evidenciam uma prática pedagógica com sérias dificuldades em se adaptar aos velhos e aos novos discursos pedagógicos. Contudo, a prática escolástica de transmissão de conhecimento em que o indivíduo tem um papel mais passivo, confronta-se com a interiorização de que esta prática tem muitas dificuldades em responder aos desafios da atualidade e renova-se através da influência de uma pedagogia de índole incitativo e de apelo às experiências sociais e profissionais do sujeito. São, porém, evidentes as dificuldades de adaptação a um modelo pedagógico que apela para o reconhecimento, validação e certificação da experiência de vida/profissional dos adultos, pelo facto da referida experiência não corresponder aos padrões do que se considera uma experiência de vida rica em conhecimentos formais, mas mais de índole informal e não formal e com níveis de iliteracia elevados (escrever, ler e contar). Estas dificuldades impelem os atores educativos para uma prática pedagógica com dificuldades em adaptar-se às subjetividades dos adultos. Assim, apesar dos formadores não se reverem em práticas pedagógicas tradicionais, sentem dificuldades em adotar a prática pedagógica incitativa, nomeadamente em resolver equilibradamente o incitamento do sujeito à participação na sala de aula perante experiências de vida e profissionais que relevam contextos sociais e profissionais com práticas desviantes (alcoolismo, machismo, violência física, trabalhos pobres em aprendizagens, discurso antipolítica e políticos, individualismo, falta de cultura democrática, etc) e que ou não são resolvidas por pudor em invadir a esfera privada dos indivíduos, ou são resolvidas pelo lado assistencialista e/ou paternalista. O contexto de formação de base e tecnológica, influenciado por tal hibridismo, poderá pender amiúde para a valorização de subjetividades com relações débeis com o conhecimento e valorização da informação e das novas tecnologias ao serviço do indivíduo.

Finalmente, em seis observações (O<sub>27</sub>, O<sub>4</sub>, O<sub>8</sub>, O<sub>15</sub>, O<sub>19</sub> e O<sub>24</sub>), constatámos que se pretende implementar uma prática pedagógica mais aproximada do modo apropriativo centrado na inserção social do indivíduo (MTP3). O indivíduo é agente de influências sociais e da sua formação, embora não estejamos perante o modelo proposto pelos pensadores que mais influenciaram este modo de trabalho pedagógico (Illich e Freire). Há, no entanto, uma

convergência entre o conhecimento interpretado como uma cultura mínima comum a ser partilhada pelo coletivo, e a inserção social do indivíduo. O formador está centrado no saber, porém as necessidades reais das pessoas em formação são ouvidas e tomadas em conta, surgindo assim oportunidades de resolução de conflitualidades mediadas pela intervenção do formador. A conscientização assume alguma importância na prática pedagógica, o indivíduo é agente de influências sociais, mas conformadas aos significados inerentes ao projeto da modernidade: os cidadãos e os trabalhadores são conduzidos às luzes através do efeito regenerador do conhecimento.

No item seguinte, desenvolveremos as categorias sinalizadas no tema “Relação com o saber” e as suas relações com os modos de trabalho pedagógico.

### **3.4.3 - Tema III – Relação com o saber**

No tema 3, analisamos os modos de construção das relações de socialização com o saber, que denotam as influências dos três modos de trabalho pedagógico.

Relativamente ao modo de trabalho transmissivo e de orientação normativa (MTP1), chegámos à conclusão que os temas I “A razão de ser do trabalho pedagógico” e II “As lógicas do trabalho pedagógico” articulam visões acerca dos *mandatos* para a escola, a que corresponde um determinado papel do formador. Neste modo de trabalho pedagógico, as exigências externas da vida social e económica atribuem ao formador um papel mais passivo. Existe um determinado saber programado e previamente estipulado pelos formadores e pelos programas que norteiam a sua área de competência-chave e que têm como referência uma determinada sociedade, política e economia.

Ainda no mesmo modo de trabalho pedagógico (MTP1), mas já no presente tema “As relações com o saber”, as visões do formador referentes ao modelo de sociedade que se pretende construir e o consequente papel do formador, influenciam uma visão do saber como algo objetivo e cumulativo que se deverá atingir para a capacitação do cidadão e do trabalhador. Assim, surge concertado com um determinado modelo de saber que se ensina e pratica com um papel predominante do detentor do saber. O formador deverá demonstrar que sabe e praticar o conhecimento através de exercícios escritos ou orais, correspondente a avaliações de índole mais quantitativas, com testes de avaliação e matrizes de correção, uma prática conforme à educação escolar.

Quanto ao modo de trabalho pedagógico incitativo e de orientação pessoal (MTP2), nos temas “A razão de ser do trabalho pedagógico” e “As lógicas do trabalho pedagógico”, a análise das categorias, que correspondem às observações referentes às exigências de reconstrução das experiências pessoais e sociais dos sujeitos, sugere que aquelas contribuem para uma visão do formando como um sujeito com uma experiência de vida que poderá enriquecer o contexto de formação, o que se traduz num papel mais ativo. Aqueles dois temas relacionam-se então com o tema “As relações com o saber”, e são implementados para que as experiências profissionais e sociais problematizem as diferentes formas de saber e não saber (categoria i), dando abertura à construção/desconstrução do conhecimento, através do livre acesso às diferentes fontes do saber (subcategoria ii).

Finalmente, no modo de trabalho pedagógico apropriativo centrado na inserção social do indivíduo, os temas “A Razão de ser do trabalho pedagógico” e “Lógicas do trabalho pedagógico” evidenciavam uma relação com as exigências das situações sociais das pessoas em formação (categoria i), conotadas com as suas realidades e posicionamento sociais e contribuindo para a sua conscientização e capacitação para fazerem face aos distintos poderes que se movimentam na sociedade. No presente tema, o saber terá assim um papel fundamental para a *conscientização* do indivíduo, no sentido de o tornar um agente ativo e transformador da sociedade, o saber relaciona-se desta forma com a posse simbólica de bens culturais, sociais, políticos e económicos.

Na secção seguinte, desenvolveremos as relações entre as categorias e os modos de trabalho pedagógico (Lesne, 1977) relacionados com o tema “Relação com o saber”. À categoria “Saber objetivo e cumulativo” e subcategoria “i.1) Pedagogia do modelo e do desvio em relação ao modelo” corresponde o modo de trabalho pedagógico transmissivo e de orientação normativa (MTP1); à categoria “ii) Diferentes formas de saber e não saber “ e subcategoria “ii.1) Livre acesso às diferentes fontes do saber” corresponde o modo de trabalho pedagógico incitativo e orientação pessoal (MTP2); e finalmente à categoria “iii) Duplo estatuto científico e social do saber” e à subcategoria “iii.1) A relação dialética entre teoria e prática” corresponde o modo de trabalho pedagógico apropriativo centrado na inserção social do indivíduo (MTP3).

#### *Pedagogia do modelo e do desvio em relação ao modelo*

No modo de trabalho pedagógico transmissivo e de orientação normativa (MTP1), as relações de socialização valorizam a aquisição de um saber objetivo e normativo. O saber

disciplinar adota uma *pedagogia do modelo e do desvio em relação ao modelo*, habitualmente denominada pedagogia tradicional, assente em métodos de transmissão do conhecimento, utilizando metodologias expositivas, demonstrativas e interrogativas que atestam o desvio (ou não) dos conhecimentos adquiridos pelos adultos face ao modelo apresentado pelo formador. O trabalho pedagógico privilegia práticas que permitem a ascensão a graus diferenciados de autonomia, utilizam-se recursos de apoio à autocorreção de exercícios, testes orais e escritos, ida ao quadro e explicação aos colegas.

F4 recorre à ficha e explica as várias maneiras de dizer a expressão, solicita a A7 que leia uma parte do exercício ao mesmo tempo que explica o que cada termo quer dizer. F4 solicita aos formandos a realização dos exercícios 1, 2 e 5 na aula, os restantes deviam ser realizados em casa. Os formandos trocam impressões acerca das expressões. F4 liga o computador e colunas e desloca-se para junto dos adultos, solicita a A7 a realização do exercício, corrige-o. A4: “Prof. já fiz”. F4 entrega a ficha de autocorreção a A4 e dirige-se para A2. A4 coloca dúvida, F4 esclarece. A10 coloca dúvida, F4 dirige-se para quadro e explica e esclarece a expressão. Solicita a A10 para pensar acerca do assunto, A4 devolve a ficha de autocorreção. F4 pergunta: “Alguma dúvida?” A4 responde negativamente. A10 coloca uma dúvida a F4, A4 responde. F4 explica e auxilia A2 e A3, F4 vai questionando A2 enquanto resolve exercício. (O<sub>11</sub>, §4)

As práticas apoiam-se em recursos pedagógicos diferenciados: textos, audiovisuais, testes, exercícios orais e escritos no quadro ou em fichas.

F6 inicia a correção do teste no quadro, questiona os adultos sobre a melhor forma de resolver o exercício, A2 responde, A8, A1, A5 e A1 vão desenvolvendo conversas paralelas. F6 circula pelas carteiras controlando a transcrição dos exercícios. F6 regressa ao quadro e A1 vai colaborando na resolução do exercício. A8 prossegue a conversa paralela com A5 e escreve uma mensagem no telemóvel. A4 faz comentários acerca da dificuldade do exercício: “Esse foi o descalabro total”. A4 dirige-se para F6 e pergunta: “Vai connosco a Fátima a pé? Pelos vistos a Dra. Vera também vai”. A4 conversa paralelamente acerca da ida a Fátima a pé e provoca as colegas: “As mulheres vão a pé e os homens vão no carro de apoio, quase todos os formandos vão” (...) (O<sub>21</sub>, §1)

Estamos perante a transmissão de conhecimento cumulativo e objetivo, de organização dos conhecimentos, revisão da matéria dada, perguntas retóricas, propostas de atividades e exercícios.

Na formação tecnológica, o saber profissional é transmitido através de métodos transmissivos, com o recurso ao quadro e explicação oral, e demonstrativos nomeadamente nas formações de serviço de mesa. As visitas de estudo possibilitam aos formandos uma oportunidade de se confrontarem com a diversidade de produtos e equipamentos ao dispor do ramo da restauração e da hotelaria, bem como na demonstração do saber-fazer dos

profissionais que expõem os seus produtos na feira alimentar (O<sub>2</sub>). Nas sessões práticas os formados seguem o modelo do saber-fazer do formador (O<sub>28</sub>, O<sub>29</sub>, O<sub>30</sub>).



Foto 4 – F7 explica a A5 a forma mais correta de segurar uma laranja (O<sub>28</sub>, §48)

F7 para A5: “Com a laranja em suspensão vai fazer um corte em toda a volta (...) se fizer um corte fundo ela depois desengonça-se”. (O<sub>28</sub>, §49)



Foto 5 – A8 e A5 cortam laranjas (O<sub>28</sub>, §50)

O saber apresenta-se desligado do concreto, fazendo referências ao saber abstrato, tendo como missão a capacitação do indivíduo para a utilização de ferramentas associadas à leitura, à escrita e ao cálculo.

Na secção seguinte, iremos abordar a categoria correspondente ao modo de trabalho pedagógico incitativo e de orientação pessoal, em que é analisado o livre acesso às diferentes fontes do saber.

### *Livre acesso às diferentes fontes do saber*

No modo de trabalho pedagógico incitativo e de orientação pessoal (MTP2), a categoria *diferentes formas de saber e não saber* e a subcategoria *livre acesso às diferentes fontes do saber*, sistematizam uma prática pedagógica que pretende reforçar o diálogo entre os diferentes tipos de saber, em que o principal objetivo reside no incentivo à autonomia, à adaptação do sujeito às novas fontes de saber. Nesta prática pedagógica privilegia-se o treino de competências das TIC (O<sub>6</sub>, O<sub>9</sub>, O<sub>16</sub>, O<sub>18</sub>), entre as quais o domínio técnico de aparelhos tecnológicos, como por exemplo: telemóveis, computadores, máquina de filmar, pesquisa de informação na Internet e o manuseamento de programas informáticos. O saber interage com o treino transversal de competências das TIC, sejam as decorrentes da área de competência, ou de outras. Numa das sessões os formandos expõem uma temática no programa *Powerpoint*, através da realização de um trabalho cujo tema é livre, por exemplo, narrar uma época ou acontecimento da sua vida (O<sub>6</sub>). Nalgumas sessões é facilitada a conclusão de trabalhos de outras áreas de competências-chave e a diversificação das temáticas ocorre de forma continuada. Aos formandos foi também dada oportunidade de assistirem a uma palestra sobre cidadania europeia, a sessão decorreu no auditório da escola, aquando da comemoração do dia da Europa (O<sub>9</sub>). Posteriormente, privilegia-se o manuseamento da máquina de filmar, a construção de um guião de forma coletiva com orientação do formador e a realização de uma curta-metragem, cujo tema foram os vários momentos do dia a dia dos adultos na escola, com algumas particularidades do seu relacionamento interpessoal (O<sub>16</sub>). A utilização da Internet na sala de aula, do programa *You Tube*, para visualização do filme “O mundo é a nossa casa” proporcionou diálogos e interação entre temáticas relacionadas com o meio ambiente e exploração de temas relacionados com o excesso de consumo e os seus efeitos na natureza (O<sub>18</sub>).

Conteúdo do filme: questões relativas ao petróleo. A1 comenta: “ Há muito que a questão do petróleo devia ter sido resolvida”. A8 e F1 respondem: “Há muitos interesses em jogo”. A8 acrescenta: “Já podia haver mais carros híbridos”. F1 relaciona isto com a greve das transportadoras em Portugal, a corrida aos supermercados e combustíveis e consequente escassez dos produtos. Pergunta: “De onde vem a energia?” (O<sub>18</sub> §6)

Nas observações O<sub>5</sub>, O<sub>10</sub>, O<sub>13</sub>, O<sub>14</sub>, O<sub>17</sub>, O<sub>20</sub>, O<sub>22</sub> da formação de base, a socialização e as relações com o saber são construídas de forma diversificada, mas referenciando-se à incitação das subjetividades e à educação e formação do cidadão. As práticas pedagógicas constroem-se em formatos diferenciados: o guião ou ficha de trabalho que orientam os debates, os diálogos e

as pesquisas na Internet. Os conteúdos abordam temáticas relacionadas com aos órgãos de soberania portugueses e europeus (O<sub>9</sub>), a distribuição do território (O<sub>9</sub>, A12), os partidos políticos representados na Assembleia da República (O<sub>9</sub>, A10) e no Parlamento Europeu (O<sub>9</sub>, A10). O debate político partidário tem como objetivo o incentivo à participação na eleição dos representantes (O<sub>5</sub>, O<sub>10</sub>), o combate à abstenção (O<sub>5</sub>, O<sub>10</sub>, O<sub>13</sub>) e de contribuir para a formação do cidadão informado e pronto a participar no sufrágio universal, objetivo que se pretendia reforçar através da visita de estudo à Assembleia da República (O<sub>20</sub>). Por fim, a interação entre narrações pessoais com as questões ambientais (saúde, ambiente e segurança) (O<sub>14</sub>, O<sub>17</sub>) e a formação cultural do cidadão, através da visita de estudo ao Museu Grão Vasco (O<sub>22</sub>).

Os debates e os diálogos sobre a política e os partidos assemelham-se a sessões de esclarecimento.

F5: “Não acharam estranho os partidos mais pequenos não aparecerem nas notícias?” A1: “Se calhar até já fizeram mais quilómetros.” F5: “Achas que os partidos mais pequenos têm oportunidade de eleger algum membro?” A1: “É a própria comunicação social que não ajuda a divulgar os outros partidos.” A8: “Os partidos mais poderosos são mais falados e também são mais ladrões, já encheram os bolsos e já não vão roubar tanto. Aqueles [os partidos mais pequenos] não encheram e vão roubar mais. Isto é o que eu penso.” (...) A1: “A maior parte do povo ‘tá com a ideia de que a coisa está tão má.” F5: “Temos de conhecer a fundo as propostas.” A1: “Todos podem ter uma boa proposta, mas não depende só deles.” A4: “O povo nem sequer sabe o que eles fazem.” (...) A1: “É suposto haver democracia para que as coisas sejam resolvidas. (...) O povo de hoje em dia não dá valor às pessoas que morreram por causa disso.” Voz desconhecida “Acho que estamos descredibilizados na UE.” A4: “Quem é que os elegeu para cabeça de lista?” F5: “O próprio partido.” A4: “Parece que são escolhidos a dedo.” F5: “Desta vez não podem alegar falta de escolha, temos treze propostas.” A10: “Voto na CGTP.” F5: “A CGTP é um sindicato.” (...) F5: “Houve-se muito falar do lóbi do PS. É chegar um partido ao poder e colocar as pessoas desse partido nos lugares chave.” (O<sub>13</sub>, §19)

As experiências pessoais e sociais dos formandos sobressaem como referência para serem reintegradas numa adaptação a contextos sociais, culturais e políticos.

Na formação tecnológica, as práticas pedagógicas expositivas explicitam conteúdos relacionados com o serviço de bar através de ditados, ou de registo no quadro (O<sub>25</sub>), mas abertas ao lúdico, quer pela visualização de fotos da visita de estudo, quer pelos vídeos requisitados pelos adultos (O<sub>25</sub>, O<sub>27</sub>).

A2, A10 e A3 veem filmes no computador de A4. A7 ri-se e comenta a foto onde está com A12 num dos quartos do Hotel Tivoli: “Esta foi mesmo em cheio na suite”. A3 e A1 aproximam-se de Inês e comentam: “Estas foram as fotos que tiraste?” A2 junta-se ao grupo. A7 vai comentando fotos, F2 graceja com A11. A4 para A3: “Anda cá”. A3: “Agora ‘tou a ver as fotos”. A formadora ri-se de uma das fotos em que as



formandas estão a admirar uma carta de ementa e diz: “Não sei, mas estavam com uma cara de admiradas”. A1: “Era da ementa”. (O27, §3)

O debate construído em sala, depois da visita de estudo a um hotel da cidade de Coimbra, serve para articular o conhecimento teórico com a prática profissional e contribuir para um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade profissional de serviço de mesa (O27).

F2: “É complicado 3 pessoas para um hotel, 25 quartos para cada pessoa. Depois não é só a limpeza é alguém que chama e mais isto e mais aquilo. Se calhar a esta hora estão a acabar”. (O27, §36)

O saber apresenta-se articulado com o concreto, fazendo referências às experiências de vida do sujeito, tendo como missão a reconstrução das experiências de vida e adaptação a um mundo em constante mutação, bem como a reconversão dos saberes, privilegiando-se a utilização de ferramentas associadas às tecnologias e às narrativas biográficas.

Na secção seguinte, iremos abordar a categoria correspondente ao modo de trabalho pedagógico apropriativo centrado na inserção social do indivíduo, em que é analisada a relação dialética entre o saber científico e a ação social.

#### *Relação dialética entre o saber científico e a ação social*

O modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo centrado na inserção social do indivíduo (MTP3), cuja subcategoria, *relação dialética entre o saber científico e a ação social*, pretende sistematizar uma prática pedagógica cujo principal objetivo é o de transmitir uma cultura comum a todos os sujeitos que frequentam a educação e a formação para que a mesma contribua para a formação de um agente ativo na sociedade. A socialização em sala recorre à utilização de métodos expositivos, demonstrativos e interrogativos, através de perguntas retóricas, controlo de conhecimentos e recursos didáticos diversificados (música, quadro, textos de apoio) com o objetivo da obtenção de um determinado saber, mas potenciando uma relação dialética entre teoria e prática (O4, O8, O15, O19, O24). Observou-se um trabalho em torno de narrativas pessoais tendo em vista a apropriação pessoal do real nas suas determinações e relações, sendo realizada a ligação do concreto com o abstrato e do abstrato com o concreto.

Há uma interação empática com os formandos. Pretende-se mobilizar os conhecimentos e experiências dos adultos. As suas subjetividades são reintegradas com o objetivo do acesso ao saber (O4). A apropriação pessoal do real nas suas determinações e a relação do concreto com o abstrato e do abstrato com o concreto podem ser ilustradas com o trabalho sobre os modos de fazer um regulamento e a sua demonstração através de um caso prático construído pelos

adultos, tal como na construção do itinerário e do panfleto da visita de estudo ao museu Grão Vasco e a criação de um ambiente convivial na sala (O<sub>15</sub>), em que se pretendia que os adultos mobilizassem saberes e competências (O<sub>8</sub>).

F3 escreve no quadro os locais e temas a pesquisar. Em Viseu os formandos deverão pesquisar acerca de Museu Grão Vasco e Sé de Viseu, em Mangualde, pesquisar no site da câmara, a Igreja da Senhora do Castelo, em Carregal do Sal, Caves Vinícolas. (O<sub>15</sub>, §4)

F3 pergunta novamente a diferença entre biografia de autobiografia. A1 responde “auto é minha”. F3 dá outro exemplo “autoavaliação” A8 responde “a minha avaliação”. (O<sub>15</sub>, §5)

A6, A3 e A5 iniciam a pesquisa, F3 circula pelos formandos auxiliando-os (...) (O<sub>15</sub>, §6)

A prática pedagógica contribuiu para uma relação dialética entre o saber científico e as situações sociais dos adultos, nomeadamente quando surgem, no contexto formativo, questões relacionadas com as desistências dos formandos e com os temas de vida.

A literatura apresenta-se como forma de saber, dialogando com metodologias interrogativas e expositivas que estabelecem pontes com o saber teórico e os aspetos da realidade concreta, com o objetivo de o reintegrar numa perspetiva cultural e social (O<sub>19</sub>). A sessão de despedida (O<sub>24</sub>) reintegra as dimensões sociais e culturais na formação, fazendo interagir a religião e a família com a relação cultural entre formador e formandos (O<sub>24</sub>, §4).

Sugerimos que F3 desenvolve uma prática pedagógica que pretende transmitir conhecimento para que os formandos se elevem à condição de agentes dotados de uma cultura de base comum (Trindade, 2000).

O saber apresenta-se articulado com as realidades sociais dos sujeitos, fazendo referências às experiências de vida do sujeito, mas tendo como missão a conscientização dos indivíduos e a desocultação das diferentes fontes de saber, privilegiando-se a utilização de metodologias científico-sociais, associadas a métodos científicos que ajudam a construir uma visão mais crítica das realidades sociais.

Seguidamente, iremos desenvolver algumas das interrogações que nos foram surgindo no desenvolvimento do presente tema, bem como algumas conclusões preliminares.

#### *As Relações contraditórias entre o saber e a ação social*

Após explicitação das práticas pedagógicas do presente tema, concluímos que as observações desenvolvidas sistematizam onze ocorrências no modo de trabalho pedagógico em

que a relação com o saber se constrói através de metodologias transmissivas. Nesta prática pedagógica, as áreas de competência-chave apresentam-se com referenciais cujos conteúdos deverão ser apropriados pelos formandos. O adulto é objeto de formação e realiza apontamentos e exercícios apresentados pelo formador. Este modo de trabalho pedagógico inscreve-se numa tradição escolástica em que o formando deverá estar no contexto de educação e formação com o objetivo de se apropriar do conhecimento transmitido. Contudo, a desvalorização dos contextos sociais e profissionais dos indivíduos entra em contradição com os referenciais que apelam para um contexto formativo em que se deverão nomear as experiências de vida e profissionais dos adultos, para que as mesmas sejam reconvertidas e se estabeleça o diálogo entre as aprendizagens ocorridas ao longo da vida. Apesar de no discurso dos formadores as experiências de vida serem consideradas importantes, estas foram debilmente praticadas nos contextos por nós observados. O modo de trabalho pedagógico incitativo e orientação pessoal (MTP2) é observado em catorze ocorrências e no mesmo promove-se uma pedagogia em que as experiências sociais e profissionais dos sujeitos são reintegradas no contexto formativo. As contradições que ocorrem entre este trabalho pedagógico e as aprendizagens ocorridas no contexto escolar e profissional são notórias e contribuem para contestar as narrativas construídas em torno dos cursos EFA e da Iniciativa Novas Oportunidades. Nomeadamente, a validade das aprendizagens realizadas pelos sujeitos nos contextos social e profissional em que se movem, pobres em aprendizagens relevantes para o contexto escolar. A valorização das subjetividades contribui para o aparecimento de opiniões por vezes superficiais e com fraco conteúdo formativo e para o domínio de uma ambiguidade contraditória. Esta ambiguidade consiste na desvalorização do conhecimento escolar, incrementando debilmente a motivação e enfraquecendo o contexto formativo, mas permite um conhecimento mais aprofundado dos contextos sociais e profissionais dos formandos. Finalmente, o modo de trabalho pedagógico apropriativo centrado na inserção social do indivíduo (MTP3) é sinalizado em cinco ocorrências e fornece pistas interessantes sobre como o conhecimento, aliado aos contextos sociais dos sujeitos, poderá capacitar os formandos para agir.

Na secção seguinte apresentaremos o tema “Relação com o poder”, as categorias que sinalizámos e as suas articulações com os modos de trabalho pedagógico.

### 3.4.4 – Tema IV - Relação com o poder

No presente tema, analisamos as formas de exercício do poder pedagógico. Consoante as categorias analisadas, assim se assumem as diferentes formas de poder por parte do formador.

O modo de trabalho pedagógico transmissivo e de orientação normativa (MTP1), é analisado através da categoria “As formas diretivas do exercício do poder pedagógico” e subcategoria “Exercício direto do poder pedagógico”; neste quadro a educação e formação de adultos surge associada a uma função de reparação das diversas disfunções sociais (CE, 2007). O formador adota um exercício direto do poder pedagógico que visa reintegrar na sociedade os desempregados que vão ser educados ou reeducados para se conseguirem integrar ou reintegrar na sociedade (Finger, 2004).

Relativamente ao modo de trabalho pedagógico incitativo e orientação pessoal (MTP2), a categoria “Formas semidiretivas do exercício do poder pedagógico” e subcategoria “Modalidades de cogestão ou autogestão dos grupos” analisam a proposta de EFA dominante na ALV o que coloca a EA com o objetivo de potenciar a adaptação social e como aliada virtuosa de um desenvolvimento económico que parece alheio a questões relacionadas com a sustentabilidade da vida na terra, a erosão do tecido social, político e económico (Finger, 2005; Lima, 2007; Antunes, 2008). O formador partilha a autoridade com os formandos pretendendo reconfigurar as suas experiências de vida e dotá-los de aprendizagens para as mudanças da economia e da sociedade, ouve as suas propostas e reintegra-as no contexto de formação e, por vezes, dá azo a um exercício de poder sob a forma de cogestão ou autogestão.

Quanto ao modo de trabalho pedagógico apropriativo e centrado na inserção social do indivíduo, a categoria “As formas interativas do exercício do poder pedagógico” e subcategoria “Autoridade partilhada (formador-formandos)” analisam as práticas que pretendem construir alternativas com as pessoas em formação, relacionando a vida da comunidade com os fundamentos de criação e regulação do Estado nacional, bem como com as práticas de EA que capacitam os educandos para uma visão crítica, participativa e autónoma.

Nas diversas dimensões da reflexão, debate e ação, poderão estabelecer-se compromissos multiculturais, almejando já não uma perspetiva maximizante de vida em comum, mas sim perspetivas plurais, experimentando-se práticas de democracia partilhada (Santos, 2011).

Abrem-se também perspectivas de debate ricas num contexto de multidimensionalidade da ação humana, considerando-se a possibilidade de comunicação entre os vários modelos de EA (educação básica, competências sociais e para o mundo do trabalho). A análise de uma sociedade tão complexa como a atual talvez ganhasse com uma perspectiva de comunicabilidade multidimensional (Sanz Fernández, 2005) entre processos, metodologias, pedagogias que interagissem entre si e que possibilitassem uma resposta plural às diferentes necessidades do público adulto.

A EA encontrar-se-á com as encruzilhadas histórico-sociais da sua época se invocar agentes e atores do campo para que em conjunto se possam criar movimentos político-filosóficos robustos e empiricamente ativos com identidade endógena às perspectivas da educação popular (Barros, 2010).

No modo de trabalho pedagógico transmissivo e de orientação normativa, a autoridade é exercida de forma diretiva pelo formador. Relativamente ao modo de trabalho pedagógico incitativo e de orientação pessoal, a autoridade poderá ser partilhado com os formandos, ou então os próprios formandos poderão a funcionar em regime de autogestão. Finalmente e quanto ao modo de trabalho pedagógico apropriativo centrado na inserção social do indivíduo, o poder é partilhado entre formador e formandos e exercido de forma democrática, através de conflitos, contradições e negociações.

Na secção seguinte, desenvolveremos as relações entre as categorias e os modos de trabalho pedagógico (Lesne, 1977) relacionados com o tema “Relação com o poder”.

#### *As formas diretivas do exercício do poder pedagógico*

Atribuímos ao modo de trabalho pedagógico transmissivo e de orientação normativa (MTP1) um uso diretivo do exercício do poder pedagógico que ocorre quando a autoridade é exercida de forma direta pelo formador. A autoridade do formador exerce-se pela posse e transmissão de um determinado saber, e apesar de exercida de forma direta, ocorre também com delegações esporádicas de poder aos formandos ( $O_3$ ,  $O_7$ ,  $O_{11}$ ). A delegação esporádica de poder às pessoas em formação ocorre pontualmente e poderá estar (ou não) relacionada com os conteúdos da formação.

F4 explica o TPC. Entretanto, brinca com A2, sorri e diz: “É uma batoteira”. A2 estava a tentar copiar o exercício resolvido na ficha de F4. F4 distribui novas fichas de trabalho, explica o que se pretende, regista no quadro algumas expressões. A2 brinca com a informação presente na ficha. F4 explica o significado de uma

expressão e pergunta aos formandos qual a forma mais correta de se utilizar a expressão. A6 responde. F4 solicita os adultos para pesquisarem algumas palavras. Interroga amigavelmente A2: “O que é que você está para aí a fazer?” A2 simula um gesto de surpresa e responde: “Até me assustou”. F4 explica as dúvidas dos formandos e explica o TPC a partir de exemplo registado no quadro. (O<sub>7</sub>, §6)

A autoridade é, por vezes, confrontada (O<sub>12</sub>), e apesar do exercício de poder pedagógico conferir ao formador um determinado poder, a sua autoridade é defrontada pelo exercício do poder por parte dos formandos, nomeadamente A2.

F6 resolve outro exercício no quadro. A2: “Ensine isso como deve ser! Se precisar de ajuda, também lá vou”. F6 olha A2 que responde: “Não faça essa cara de mal! Vocês dão cabo da minha cabeça”. A10: “Tou com muito calor, não sei o que se está a passar.” A2: “É a menopausa”. A2 levanta-se e dirige-se para I dizendo “Você gosta de estudar? Você tá-me a avaliar? Avalie-me bem!” (O<sub>21</sub>, §8-9)

Já nalguns casos da formação tecnológica, a autoridade é aceite sem contestação e sem delegações de poder (O<sub>2</sub>, O<sub>28</sub>, O<sub>29</sub>, O<sub>30</sub>), o exercício direto do poder pedagógico ocorre sempre que os formandos tecem comentários extraformação, considerados despropositados e que perturbem o objetivo da formação: capacitação profissional.

(...) Colegas vão comentando a execução de A8. Uma voz desconhecida: “Se vais aos dedos”. A4: “Também se tirar um bife não tem mal”. A8 responde: “Se tiro um bife não tem mal? Depende do bife, se for bife de vaca é uma coisa, se for bife de boi é outra, se for bife de porco, isso depende”. F7: “Enquanto estiverem a fazer, esqueçam os bifos”. A1 pergunta: “Pomos o talher?” F7: “Neste caso o talher de serviço, o que vai ser necessário para a preparação”. Uma voz desconhecida: “Podemos fazer?” F7: “O quê?”. Uma voz desconhecida: “O molho”. F7: “O molho já está feito. Acho que foi colocado no frio”. (O<sub>28</sub>, §46)

O exercício da autoridade ocorre através da mediação de tensões, exercício direto e impositivo através da persuasão (O<sub>1</sub>, O<sub>8</sub>, O<sub>12</sub>, O<sub>23</sub>). O exercício de uma autoridade diretiva através da persuasão (O<sub>12</sub>, §4) é a forma como F8 gere os conflitos com os adultos, contudo a autoridade é exercida de forma ambígua<sup>235</sup>, entre a “assistência” social, a coordenação do grupo, os formadores e escola, a mediação de conflitos, a delegação de poder noutros elementos da equipa pedagógica, tornando-se o seu papel difuso e ora presente, ora ausente. Assim, a autoridade é fortemente contestada devido à polivalência<sup>236</sup> de funções (mediador, professor, coordenador de projetos, assessor da direção) o que nem sempre auxilia o grupo na aprendizagem da gestão de conflitos, para além de tal comportamento ser interpretado como falta de interesse, afastamento ou até incompetência.

<sup>235</sup> Abordaremos adiante as ambivalências e contradições do papel de mediador.

<sup>236</sup> A polivalência de funções e a flexibilidade de horários serão debatidas no Tema VI – Inovação pedagógica, na categoria ii.3) As ambivalências do papel de mediador.

A8: E esta falta de comunicação é incrível! Porque primeiro, quem tinha de nos informar não eram os formadores lá em baixo, mas sim cá em cima! F3: Pare ... A8: Não professor! F8 é paga para isso, é paga para nos dar informações e propor questões, desde que isto nos foi dito, na sexta-feira ao final da tarde, tendo em conta que a reunião foi quarta, ainda não nos apareceu à frente! Está errada, porque já teve tempo de nos comunicar as informações (...) A8: Que coordenação é esta? F3: Calma, calma! A8: Estivemos toda a manhã na aula de inglês, ela sabe que temos aula, podia lá ter ido! F3: Ela se calhar não pode, porque fez questão de vos ir informar... (O<sub>9</sub>, §12)

Na secção seguinte, analisaremos as categorias “ii) Formas não diretivas do exercício do poder pedagógico “ e subcategoria “ii.1) Livre acesso às diferentes fontes do saber” correspondentes ao modo de trabalho pedagógico incitativo e orientação pessoal (MTP2).

#### *As formas semidiretivas do exercício do poder pedagógico*

No modo de trabalho pedagógico incitativo e orientação pessoal (MTP2), as modalidades de autoridade semidiretivas incorporam regimes de cogestão e autogestão do poder pedagógico. As formas semidiretivas do exercício do poder apresentam modalidades de cogestão ou autogestão dos grupos. O formador aceita modalidades de ajuda na gestão das tarefas ou possibilita formas de autogestão.

Nas observações O<sub>5</sub>, O<sub>9</sub>, O<sub>16</sub>, O<sub>18</sub> ocorrem as modalidades de autoridade semidiretivas através do treino de competências de TIC, nomeadamente em termos de orientação pessoal na realização do *Powerpoint* (O<sub>6</sub>), de trabalhos diversos realizados em TIC, mas relacionados com outras áreas de competências-chave (O<sub>9</sub>, O<sub>16</sub>), no manuseamento da máquina de filmar e construção de um guião coletivo de uma curta-metragem (O<sub>16</sub>), para além da visualização de um vídeo sobre cidadania ambiental (O<sub>18</sub>). A autoridade semidiretiva também assume contornos de autogestão na deslocação do grupo, sem acompanhamento do formador, à palestra sobre cidadania europeia, realizada na escola e incluída no dia da Europa, o que permite a verbalização contestatária às relações de poder ocorridas durante a palestra (O<sub>9</sub>). Contudo, a orientação pessoal das subjetividades ocorre através da argumentação praticada na sala entre formador-formandos, com o objetivo de explicar as diversas formas do exercício de saber e de poder. O regime de autogestão decorre igualmente na sessão de visualização do vídeo de cidadania ambiental, com a saída do formador da sala (O<sub>18</sub>), bem como a manipulação livre da máquina de filmar (O<sub>16</sub>). A autoridade do formador exerce-se através da realização livre e orientada tanto em termos pessoais como do grupo. Permite-se um intercâmbio de poder entre formador-formandos em sala. As subjetividades são orientadas e as reivindicações individuais são reintegradas, pelo formador ou pelo indivíduo, nas tarefas estipuladas pelo formador.

F1: Mas vocês deviam dizer que são uma cambada de idiotas, mas que combatem alguma coisa (*risos*). A8: Então, mas ela [palestrante convidada pela Escola para comemoração do Dia da Europa] fez a pergunta e nós demos a resposta. Cada um tem direito à sua opinião, nós temos a nossa, ela tem a dela. Por exemplo, a palestra acabou agora e eu saí de lá precisamente a saber o mesmo. F1: Falaram das capitais? A8: Dos tratados, do porquê dos tratados, por que é que davam aquele nome aos tratados, então porque era a terra onde eram assinados, por amor de Deus! F1: Vocês amanhã é que vão falar disso a F5. Vocês não assimilaram a matéria, chegam lá e dizem “professora nós não entendemos isto assim, assim...” A8: Ai, eu assimilei a matéria. Não... mas é tanta esperteza e tanto cinismo junto. Acho que quanto mais esperto e cínico fica, quer é ficar burro. F1: Pessoal, vocês se calhar até sabem portar-se bem, mas vão dizer que se portam mal. A8: Ó professor, ela foi cínica para todos, para todos eles. (O<sub>9</sub>, §51)

Em O<sub>25</sub>, O<sub>26</sub>, O<sub>27</sub> assistimos a uma relação de poder que é pontualmente diretivo (O<sub>25</sub>), os conteúdos marcam a linha de fronteira entre saber e poder, contudo é exercido com maior relevância em modalidades de cogestão (O<sub>25</sub>, O<sub>26</sub>, O<sub>27</sub>) e de autogestão na visualização dos vídeos (O<sub>25</sub> e O<sub>27</sub>).

Visualização de um filme trazido por A8. A4 encontra-se no seu computador e A3 encontra-se junto, a formadora trata de assuntos diversos na sua secretária, os restantes formandos/as assistem ao vídeo. A4 está de costas para a TV e conversa com A2, A10 e F2. Comentários acerca da manifestação dos agricultores do Baixo Mondego, manifestam solidariedade com os agricultores. A1 troca impressões com F2, A4 continua a trabalhar no computador, A7 vê fotos do grupo no computador, A8 escreve num papel, A11 e A5 observam os colegas e sala. F2 pergunta A7 se já lhe enviou as fotos da visita de estudo via email, A7 refere que não, pois tem de separar as fotos. (O<sub>27</sub>, §1)

Em O<sub>5</sub>, O<sub>10</sub>, O<sub>13</sub>, O<sub>14</sub>, O<sub>17</sub>, O<sub>20</sub>, O<sub>22</sub> prevalecem formas esporadicamente diretivas do exercício do poder e modalidades de cogestão, seja por exercício direto do poder na visita de estudo a Viseu (O<sub>22</sub>), seja por intervenção dos formandos no controlo da chegada à sala, registos dos horários, faltas e chegar tarde.

A4 e A6 referem que alguns adultos faltam e não lhes é marcada falta, enquanto aos outros a falta é marcada. (O<sub>5</sub>, §11)

Batem à porta, A1 abre a porta e pede para entrar. A4 questiona-a sobre chegar tarde. (O<sub>5</sub>, §13)

Em certas situações parecem ser aceites modalidades de cogestão de forma interativa, através de narrações, debates em torno da abstenção e o incentivo ao voto, das instituições de representação dos cidadãos e as normas sociais e políticas desejáveis (O<sub>5</sub>, O<sub>10</sub>, O<sub>13</sub>, O<sub>20</sub>).

No ponto seguinte, examinaremos a categoria “iii) As formas interativas do exercício do poder” e à subcategoria “iii.1) Autoridade partilhada (formador-formandos)” às quais



correspondem o modo de trabalho pedagógico apropriativo centrado na inserção social do indivíduo (MTP3).

#### *As formas interativas do exercício do poder pedagógico*

Finalmente, no modo de trabalho pedagógico apropriativo centrado na inserção social do indivíduo (MTP3), existem formas interativas do exercício do poder, a autoridade é exercida pelo formador em interação com o grupo, ora de forma direta, ora partilhada. O poder pedagógico é praticado como as restantes formas sociais de poder, assim a autoridade é, por vezes, partilhada entre formador e formandos. O formador exerce o poder pedagógico de uma forma democrática, a autoridade é partilhada, tem como referência o saber e as relações entre o concreto, o abstrato e as situações sociais das pessoas em formação. Contudo, esta partilha de autoridade também é reivindicada pelos formandos. Assim, as subjetividades emergem não só para serem reintegradas nos conteúdos da educação, mas como um exercício efetivo de poder. Os formandos influenciam a formação e as suas solicitações são atendidas pelo formador, nomeadamente através da chegada de F8 à sala para explicar dúvidas relativas aos temas de vida.

F3: “Deixem-me só dizer uma coisa, falei agora com F8 e ela perguntou se podia vir cá à sala...” A8: “Eu vi logo”. A4: “Sim, pode...” F3 acrescenta que F8 vem à sala esclarecer a situação do tema de vida. (O<sub>3</sub>, §14)

Seguidamente, desenvolveremos algumas das interrogações que nos foram surgindo no desenvolvimento do presente tema, bem como algumas conclusões preliminares.

#### *As diferentes formas do exercício do poder pedagógico*

No presente tema, analisámos três formas de exercício do poder pedagógico:

i) O poder é exercido sob a forma diretiva, o saber transmitido torna-se o vetor fundamental em torno do qual se constroem as relações em sala, o poder do formador advém da transmissão desse saber. Nas observações realizadas, esta forma de exercer o poder ocorre doze vezes, contudo verificamos que nem sempre o seu exercício é aceite, por vezes os adultos resistem e contestam tal forma de exercer o poder. A resistência (e confrontação) ocorre quando da parte do formador se opta pelo exercício de uma comunicação impositiva e autoritária e que é habitualmente praticada verticalmente, não admitindo a controvérsia. O tipo de comunicação e autoridade exercida com crianças e jovens, o público mais recorrente da instituição escolar.

Apesar de os formadores conhecerem as práticas pedagógicas para adultos, conforme demonstram na entrevista individual, não deveremos, no entanto, deixar de assinalar o facto da sua experiência de docência com adultos ser maioritariamente recente<sup>237</sup>.

ii) O poder é exercido sob a forma semidiretiva, o poder é partilhado com os formandos e, por vezes, ocorre em regime de autogestão. Nas observações realizadas, esta forma de exercer o poder ocorre quinze vezes. Tal prática de poder pedagógico ocorre com maior relevância, o que permite concluirmos que as fundamentações pedagógicas dos referenciais são conhecidas e praticadas por alguns formadores do presente curso. No entanto, não poderemos deixar de assinalar que tal forma de exercer o poder pedagógico poderá conflitar com a relevância do conhecimento. Assim, é de todo pertinente ter-se a consciência de que o poder exercido pelos formandos poderá ser exercido no sentido de descredibilizar o saber e os cursos EFA e tornar irrelevante o saber, e invalidar a componente de reparação de uma injustiça social, repondo nos adultos conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos anteriormente.

iii) O exercício do poder de forma democrática exige uma prática em que o saber abstrato dialoga com o concreto e tem em atenção um diálogo de construção de conhecimento. Desperto para a missão de emancipação do ser humano, exerce-se com a consciência de que a sala de aula permite a aprendizagem de negociações sociais da qual a escola não se deve demitir. Esta forma de exercício de poder não poderá compactuar, no entanto, com um exercício de autoridade em que o saber é instrumentalizado para o endoutrinamento e infantilização do público adulto. A desvirtuação do modelo ocorre devido à assunção de uma ideia de educação e formação de adultos de índole salvífica e missionária, em que se corre o risco de considerar as populações “ignorantes” e “selvagens”, sendo fundamental uma missão de “conversão” a novas ideias e formas de interpretar o mundo.

No item seguinte explanaremos as categorias desenvolvidas no tema “Modelos de cidadania e de empregabilidade” e as suas relações com os modos de trabalho pedagógico.

### **3.4.5 - Tema V – Modelos de cidadania e de empregabilidade**

O tema V responde aos três eixos do presente trabalho: a educação e formação de adultos e os modelos de cidadania e de empregabilidade adotados. Assim, pareceu-nos mais interessante confrontar as relações de poder e saber que se constroem nos processos de EFA e os efeitos que tais relações produzem nos formandos. Tentámos estabelecer pontes entre os

---

<sup>237</sup> Consultar secção “5.1.2 – Caracterização do grupo de formadores”.

modos de trabalho pedagógico e as subjetividades que surgem ora de forma espontânea e livre, ora como reação a determinados contextos mais constrangedores, entre outros que particularizaremos de seguida.

Associámos as práticas correspondentes ao modo de trabalho transmissivo e de orientação normativa (MTP1) à categoria “i) A função de reprodução social e económica” e subcategorias “i.1) As ambivalências da cidadania formal” e “i.2) As ambivalências da empregabilidade”. A educação de adultos surge aqui vinculada à reprodução de um modelo de sociedade em que se pretende reparar uma injustiça social e compensar o adulto, de forma a reconfigurar as suas experiências de vida e profissionais. Visa-se preparar o adulto para uma cidadania e uma empregabilidade capaz de utilizar ferramentas racionais e conhecimentos escolares, que o habilitam a agir e a trabalhar num mercado de trabalho em crescente racionalização e normalização de processos. Este discurso inscreve-se na perspetiva de regulação levada a cabo pelo Estado em articulação com o Mercado. Assim, o Estado em articulação com as instituições supranacionais financia, supervisiona e mantém a sua importância regulatória, mas chama o Mercado para parceiro de operacionalização das políticas públicas, em regime de quase-mercados;

Seguidamente, analisámos a categoria “ii) A função de adaptação social e económica” e subcategorias “ii.1) A cidadania com subjetividade modelada” e “ii.2) A aquisição de competências para a adaptabilidade ao mercado de trabalho” correspondente o modo de trabalho pedagógico incitativo e orientação pessoal (MTP2). A educação de adultos surge instrumentalizada face ao modelo de cidadão e trabalhador, um modelo flexível, em desenvolvimento contínuo, e à qual os sistemas de educação deverão corresponder dotando o indivíduo de capacidades, competências e instrumentos para se irem adaptando às mudanças sociais e profissionais. A educação tende a ser encarada de forma mais ampla, ganhando importância a utilização de novas tecnologias e a aprendizagem individual, aprender a aprender, capacitação individual dos formandos e forte presença das subjetividades. As ações de protesto levadas a cabo *de baixo para cima* poderão constituir-se como oportunidades de transformação das regulações impostas *de cima para baixo*. Este discurso inscreve-se na perspetiva da regulação levada a cabo pelo Estado em articulação com as instituições supranacionais, as instituições supranacionais exercem pressões sobre o Estado nacional através de *rankings* e estudos.

À categoria “iii) A função de produção e emancipação social” e às subcategorias “iii.1) A ampliação de direitos” e “iii.2) A empregabilidade multidimensional” fizemos corresponder o modo de trabalho pedagógico apropriativo centrado na inserção social do indivíduo (MTP3). A educação de adultos inscreve-se num projeto de modernidade em refundação e que defende as emancipações dos indivíduos-coletivo através dos movimentos (ou redes) sociais. Os movimentos sociais desocultam tendências face aos poderes que os circundam e dotam os agentes de instrumentos de análise e reflexão para debaterem, escolherem e participarem nas suas localidades e nos movimentos sociais que fazem a ponte entre o local e o global. Uma perspetiva de defesa democrática das diversidades, do conhecimento e do diálogo cosmopolita entre culturas e povos, que se inscreve na perspetiva da regulação levada a cabo pelas distintas dimensões de racionalidade em cooperação e ação com a sociedade civil, nesta perspetiva os teóricos operam com os movimentos sociais e exercem pressões sobre o Estado e o Mercado através de encontros e manifestações globais.

Na secção seguinte, desenvolveremos as relações entre as categorias e os modos de trabalho pedagógico (Lesne, 1977) relacionados com o tema “Modelos de cidadania e empregabilidade”.

*A função de reprodução social e económica. As ambivalências da cidadania e da empregabilidade.*

Relativamente ao modo de trabalho pedagógico transmissivo e de orientação normativa (MTP1), considerámos como categoria principal a função de reprodução social e económica (i), uma vez que o presente modelo de cidadania reproduz um determinado modelo de sociedade com normas sociais e económicas cuja socialização se realiza entre um sujeito e um objeto<sup>238</sup>. As duas subcategorias que propomos dizem respeito à noção de uma certa ambivalência da cidadania (i.1) e da empregabilidade (i.2). O termo ‘ambivalências’ surgiu-nos devido aos modelos da cidadania formal e de empregabilidade, que sugerem um modelo de reprodução de uma sociedade desadequada ao contexto social e económico do público adulto e que nos parece<sup>239</sup> produzir efeitos contraproducentes.

---

<sup>238</sup> Temos bastante relutância em utilizar esta expressão, consideramos que um sujeito poderá posicionar-se (ou ser posicionado) numa relação social como um objeto, devido a fatores inerentes a relações de poder, porém a ocorrência de tal fenómeno deverá ser problematizada. Independentemente dos discursos e das ações estaremos sempre perante um sujeito pensante, que apesar de ser tratado como um objeto, poderá acomodar-se e não verbalizar o que pensa, mas também poderá manifestar-se de formas mais subtis através de provocações pontuais, de distanciamento defensivo ou de conversas paralelas com os colegas.

<sup>239</sup> Parece pois que nada que diga respeito aos seres humanos se possa considerar definitivo, nem ser palco de generalizações abusivas. Tal análise corresponderá apenas a momentos observados que são particulares a um determinado contexto. Os indivíduos viverão certamente experiências diversificadas de cidadania, apenas pretendemos sinalizar tendências.

F11: Tratado de Amesterdão – segurança. A primavera é muito bonita, não é? Já falámos nas alterações a nível de regras da UE. Agora diga-me o colega do lado: é mais fácil a união a 6 ou a 27? É mais fácil decidir a 6 ou a 27 quando não chegamos a consenso? Com o Tratado de Nice deixa de vigorar a regra da unanimidade e passa a haver a regra da maioria. Vou-me sentar ao pé do Rodrigo porque estou cansada e controlo melhor estas cabeças. (...) Como é que chamamos ao número de pessoas que estão nos países? (...) Aprenderam na geografia. Densidade populacional (...) território (...) corresponde ao número de deputados do Parlamento Europeu. O que é que aconteceu à Constituição Europeia? (...) O que é uma constituição? Direitos e deveres de um país. Como é que poderemos ser cidadãos ativos se não conhecemos o que é uma constituição? Então, meninos, já deram isto no 7.º, 9.º. Constituição é a lei fundamental de um país e é hierarquicamente superior a todas as outras. Quem é que faz as leis do país? (AA – A Assembleia da República.) A constituição diz que a vida humana é inviolável. É possível que o parlamento venha a aprovar a pena de morte para alunos mal comportados (riso)? Não, porque é contrária à constituição e ao seu direito à vida. A semana passada aprovaram uma lei que é inconstitucional, em relação aos direitos dos trabalhadores e anda toda a gente alegre e contente. Falta de conhecimento, saber e educação e é isso que permite que os povos sejam manipulados. Não devemos andar aqui por vermos os outros andar. (O, §44)

O discurso e a prática de cidadania ocorridos na palestra “Dia da Europa” traduzem uma narrativa de cidadania mais conforme com a normatividade social. Parece haver uma certa discrepância (ou contradição) entre a mensagem e a prática de cidadania da palestrante, no sentido em que a narrativa do cidadão (exemplar) surge vinculado à democracia representativa, sendo, simultaneamente, considerado este o exemplo do cidadão ativo. Interrogamo-nos se o cidadão ativo será o que se ajusta à normatividade social e política e que detém uma cultura de base mais ou menos comum, ou se também poderá ser considerado cidadão ativo aquele que não possui uma educação e cultura comuns, mas que detém uma posição crítica, independentemente de como fala, veste ou está num determinado local público. A palestrante discursa sobre uma determinada normatividade social reconhecida como correta, mas tal discurso parece-nos conflitual face à defesa de uma cidadania ativa, uma vez que por cidadania ativa pressupomos que se deverá considerar a capacidade de um coletivo exercer a cidadania (sem condições) e transformar a sociedade, independentemente dos símbolos que está (ou não) capacitado para exibir (Afonso & Antunes, 1998; Lima, 2002a; Freire, 2007a). O discurso e a prática de cidadania (na palestra) parecem estar mais articulados com uma conceção de cidadania limitada ao exercício discursivo de um determinado saber, como condição para ser considerado cidadão ativo. Perante um público com educação de base limitada, tal poderá ser interpretado como cidadania dual: cidadãos de primeira, os detentores de um determinado tipo de símbolos que os capacitam para o exercício da cidadania ativa; cidadãos de segunda, os que ainda não têm capacidade para exercer a condição de cidadão, pois não manipulam determinados símbolos do saber. Perguntamos se não será abusivo interpretar a cidadania ativa

no sentido da regulação, isto é, interpretada como a capacidade de manipular determinados símbolos, uma vez que a cidadania ativa, no sentido da emancipação e transformação social, parece-nos admitir a diversidade, isto é cidadãos portadores de diversidades educativas, neste caso menos capacitados para a manipulação de conceitos.

F11: Qual é a palavra que em português quer dizer afirmar pela segunda vez? AA: Ratificar. F11: E como é que se escreve ratificar? Vá lá que eu não sei. Adulto e jovem soletram a palavra. F11: 2005 – Tratado de Lisboa. Uma Europa mais democrática e transparente. Como é que a Europa pode ser mais democrática? No sentido de democracia? Adulto: Se a democracia é o poder do povo... F11: Meninos lá atrás. Jovem: Eleições. F11: Nas eleições. De que forma é que eu posso fazer ouvir a minha voz? Adulto: Metade delas não é ouvida. F11: Uma Europa mais eficiente através de quê? Jovem: Do MEO [televisão por cabo] (*risos*). F11: Talvez tornar o processo de decisão mais rápido e prático a nível das instituições comunitárias através da produção de novas tecnologias. Não para estarmos com as tecnologias dentro da sala de aula e o telemóvel levar mais de 45' a desligar. (O<sub>3</sub>, §45)

A mensagem da palestrante parece-nos fortemente conotada com o projeto da modernidade, mas funciona mais a nível de discurso do que da prática.

F11: Uma Europa dos direitos, valores, liberdade, solidariedade e justiça. (...) Como é que esse carinho é traduzido? Como é que a fraternidade é traduzida? Através da solidariedade, tendo em conta esse amor pelo próximo, no caso de algum país europeu sofrer uma catástrofe, ataque terrorista, há um fundo de lado que contribui para isso. (...) O que é que a Carta dos Direitos Fundamentais (CDF) vai fazer? Reunir todos os direitos que estavam dispersos nos outros documentos, vai facilitar melhor os nossos direitos. Adulto: Se não tivermos conhecimento, não sabemos. (...) F11: (...) a CDF da UE dá maior visibilidade aos nossos direitos e contribui para o maior desenvolvimento. Uma Europa mais forte a nível mundial. Foi criado o cargo de ministro dos Negócios Estrangeiros, (...) uma posição mais forte e móvel dos países terceiros. A UE relaciona-se com que países? (...) Pelas fronteiras passará só o que é bom? Adulto: Não, droga, terrorismo, imigrantes ilegais. (O<sub>3</sub>, §46)

O conceito de cidadania corresponde igualmente à adoção de práticas de respeito pela dignidade do outro. O discurso da palestrante sobre cidadania é profundamente antagónico com a sua relação com o público, nomeadamente os comentários que vai tecendo sobre a forma de ser e estar dos alunos. As contradições entre a teoria e a prática de cidadania contribuem para reforçar o antagonismo dos adultos perante os órgãos representativos da cidadania, o que os faz adotar uma posição de resistência mais conectada com emocionalidades do que com racionalidades (Freire, 2007c). Esta posição reforça a tendência de uma subjetividade que não se reconhece nas propostas *de cima para baixo* de cidadania, podendo reforçar subjetividades que se constroem alheadas da cidadania, para além de a adoção desta narrativa reforçar posições radicais e antidemocráticas (Santos, 2001).

I (Investigadora): Comentários sobre a Palestra? A8: Oh, era matá-la a tiro! I: Então? A8: Ó professora, desculpe lá! Mas o meu colega teve a opinião dele e ela começou a chamar-lhe inculto. Isto não é assim, cada um tem a sua opinião. A4 deu a opinião dele, ela só tinha de respeitá-lo, não era chamar-lhe ignorante. I: Qual foi a opinião? A8: Disse que na União Europeia são todos uma cambada de ladrões. Cada um tem a sua opinião, eu até dizia o mesmo que ele e ele começa ali, ela começa indiretamente a chamar-lhe ignorante? Não é ignorante, é a opinião dele. Ela tem a dela. F1: Cada um é ignorante até saber, não é? A8: Não! Ó professor, mas cada um tem a sua opinião. E isto é assim, a opinião de A4 é exatamente a mesma que a minha. A União Europeia é uma cambada de ladrões, foi só o que ele disse! Começou foi logo uma risota e ela vira-se: “Eu não sei, perante esta ignorância como é que vocês se podem rir, normalmente nós rimo-nos de coisas boas”. (O<sub>3</sub>, §50)

Vários autores críticos (Foucault *apud* Santos, 2002) e de certo modo Illich (1985) e Freire (2007a) oferecem ferramentas que nos ajudam a compreender os excessos da cidadania formal, o seu modelo fortemente universalizante e normalizador que raramente é complacente face às realidades e subjetividades locais, pretendendo antes servir como construção de um cidadão homogéneo (Santos, 2001, Afonso & Lucio-Villegas, 2007). Santos (2002) refere as críticas de Foucault ao saber disciplinar como a forma moderna de dominação que consiste na identificação do sujeito com os poderes e saberes que neles são exercidos. A cidadania, porque está relacionada com a institucionalização das disciplinas, criou a subjetividade à sua imagem e semelhança. Foucault (Santos, 2001) refere ainda que a cidadania é um artifício do poder disciplinar, mais do que o conjunto dos direitos cívicos, políticos e sociais concedidos pelo Estado (Santos, 2002, Illich, 1985). A redefinição de uma narrativa pessoal e profissional à luz de saberes disciplinares (e profissionais) na escola e no centro de formação parece não surtir os efeitos pretendidos: capacitar os indivíduos para uma certa normatividade (social e profissional). O discurso e a prática relacionam-se, de certo modo, com um saber transmitido como norma, que estabelece hierarquias bem definidas: de um lado quem sabe e concebe; do outro quem executa de forma repetitiva e rotineira (Taylorismo) (O<sub>3</sub>, O<sub>7</sub>). Proporciona antes uma oportunidade de ampliar a distância entre diversas conceções e práticas de emancipação, de subjetividades e de cidadania.

F4 regressa à temática, solicita a A12 para ler a pergunta, A11 e A8 respondem. A12 prossegue a leitura com auxílio de F4. Os adultos realizam o exercício oralmente, F4 regista no quadro e reforça positivamente as respostas corretas (A1 e A8). F4 voluntaria-se para resolver o exercício no quadro, A1 faz o mesmo. F4 desloca-se aos lugares, verificando os exercícios de A11, A5, A6. A1 resolve o exercício de forma correta, F4 reforça positivamente, corrige o exercício de A7. A6 lê com dificuldades, F4 interroga os formandos enquanto estes leem o texto que acompanha a sessão. A8 questiona sobre a melhor forma de resolver o exercício. A1 prossegue a leitura sem dificuldades. Relacionada com a questão anterior de A8, F4 vai realizando a correção. (O<sub>3</sub>, §7)

Santos (2002) alerta para os excessos da crítica de Foucault (Santos, 2002: 213) como uma conceção da dominação onde não se consegue pensar a emancipação. Apesar de a cidadania se proporcionar a leituras atomizantes e estatizantes do papel do cidadão, uma obsessão perante as rotinas da produção, verificando-se um débil exercício do fomento da autonomia e da criatividade, o que contribui para o absentismo laboral e psiquiatrização do quotidiano, e produzindo um cidadão alheado e descrente da política.

A categoria *ambivalências da cidadania formal* pretende apreender os sentidos plurais das exigências que se atribuem à escola, com práticas de cidadania antagónicas (e por vezes contraproducentes), que poderão corresponder a visões etnocêntricas de cultura, a sobrevalorizações dos défices de educação dos adultos (Roths, 2005), a adoções de posturas de assistencialismo *versus* consciência social e, noutros casos, a práticas de racionalidade positivista. A cidadania abstrata terá, por isso, tendência a reduzir a solidariedade social à prestação abstrata de serviços burocráticos e à benevolência repressiva, com redução do campo político até quase à irrelevância, devido à perda de contacto com os anseios e necessidades das populações (Santos, 2011, 2001).

A1 contraria certas visões minimalistas dos saberes do cidadão com baixas qualificações escolares, com afirmações que caracterizam os benefícios da cidadania formal, uma experiência vivenciada no estrangeiro enquanto emigrante. A formanda enumera os fatores positivos dessa experiência, por exemplo: a existência de regras comuns a todos os cidadãos, e de como experienciou essa realidade no seu dia a dia, nomeadamente em relação à limpeza, à eficácia das leis antidiscriminatórias e a uma vida mais organizada e livre face às instituições. A1 confronta, no entanto, aquela vivência da cidadania com as suas limitações: indiferença e rotina dos indivíduos e débeis relações sociais, excesso de trabalho, fraca conciliação entre família e trabalho e inexistência da sociedade-providência (Santos, 2011).

A1: Lá não há tabus. Têm sítios específicos para as coisas, a própria polícia controlava os toxicodependentes, mas era um sítio onde toda a gente passava. Era degradante. As pessoas são mais livres, não é como aqui, que as pessoas têm medo de falar. Os deficientes têm todas as condições, nos cafés, no autocarro etc. Não há discriminação, pois o deficiente não tem de sair de casa e estar sempre a pedir a alguém para o ajudar. Por exemplo, uma mulher com filhos pode levar o carrinho em qualquer autocarro, sítio, há mais condições. Eu gostei da experiência, mas é um país muito frio. Lá é tudo à base do dinheiro. (I Lê as notas que foi tirando a A1 que acrescenta) Ótimo, já tenho ideias, vou buscar uma imagem do Drácula à internet. (O<sub>6</sub>, §3)

Saliente-se a comparação entre a sua experiência de cidadania no estrangeiro e na sua localidade: “As pessoas são mais livres, não é como aqui, que as pessoas têm medo de falar”. O



que levanta questões interessantes para a investigação, quanto aos modelos de democracia e cidadania experimentados nas localidades.

As relações de saber e de poder que se constroem em sala de aula reproduzem um modelo de sociedade em que o cidadão deverá conformar-se com as normas de quem exerce a autoridade, reproduz-se um modelo hierárquico, de cima para baixo, exige-se a conformação a normas políticas, económicas e sociais. Aos atores detentores do saber formalizado delega-se o mandato para a construção de uma sociedade que contribui para a estratificação social e que constrói uma relação instrumental com o saber, isto é, fornece expectativas de ascensão social aos mais aptos, esforçados e empenhados, a meritocracia alia-se assim a uma noção de cidadania júnior<sup>240</sup> (Ramos, 2004).

Numa das observações (O<sub>9</sub>, §12), A10 verbaliza afirmações que denotam uma relação conflitual entre o cidadão e o poder local. Esta relação de pendor mais subjetivo denota uma conexão instrumental entre o cidadão e o ator político. O que parece inscrever-se numa versão de *democracia de baixa intensidade*, mais dependente de subjetividades e de salvaguarda de interesses interesseiros, do que de uma relação formal de direitos e deveres perante as instituições públicas.

I: E em relação à cidadania, o que é que você já aprendeu? A10: Muita coisa... I: Diga lá. A10: Aprendi... Aprendi... O que é que eu aprendi? Olhe andamos agora com as eleições. I: As eleições... quê? Europeias? A10: Sim, estamos em época de eleições, que é coisa que eu não gosto muito. I: Por que é que não gosta? A10: Porque não gosto. I: Então e como é que você quer depois protestar contra os governantes, se não vota? A10: Eu voto todos os anos. Mas voto pela pessoa que está na freguesia. Quando são as Europeias também vou lá votar, mas é em branco. I: Ai, vota em branco. A10: Mas quando é para a freguesia, como por exemplo este ano, quando foi altura de votar pela câmara, eu votei pelo senhor que estava lá. I: Mas porquê? Conhece o trabalho dele e gosta? A10: E gosto. I: Por que é que você gosta do trabalho dele? O que é que você conhece do trabalho dele? A10: Conheço muito. Ele é uma boa pessoa. Só o simples passar dele pela rua e dizer um: “boa tarde” ou “bom dia” já é uma coisa boa. I: E as obras dele, conhece as obras que ele já fez? A10: Conheço. Tem feito muitas, tem arranjado muitas estradas, tem ajudado até, às vezes são as pessoas que lhe vão pedir coisas para casa, para consumo. I: Consumo como? A10: Tijolo, areia e assim. Ele tem ajudado com o material, algumas pessoas. (O<sub>9</sub>, §12)

A formadora de cidadania denota algum conhecimento destas realidades, mas adota uma posição de formar o cidadão através de um discurso sobre o que deverá ser a prática, este discurso denota alguma ingenuidade face à forma como se pratica a cidadania nas localidades. A escola parece estar assim alheada de tais realidades e adota uma atitude de criação de falsos

---

<sup>240</sup> Ramos esclarece que a versão minimalista da cidadania ou cidadania júnior são reflexos de uma construção limitada de cidadania. A cidadania foi-se construindo em torno de uma ideia dual: os instruídos e o povo. O que teve como consequências a ideia de um Estado-Nação como a pátria dos instruídos e os municípios como a pátria do povo.

consensos e de débil transparência, visível na primeira observação efetuada na escola (O<sub>1</sub>), o que minimiza o papel transformador da escola e ajuda a sedimentar versões minimalistas de cidadania. As narrativas dos adultos contra os atores políticos se por um lado se revelam fortemente resistentes à política e aos políticos, por outro revelam uma relação de interesses particulares construídos com os atores políticos das localidades.

Nas observações realizadas nas práticas do formador F3, constatamos preocupações em torno da formação do cidadão, nomeadamente através de veiculação de informação acerca dos órgãos de representação política, instituições europeias, modos de vida saudáveis e protetores do ambiente, acesso a formas diferenciadas de saber através de visitas de estudo (Assembleia da República, Museu Grão Vasco em Viseu). F1 incentiva os formandos a participar numa palestra sobre cidadania europeia e promove a cidadania ambiental, através da visualização de um filme. Nos casos dos formadores F3 e F1, observam-se práticas pedagógicas preocupadas com a ampliação da noção de cidadania. Nas práticas de F3, observámos o questionamento da atuação de determinados atores da escola, tentando que as vozes dos adultos sejam ouvidas, de maneira a que consigam resolver os seus conflitos pessoais e institucionais.

Assim, nas diversas práticas de formação de base, partilham-se saberes com o objetivo de informar o cidadão sobre: (i) o sistema político-partidário (F5), (ii) a organização das instituições europeias (F1, F5), (iii) os tratados de constituição da UE (F1, F5, F11), (iv) a organização administrativa do território (F5), (v) os aspetos culturais e gastronómicos de países da UE (F5) e (vi) as questões ambientais (F1, F5).

A reconfiguração das narrativas pende mais para uma visão de cidadania formal do que para uma cidadania que promova uma ação mais dinâmica nos contextos institucionais-privados.

Estes adultos possuem representações negativas da política: quatro referiram que não votam, quatro responderam afirmativamente e um acrescentou que se abstém.

Respostas: Sim – A9, A11, A10 e A12. Não – A2, A7, A6 e A4. Abstenção – A5. Por que razão não votam/votam/abstêm-se? A7 diz que nunca votou nem nunca há de votar, porque não acredita nos políticos. A2 diz que já não vota há muitos anos. A6 diz que só agora fez o seu cartão de eleitor, pois esteve no estrangeiro. A10 diz que vota, sim, mas não sabe porquê. A12 diz que é um direito fundamental e que depois não nos podemos queixar do mal em que estamos. A8 refere que nunca votou porque nunca se proporcionou, esteve no estrangeiro muitos anos e desde que chegou nunca votou (O5, §7).

É óbvio o afastamento (e resistência) dos adultos à democracia representativa. Santos (2011) propõe formas combinadas de democracia representativa com democracia participativa

para que a política ganhe novos contornos de participação cívica dos cidadãos, daí o papel fulcral da escola para a renovação do espaço da cidadania, algo defendido por teóricos da educação de adultos (Melo, 2006; Freire, 2007; Lima, 2010), uma vez que consideram fundamental o papel da educação para a participação na vida pública.

A cidadania formal confronta-se com a resistência subjetiva (O<sub>9</sub>, §49), o que revela alguns excessos da cidadania formal e que tem o efeito contrário ao que se pretende.

O conceito de empregabilidade (de iniciativa) surge igualmente com contornos ambivalentes. Se no discurso político e nas políticas públicas<sup>241</sup> se encontra associado a um ajuste às consequências sociais de determinadas opções político-económicas, o que nos remete para um modelo que parece encaminhar-se para a gestão do desemprego, simultaneamente desenvolve-se numa política que reconstrói e reorienta a força de trabalho para se adaptar às exigências do ciclo económico e tentar repor alguma justiça social de promoção da escolaridade.

O curso EFA em estudo esbarra nas contradições de se pretenderem construir soluções desarticuladas com as realidades económico-sociais do público adulto. Assim, é notória a desarticulação entre os objetivos da política pública de reconversão profissional dos adultos para exercerem uma profissão (Serviço de Mesa), e as realidades pessoais e sociais que enfrentam alguns obstáculos: débil identificação com a profissão, uma visão do papel da mulher de influência tradicional, impeditiva de prosseguimento de uma profissão por ser inconciliável com a vida familiar, devido à flexibilidade dos horários e o trabalho ao fim de semana (O<sub>2</sub>, §1).

Para o formador F7, o conceito de empregabilidade relaciona-se com uma narrativa profissional que exige espírito de iniciativa, associado à capacidade de procurar um novo emprego, e saber estar, relacionado com a apresentação, a assiduidade e a pontualidade.

Eles não têm espírito de iniciativa, no final de um curso eles deveriam ter espírito de iniciativa para procurar, para saberem o que é que é a empregabilidade, o que é que é procurar trabalho, o que é que é no final de um curso não estarem à espera que lhe venham bater à porta em casa. Portanto acho que eles deveriam ter uma grande preparação a esse nível. (...) *Qual é a sua expectativa em relação à empregabilidade destes adultos?* Nenhuma. Podem exercer a profissão dois no máximo. (...) Porque sei o que é que é formandos e o que é que é empregados, já tive muitos formandos e empregados, já lidei com muitos colegas e lido com eles e vejo que alguns deles até têm conhecimentos e até poderiam trabalhar nesta área, pois sabem trabalhar

---

<sup>241</sup> A Iniciativa Novas Oportunidades (2005-2010) assume-se como uma política pública com objetivos claros de qualificação da população portuguesa como garantia da competitividade e produtividade do país e de coesão social para além de defenderem que a qualificação da população aumenta as probabilidades da sua reinserção no mercado de trabalho. “O investimento em educação e formação diminui significativamente o risco e duração do desemprego e faz aumentar as probabilidades de reinserção no mercado de trabalho. Com efeito, os dados do desemprego em Portugal evidenciam uma tendência de aumento gradual do nível de desemprego nas pessoas com menores habilitações e, sobretudo, uma representatividade acrescida destes no grupo dos desempregados de longa duração. A promoção dos níveis de qualificação de base assume-se pois como instrumento fundamental de combate ao desemprego mas também da política de igualdade de género, na medida em que as mulheres são mais penalizadas pelo agravamento do desemprego de longa duração (representando 56% dos desempregados de longa duração atualmente inscritos)” (<http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/7.html>).

muito bem, mas por outro lado umas vezes pode se contar, outras vezes não se pode contar, (...) umas vezes estão outras vezes não estão, na própria formação umas vezes faltam, outras vezes não faltam, ontem estiveram sete, se isto é na formação como é que será no trabalho. Qual é a entidade patronal, e eu por mim falo, que tem um empregado que umas vezes vai e outras não vai? (...) *O que significa para si esta expressão: “capacidade de se manter empregável”?* Ter espírito de sacrifício, muitas das vezes para estar muito tempo no local de trabalho, especialmente nesta área, ter que fazer sábados e domingos, ter que se levantar cedo, ter que fazer a barba todos os dias, ter que andar com a farda devidamente limpa, tudo isto exige espírito de sacrifício para se manter empregável. (F7, 38'-50')

F7 não tem dúvidas que Serviço de Mesa é um curso com elevada empregabilidade no mercado de trabalho, mas que exige uma determinada mobilidade que a maioria das formandas não possui. Verificamos que a emancipação feminina coexiste com um papel da mulher e do homem associados às narrativas do Estado Novo, a mulher que cuida da família e o homem que lhe garante o sustento, mas construída noutras realidades sociais, a mulher assume uma multiplicidade de funções, o homem mantém um papel semelhante, embora em contextos socio profissionais bastante diferenciados.

As mulheres é sempre mais difícil porque todas têm filhos, são casadas, é muito difícil, ou porque têm os filhos para ir levar ou porque têm os filhos para ir buscar, ou porque o marido não está para estar em casa à espera da mulher, surgem sempre estas complicações e sinceramente neste grupo não vejo ali uma mulher que eu diga assim: vai seguir esta profissão, a não ser que trabalhe numa pastelaria, ou num sítio em que trabalhe um número de horas que lhe permita articular com a sua vida particular. (...) diria que isto é um meio pequeno, uma aldeia, mas a maneira como elas falam vê-se que os maridos ainda têm mentalidade que é de há alguns tempos atrás. Eu se algum dia tiver que ficar com a minha filha fico e a minha mulher vai trabalhar ou vai tirar cursos de formação pós-laboral sem problema nenhum e se a minha mulher está a trabalhar eu tomo conta da minha filha. Hoje em dia existe essa igualdade e tem que haver divisão de tarefas, tarefas que antigamente seriam mais de mulher do que de homem, mas hoje em dia não é assim, a mulher não é só doméstica, trabalha na mesma como o homem. *Então o facto destas mulheres viverem neste tipo de localidades ainda com este tipo de mentalidade, impede-as de seguir uma profissão?* Sim. (E7, 38'-50')

As finalidades de empregabilidade da política pública que sustenta os cursos EFA, a formação pedagógica dos formadores e a realidade social do público adulto do presente curso, tende a acentuar o carácter paliativo da INO. A combinação contraditória destes fatores desemboca na promoção do assistencialismo e a imposição de uma qualificação e reconversão sem efeitos de inserção no mercado de trabalho da área profissional do curso em questão (Canário, 2005b; Alves, 2007; Rummert, 2007; Foucault, 2010).

Se nos centrarmos num momento do discurso de F7, segundo a qual os formandos não têm espírito de iniciativa, e o compararmos com o modo de trabalho pedagógico predominante neste formador, estamos perante outra contradição. Uma vez que existe um certo paradoxo

entre o discurso do formador sobre o grupo e o modo de trabalho pedagógico implementado em sala. Perguntamo-nos se perante a constatação de um débil espírito de iniciativa no grupo não seria mais profícuo experimentar a implementação de estratégias pedagógicas mais ativas e que desenvolvessem competências nesta área.

Para além de reforçar por parte dos formadores a ideia de subsídio dependência (F8) e desmotivação face ao curso e uma caracterização do público adulto tendendo a acentuar uma atitude prepotente ou paternalista (diretor da escola, F8).

A reconversão da empregabilidade através da aquisição de competências para a reconstrução de uma narrativa profissional (O<sub>28</sub>, O<sub>29</sub>, O<sub>30</sub>), de um trabalhador com competências técnicas e de organização, para além de se pretender um exercício da profissão de uma forma elegante e com esmero na apresentação pessoal.

A3 executa a salada Eva sob orientação de F7. Coloca pedaços de maçã, F7 comenta: “Deveria colocar antes de começar a camisa direita, devia apanhar o cabelo, disse-lhe isto ontem”. A3 larga o que está a fazer compõe o cabelo e a gravata da farda e diz: “Isto não dá para apanhar mais”. Regressa ao que estava a fazer, F7 acompanha outro formando, A4 supervisiona a execução de A3 que pergunta ao colega: “Banana, não foi?” A4 responde afirmativamente. A4 continua: “Fazes uma torre”. A3 vai colocando pedaços de maçã na parte de fora da maçã, vai amontoando pedaços em cima uns dos outros, A4 reforça positivamente: “Isso” – depois diz: “Ó amor, com as duas mãos”. A3 coloca pedaços de nozes por cima da maçã na parte exterior e na parte interior, deixa cair alguns pedaços de noz. A4: “Calma”. Coloca natas por cima da maçã na parte de dentro e depois faz o mesmo na parte de fora. A3 decora o prato com natas, com o apoio de uma colher. A4: “Faz uma coisa diferente”. A3: “O quê?” (O<sub>28</sub>, §6)

Por seu lado, num dos momentos em que o conceito de empregabilidade foi debatido, A8 e A1 sentem-se responsáveis pela sua situação de desemprego ou então responsabilizam outros: os imigrantes (A4) (O<sub>1</sub>, §8).

I: “Por que é que nós não temos trabalho agora?” A1 responde: “Porque fomos nós que destruímos os postos de trabalho que havia.” A4: “Porque deixámos entrar muita imigração”. A8: “Não, nós não demos valor aos postos que tínhamos”. (O<sub>1</sub>, §8)

A cidadania e a empregabilidade surgem com contornos ambivalentes também porque se assiste à transição do discurso (e das práticas) da reprodução para o discurso da adaptação. As dificuldades de adequar o discurso e as práticas de cidadania e empregabilidade às narrativas pedagógicas dos referenciais de competências-chave são as contradições fundamentais que persistem nas práticas observadas.

No item seguinte, iremos desenvolver os modelos de cidadania e de empregabilidade referentes ao modo de trabalho pedagógico incitativo e de orientação pessoal.

*A função de adaptação social e económica. A cidadania com subjetividade modelada. A aquisição de competências para a adaptabilidade ao mercado de trabalho*

No modo de trabalho pedagógico incitativo e orientação pessoal, a cidadania e a empregabilidade surgem com contornos de adaptabilidade à realidade social e económica. O papel do formador centra-se no objetivo de reconfiguração das subjetividades, modelando-as através do treino de competências sociais e da oferta de modelos corretos de atuação nos contextos de cidadania. Devido a esta forma de atuação, a expressão e espontaneidade dos formandos emergem, o que possibilita o surgimento de momentos de educação e formação caóticos, mas espontâneos e libertadores de pontos de vista diversificados. Nas sessões observadas os formandos deram livre curso às suas ideias. Os formadores orientavam e acompanhavam os trabalhos, contudo encontravam-se abertos às propostas, solicitações e interações com os adultos.

Facilita-se o treino de competências de cidadania combatendo a iliteracia nas TIC, dando relevância à espontaneidade e à orientação pessoal (O<sub>6</sub>), ao debate (O<sub>9</sub>) e ao grupo (O<sub>16</sub>).

Esta perspetiva denota, no entanto, algum desfasamento na compreensão das realidades locais e nas formas de se ultrapassarem as relações de poder que se constroem localmente. Na localidade parece persistir uma relação de poder patriarcal e assistencialista, trocando-se votos pelo exercício de uma relação de proximidade com os cidadãos, facilitando o acesso a materiais de construção, entre outras formas assistencialistas de dominação.

Conversas paralelas sobre legislação recente relativa às fossas sépticas. F5: “Vocês quando querem saber alguma coisa vão à Câmara, ou então vão à assembleia de freguesia.” A9: “Eles não nos ouvem. Você vai-me pôr a fazer uma guerra? Agora é que me passam com um blindado” (A9 tinha sido atropelada recentemente). F5 responde que eles têm de assumir a responsabilidade pela democracia. A4 explica uma situação existente na sua freguesia: “Temos um trajeto com passeio, segue-se um pequeno troço (100 m +/-) sem passeio e depois volta a haver passeio. Já perguntámos à Câmara e responderam que aquilo é zona verde.” F5: “Você pediu a resposta por escrito?” (...) “Mas você pode ir tirar umas fotografias, escrever uma carta para o provedor da justiça, europeu, etc”. (O<sub>10</sub>, §5)

O desfasamento entre o nacional e o local remete-nos para o conceito de cidadania limitada, uma vez que alguns direitos sociais parecem ainda não ter chegado a certas localidades.

F5 vira-se para todos e pergunta: “Têm saneamento?” Quatro adultos respondem que não (A5, A11, A1 e A8). A4: “Eu para ter casa lá tenho de ter água, a água que nós temos é dos familiares. Outro dos graves problemas (...) é não haver água, porque eu, por exemplo, ali na zona, se estiver do lado direito, tenho de pôr a água

de A e a luz de B, se pertencer do lado esquerdo tenho de pôr a luz de A e a água de B. Onde eu tenho o carro, todas as casas que estejam deste lado é água e luz de A. Eu, do meu lado, tenho água de A e luz de B". F5: "Tudo isto que estamos a debater tem a ver com Cidadania". A8: "Se não for eu a fazer por mim..." A7 para A12: "Já descontei muito, já me roubaram muito". F5: "Já fizeram o exercício?" Vai recolhendo os exercícios lugar a lugar. (O<sub>10</sub>, §6)

As subjetividades surgem mais ligadas à socialização lúdica, o formando influencia a formação através do recurso a audiovisuais que ampliam as subjetividades com débil relação com o saber (O<sub>25</sub>, O<sub>27</sub>).

Depois de resolução de problemas técnicos o filme começou. Os adultos conversam. F2: "É assim: ou vê-se o filme ou continua-se a dar matéria". A4: "Ninguém trouxe pipocas?" F2: "Então? Vou para aqui para ao pé dele". [No filme uma personagem bebe um cocktail. Uma outra personagem bebe outro cocktail, novamente a mesma personagem continua a beber outro cocktail, não há comentários, aparece uma mesa para acepipes]. A23 brinca com casamentos/batizados e ironiza que costuma levar uma carteira grande com um *tupperware* dividido ao meio, de um lado os salgados, do outro os doces. Aquilo dá para 2/3 dias. F2 prossegue a brincadeira: "Por isso você vai a todos mesmo sem ser convidada, costuma dizer que é familiar do noivo, não é?" A3 explica que estava a brincar, diz que nem costuma levar carteiras para os casamentos, apenas ceiras e ri-se. (O<sub>25</sub>, §37)

Existem preocupações da parte do formador no sentido de os formandos perceberem que a atividade profissional em que estão a ser formados é problemática, é exercida para um consumidor/cidadão e o consumo excessivo de álcool poderá influenciar negativamente o comportamento do cidadão.

Início da sessão, F2 prossegue o ditado: "Não deve ignorar os abstémios e os condutores, não estimule os menores, nem os condutores a beber, não promova a embriaguez, nem comportamentos antissociais." Termina dizendo: "Isto são alguns passos que temos de saber para fazer os cocktails, algumas regras, algumas noções". (O<sub>25</sub>, §15)

A subcategoria aquisição de competências para a adaptabilidade ao mercado de trabalho (ii.2) apela a atores sociais capazes de se adaptarem a exigências novas (sociais, culturais, económicas). Pretende-se reconverter as narrativas pessoais e profissionais, através da aquisição de competências para a adaptabilidade da formação de um indivíduo capaz de mobilizar novas competências para o mercado de trabalho, tendo para isso que aprender a desenvolver as suas aptidões pessoais.

A visita de estudo ao hotel proporciona um contacto com a realidade dos profissionais de hotelaria (serviço de mesa, cozinha, andares e economato), no sentido do diálogo entre teoria e prática. A formação também privilegia a empatia e abertura ao outro, proporcionando-lhe a manifestação das suas subjetividades. Os contextos profissionais paternalistas e pobres em

aprendizagem são evidentes em, por exemplo, A11, o que nos leva a questionar um modo de trabalho pedagógico que não reintegre as subjetividades numa perspetiva de confrontação com o saber e que não as reconstrua através de um questionamento crítico do social e do profissional.

A11: “As viagens maçam muito, mas gostei muito da visita de estudo, gosto muito de passear, tenho pena de não ter ido ao hotel Melia”. Refere ainda que o que mais gostou: “Foi visitar o hotel em si, as salas, os quartos, não é muito diferente de uma patroa que eu tive quando era jovem, tinha um palácio. A senhora tinha 6 filhas e 1 filho. Lembra-se da orquestra do Segundo Galarza? Ele ia atuar no salão azul da senhora quando eram os *debutes*, a apresentação das meninas à sociedade”. A11 continua dizendo que tinha 15 anos quando foi servir para casa da senhora e que saiu de lá com 20 anos para casar. E continua: “Era empregada de copa e mesa e eu servi muitas vezes o Almirante Américo Tomás e o Presidente Marcelo Caetano. Quando foi o 25 de Abril eu estava lá. A minha filha nasceu nesse ano em dezembro. O meu patrão escondeu-se no sótão do último piso e mais tarde fugiu para o Brasil, nós, empregadas, soubemos pela TV”. A11 relembra ainda: “A minha farda era uma saia tipo média, os aventais plissados até quase ao meio, com as fitas no cabelo, usávamos luvas, de inverno farda preta com um avental plissado, sapatinhos como as fardas do curso e sempre de totó, tiraram-me fotografias, a minha filha é que ficou com elas. Ai, nós ficávamos tão giras”. A11 refere ainda que eram empregadas internas e que a senhora só queria pessoal da terra, só saíam de casa da senhora com pessoas mais velhas, sempre acompanhadas, mas a senhora “oferecia muitas coisas boas para os nossos enxovais”. Refere ainda que a senhora as tratava com muito carinho: “Ó menina, isto; ó menina, aquilo”. A11 diz que nunca se sentiu tratada como uma coisa: “Como há pessoas que nos tratam como coisas”. A11 refere que o pai foi porteiro no palácio e que também a irmã esteve a trabalhar na senhora, mas agora vive na Suíça. A11 refere que a senhora a chamou uns anos mais tarde para continuar a trabalhar para ela (...) (O<sub>27</sub>, §9)

As visitas de estudo poderão proporcionar momentos de problematização da adaptação das subjetividades aos contextos profissionais, caso se promovam debates de problematização das práticas (O<sub>27</sub>, §9-37).

A subcategoria cidadania com subjetividade modelada surge-nos da análise das observações e é o resultado da confrontação da *empíria* com a proposta teórica de Santos (2002: 232), que sintetiza as relações entre cidadania, subjetividade e emancipação, segundo várias perspetivas teórico-políticas.

Nalguns casos, as relações interpessoais entre colegas, formadores e responsáveis da instituição escolar e Centro de formação são problemáticas.

A4, comentando a visita de estudo ao hotel: “Gostei dos piropos das minhas colegas, A2 parecia uma azeiteira, parecia que nunca tinha visto uma cama na vida, mexem em tudo; A3 foi para a casa de banho e a primeira coisa que fez foi ligar o secador, roubaram os sabonetes todos, meteram o hotel na falência; A8 e A1 queriam ficar sozinhos no elevador; A2 começou aos gritos no elevador, estava aflitinha para fazer xixi. Gostei de tudo, só não gostei da fisionomia do hotel. Eu detesto os hotéis com alcatifas”. A11 interrompe: “As carpetes estavam muito sujas”. A4 continua: “Uma das coisas que eu não sabia era que as coisas do economato tinham que ir tudo em português”. (O<sub>27</sub>, §35)



Por parte de A4 existe uma espécie de policiamento do comportamento dos colegas, por exemplo através do controlo das assinaturas na folha de presenças, confronto com os formadores, intervenções brejeiras, conflitos com as colegas que não aceitam as suas observações. Há dificuldades de relacionamento com os colegas e, simultaneamente, F5 questiona as suas competências sociais.

“E depois é assim A4 não acredito que consiga trabalhar muito tempo no mesmo sitio. É aquela pessoa típica que deve saltitar de emprego de seis em seis meses e até chegar aos seis meses... Porque A4 para onde vai deve criar mau ambiente em tudo quanto é lado, ou põem-no a trabalhar sozinho a lavar pratos. Ainda hoje ele me disse que eu estava mal disposta na viagem a Viseu e eu disse-lhe que não é mal disposta, mas é o nome da escola que está em causa e que nós temos de saber que há sítios onde devemos medir aquilo que dizemos. Não é venha cá e não sei quê. Vocês têm de ver que há sítios que nós... uma coisa é nós estarmos em grupo e até mesmo comigo vocês brincarem, outra coisa é estarem pessoas. Com que ideias é que as pessoas vão ficar? A4 tem de aprender a lidar com isso, não pode pensar que pode tratar.... Ele não percebe essa parte muito bem. E a viagem a Lisboa correu muito bem mesmo, porque A4 não foi.” (E5, pág. 9)

A4 adota uma postura em sala de débil lealdade para com os colegas, contribuindo para que as relações sociais e institucionais sejam, por vezes, problemáticas. Assim, um modo de trabalho pedagógico que tenha pretensões de modelar a cidadania e reconstruir subjetividades poderá encontrar alguns obstáculos nas relações sociais e institucionais se as subjetividades emergirem sem serem sujeitas a confrontação com outros modelos de cidadania.

F8 confirma que A4 deverá reformular o seu comportamento social, pois tem dificuldade em compreender os limites e os excessos no relacionamento interpessoal.

A4 (...) tem gerado alguns conflitos, na opinião dele por ser brincalhão e que nem sempre as pessoas entendem as brincadeiras dele ou aceitam. Por vezes também por ser competitivo, não no melhor sentido da palavra. Ele tem conseguido ali criar alguns conflitos com os colegas, mas os colegas lá vão perdoando e ele depois consegue, ele próprio, depois consegue também dar-lhes a volta. E vai-se dando com todos, tem um grupo com quem ele é mais próximo, mas vai conseguindo dar-se com todos, vai trabalhando, também tem revelado um bom trabalho. Se bem que por vezes a questão da brincadeira fala demasiado alto e ele não é bem entendido, nem pelos colegas e muitas vezes nem sequer pelos professores, porque ele falta-lhe, por vezes... acho que não tem bem a noção ali da fronteira entre a brincadeira e o abuso ou o excesso. (E8, p.3-4)

As expressões que podem ser associadas a vivências de subjetividade com cidadania ocorrem em trabalhos individuais que apelam à reflexividade e nos transmitem as noções individuais de qualidade de vida. Os trabalhos realizados pelos formandos e formandas

remetendo-nos para contextos rurais com a presença de uma economia informal<sup>242</sup> e da sociedade-providência (redes sociais de entajuda informal que se relacionam com laços de parentesco e/ou de vizinhança, trocando bens e serviços numa base não mercantil) (Santos, 2011).

Ter qualidade de vida é ter uma casa com água, luz, saneamento, gás e mobilada com o que precisamos para o nosso conforto, mas só isso não chega, precisamos de contribuir para isso, como por exemplo, ajudo a minha família a ter qualidade de vida, cozinhando com produtos biológicos, que eu produzo, vou à água à fonte para cozinhar e beber, porque essa água não tem cloro e são feitas análises periódicas. Evito comidas embaladas em plástico, pois têm produtos para se conservar e têm muitas calorias. As embalagens vazias, latas, garrafas, plásticos vão para os respetivos contentores. A água fria enquanto está a correr para o banho, aproveito-a para regar as plantas. As roupas usadas, em vez de as deitar para o lixo, dou-as para o património dos pobres. Tenho o cuidado de desligar sempre as luzes que não sejam precisas, evito ter muitas lâmpadas acesas ao mesmo tempo. As aparas dos alimentos, de couves, batatas e de fruta dou aos animais para evitar entulhar o contentor do lixo. Quando limpo o jardim coloco as folhas velhas num monte para estrumar a terra. O facto de viver ao pé de pinhais também nos ajuda a ter uma qualidade de vida muito boa porque temos ar puro. (Qualidade de vida, extrato do trabalho individual, A11)

As representações negativas da política e dos políticos são evidentes ao longo das sessões registadas em O<sub>5</sub>, O<sub>10</sub>, O<sub>13</sub> e especialmente em O<sub>20</sub>. A visita de estudo à Assembleia da República reforça a representação negativa sobre os políticos, sobressaindo críticas relativamente ao desinteresse dos deputados pelos assuntos que estão a ser debatidos, falta de profissionalismo e direitos ampliados para uns e limitados para outros, nomeadamente a discrepância que existe entre os direitos de uns e os direitos de outros.

A1 menciona que gostou de ver as condições, o património e a riqueza que nós temos, mas “como as coisas funcionam só veio dar razão àquilo que eu pensava”. Em relação ao que viu não gostou de ver a maneira como os deputados trabalham, apesar de considerar que agora as regras são mais apertadas de controlo dos deputados. “Lá dentro estavam duas pessoas a debater, os outros estavam a falar ao telemóvel (...) ninguém prestava atenção.” Segundo A1 o tema do debate estava relacionado com a Segurança Social e estavam um ou dois interessados, nem o próprio presidente da AR ou vice-presidente estavam com atenção. “Nós que estávamos a assistir não podíamos falar e eu não conseguia ouvir os deputados, então o presidente da AR não está lá para manter a ordem?” Segundo A1 os deputados chegaram todos atrasados e perguntaram “se eles não se organizam como é que podem defender os nossos interesses?” A1 acrescenta ainda que aos cidadãos lhes é pedido o “cumprimento de regras para receber os nossos ordenados que são mais baixos, como é que eles com um ordenado tão superior a exigência para eles é menor?”. “Se eu numa fábrica tivesse que sair do meu local de trabalho e consultar os emails/sites era logo despedida.” (O<sub>20</sub>, §10)

---

<sup>242</sup> “A economia informal ou economia-sombra é o conjunto de atividades que geram rendimentos não registados e não tributados, dos biscates à produção para autoconsumo, das ‘explicações’ a estudantes em dificuldades ao artesanato em horas vagas, da pequena agricultura complementar ao serviço doméstico eventual, dos cuidados com idosos ou crianças à autoconstrução ou à preparação de refeições. Pela sua própria natureza é muito difícil determinar o peso da economia informal em Portugal, mas alguns estudos recentes consideram-no particularmente elevado no contexto europeu: cerca de 30% do PIB.” (Santos, 2011: 73)

A análise das categorias de cidadania e empregabilidade em situações e relações em que se pretende reconstruir as experiências sociais e profissionais para adaptar os formandos a novos contextos sociais e profissionais revela perplexidades e obstáculos inerentes a um modelo que tem dificuldades em adotar práticas de construção do saber. Assim, aquelas situações ora pendem para o surgimento de subjetividades com débil relação com o conhecimento, ora para a construção de uma identidade profissional com débil identificação com as vidas familiares e expectativas pessoais dos formandos.

Na secção seguinte, estudaremos os conceitos de cidadania e empregabilidade relacionados com o modo de trabalho pedagógico apropriativo centrado na inserção social do indivíduo.

*A função de produção e emancipação social. A ampliação de direitos e a empregabilidade multidimensional.*

Por fim, no modo de trabalho pedagógico apropriativo centrado na inserção social do indivíduo (MTP3), a formação para a produção de agentes sociais, económicos, políticos e culturais remete para uma relação com o saber que visa estabelecer uma ponte entre o concreto e o abstrato, a teoria e a prática no exercício de uma cidadania capacitada para fazer face às necessidades reais das pessoas em formação.

O cidadão é agente e produtor de normas, através da construção de um regulamento (O<sub>8</sub>), folheto e itinerário da visita de estudo a Viseu (O<sub>15</sub>) e a transmissão de uma educação de base comum (O<sub>4</sub>, O<sub>19</sub>). Predomina uma noção de cidadania com subjetividade e com débeis condições de emancipação, mas que relaciona saber com realidade concreta dos indivíduos, o que possibilita um intercâmbio de saberes e uma socialização entre sujeitos e agentes. A sala de aula é um local de trabalho onde se criam rituais de celebração de um determinado ambiente informal (música ambiente), pesquisa, recurso a audiovisuais e, no último dia, celebração e despedida de amigos através de uma canção que enaltece a alegria, a amizade, o trabalho e a sorte<sup>243</sup>.

Eu sei, aqui tudo começou/e sei que a nossa amizade ficou/vou guardar p'ra sempre tudo o que aqui senti/o trabalho, a alegria tudo vou recordar/ jamais poderei esquecer/ sorrisos que sempre quis ter/ vou levar assim cada palavra dita/ as piadas e sorrisos, tudo no meu coração/ quero desejar a todos muita sorte/ e felicitar-vos com um sorriso enorme/ E agora resta dizer obrigado/ por todos os momentos passados/vou levar p'ra sempre tudo o que aqui senti/ o trabalho, a

<sup>243</sup> Se me esforçar o suficiente serei eu o escolhido? Serei eu um dos abençoados?

alegria tudo vou recordar/quero desejar a todos muita sorte/ e felicitar-vos com um sorriso enorme/ quero desejar a todos muita sorte/ e felicitar-vos com um sorriso enorme/ quero desejar a todos muita sorte/ e felicitar-vos com um sorriso enorme.  
(O<sub>24</sub>, §2)

Verifica-se uma preocupação de capacitar os indivíduos para a melhoria dos saberes, das competências de cidadania e da empregabilidade, principalmente a nível da expressão oral e escrita.

F3: Penso que também é fundamental, porque lá está, um bom falante acaba por criar e apresentar competências que a própria instituição que o vai contratar, a entidade que o vai contratar, vê nele um à-vontade não para o que irá para a parte profissional, mas até a nível da parte de valores e a nível da parte...

I: Estamos a falar na questão do exercício sobre...

F3 – Do exercício e nível da entrevista... antes de mais. É um exercício muito enriquecedor e muito importante, porque eles vão estar sujeitos e este tipo de situações, depois por outro lado tinha o objetivo de corrigir alguns comportamentos e algumas expressões que eles utilizem, ou que estivessem a pensar utilizar numa situação como esta. E eu penso que tanto da minha parte, como da parte dos formandos foi um exercício muito positivo, porque eu estava ali enquanto entrevistador e não enquanto professor deles e eles notaram isso. Chegaram a dizer que eu estava muito sério, que estava... o certo é que eles podem encontrar um entrevistador com várias personalidades. Ou seja, eu posso encontrar um entrevistador mais sério, posso encontrar um entrevistador que os põe mais à-vontade e esse deve ser o objetivo, mas penso que foi uma experiência muito positiva e eles encararam-na também como sendo uma atividade séria. (E3, p.6)

Da parte dos adultos a sua atuação como agentes repercutiu-se na escola através do fecho e chamada da comunicação social (O<sub>1</sub>), conseguindo que os responsáveis da escola resolvessem os problemas iniciais de financiamento e pagamento das bolsas, pois nalguns casos as situações económicas dos adultos eram muito debilitadas.

Eu tive uma situação na sala de aula de eu própria chorar e comover-me quando andaram três meses sem receber e eles estarem todos fragilizados, porque não recebiam, porque não tinham comida, porque... Isso acaba por mexer connosco (...)  
(E5, p.10)

F8 relata a ida da imprensa à escola na sequência de ação de protesto encetada pelos adultos devido ao atraso no pagamento dos subsídios. Esclarece que compreende a tensão existente entre os adultos e a escola e dá conta do seu conhecimento das notícias na imprensa sobre o tema, da reunião geral com grupos de adultos e conversas paralelas entre adultos, formadores e formandos. Explica a sua postura face aos adultos, dizendo que as tensões existentes devido a problemas de financiamento não modificariam a forma como continuaria a lidar com o curso e com todos os adultos presentes. (O<sub>1</sub>, §1)

Em O<sub>1</sub> e O<sub>8</sub> (§11), destaca-se a atitude reivindicativa de A1 para que as pretensões do grupo sejam atendidas, reclamando frontalmente uma atuação mais comprometida da equipa formativa.

No grupo existem adultos mais reivindicativos, com uma atitude de frontalidade e de esforço para o esclarecimento de comunicações menos claras. São adultos que dialogam e problematizam a relação interpessoal, mas que precisam de orientação e auxílio para que a educação e formação de adultos se apresente como uma oportunidade para a ascensão a outros patamares, no sentido das diferenças que se estabelecem entre consciência ingénuo e consciência crítica (Freire, 2007). Segundo este autor, as diferenças entre consciência ingénuo e crítica estabelecem-se através de pontes que se terão de construir entre a ciência, o mundo e o social, combatendo-se assim, aspetos que subalternizam a inteligência humana e a colocam à mercê de emoções e manipulações diversas de retórica e de burocracias institucionais, tanto do ponto de vista político, como económico ou social. Freire estabelece os seguintes elementos contrários entre consciência ingénuo e consciência crítica: superficialidade versus profundidade na análise dos problemas; imutabilidade versus mutabilidade da realidade; concreto contra abstrato versus concreto em diálogo com o abstrato; resistência à investigação versus verificar ou testar hipóteses; emoção contra razão versus emoção em diálogo com a razão e intuição contra dedução versus intuição em diálogo com a dedução. Não se trata de negar uma das dimensões do ser humano: a emoção, mas antes colocá-la ao serviço da reflexão sobre a realidade em diálogo com os outros, reconhecendo que neste diálogo deverá persistir uma atitude de humildade perante o conhecimento. Veja-se o caso dos direitos das mulheres que nestes modos de vida tradicionais ainda enfrentam os problemas de uma sociedade patriarcal, com os resquícios da doutrina social do Estado Novo (Rómulo de Carvalho, 2007).

E realmente há necessidade de ter um certo perfil [perfil do professor para os cursos EFA], é ser uma pessoa realmente com abertura à novidade, com sensibilidade à história de vida destas pessoas, ter a noção de que têm vidas difíceis. Cada um pelos seus motivos. Mas têm vidas difíceis e já tiveram momentos agora, ou para trás muito difíceis, estar sensível a isso. Ter sensibilidade nomeadamente para as mulheres porque gerem ainda uma vida familiar e crianças, gerem por vezes maridos complicados, é comum infelizmente.(...) De não ajudarem [os maridos] nas tarefas domésticas, não ajudarem nos filhos. Depois um patamar muito mais grave, de consumo de álcool e depois isso vem juntamente com tratamento menos próprio, em termos de linguagem, nalguns casos alguma agressão física. Mas que chocantemente para elas é normal, digamos assim... Foram educadas neste espírito de que a mulher é submissa ao sofrer, ter os filhos, cuidar da casa e tudo o que for preciso. (E8, p.9)

O direito das mulheres pareceu-nos um tema interessante para gerar um debate inserido nas realidades sociais e culturais deste grupo e que se poderia transformar num exercício curioso de passagem de uma consciência ingénua para uma consciência mais crítica, partindo das realidades concretas, problematizando-as. Não se pense porém que as mulheres são apenas vítimas ou oprimidas, há outras hipóteses a considerar, formas de combate ao patriarcado, negando o acesso a determinados espaços da casa (a cozinha, por exemplo) e a não abdicação de uma certa disponibilidade para os filhos. A perpetuação do patriarcado também poderá ser olhada através da compreensão da resistência da mulher a este poder, impondo determinados espaços na casa onde exerce o seu domínio, não admitindo, por isso, partilhas ou sequer sugestões. Para além de se dever perceber até que ponto o domínio masculino existe verdadeiramente, ou se é apenas uma narrativa de sublimação que é mais do domínio simbólico do que do real.

A empregabilidade individual multidimensional (iii.2) congrega fatores pessoais, familiares, e da estrutura económico-política e social que contribuem para a empregabilidade de uma pessoa (Almeida, 2007). Em  $O_2$  e  $O_{30}$  verifica-se uma compreensão do mercado de trabalho de serviço de mesa em termos multidimensionais. Surgem questões relacionadas com a flexibilidade de horários, com um conhecimento aprofundado das realidades empresariais, que poderão contribuir para o retrocesso na aprendizagem dos formandos, e com as realidades familiares dos formandos, nomeadamente fatores relacionados com a emancipação da mulher.

Segundo F7 a maior parte dos adultos está apenas interessada na bolsa. Não serão trabalhadores futuros de Serviço de Mesa, por vários motivos: conciliação de horários, atividade incompatível com vida familiar, dificuldades no cumprimento de horários, pois é uma atividade com hora de entrada e raramente com hora de saída, basta um cliente (vários) ficar mais tempo para atrasar a saída dos trabalhadores. A profissão de serviço de mesa exige, por vezes, que as pessoas trabalhem mais horas não remuneradas. Para além de não terem fins de semana. Contudo, é uma atividade profissional com boas saídas profissionais. O formando EFA fica habilitado a exercer a profissão em qualquer instituição em que se preste serviço de mesa (restaurante pequeno, médio e alto), ensinam-se conhecimentos fundamentais para o exercício da profissão em qualquer entidade de restauração. ( $O_2$ , §1)

F7: Em relação ao curso, os formandos poderão ficar desmotivados face a alguns estágios, pois algumas empresas que se candidatam aos estágios apenas pretendem mão de obra barata para a resolução de problemas pontuais de gestão de tarefas e não para colaborar na formação dos estagiários. Estes estágios desmotivam os formandos, talvez devessem ser bem comunicados os objetivos e as finalidades de tais estágios. As empresas deveriam ter plena consciência da sua responsabilidade de formação e não de deformação destes estagiários. Por vezes os estagiários desaprendem boas práticas e aprendem más práticas nestes estágios. Desmotivação também, porque este curso dá-lhes ferramentas para eles trabalharem em hotéis, restaurantes de qualidade e os estágios decorrem, por vezes, em entidades de

pequena restauração, refeições de cinco euros e que não precisam de maneira nenhuma de profissionais tão requintados. (O<sub>2</sub>, §3)

Em O<sub>30</sub> (§2, 6) são referenciados fatores do curso que ajudam na empregabilidade, tais como problemas inerentes à profissão, nomeadamente devido ao estatuto dos cozinheiros, o que contribui para a desvalorização da atividade de serviço de mesa.

I comenta com F7 que o profissional de Serviço de Mesa também faz trabalho de cozinha. O formador responde: “O profissional está preparado para dar apoio a diversas áreas da cozinha, a política da maior parte dos restaurantes é de contratar um cozinheiro a quem pagam mais e as pessoas que estão a servir acabam por ser só transportadoras de comida, pois não precisam de tantas qualificações e os ordenados são também mais baixos”. (O<sub>30</sub>, §2)

F7 para I: “Isto é uma arte, se fosse só para transportar pratos e travessas não precisavam vir para aqui”. (O<sub>30</sub>, §3)

F7: “Hoje vou servir um jantar para 80 pessoas, numa candidatura às autárquicas”. (O<sub>30</sub>, §4)

A11: “Imagino o que o sr. professor lá vai fazer, o requinte”. (O<sub>30</sub>, §5)

F7: “Sabe que o meu restaurante é numa zona de baixo poder de compra, depende do que o cliente pretende, se quiser para 10 euros é uma coisa se quiser para 80 euros é outra. Tenho de me adaptar à bolsa do cliente (...)” (O<sub>30</sub>, §6)

Uma visão de cidadania associada à ação social significa a promoção de saber e partilha de poder com o objetivo de capacitar os cidadãos a exercitarem os saberes adquiridos, o que poderá por vezes significar uma cedência do formador às reivindicações dos formandos. Contudo, parecem-nos indiscutíveis as finalidades do formador dotar os formandos de saberes que os capacitem para exercer uma cidadania ativa. No que diz respeito à empregabilidade multidimensional pretendeu-se analisar de que forma os contextos familiares e sociais dos formandos poderão influenciar a sua empregabilidade.

Seguidamente, desenvolveremos algumas das interrogações que nos foram surgindo no desenvolvimento do presente tema, bem como algumas das conclusões preliminares a que chegámos.

### *Reprodução, Adaptação ou Emancipação Social?*

Nesta secção, procurámos apreender os modelos de cidadania e de empregabilidade nas práticas observadas. Verificamos que os modelos de cidadania e empregabilidade sofrem influências dos discursos políticos nacionais e europeus. Esses discursos difundem a necessidade de reconversão das experiências profissionais e sociais do público adulto a uma

nova realidade político-económica que exige uma força de trabalho adaptada aos desafios da sociedade atual. Este novo modelo de sociedade impele para uma prática pedagógica mais pragmática, desfasada, no entanto, das práticas escolares, fortemente marcadas por uma pedagogia escolástica tradicional (melhorada).

As contradições entre o velho e o novo discurso político-teórico da produção/adaptação do cidadão/trabalhador e a prática escolar são evidentes no discurso da palestrante do dia da Europa, claramente marcado por um modelo de cidadania formal. Pelo contrário, nas sessões da área de competência-chave de cidadania, privilegia-se uma prática de adaptação e reconversão das subjetividades, mas com dificuldades em ultrapassar o alheamento e o antagonismo dos adultos face ao discurso e práticas políticas; aparentemente a visita de estudo à Assembleia da República reforça o discurso antipartidos dos adultos, o que também poderá ser encarado como uma atitude política.

Por outro lado, os atores escolares sentem sérias dificuldades tanto relativas ao relacionamento com o público adulto, como com as novas práticas de financiamento e gestão. As dificuldades em comunicar com o público adulto são notórias, por exemplo no caso “atraso no pagamento dos subsídios” (O<sub>1</sub>). Este caso denota também algumas dificuldades na adoção de modelos de gestão diferentes do habitual.

Verifica-se a preponderância da subcategoria “cidadania com subjetividade modelada” o que aparentemente nos remete para a influência do discurso de reconversão das experiências profissionais e sociais. No entanto, essa reconversão parece exercer-se mais num sentido instrumental, do que apreendendo a verdadeira essência do que é proposto nos referenciais de competências-chave, isto é com o objetivo de demonstrar ao adulto as aprendizagens que foi consolidando ao longo do seu exercício profissional, e auxiliá-lo a adquirir outros saberes.

#### **3.4.6. - Tema VI – Inovação Pedagógica**

Na proposta de Ferry (1975), a inovação pedagógica poderá analisar-se de distintas perspetivas e enformando tensões provenientes de dimensões diferenciadas: (i) da interação entre as equipas pedagógicas, (ii) do isolamento profissional dos professores, (iii) da coordenação e intercâmbio de experiências, (iv) da análise de dificuldades, (v) dos alunos, (vi) dos contextos extraescolares. As seis dimensões consideradas anteriormente poderão (ou não)



interagir em simultâneo e refletir-se na relação pedagógica. Sendo assim, e de forma a refletir as tensões e contradições que emergem na relação pedagógica, considerámos que a mesma é influenciada por reflexos adjacentes dos contextos, resultantes das diversas dimensões da atividade humana, podendo configurar-se como situações reais da vida quotidiana e jogos de relações sociais abertos a oportunidades de educação e formação para todos os atores do contexto escolar e extraescolar.

Os modos de trabalho pedagógico refletem uma educação e formação de adultos, influenciada por fatores externos ao contexto escolar e extraescolar e que influenciam as relações de saber e poder presentes na relação pedagógica.

A educação e formação de adultos quando associada à educação tradicional corre o risco de infantilizar os adultos (Norbeck, 1981). Uma das principais razões reside numa lógica pedagógica cuja associação é problemática, pois transfere a lógica de educação de crianças e jovens para os adultos, isto é, se os adultos pretendem receber instrução, terão de sujeitar-se ao mesmo processo que crianças e jovens, educação é educação. Esta lógica será mais problemática se os agentes utilizados no ensino de adultos são os mesmos que ensinam as crianças e os jovens. Para além do mal-estar profissional (comum a todas as profissões) que ocorre devido às dificuldades de adaptação aos novos públicos da educação. Para o autor as principais dificuldades da educação de adultos na escola: (i) são de índole motivacional, os adultos não sentem necessidade de educação, ou não estão motivados para ela, ou não estão motivados para o tipo de educação que lhes é ministrado, ou os formadores desconhecem a importância da motivação para o conhecimento; daí a incompreensão demonstrada pela desistência dos adultos e a adoção de narrativas de poder manipulatórias (discurso em torno do fim do curso para todos, devido à desistência de alguns); (ii) decorrem da relação de saber, os adultos são mais vítimas do que participantes; os formadores pensam que é evidente que os adultos querem melhorar as suas práticas quotidianas através das aprendizagens abstratas como ler, escrever e contar; (iii) relacionam-se com a formação pedagógica desadequada do público adulto, devido à inadequação do discurso pedagógico, tanto relativamente à idade, como às profissões e origens culturais dos adultos, ou às suas condições socioeconómicas (Norbeck, 1981). Freire (2007) analisa esta questão na perspetiva da educação bancária e propõe uma relação com o saber em que a prática ilumina a teoria e a teoria a prática; já Illich (1985) critica tal tipo de ensino por o considerar contraproducente por valorizar a normatividade em detrimento da educação (Canário & Pombo, 2005). A educação de cidadãos e de trabalhadores

segue mais os referenciais que pretendem formar os adultos que reproduzem normas económicas e sociais, que estão afastadas das suas realidades e que contribuem para um desfasamento entre a educação e a vida concreta, o que os impede de exercitar uma consciência crítica relativamente às normas sociais, políticas e económicas. A educação deveria estar, antes de mais, ao serviço da compreensão e análise da realidade do que de modelos teórico-práticos que, a partir de determinada altura, se assumem como modelos inquestionáveis (Santos, 2002; Bourdieu, 2008) e que inibem uma educação para a participação na vida democrática e limitando a participação dos cidadãos na democracia (Afonso & Antunes, 2001; Santos, 2001, 2011; Lima, 2007, 2010a, 2010b).

Na secção seguinte analisaremos a categoria “Formação Pedagógica”.

*A Formação pedagógica. A educação de base de adultos na escola e a reconstrução da identidade profissional na formação*

As condições em que se exerce o ensino nas práticas de educação e formação de adultos do curso EFA EB 2+3 Serviço de Mesa, remetem-nos para uma preponderância do modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo e de orientação normativa (MTP1) e do modo de trabalho pedagógico incitativo e de orientação pessoal (MTP2). O número de ocorrências entre um e outro estão muito aproximados nos diversos temas. No total, a diferença entre um e outro é de 18 ocorrências a favor do modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo e de orientação pessoal. O que nos permite constatar que a escola e a formação profissional já incorporam o discurso das orientações europeias das políticas públicas para a educação e formação de adultos, tentando reconstruí-las à luz dos novos discursos que enformam as políticas públicas e do discurso da Aprendizagem ao Longo da Vida. Neste discurso a educação e formação é chamada para a função de reconfigurar e reconstruir as narrativas pessoais à luz da adaptabilidade à economia e à sociedade, assumindo um papel de reparação das disfunções provocadas pelo desemprego (Almeida, 2007; Alves, 2007; Rommert, 2007).

A entrevista que realizámos ao diretor da escola revela, não sem algumas inquietações, algumas das narrativas que se constroem em torno do discurso da adaptabilidade, do risco, da inovação, do empreendedorismo, do fazer crescer talentos, do questionamento da escola e dos seus modos de trabalho pedagógico que poderão não estar adaptados aos novos tempos.

Acho que os princípios, os valores, a ética, a responsabilidade, o trabalho, a organização, são valores intemporais. Claro que depois é preciso adaptá-los, e esta

questão hoje da adaptabilidade... é algo fundamental adaptá-los aos novos tempos, adaptá-los a estes desafios, adaptá-los ao mundo contemporâneo. Nós não vivemos isolados, sofremos as influências de todos estes fatores, deste mundo que se movimenta hoje a uma velocidade estonteante e é isso que me preocupa, porque é assim, esse mundo roda a uma velocidade, transforma-se, faz esta metamorfose a uma velocidade de tempo estonteante... é preciso repensarmos se o ensino está preparado para dar respostas... esse mundo que está nessa mutação permanente. Coloco eu, nós hoje estamos a preparar alunos empreendedores? Eu não vou discutir, eu não vou estar a analisar o que é que quer dizer empreendedorismo, mas diria que o empreendedor será aquele que... digamos... o que é ser um professor empreendedor, um funcionário empreendedor ou um aluno empreendedor? É um aluno que, primeiro, conhece a organização muito bem, conhece a escola e sabe onde vai e está sempre disponível. É como ele ter uma empresa dentro da própria organização, é ele dizer, eu também sou uma organização dentro da própria organização que é a escola e portanto se eu funcionar, a escola vai também funcionar. Se nós todos formos empreendedores dentro da escola, ao fim e ao cabo, somos nós todos que pomos a organização a funcionar com muito mais qualidade e eficácia. E eu pergunto, nós estamos a preparar alunos empreendedores? Porque o empreendedor tem de ter algum risco, um empreendedor tem de ser aquele que sonha, que anseia, que tem ambição, mas que tem conhecimento, tem que ter conhecimento, ele tem que ter conhecimento. (Diretor da escola, pp.7-10)

O diretor da escola verbaliza um discurso que questiona a escola tradicional e que estabelece pontes com os novos discursos que pretendem fazer da escola um lugar mais pragmatista, onde se estimule o empreendedorismo para que todos os seus atores sejam preparados para os desafios dos novos tempos.

E hoje o conhecimento é preciso analisá-lo na dimensão da sua utilização. O que é que nós hoje precisamos? Precisamos é de conhecimento. Precisamos é de produzir esta mais-valia que nos traz. Mas depois há outros aspetos muito cruciais, que é a comunicação, a adaptabilidade, a flexibilidade e depois também o gosto... o gosto é amar aquilo que se faz. (...) Eu tenho algumas inquietações a nível desta nossa preparação para o futuro, se os alunos... se nós hoje estamos a fazer um ensino. (...) A minha preocupação é esta. É se nós estamos a preparar alunos para terem iniciativa, para terem iniciativa têm de ter criatividade. A nossa escola é hoje vista como um local de preparar mais do mesmo. Hoje nós já não estamos na era industrial, a era industrial já era, já era. Hoje quando nós falamos nestas questões industriais, de mão de obra... hoje há a máquina é preciso é saber ter a competência necessária para pôr a máquina a funcionar, hoje a máquina substitui. (...) nós já estamos a ser domesticados para pesarmos a fruta, está lá a máquina, precisamos de conhecer o 1, o 2, o 3, ter o tal conhecimento, é a tal literacia. Quer dizer, olha está ali o desenho que é da melancia, tens que carregar naquela tecla, tirar dali o ticket, colá-lo ali, conferir se está tudo bem. (...) Isto é que é conhecimento, e não saber a linha toda do norte e onde passa e os lugares onde passa. Esta foi a grande mudança que se verificou, no futuro ainda será mais neste sentido, as questões de comunicação, de adaptabilidade, não ter medo de correr riscos. (Diretor da escola, pp.7-10)

Tal discurso reproduz as narrativas de crítica à escola tradicional mais relacionada com a educação e formação de um trabalhador disciplinado, com saberes fragmentados, conhecimentos desfasados dos desafios do novo modelo de sociedade (de mercado), que exige um conhecimento mais utilitário e pragmático, mais adaptado aos conhecimentos que são

necessários para o dia a dia, isto sem abdicar da componente da formação do cidadão no sentido da transmissão de valores normativos.

A narrativa do diretor da escola traduz influências das narrativas neoliberais e neoconservadores, que defendem, por um lado, o mercado, a adaptação e a volatilidade do mercado de trabalho e, por outro, uma atuação normativa das instituições educativas (Afonso, 1998).

Nas observações que realizamos, os resultados apontam para um modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo e de orientação pessoal (MTP2) que se articula com um trabalho pedagógico em torno das subjetividades dos adultos e serve de base para a reconstrução do referencial de competências-chave. O modo de trabalho pedagógico observado só se poderá compreender tendo como referência a razão de ser de um trabalho pedagógico que está adequado a orientações normativas externas ao grupo. Essas orientações solicitam a utilização das experiências para a demonstração de competências e a reorientação para as necessidades da sociedade atual, invocando um trabalho pedagógico que facilite a reflexividade pessoal e profissional. As experiências são assim orientadas para a adaptabilidade, para que os indivíduos se possam adequar às exigências da sociedade, reconfiguradas à luz dos novos imperativos, tanto da sociedade quanto da economia, o que convoca algumas tensões no trabalho pedagógico: as experiências pessoais e profissionais versus programa (referencial) que tem de ser cumprido.

(...) É claro que nós temos de ter o adulto como base, temos de partir do que eles têm, quais são as evidências que eles demonstraram e a partir daí construir o programa ao longo do ano letivo. Mas claro que temos de cumprir o programa, temos de ver o que é que é preciso ser dado e nós temos claramente um referencial que já nos indica o que é que pode ser dado. Não posso estar a adaptar-me a um e não a outro. É sempre complicado porque muitos vêm de diferentes meios e têm diferentes experiências e diferente idades... é complicado. Mas claro que quando faço uma tarefa tenho sempre em conta a planificação também, mas especificamente as tarefas que vamos tendo ao longo do ano. Depois temos de adaptar à experiência da pessoa. Por exemplo, A8 tem aquela parte de ter estado no estrangeiro, é uma pessoa que tenta sempre fazer a parte da hotelaria... etc. (E1, p. 1)

Para além de sobressaírem as razões de saber estar em sociedade e no mundo do trabalho, isto é saber cumprir regras de saber, saber ser, saber estar (Delors, 2006).

F1: Isso só com muito trabalho é que eles aprendem a parte que lhes falta, mas pelo menos cumprir regras, que muitos já deixaram o ensino há muito tempo. Se calhar é uma parte muito importante. Eles aprendem a prepararem-se e a saberem estar, porque é muito importante e saber respeitar, saber ouvir. Eles aqui também tiveram essa componente de certeza. (E1, p. 4)

As reflexões sobre as condições em que se exerce o ensino (O<sub>5</sub>, §3,16) narram as debilidades do conhecimentos dos adultos, da cidadania limitada, da necessidade de se motivarem os adultos, da constatação de que a motivação dos adultos vem do subsídio mensal, das críticas à regulação nacional da iniciativa Novas Oportunidades (O<sub>3</sub>, O<sub>5</sub>), tais como do isolamento dos CNO's e da débil uniformização (O<sub>5</sub>).

Surgem dificuldades de adaptação e ambivalências no discurso pedagógico dirigido a públicos com idades heterogéneas, que umas vezes discursa para adultos, outras para jovens (O<sub>3</sub>, O<sub>9</sub>): a colocação anual dos professores, a assistência social na escola (O<sub>1</sub>, O<sub>12</sub>), a educação parental, isto é, o conhecimento adquirido em sala como útil para ajudar os filhos nos trabalhos de escola (O<sub>9</sub>, O<sub>21</sub>), a escola com o papel de orientação vocacional (O<sub>9</sub>), são exemplo disso.

I: Sente falta do 9.º ano? A10: Sinto, porque às vezes até por causa da minha filha e tudo... Há coisas que eu já esqueci e neguei ir para lá para vir para aqui, e cá estou.  
I: E para além de sua filha? A10: Acho que é para mim também. (O<sub>9</sub>, §7)

A qualificação e a obtenção da escolaridade obrigatória são algumas das dificuldades da escola na adaptação a um novo público e a um novo modo de trabalho pedagógico, verificadas ao longo das observações realizadas na presente investigação, a que não será indiferente a inexistência de formação nesta área (apenas F7 frequentou formação relacionada com a educação e formação de adultos e F8 formação na área da mediação). As principais dificuldades dos atores pedagógicos residem no relacionamento com os formandos, para além da coordenação burocrática que assume formas caricatas na coordenação dos temas de vida, que se encontram afastados do que é proposto pelo referencial de competências-chave.

O referencial apresentado inclui também uma área de conhecimento transversal denominada *Temas de Vida*, que funciona como nutriente de conhecimento e contextualização das competências, constituída por uma diversidade de temas e problemas socialmente relevantes, necessários à compreensão do mundo e à resolução dos problemas que este nos coloca. Temas como: saúde, consumo, paz, ambiente, multiculturalismo, igualdade de oportunidades, lazer e tempo livre, etc. são imprescindíveis para a leitura crítica da realidade e para o exercício competente da cidadania. (ANEFA, 2001: 11)

As atividades realizadas com a formação tecnológica no âmbito dos Temas de Vida são colocadas ao serviço da dinamização escolar: (i) servir o jantar de Natal, (ii) *workshop* de demonstração de realização de *cocktails* sem álcool na escola, (iii) presença com a realização de dobragem de guardanapos (e outros) numa feira de exposição das atividades do concelho, (iv) festa de final de ano da escola com uma barraca onde foram colocados à venda algumas

iguarias e participação nas marchas populares e no sarau, (v) serviço de *cocktails* na tomada de posse do diretor da escola (O<sub>12</sub>, §4).



Foto 6 - Panfleto do Tema de Vida - Workshop de guardanapos e mise-en-place realizado na escola, os adultos em colaboração com F7, F3, F1

F8 pede auxílio a F7 para a dinamização de uma atividade na escola, para a tomada de posse do diretor da escola, pensaram fazer uma pequena atividade com os adultos; F8 e F7 concertaram vários pormenores em relação à coordenação da dinamização da atividade dos adultos por F7 com o apoio dos formandos. F8 pede a F7 para enviar uma lista por email daquilo que é necessário comprar para a atividade. Pergunta a F7: “Será que é possível realizar esta atividade na terça-feira ou segunda?” F8 questiona F7: “Afinal os formandos serão compensados dia 9 ou 12?” F7: “Dia 9”. Questões relativas à coordenação entre F7 e F8 relativamente à atividade. F7 pergunta se é precisa a sua presença. F8 diz que considera que será mais seguro F7 estar presente. Solicita a colaboração de F7 para coordenar a atividade, pois é importante. F8 refere ainda uma outra atividade de final de ano e são definidas as atividades a realizar pelos formandos. Alguém coloca dúvidas acerca da interação formandos-atividade-escola. F8 refere que não tem dúvidas acerca da sua capacidade de persuasão. Acrescenta ainda que a 19/06 os formandos irão participar no arraial da escola, acrescentando que F3 resolveu acrescentar algo à barraca. F3 diz que os formandos vão participar no sarau, dançar duas marchas, duas músicas de Lisboa e vão fazer umas quadras para entregarem às pessoas. Se até lá não se zangarem. (O<sub>12</sub>, §4)

Na única reunião da equipa pedagógica do curso EFA a que assistimos, verificámos uma débil articulação com as finalidades educativas e formativas da educação e formação de adultos e novamente alguma desarticulação com o que se defende no referencial relativamente à coordenação do trabalho em equipa, mais apto a verbalizar constatações do que a propor

soluções. O que nos remete para alguma dificuldade no trabalho em equipa, visível, por exemplo, na forma como os referenciais foram trabalhados.

F4: No início F8 fez duas reuniões connosco, nessa altura ainda não sabíamos quais eram os formandos, não faziam a menor ideia. Deu-nos os referenciais, mas lá está, cada um de nós iria desenvolver o seu trabalho sozinho, no EFA básico ninguém trabalha em par pedagógico. E a perceção que eu tenho é que foi cada um a trabalhar para si, só nos temas de vida, aí quando nos reuníamos é que... pronto e em situações informais: "Olha, já fiz isto, agora como tu vais fazer aquilo, vamos completar com este ou com aquele". Mas aí era nas reuniões ou quando nos encontrávamos aí para falar sobre o assunto. (F4, p. 10)

Verificamos também um estímulo à espontaneidade dos formandos e articulação de conhecimento e experiências pessoais e sociais (O<sub>6</sub>), a narração das experiências pessoais e as circunstâncias que contribuíram para o abandono da escola e a inserção precoce no mercado de trabalho (O<sub>9</sub>, A12 e A10<sup>244</sup>).

I: Desistiu de estudar, porquê? A10: Porque quis. I: Não gostava de andar na escola? A10: Eu queria tirar a carta de condução. I: Ah, então foi por causa da carta de condução... A10: Foi para a minha carta e para o meu carro, porque uma das coisas que a minha mãe não podia era pagar-me a carta. Depois aos dezoito anos tirei a carta e fui ganhando o meu dinheirito, passei logo à primeira... (O<sub>9</sub>, §4)

A desistência dos estudos e o automóvel como símbolo de autonomia económica e social. Por outro lado, nestas duas entrevistas sobressaem experiências de vida que simbolizam o altruísmo feminino e um desprendimento de si e dos seus anseios.

I: E porque é que queria tirar a carta de condução? A10: Queria conduzir. I: Era um sonho seu? A10: Era um sonho do meu pai. Ele nunca pode tirar a carta de condução porque era epilético e davam-lhe aqueles ataques... Por isso os médicos nunca o deixaram e era mesmo o maior sonho dele. Tanto que ele depois de ter a doença controlada comprou um desses papa reformas e é a melhor coisa que ele tem. Eu fui realizar um sonho que eu queria e que gostava, porque eu para ir para qualquer lado com os meus pais tínhamos de andar de autocarro ou à boleia. E era aborrecido, nunca íamos à vontade nem saíamos à hora que queríamos. Eu pensava: tenho de conseguir, porque é uma coisa que eu quero. Quando fiz dezoito anos foi logo. Ia com o meu pai a Coimbra aos exames... E houve uma história muito engraçada, quando fui ao exame de código e de condução ele acompanhou-me sempre e nunca arredou pé. E depois lá comprei o meu carrito... (O<sub>9</sub>, §5)

I: Antigamente, o que é que você gostava de ser quando fosse grande? A12: O meu sonho de sempre foi, desde pequena, ser cabeleireira. I: Ser cabeleireira... A12: Mas não o consegui concretizar. I: Porquê? A12: Porque na altura, as mães... A minha mãe sempre foi um bocadito cabeluda comigo. Nunca me deixou realizar os meus sonhos. Nem fazer aquilo que eu realmente gostava de ter feito. I: Mas porquê? Há algum motivo especial? A12: Têm... naquelas alturas nós nem ao domingo podíamos sair de casa. Ainda era tipo antigo. Mas sempre foi o meu sonho. I: E qual foi a razão que ela apresentou para não a deixar ser cabeleireira? A12: Ela não me deixava. Ela, por exemplo, pôs-me na costura, uma coisa que eu não gostava, eu não estava

<sup>244</sup> Entrevista não estruturada realizada em O<sub>9</sub>, a A12 e A10 com a concordância de F1.

inclinada para aquilo. Mas pronto, pôs-me na costura. Mas sempre foi o meu sonho ser cabeleireira (...) (O<sub>3</sub>, §27)

Este altruísmo poderá ter consequências negativas tanto económicas, como sociais, nestes tempos em que o agregado familiar se desfaz (e refaz) com alguma volatilidade, mesmo em zonas em que a tradição e a espiritualidade, embora com reconfigurações, continuam a marcar as narrativas de vida das populações.

A compreensão das experiências de vida e profissionais e a reconstrução dos percursos pessoais e profissionais poderão ser ampliadas com uma orientação vocacional aliada à dimensão da espiritualidade, implicando, da parte do formador, a compreensão do adulto que se revê mais numa profissão em que a satisfação pessoal no mundo do trabalho poderá ser compreendida se relacionada com “(...) uma missão de serviço à humanidade, explicitando-se em meios, práticas e rituais pessoais e comunitários” (Matanic, 1987 *apud* Gonçalves & Coimbra, 2003: 8).

A empregabilidade vista numa perspetiva multidimensional, talvez seja o modo mais adequado para a reconfiguração de narrativas profissionais, para além de que a cidadania também poderá sair reforçada se compreendida numa perspetiva contextualizada face às realidades pessoais e sociais das localidades<sup>245</sup>.

A10: Havia uma colega minha que era muito engraçada. Ela dizia-me assim: “Susanita, olha que eles já sentem a tua falta, quando chegas aqui, os olhos deles começam a brilhar”. Ela dizia-me isto muita vez. E o curso só foi dois meses, mas em dois meses nós pegámo-nos ali a eles. De manhã tínhamos aulas e à tarde íamos para o pé deles. Tratá-los, dar-lhes comer. Nós tínhamos dois enfermeiros, metade andava com um enfermeiro e outra metade com outro. E depois tínhamos de lhes dar comer pela sonda, muitas das minhas colegas não conseguiam porque eles tinham a sonda e nós, antes de lhes darmos o comer pela seringa, temos de retirar o que ele lá tem. Os bocaditos pequenitos. E aquilo às vezes custa, mas a mim não me custava nada, chegava lá, fazia aquilo e era fácil. Por isso é que eles gostavam da mim (...) (O<sub>3</sub>, §16)

As tendências assistencialistas, paternalistas e de empregabilidade de reparação poderão contribuir para o regresso dos adultos ao mercado de trabalho com novas qualificações, contudo, a capacitação dos cidadãos ocorre com contradições.

Embora seja um público com débil educação política, a opção por uma educação do cidadão numa ótica da democracia representativa, em que aos cidadãos cabe cumprir determinadas formalidades (eleger os seus representantes, estar informado sobre as instituições

---

<sup>245</sup> A lógica de competição no local de trabalho, carreirismo, e adaptação constante a novas formas de trabalho poderá não ser a narrativa mais adequada para contextos profissionais e sociais em que a tradição surge por vezes aliada à repetição de uma tarefa e a um certo espírito artesanal (Sennet, 2007).



do estado de direito e cidadania europeia), parece não oferecer respostas adequadas à consciencialização relativamente à política (O<sub>20</sub>).

As políticas públicas e os sistemas de educação e formação poderão assim potenciar uma empregabilidade de reparação do desemprego e da exclusão social e uma democracia de baixa intensidade (Santos, 2011), o que poderá contribuir para a descaracterização da narrativa emancipadora da educação e formação de adultos (Finger & Asún, 2003; Lima, 2003a; Alves, 2007; Rummert, 2007).

O curso EFA apresenta-se também como uma oportunidade para combater a iliteracia das TIC (O<sub>3</sub>, A10 e A12), bem como a utilização das novas tecnologias, da sociedade da informação e do conhecimento e o papel dos meios de comunicação social (O<sub>18</sub>). A publicitação da dinâmica escolar poderá ser particularmente problemática quando a mesma não é convenientemente explicada aos adultos, principalmente quando invade os temas de vida. O que revela alguma dificuldade da escola em promover uma comunicação mais participativa, tendo em vista a aprendizagem da autonomia e do saber-fazer. Os temas de vida na escola e na formação profissional apresentam-se como instrumentos de divulgação e de publicitação da dinâmica escolar, mas como não são suficientemente explicitado, apresentam-se com contornos de instrumentalização do curso EFA para atividades que visam publicitar a dinâmica escolar, o que provoca a contestação dos adultos (O<sub>8</sub>, §15-18, F8, A1).

A1: Tenho, porque eu tinha dito ao formador das práticas que nós ainda não tínhamos especificado nenhum tema para o tema de vida. Mas uma coisa nós tínhamos acordado, era que não íamos fazer o tema de vida agora tão depressa. A8: Nós só estamos a pensar fazer o tema de vida no dia 1 de outubro. F8: Não pode ser! Tanto tempo? A1: Depois fariamos uma coisa um pouco maior, visto que a ideia era fazer uma comemoração de um ano do nosso curso. Fariamos uma comemoração, um jantar, no qual íamos nós servir. Fazer assim uma coisa “em grande”. F8: Eu não falei nada disto na reunião, vocês já tinham apresentado alguma ideia? A8: Nós não chegámos a apresentar ideias, porque chegaram ao pé de nós e disseram-nos assim: “O tema de vida vamos nós escolhê-lo, vocês só o vão fazer”. E foi esta a indicação que nos deram. F8: Não, não foi isso que se decidiu na reunião. E o que eu propus foi que o tempo e o trabalho por vocês investido na Expo fossem contabilizados como uma atividade integradora e avaliada. Uma vez que foi dito que o que iriam lá expor e apresentar, não seria muito diferente da vossa última atividade, do workshop, que ia ser nesses contornos. Uma vez que têm a base do trabalho feita. E que está ótima. Quem viu, gostou. A ideia era aproveitar e é garantido que todos serão novamente bem avaliados. Então, toda a gente concordou, porque vocês só têm a ganhar. E atenção que eu apenas apresentei uma proposta. Isto foi para vos ser transmitido. (O<sub>8</sub>, §16)

A educação de adultos na escola enfrenta também algum desequilíbrio entre a relação de saber e poder, encarada como um exercício de autoridade que advém da posse de um determinado saber (O<sub>9</sub>, F11), particularmente perturbadora na palestra “O dia da Europa” em

que a normatividade económico-social se assume como uma componente valorativa e impositiva.

F11: O que é isso de cidadania? (...) O que é isso da constituição europeia? (...) AJ: É uma constituição dinâmica e social, é um conjunto de direitos e deveres. F11: O código do trabalho também é um conjunto de direitos e deveres e não é uma constituição. É-se cidadão em relação a quê? A um país, um Estado que se traduz por um conjunto de direitos e de deveres. O que é que vai acontecer em relação à cidadania? O que é que é a UE? Como é que se define? AJ: É um conjunto de vários países. F11: Os meninos do 9.º ano já estudaram isto. A ONU e a NATO também são uma união de países. (...) A constituição europeia pressupõe o quê? Uma federação como os EUA? O que é isto da UE? (há 23 anos que Portugal integra a UE). É uma confederação? Então são chamados a exercer um direito e não sabem o que vão fazer? Definam lá o que é a UE. A4: São uma cambada de ladrões! (Risada geral). F11: Ainda estou para perceber porque é que a ignorância e o disparate que sai da maior parte das bocas ignorantes gera riso, para mim a falta de conhecimento e ignorância é sinónimo de tristeza. Isto não é uma reação humana adequada ao estímulo que vos é dado. O que é que é isso da UE? É apenas uma organização internacional? Também não é. Há alguma coisa no mundo de semelhante? Não existe nada de parecido com a UE. (...) OPNI – Objeto político não identificado? AJ: Não é um OVNI? (...) F11: Alguém é obrigado a estar na UE? (...) Os países estão de livre e espontânea vontade. Os países estão com o objetivo da paz e progresso dos seus povos. Que direitos são esses de cidadania europeia? AJ: Livre circulação de pessoas e bens. F11: Trabalhar, estudar, conhecer outras culturas e outros países. Dúvidas até aqui? (O, §43)

As reações dos adultos (resistências) a formas coercivas do exercício do poder pedagógico foram particularmente impetuosas.

A1: Ela chamou-nos ignorantes, ignorante é ela! Algum público que estava presente em sala era adulto, por amor de Deus. A2: A senhora não tem nada a ver s'a criança anda de crista, de piercing ou se está a mascar pastilha. Cada um anda como quer, vivemos num país livre. A3: Não nos deixou falar, estava sempre à espera das respostas que estivessem de acordo com o que ela dizia. A4: Não sabe comunicar com adultos. A5: É uma ignorante, não respeita as pessoas. A4: Eu disse aquilo da 'cambada de ladrões' e queria explicar porquê, mas ela não deixou. A7: Depois disto é que eu não vou mesmo votar! A8: Cá para mim ela tem é a mania qu' é boa! A9: Cidadã? Acha que ela é uma boa cidadã? A falar assim com as pessoas? Ignorante é ela! Tinha alguma coisa que falar assim com o nosso colega? A10: Ó doutora [I] sabe bem qu'a gente o que tem a dizer, diz, mas olhe qu'a falar assim p'rás pessoas ela não vai longe! (O, §49)

A educação de adultos na escola, ao adotar as lógicas de competição por clientes (formandos, alunos), corre o risco de entrar nas novas lógicas de competição entre escolas, podendo desvirtuar o seu papel enquanto instituição educativa de formação de cidadãos, uma vez que entrará na lógica dos consumidores de aprendizagem individual e pessoal, contribuindo para a individualização e a fragilização do indivíduo face a perda de laços de proteção social (Antunes, 2008). A formação de uma sociedade que segue a lógica da competição entre indivíduos, desligados das suas culturas, num contexto em que a tradição compõe parte das

narrativas, conforme representado por uma oferta simbólica da Sagrada Família e a valorização da religião e da família (O<sub>24</sub><sup>246</sup>).

As representações negativas da iniciativa Novas Oportunidades (O<sub>3</sub>, O<sub>5</sub>) sobressaem pela voz dos formadores que as desvalorizam face às motivações dos adultos.

F4 remata: Esta coisa das novas oportunidades, desculpem a franqueza, vai dar barraca”, há alunos estrangeiros que estão cá e são muito melhores que os portugueses. Menos horas de escola era a melhor solução. F4 diz: “Estar um dia inteiro na escola, mais atividades extracurriculares, acho isto muito mal feito, está ali muita energia que deveria vir cá para fora, p.e. enquanto as mulheres estiveram em casa a tratar dos filhos não se viam os problemas na escola como agora, o que é certo é que as mulheres não trabalhavam e estavam com os filhos e não existiam problemas. (O<sub>3</sub>, §6)

F5 dirige-se a I e durante alguns minutos questiona a razão de ser dos cursos EFA, dizendo que não fazem sentido, pois a maior parte dos adultos estava ali pela bolsa, desmotivado, não se interessa por nada. Da parte do governo a razão para os ter ali é devido às estatísticas do desemprego, para baixar as estatísticas: “Eles estão aqui só para receber, o ano passado tinha adultos que estavam nas turmas para aprenderem efetivamente. Depois não há coordenação nacional, uniformização. Os CNO's trabalham cada um por si. O que é complicado, pelo menos em termos de avaliação”. (O<sub>5</sub>, §16)

A formação pedagógica dos atores escolares, os referenciais de competências-chave e os seus fundamentos pedagógicos e as relações entre distintos atores de contextos tão diferenciados revelam tensões e contradições inerentes a uma relação pedagógica desadequada das práticas de educação e formação de adultos.

Na secção seguinte, desenvolveremos as categorias (e subcategorias) relacionadas com a relação pedagógica.

#### *As tensões e contradições da relação pedagógica*

A categoria relação pedagógica pretende analisar as interações entre as equipas pedagógicas, de que forma se pratica o estímulo da espontaneidade dos formandos, e finalmente as ambivalências do papel do mediador.

A interação das equipas pedagógicas surge em diversas dimensões: (i) através de interações que emergem em contexto de sala, F1, com espaço para a realização de trabalhos/temas de outras áreas de competências-chave, remetendo o tratamento dos temas da palestra sobre cidadania para F5 (O<sub>9</sub>, O<sub>16</sub>), preparação da visita de estudo a Viseu com F3e F5 (O<sub>22</sub>), solicitação de esclarecimento de Temas de Vida e vinda de F8 à sala (O<sub>8</sub>), visita de estudo a

---

<sup>246</sup> F3 canta uma canção, posteriormente os adultos oferecem-lhe uma sagrada família.

Viseu com F5 e F3 (O<sub>22</sub>), coordenação da descida do rio com F8 (O<sub>13</sub>), delegação da passagem de informação para os adultos com F8 (F3 em O<sub>8</sub>, F5 em O<sub>13</sub>, F7 em O<sub>12</sub>); (ii) através da interação entre formadores e formandos no piquenique (O<sub>23</sub>); (iii) da avaliação de resultados e comportamentos dos formandos (O<sub>12</sub>); (iv) ou da comunicação de atividades já realizadas ou a realizar (O<sub>12</sub>).

O estímulo da espontaneidade dos formandos é representada através da abertura dos formadores às narrações pessoais e sociais dos sujeitos. F5 proporciona abertura às subjetividades para que as mesmas sejam reconfiguradas em cidadania formal (O<sub>20</sub>), tendo em atenção as realidades sociais dos sujeitos (O<sub>10</sub>) e as suas representações de saúde, ambiente e segurança (O<sub>14</sub>, O<sub>17</sub>).

O papel do mediador num curso EFA assume tarefas plurais e complexas (Rodrigues, 2009), assim a categoria “as ambivalências do papel de mediador” (ii.7), tenta congrega e perceber a multiplicidade de funções deste ator educativo.

As funções do mediador envolvem: afazeres burocráticos, como coordenação de horários e calendarização das várias atividades dos adultos; reuniões com os diversos elementos da equipa pedagógica e entre parceiros (ANQ, POPH, IEFP, Centro de Formação, direção da escola e DREC); reuniões com formandos que se encontram em situações fragilizadas, problemas de saúde, económicos, etc.; coordenação burocrática de atividades de dinamização do espaço escolar e tomada de posse do diretor da escola (O<sub>12</sub>). Desempenha também funções fora da escola (O<sub>12</sub>): ida à feira de exposição, festa do final de ano letivo, confraternização de adultos), bem como funções relativas ao horário dos adultos e a sua articulação com várias equipas pedagógicas e instituições (O<sub>15</sub>, O<sub>1</sub>, O<sub>12</sub>, O<sub>10</sub>) e alteração de horários (O<sub>20</sub>).

A atenção aos contextos sociais e familiares dos formandos (O<sub>1</sub>, O<sub>12</sub>), a coordenação das equipas pedagógicas (O<sub>8</sub>, O<sub>12</sub>) e a comunicação das atividades dos temas de vida nem sempre são levados a cabo de forma clara, o que provoca conflitos/tensões nas sessões de educação de base na escola, nas sessões de formação profissional (O<sub>8</sub>) e nas salas de formação (O<sub>1</sub>.O<sub>8</sub>). As contestações ocorrem também devido à discrepância dos horários dos adultos e da instituição de formação, à ausência do mediador no dia da realização dos temas de vida (O<sub>1</sub>), à fraca participação dos adultos na escolha dos temas de vida (O<sub>8</sub>).

São estipuladas ao mediador três dimensões de atuação: (i) mediação do grupo de formação, (ii) negociação de atitudes e objetivos face à formação e (iii) resolução de diferendos (Rodrigues, 2009), contudo no presente contexto verificamos que existem múltiplas solicitações:

submeter projetos de candidatura de cursos de jovens e adultos, com prazos e burocracias; coordenação e mediação do curso EFA, com a mediação de conflitos com adultos e várias entidades devido às dificuldades de financiamento iniciais; “assistência” social, devido às múltiplas questões de saúde que impedem que os adultos estejam presentes na formação; problemas sociais e económicos; dinamização do espaço escolar (relação da escola com o meio), entre outras atividades relacionadas com o ensino de jovens (e não só).

É assim, o ministério trouxe as novas oportunidades para a sua casa, para as escolas, numa tentativa realmente de ocupar professores e acho que é muito válido e também dignificar mais o processo. Agora há muitos aspetos que foram esquecidos, redução horária para um mediador são duas horas semanais, o que é ridículo. A coordenação são três horas, eu, este ano, por não ter já... por o horário não permitir mais nada e ter de legalmente ter aquela carga letiva com alunos não me podiam dar mais do que três horas. Três horas eram as horas que eu tinha para a coordenação dos adultos e coordenação dos jovens, o que só para uma das coordenações já é insuficiente por si, quanto mais para as duas. Foi realmente tempo, dado que eu não tenho uma equipa, trabalho sozinha, dado que isto é novo para mim também, dado que o básico nem tanto, o secundário, sim, o secundário é muitíssimo diferente em termos de grau de exigência e dificuldade, a parte escolar realmente é um desfasamento enorme. E eu acabei por não ter tempo para coordenar, mediar, como gostaria e penso que seria adequado e isto foi uma grande frustração. Mesmo assim o que consegui fazer foi hipotecando completamente a minha vida pessoal, sete dias por semana eu trabalhava ao serão, das nove e meia/ dez horas, desde a hora de deitar o meu filho até à uma/ duas. Ao sábado à tarde era sagrado, à sexta do meu filho tinha de trabalhar, ao domingo por vezes também, no fim do almoço de família. (...) Apoiei muito pouco nomeadamente a equipa do secundário, que foi uma frustração para mim, as colegas sentiram-se perdidas porque era tudo novo. Eu não tinha tempo para investigar, preparar e como disse a técnica da “Drec”, Dr. Teresa Silva: “Mastigar o referencial”, que realmente precisa de frascos e frascos de ENO para uma digestão minimamente aceitável. Como ela disse numa formação que eu fiz em Aveiro, um fim de semana também de EFA, básico e secundário, mediação, que me custou 140 euros. Não há formação gratuita nenhuma, seja para formadores, seja para mediadores. Em termos de cursos de adultos, não há formação gratuita. (...) Mas acima de tudo senti muita falta de tempo. (E8, §1)

O mediador é a figura central de um curso EFA (Rodrigues, 2009). No caso do presente curso, coordena a equipa pedagógica, o grupo de formandos, escola e parceiros (POPH, IEF, DREC, ANQ), o centro de formação e os formadores. O mediador “(...) faz a mediação do grupo de formação, atendendo às suas dinâmicas e às características de cada adulto em particular na negociação de atitudes e objetivos face à formação, ou até mesmo na resolução de diferendos” (Rodrigues, 2009: 44). Para além das componentes “aprender com autonomia” e área de “PRA” as funções normativas do mediador são: (i) intervenção no processo de recrutamento e seleção dos formandos com a entidade promotora/formadora, neste momento é analisado o perfil do formando e a sua inserção no grupo de formação; (ii) coordenação das metodologias de trabalho da equipa pedagógica, articulação entre finalidades do EFA e desenho curricular do curso,

adaptado ao grupo em formação, para além da sua atenção a assuntos decorrentes da formação e/ou da aprendizagem, (iii) contribuição na gestão técnico-pedagógica dos cursos, por exemplo: recursos, equipamentos, gestão burocrática, calendarização, (iv) acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos, ter atenção aos contextos sociais, económicos e culturais dos formandos que requerem apoio diferenciado (Rodrigues, 2009: 45).

Dois formandos (A1 e A8) reagiram questionando a razão da ausência da mediadora, já que se encontrava na escola e poderia ter vindo elucidá-los quanto à desarticulação horária entre a escola e o centro de formação profissional, pois existia uma discrepância horária entre o que foi estipulado pelo centro de formação profissional (13h00) e o que lhes foi comunicado pela mediadora (14h30). (O., §3)

A interação entre as equipas pedagógicas reflete os problemas próprios do formato escolar desadequado para educação e formação de adultos. Por outro lado, o estímulo da espontaneidade dos formandos, apesar de ser uma realidade, resvala para as desadequações próprias do modelo escolar que permanece prisioneiro de um trabalho disciplinar e incapaz de trabalhar em equipa e promover a autonomia dos formandos nos temas de vida. O papel do mediador que se direciona para uma multiplicidade de papéis e funções, surge com as contradições inerentes à conflitualidade entre um papel mais burocrático, de serviço social, de coordenação da equipa pedagógica e de grande dificuldade em partilhar o poder de coordenação dos temas de vida com os formandos.

Seguidamente, exporemos algumas das interrogações que nos foram surgindo no desenvolvimento do presente tema, bem como algumas das conclusões preliminares a que chegámos.

### *A educação e formação de adultos na Escola e na formação profissional e a Inovação Pedagógica*

Na presente secção, discutimos a possibilidade dos cursos de educação e formação de adultos oferecerem oportunidades à escola de inovação pedagógica, contudo as oportunidades de inovação esbarram por vezes em contradições inerentes seja à prática escolar, seja às narrativas individuais dos adultos, seja aos próprios formadores, mediador e diretor que incorporam nos distintos discursos e práticas as ambivalências e contradições que sobressaem quanto ao mandato escolar, isto quanto às finalidades e objetivos sociais a que a escola deverá responder.

Desde os anos sessenta que assistimos a avanços e recuos neste domínio, avanços e recuos que conflituam na instituição escolar e que impelem ora para uma inovação pedagógica pontual, ora para a instrumentalização de um discurso de inovação face às necessidades da economia, na mesma abundando uma multiplicidade de funções exercidas apenas por um indivíduo (mediador) e que dificilmente poderão corresponder às expetativas nele depositadas. As competências de polivalência e flexibilidade ocorrem nitidamente no caso do mediador, em que múltiplas funções convergem na sua prática e são conflituais aos diversos níveis em que são exercidas. Os diversos atores da instituição escolar surgem assim com discursos tensionais, contraditórios e conflituais e que reproduzem a nível micro as ambiguidades da realidade social atual.

### **3.4.7 - Tema VII – A governação pluriescalar da educação**

#### *A Regulação da educação. As tensões inerentes à instituição escolar*

A regulação da educação congrega a categoria “as tensões inerentes à gestão de uma instituição escolar” (i.1), apresentando-se como posicionamento da escola no mercado da educação e do financiamento da educação, através de uma gestão preocupada com a comunicação das atividades letivas com a comunidade, e da sua publicitação: no átrio da escola, nas montras exteriores às salas de aula, na página da Internet. Para além da participação em feiras do concelho, através da festa anual de final de ano ou da disponibilidade em relação à iniciativa privada para a realização de eventos no auditório da escola. A escola apresenta-se com uma posição de abertura às narrativas da empresarialização e da competição por clientes.

Eu costumo dizer aos professores: “O que é que é a segurança, o que é que é a segurança aqui na escola?” Os alunos estão a diminuir. ... temos de ter alunos, esta é a primeira premissa, é o que eu digo aos professores. Agora temos de transmitir à sociedade e à comunidade em que estamos inseridos que esta é a melhor escola da zona centro, que apele aos de Coimbra a cá virem pô-los, se não, não vêm. Por que é que vai a um restaurante a cinco quilómetros? Vai lá por alguma razão, a relação, o preço, o trabalho, o serviço, a comida... é ou não é? Por que é que os alunos iam para a “Moderna”, porque a “Moderna” era fonte de emprego. Por que é que eles iam para a universidade clássica... católica? ... Era sinal de qualidade, de competência. Portanto há conhecimento. Isso é que é autoridade.. (Diretor da escola, pp.22-23)

Contudo, tal abertura parece inscrever-se na lógica de busca de clientes, o que se insere nalgumas análises que optam por abordagens críticas, no âmbito da mercadorização da

educação<sup>247</sup> (Lima, 2007). As questões relativas ao financiamento evidenciam-se através de prioridades e dificuldades burocráticas na coordenação de instituições públicas, cujas normas de funcionamento são de índole pública e cuja gestão entra em conflito com as formas de funcionamento dos fundos comunitários.

(...) no programa POPH houve ali um lapso, esquecendo-se que umas das entidades promotoras e formadoras são as escolas públicas e que tem ali uma série de pormenores completamente diferentes e regras das empresas. Os centros de formação têm outro tipo de financiamento e regras, outras liberdades e outros fundos de maneio que as escolas publicas não têm, nem podem ter legalmente (...). (...) as regras ditam que primeiro a entidade faz a despesa e depois havia os comprovativos em como liquidou a despesa. Agora uma escola pública como não pode ter lucros, não tem, não tem aquela almofada financeira, não podemos ter legalmente, logo não podemos enviar faturas porque não tínhamos dinheiro para as pagar. E primeiro que conseguíssemos explicar, nós e outras escolas, isto foi este tempo todo, lá foram desbloqueando, desbloqueando, excepcionalmente, excepcionalmente aqueles balões de oxigénio mas que não eram nada, até que depois sim aperceberam-se e ou foi dada ordem a nível nacional para inverter as regras, nas escolas públicas e ao contrário. As escolas enviam as despesas, recebem o dinheiro e depois enviam sim as faturas comprovativas em como o montante recebido foi realmente entregue naquela despesa. Alteraram as regras mas primeiro foi todo aquele sofrimento. (...) I – Foram cerca de quantos meses? Três meses. O que é muito para pessoas que têm a estrutura financeira que estas pessoas têm, é muitíssimo. Mas pronto resolveu-se o problema (...) (E8, pp.10-11)

A diversidade de parceiros envolvidos dificulta a tarefa de coordenação devido aos diversos interesses das instituições e às suas próprias normas organizativas de funcionamento.

A filosofia de um centro de emprego, não é a mesma que a filosofia da escola. E é preciso que as pessoas se sentem à mesa e que partilhem as suas filosofias. E lá está, e que todos percebamos o enquadramento de cada empresa, de cada organização, porque estas instituições... nós, com o centro de formação, estávamos habituados a trabalhar muito em conjunto. Quando incorporámos também o IEFP como elemento estruturante e fundamental, certamente não acautelámos que os interesses das próprias organizações eram distintos. Basicamente porque são instituições que estavam em organizações a trabalhar isoladamente. Isoladamente no sentido de trabalharem com um determinado fim. A partir do momento em que tivemos nós que beber um bocadinho do fim deles, eles beberem um bocadinho do nosso fim e assim sucessivamente vários parceiros, é natural que surjam ruídos porque estamos num processo novo que estamos a construir. Agora acho que depois do ruído e depois de todos incorporarmos as filosofias das várias organizações... acho que este tipo de ruído será estranho é se ele se repetir. (Diretor da escola, p.25)

Além das dificuldades na gestão da comunicação entre a escola e os adultos (O<sub>1</sub>).

F8 refere ainda a razão de não ter podido assistir ao trabalho realizado no tema de vida, ou atividade integradora, apontando alguns motivos: reunião anteriormente agendada com duas formandas que se encontram ausentes devido a depressão

<sup>247</sup> Consideramos importante sinalizar a tendência, mas não nos parece aceitável considerá-la enquanto categoria (ou subcategoria) uma vez que não foi por nós suficientemente explorada, nem se apresenta com a robustez necessária.



prolongada; marcação de trabalho não previsto o que impediu a sua presença na atividade; esclareceu ainda que o seu horário de trabalho não é de sua livre gestão, tem de cumprir solicitações diversas marcadas e calendarizadas pelas estruturas organizativas da escola, para além da sua atividade de professora para o público jovem, desabafa que este ano letivo foi a primeira vez que não conseguiu cumprir outros prazos escolares devido ao tratamento suplementar de questões diversas, relativas aos cursos dos adultos. (O<sub>1</sub>, §2)

### *A regulação da educação. As tensões do financiamento*

A subcategoria “As tensões do financiamento” (i.2) refere-se a questões relacionadas com os atrasos no pagamento dos subsídios<sup>248</sup>. Tais tensões surgiram logo no primeiro dia em que nos deslocámos à escola (O<sub>1</sub>), através de questões relacionadas com a sobrevivência económica dos adultos (O<sub>9</sub>, A10, A11), que despontaram a revolta generalizada do grupo, o que os fez enveredar por soluções de conflito, através do encerramento dos portões da escola e da chamada da imprensa (O<sub>1</sub>, §5), acentuando as tensões entre formandos e escola.

Desde outubro até aqui realmente passaram por situações difíceis, o atraso no pagamento, depois veio aclamar ainda mais algumas divergências em termos de personalidade, mas também souberam crescer com tudo isso, geriram a situação, apesar dos pesares, razoavelmente bem, tendo em conta que são pessoas humildes, têm percursos de vida complicados. Portanto acho até que conseguiram gerir a situação de forma muito aceitável, houve coisas que eles fizeram, manifestaram-se de forma que houve pessoas que reprovaram. Eu própria acho que é muito complicada a situação pela qual eles passaram. Como lhes disse, se calhar houve alguns que não optaram pela melhor forma de se manifestarem. Mas lá está, a quente e a viver a situação, quem sou eu para censurar e criticar. Não estava lá, não estava na pele deles, não é? E portanto a partir daí costumo aconselhá-los, numa próxima situação pode ser que funcione melhor, e não ir na “enxurrada”. (E8, p.5)

Os problemas do financiamento, dos subsídios de frequência do curso, foram a principal causa da desistência inicial de um número elevado de formandos, o que levantou igualmente problemas pontuais da própria continuidade do curso (O<sub>7</sub>, O<sub>21</sub>).

F4 coloca a questão do curso poder acabar pela desistência de alguns formandos. A8 refere que as pessoas desistiram por falta de pagamento, se o conseguirem provar, não há problema, no dia em que assinaram o contrato já existiam apenas 13 pessoas, taxa de desistência 40%. F4: “Essa parte não nos diz respeito, a nós formadores”. A8 acrescenta que na legislação é referido que se a taxa de desistência ultrapassar os 40% o curso é extinto. Mas “a senhora do POPH disse que se se provar que as desistências foram devidas à falta de pagamento então poderemos continuar.” A1 “a culpa não foi nossa”. A8 “X foi um dos que desistiu devido à falta de pagamento. Ele disse-me no próprio dia em que a F8 nos disse que iríamos ficar sem pagamento alguns meses, que iria telefonar ao ex-patrão, pois tinha

<sup>248</sup> As duas categorias referentes à regulação da educação: “As tensões inerentes à instituição escolar” e “As tensões do financiamento” interrelacionam-se. Por um lado, a escola tenta captar novos públicos para garantir a sua sobrevivência enquanto instituição, por outro, existe a desconexão a nível de gestão público-privada dos fundos públicos (financiamento) que contribui para as relações tensionais entre a escola e os formandos nos primeiros meses de funcionamento do curso. Contudo, consideramos que se torna mais clara a compreensão das relações tensionais da regulação da educação entre instituição escolar, instituições regionais, nacionais e supranacionais e formandos se tratadas separadamente.

compromissos”. F4 acrescenta que irão integrar os trabalhos na feira de exposições da região. A atividade integradora contará 2 horas de formação. A11 refere que nesses 5 dias estarão todos na formação. (O, §1)

Seguidamente, iremos desenvolver algumas das interrogações que nos foram surgindo no desenvolvimento do presente tema, bem como algumas das conclusões preliminares a que chegámos.

#### *A regulação da educação e as suas relações com a governação pluriescalar da educação*

Na presente secção, analisámos as influências da governação pluriescalar da educação numa instituição de ensino público. São evidentes as dificuldades com que se depara a presente escola em lidar com as relações de governação pluriescalar da educação. Para além dos problemas inerentes à sobrevivência económica dos adultos, existem ainda questões relacionadas com a dificuldade de comunicação entre os vários atores que governam a educação e operam em escalas distantes das realidades sociais dos adultos. A distância em que se operacionalizam formalizações relativamente a financiamentos se permitem desalavancar as responsabilidades do Estado Nação perante os cidadãos nacionais, também incrementam uma nova gestão do desemprego em instituições não particularmente preparadas para o fazer. Assim, as tensões inerentes à instituição escolar apresentam-se contaminadas com as tensões do financiamento, o que ocorreu antes de começarmos a nossa investigação, mas cuja temática foi recorrente ao longo de todas as práticas por nós observadas, seja em termos de desistência dos adultos dos cursos, seja em termos de sobrevivência económica dos adultos. Parece-nos que uma regulação da educação que se exerça de forma tão alheada das realidades sociais que a circundam será altamente conflitual com a vida em democracia da qual não se devem alienar os direitos sociais conquistados durante o século XX. A distância a que ocorre a regulação da educação parece-nos o exercício de democracia de baixa intensidade (Santos, 2011).

Os modos de trabalho pedagógico de Lesne (1977) contribuíram para uma análise das observações, direcionada para a problemática central do nosso trabalho de investigação: as tensões e contradições entre os discursos teóricos e políticos e suas relações com o terreno.

Após a categorização e análise realizada expomos de seguida algumas conclusões.

#### 4 - As dificuldades e desafios à educação e formação de adultos na escola e na formação profissional

O modelo de análise das práticas proposto por Lesne (1977) permite realçar as tensões e contradições entre os modelos predominantemente escolares, habitualmente mais usuais no ensino público para crianças e jovens, e os modelos mais adaptados à educação e formação de adultos.

O debate travado em torno das relações entre a escola e a sociedade revela posições profundamente antagónicas, entre as perspetivas mais regulatórias da formação de um trabalhador e cidadão disciplinado (MTP1); as mais adaptativas da formação de um cidadão e de um trabalhador em permanente adequação às mutações da sociedade e da economia (MTP2); e as emancipatórias da formação de um cidadão e de um trabalhador *conscientizado* e apto a agir em prol da transformação social. As narrativas teórico-políticas contraditórias são o reflexo de adaptações discursivas dentro dos consensos construídos<sup>249</sup>, o que nos remete para discursos (teórico-políticos) por vezes ambíguos e que vão sofrendo reconfigurações (Lima, 2000; Canário, 2005c), consoante as mutações da sociedade, o que influencia tanto a teoria, quanto a retórica política, nomeadamente, a prática escolar (como também se pode constatar na entrevista com o diretor da escola) e os consequentes *mandatos* para a escola (Dale, 2008).

As mutações dos mandatos para os sistemas de educação e formação fazem sobressair dificuldades de adaptação dos formadores e da instituição escolar aos novos papéis que se atribuem ao formando.

Os sentidos plurais das lógicas de trabalho pedagógico sugerem que as práticas pedagógicas assumem a forma escolástica de transmissão de conhecimento em que o indivíduo tem um papel mais passivo (MTP1). Esta prática tem muitas dificuldades em responder aos fundamentos dos referenciais de competências-chave dos cursos EFA, renova-se através da influência de uma pedagogia de índole incitativo e de apelo à reconstrução das experiências sociais e profissionais do sujeito (MTP2). São, porém, evidentes as dificuldades de adaptação dos formadores a um modelo pedagógico que apela para o reconhecimento, validação e certificação da experiência de vida/profissional dos adultos, pelo facto de não corresponder aos padrões do que se considera uma experiência de vida rica em conhecimentos formais, mas mais de índole informal e não formal e com níveis de iliteracia elevados (escrever, ler e contar). Estas dificuldades arrastam os atores educativos para práticas pedagógicas com dificuldades de

---

<sup>249</sup> Discussão travada no capítulo II, secção 2.3 – Educação, Cidadania e Democracia.

adaptação às subjetividades dos adultos. Apesar dos formadores não se reverem em práticas pedagógicas tradicionais, sentem dificuldades em adotar a prática pedagógica incitativa. Por isso, não resolvem equilibradamente o incitamento do sujeito à participação na sala de aula, porque as suas experiências de vida e profissionais relevam contextos sociais e profissionais com práticas problemáticas ou desviantes (alcoolismo, machismo, violência física, trabalhos pobres em aprendizagens, discurso antipolítico e políticos, individualismo, falta de cultura democrática, etc) e poderão não ser resolvidas por pudor em invadir a esfera privada dos indivíduos. O contexto de formação de base e tecnológica, influenciado por tal hibridismo, poderá pender amiúde para a valorização de subjetividades com relações débeis com o conhecimento e valorização da informação e das novas tecnologias ao serviço do indivíduo. Numa prática pedagógica mais aproximada do modo apropriativo centrado na inserção social do indivíduo (MTP3), este é agente de influências sociais e formativas, embora não estejamos perante o modelo proposto pelos pensadores que mais influenciaram este modo de trabalho pedagógico (Illich e Freire). Há, no entanto, uma certa convergência com uma interpretação do conhecimento como uma *cultura mínima comum* a ser partilhada pelo coletivo, bem como preocupações a nível da inserção social do indivíduo. O formador está centrado no saber, porém as necessidades reais das pessoas em formação são ouvidas e tomadas em conta. Surgindo assim oportunidades de resolução de conflitualidades mediadas pela intervenção do formador. A conscientização assume alguma importância na prática pedagógica. O indivíduo é agente de influências sociais, mas conformadas aos significados inerentes ao projeto da modernidade: os cidadãos e os trabalhadores são conduzidos às *luzes* através do efeito regenerador do conhecimento.

As relações com o saber e o papel do adulto na formação oscilam entre a prática de rotinas modeladas por um mestre, a débil adaptação aos referenciais teóricos dos cursos EFA e o fraco envolvimento dos formadores na reconversão de experiências de vida e profissionais dos formandos.

Nas observações desenvolvidas no tema “As relações com o saber”, o adulto é objeto de formação se realiza apontamentos e exercícios apresentados pelo formador (MTP1). Este modo de trabalho pedagógico inscreve-se numa tradição escolástica em que o formando deverá estar no contexto de educação e formação com o objetivo de se apropriar do conhecimento transmitido. Contudo, a desvalorização dos contextos sociais e profissionais dos indivíduos entra em contradição com os referenciais que apelam para um contexto formativo em que se deverão

nomear as experiências de vida e profissionais dos adultos, para que as mesmas sejam reconvertidas e se estabeleça um diálogo entre as aprendizagens ocorridas ao longo da vida. Apesar de, no discurso dos formadores, as experiências de vida serem consideradas importantes, estas foram debilmente convocadas e aprofundadas nos contextos por nós observados. Com o modo de trabalho pedagógico incitativo e de orientação pessoal (MTP2), promove-se uma pedagogia em que as experiências sociais e profissionais dos sujeitos são reintegradas no contexto formativo. As contradições que ocorrem entre este trabalho pedagógico e as aprendizagens inscritas no contexto escolar e profissional são notórias e contribuem para contestar as narrativas construídas em torno dos cursos EFA e da Iniciativa Novas Oportunidades, nomeadamente a validade das aprendizagens realizadas pelos sujeitos nos contextos social e profissional em que se movem, pobres em aprendizagens relevantes para o contexto escolar. A valorização excessiva das subjetividades contribui igualmente para a valorização de opiniões por vezes superficiais e com fraco conteúdo formativo, o que contribui também para o predomínio de uma ambiguidade contraditória. Esta ambiguidade contribui, por um lado, para o discurso da desvalorização do conhecimento escolar, incrementando debilmente a motivação e enfraquecendo o contexto formativo, por outro contribui para um conhecimento mais aprofundado dos contextos sociais e profissionais dos formandos, permitindo fazer a ponte entre os conhecimentos válidos e os conhecimentos apreendidos em percursos profissionais e sociais débeis em aprendizagens. O modo de trabalho pedagógico apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo (MTP3), fornece pistas interessantes sobre como o conhecimento, aliado aos contextos sociais dos sujeitos, poderá capacitar os formandos para agirem em contextos de confrontação de poder.

As diferentes formas de exercício do poder pedagógico revelam relações tensionais com o papel do conhecimento na educação e formação de adultos.

O tema “Relações com o poder” aponta para formas distintas de exercício do poder pedagógico. Quando o poder é exercido de forma diretiva, o saber transmitido torna-se o vetor fundamental em torno do qual se constroem as relações de poder em sala. O poder do formador advém da transmissão do saber (MTP1). Nas observações realizadas, verificámos que nem sempre o seu exercício é aceite, por vezes os adultos resistem e contestam. A resistência (e confrontação) ocorre quando, da parte do formador, se opta pelo exercício de uma comunicação impositiva e autoritária, que é praticada verticalmente, não admitindo a controvérsia. Será este o tipo de comunicação e autoridade exercida com crianças e jovens, o público mais recorrente da

instituição escolar. Apesar de os formadores conhecerem as práticas pedagógicas para adultos, conforme demonstram na entrevista individual, não deveremos, no entanto, deixar de assinalar o facto de a sua experiência de docência com adultos ser maioritariamente recente<sup>250</sup>. As formas semidiretivas do exercício do poder pedagógico (MTP2) ocorrem com maior relevância, o que permite concluir que as fundamentações pedagógicas dos referenciais são conhecidas e praticadas por alguns formadores do presente curso. No entanto, não poderemos deixar de assinalar que tal forma de exercer o poder pedagógico poderá conflitar com a relevância do conhecimento. Assim, nalgumas práticas, sobressai um exercício de poder (de baixo para cima) que poderá descredibilizar o saber (e o saber fazer) e os fundamentos dos cursos EFA, tornar irrelevantes os conhecimentos e invalidar a componente de reparação de uma injustiça social, proporcionando aos adultos acesso a conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos na juventude. Por último, o exercício do poder de forma democrática (MTP3) exige uma prática em que o saber abstrato dialoga com o concreto e tem em atenção um diálogo de construção de conhecimento. Desperto para a missão de emancipação do ser humano, exerce-se com a consciência de a formação permitir a aprendizagem de negociações sociais da qual a escola não se deve demitir. Esta forma de exercício de poder não poderá compactuar, no entanto, com um exercício de autoridade em que o saber é instrumentalizado para o endoutrinamento e infantilização do público adulto. A desvirtuação do modelo ocorre devido à assunção de uma ideia de educação e formação de adultos de índole salvífica e missionária, em que se corre o risco de considerar as populações “ignorantes” e “selvagens”, sendo fundamental uma missão de “conversão” a novas ideias e formas de interpretar o mundo.

Os modelos de cidadão e de trabalhador evidenciam as influências da narrativa da adaptação, surgem, no entanto, imbuídos de ambiguidades. As práticas de educação e formação oscilam entre uma cidadania formal e uma cidadania construída em torno da narrativa de adaptabilidade aos contextos.

No tema “Os modelos de cidadania e empregabilidade”, os modos de trabalho pedagógico sofrem as influências dos discursos políticos nacionais e europeus. Esses discursos difundem a necessidade de reconversão das experiências profissionais e sociais do público adulto a uma nova realidade político-económica que exige uma força de trabalho adaptada aos desafios da sociedade atual. Este novo modelo de sociedade impele para uma prática pedagógica mais pragmática, desfasada, no entanto, das práticas escolares, associadas à

---

<sup>250</sup> Consultar secção “5.1.2 – Caracterização do grupo de formadores”.

pedagogia escolástica tradicional (melhorada). As contradições entre o velho e o novo discurso político-teórico da produção/adaptação do cidadão/trabalhador e a prática escolar são evidentes no discurso da palestrante do dia da Europa, claramente marcado por um modelo de cidadania formal. Pelo contrário, nas sessões da área de competência-chave de cidadania, privilegia-se uma prática de adaptação e reconversão das subjetividades, mas com dificuldades em ultrapassar o alheamento e o antagonismo dos adultos face ao discurso e práticas políticas. Aparentemente a visita de estudo à Assembleia da República reforça o discurso antipartidos, o que também poderá ser encarada como uma atitude política. Os atores escolares sentem sérias dificuldades relativas ao relacionamento com o público adulto, como com as novas práticas de financiamento e gestão. As dificuldades em comunicar com o público adulto são notórias, por exemplo no caso “atraso no pagamento dos subsídios” (O<sub>1</sub>). Este caso denota também algumas dificuldades na adoção de modelos de gestão diferentes dos praticados pelas instituições públicas.

O conceito de empregabilidade de iniciativa, maioritariamente presente nalguns discursos teórico-políticos que influenciam as políticas públicas e nas práticas observadas no curso EFA, remete para a indispensabilidade da reconversão profissional através da frequência de educação e formação de adultos. Contudo, este modelo de empregabilidade revela as suas insuficiências face aos contextos económico-sociais da localidade, em que não são problematizadas as questões fundamentais para a empregabilidade das mulheres, o que desvaloriza o papel da empregabilidade no curso EFA em estudo e, conseqüentemente, dos sentidos da reconversão profissional. A influência da tradição e o papel da mulher na família dificultam a sua inserção no mercado de trabalho e produzem sentidos diferenciados bastante evidentes entre os modelos teóricos, o objetivo das políticas públicas e os contextos sociais em que são aplicados.

A Inovação Pedagógica que sobressai dos referenciais dos cursos de educação e formação de adultos contribui para a reformulação do mandato escolar, contudo poderá debilitar a relevância da educação (e da reconversão profissional).

Os cursos de educação e formação de adultos oferecem oportunidades de compreensão das suas propostas de “Inovação pedagógica” e das formas como as experiências informais e não formais dos formandos são apropriadas e trabalhadas pela instituição escolar (Ferry, 1975; Nogueira, 2002). Contudo, as potencialidades que a “Inovação Pedagógica” abre à relação e formação pedagógicas esbarram em contradições inerentes à prática escolar, às narrativas

individuais dos adultos e aos próprios formadores, mediador e diretor que incorporam, nos discursos e práticas, as ambivalências e contradições que sobressaem no mandato escolar. Desde os anos sessenta que assistimos a avanços e recuos neste domínio, que conflituam na instituição escolar e que impelem ora para uma inovação pedagógica pontual, ora para a instrumentalização de um discurso de inovação face às necessidades da economia. No caso em apreço, observamos uma multiplicidade de funções exercidas apenas por um indivíduo (o mediador), que dificilmente poderá corresponder às expectativas nele depositadas. As competências de polivalência e flexibilidade ocorrem nitidamente no caso do mediador, em que as múltiplas funções convergem na sua prática e são conflituais. Os diversos atores da instituição escolar surgem assim com discursos tensionais, contraditórios e conflituais e que reproduzem a nível micro as ambiguidades da realidade social.

As influências da “governança pluriescalar da educação” revelam as tensões inerentes aos problemas de uma regulação a diversos níveis, o que contribui para reforçar a conflitualidade entre a instituição escolar, as instituições regionais, nacionais e supranacionais e os adultos. Para além dos problemas inerentes à sobrevivência económica dos adultos, existem ainda questões relacionadas com a dificuldade de comunicação entre os vários atores que governam a educação e operam em escalas distantes das realidades sociais. As dificuldades de regulação dos financiamentos, contribuem para a perda de responsabilidades (e compromissos) entre o Estado Nação e os cidadãos nacionais, e para o incremento de uma nova gestão do desemprego em instituições habitualmente não vocacionadas para tal função. Assim, as tensões inerentes à instituição escolar apresentam-se contaminadas com os problemas do financiamento, o que ocorreu antes de começarmos a nossa investigação, mas cuja temática foi recorrente ao longo de todas as práticas por nós observadas, em termos de desistência dos formandos e da sua sobrevivência económica. Uma regulação da educação que se exerce de forma tão alheada das realidades sociais será altamente conflitual com a vida em democracia, da qual não se devem alienar os direitos sociais conquistados durante o século XX. A distância em que ocorre a regulação da educação e o alheamento das instituições nacionais (e supranacionais) perante a sobrevivência económica dos desempregados, poderão reforçar a descrença dos cidadãos relativamente aos seus representantes e contribuir (a médio prazo) para a construção de uma democracia de baixa intensidade (Santos, 2011).

Os modelos de cidadania e de empregabilidade, praticados na escola pública e nos centros de formação profissional, levantam sérias dúvidas quanto aos verdadeiros objetivos que



pretendem atingir. Os discursos teórico-políticos, que sustentam as relações entre o saber e a autoridade do formador, estão imbuídos de modelos de autoridade diretiva (e semidiretiva) e, por estarem desligados dos formandos, das realidades locais e das suas especificidades, poderão posicionar-se, nalguns casos, como uma “oportunidade perdida”.

Relacionando as nossas conclusões com alguns estudos sobre educação e formação de adultos, verificamos que os mesmos i) evidenciam sentidos plurais para as práticas de educação e formação de adultos, e ii) assinalam tendências e sentidos que se entrecruzam e complementam e que deverão ser aprofundados para se perceberem os efeitos das políticas.

As conclusões de Parente (2007) e Amorim (2006) apontam para um débil impacto dos cursos EFA na modernização económica, algo que o presente trabalho também evidencia, uma vez que os esforços de qualificação profissional não serviram para que existisse uma reconversão e reinserção profissional, dado que apenas um adulto foi inserido no mercado de trabalho na qualificação profissional proporcionada pelo curso. As conclusões de Parente (2007), Carneiro (2011) e Amorim (2006) referem ganhos no autoconceito dos adultos. No presente estudo sobressaem dados sobre os benefícios na vida dos formandos da certificação escolar, tanto a nível de procura futura de emprego, como na maior capacidade para ensinar os filhos. Rothes (2005) e Amorim (2006) referem a diversidade de lógicas de ação; fica também evidente neste nosso estudo uma tendência para o incitamento das subjetividades para que as mesmas possam ser reintegradas numa narrativa renovada; contudo prevalecem ainda modos de atuação escolarizantes. Esta interpretação também se aproxima das conclusões de Quintas (2008) e Castro (2007), quando estes autores colocam questões como a multiplicidade de atores e diversidade de práticas, por vezes desadequadas das metodologias propostas pelos referenciais de competências-chave e de pedagogias mais consonantes com a educação e formação de adultos. Também assinalaríamos como evidente a falta de preparação dos formadores para lidarem com o público adulto, sem formação pedagógica para orientarem cursos de educação e formação de adultos, para além de débeis hábitos de trabalho em equipa, principalmente no que diz respeito à construção do desenho curricular dos cursos EFA.

## V – CONCLUSÕES

A estruturação do nosso corpo teórico compreendeu diversas etapas de análise dos discursos teórico-políticos, das políticas públicas e das práticas dos atores no terreno, pretendemos criar um diálogo entre as teorias que sustentam as práticas pedagógicas de educação e formação de adultos e as práticas no terreno.

Na Introdução expomos as nossas opções metodológicas, nomeadamente a escolha de uma metodologia qualitativa. O estudo de caso foi construído em torno da observação participante e de entrevistas semidiretivas.

Nos três capítulos seguintes que constroem o corpo teórico do presente estudo, abordámos os diversos discursos teóricos que discutem o papel do Estado e as suas relações com os conceitos de cidadania e empregabilidade, bem como a mudança do papel do Estado devido às influências da globalização e das suas instituições de regulação (capítulo I); os discursos teóricos mais influentes de educação e formação de adultos e as suas relações com o papel das instituições de referência do campo (Unesco e União Europeia) e as suas influências nas políticas nacionais (capítulo II); os discursos teóricos, as políticas públicas e as influências da União Europeia na Iniciativa Novas Oportunidades (capítulo III); para concluir analisámos as práticas observadas num curso de Educação e Formação de Adultos EB 2+3 de dupla certificação.

O modelo de análise foi construído com o objetivo de esclarecer a relação entre os discursos teórico-políticos, as políticas públicas e as suas implementações no terreno (Ferry, 1975; Lesne, 1977; Antunes, 2008; entre outros autores).

Como pretendemos explorar os diferentes discursos teóricos de Educação de Adultos que apelam a uma visão multidimensional da educação e problematizam as conceções de Cidadania e de Empregabilidade, entendeu-se que um corpo teórico tão diversificado poderia invocar tensões e contradições entre os discursos (teórico-políticos) e as políticas públicas e entre estes e as práticas de educação e formação de adultos.

A nossa pergunta de partida foi construída no sentido de questionar a interpretação e análise das tensões entre a teoria e a prática: poderemos interpretar, compreender e analisar os discursos e as práticas de Educação de Adultos, Cidadania e Empregabilidade, mantendo a tensão entre os três conceitos?

As hipóteses pretenderam interpretar i) as tensões, articulações e contradições entre os conceitos de Educação de Adultos, Cidadania e Empregabilidade, a nível dos discursos (académicos, públicos e políticos) e das políticas públicas; ii) se e como as tensões, articulações e as contradições entre os conceitos de Educação de Adultos, Cidadania e Empregabilidade estão presentes nas práticas educacionais de Educação e Formação de Adultos.

A resposta à pergunta de partida e a validação das hipóteses de trabalho não são de todo simples, apesar de podermos avançar com algumas interpretações acerca da contradição entre os conceitos e até compreender as suas relações tensionais e avançar com algumas propostas de inteligibilidade.

O conceito de mandato, e suas mutações, ajuda-nos a compreender as relações tensionais que se foram construindo entre o papel do Estado, as suas articulações com os conceitos de educação e formação de adultos, cidadania e empregabilidade e o modelo de sociedade que se pretende(u) construir (Dale, 1998; Canário, 2005c; Antunes, 2011).

As políticas públicas da educação e formação de adultos nacionais são influenciadas pelas narrativas das instâncias supranacionais (Unesco e UE) e incorpora(ra)m uma narrativa diferenciada para o papel do Estado. São evidentes as políticas públicas que, por um lado, concedem um direito social (direito à educação) às populações afastadas precocemente da escola e que, por outro, transportam uma narrativa de responsabilização dos indivíduos pela sua situação (individualização) e preparam as populações para a inevitabilidade da perda de direitos (cidadanias em transição) (INO, 2005; Antunes, 2008; Afonso & Lucio-Villegas, 2007).

Os autores mais críticos consideram que a mutação dos mandatos para os SEF reúnem finalidades distintas e manifestam narrativas que pretendem (i) conter a chegada de mão de obra jovem ao mercado de trabalho; (ii) adaptar a mão de obra às necessidades conjunturais; (iii) reparar os danos sociais provocados pelas mutações do capitalismo e (iv) contribuir para a inclusão social da população desempregada (Finger & Asún, 2003; Canário, 2005c; Lima, 2007, 2010; Antunes, 2008).

Será que estas tensões (e contradições) inerentes aos referenciais teórico-políticos se manifestam na prática escolar e formação profissional?

As diferentes articulações, desarticulações e ambivalências da discussão teórica-política, fazem sobressair 3 mandatos para a educação e formação, cidadania e empregabilidade: i) a educação e formação ao serviço da educação de base e da formação profissional dos indivíduos para que se responsabilizem pela sua cidadania e se mantenham empregáveis (modelo

conservador); ii) a educação e formação ao serviço da capacitação de atores adaptáveis aos contextos e, simultaneamente, operando a nível das subjetividades para a reconstrução das suas narrativas sociais, pessoais e profissionais (modelo do mercado); iii) a educação e formação ao serviço da educação de base e da formação de agentes transformadores dos espaços estruturais em que se movem (modelo crítico) (Lesne, 1977; Afonso, 1998; Lima, 2002a; Pires, 2005; Delors, 2006; Freire, 2007; Antunes, 2008).

Estes mandatos com papéis tão diferenciados contribuem para uma certa mudança nos processos de socialização na escola (e no centro de formação), nomeadamente nas relações entre o saber e o poder e os seus detentores.

As práticas pedagógicas nalguns momentos de observação continuam a evidenciar a forma escolástica de transmissão de conhecimento em que o indivíduo tem um papel mais passivo (MTP1<sup>251</sup>), esta prática tem muitas dificuldades em responder aos fundamentos dos referenciais de competências-chave dos cursos EFA. Articula-se com o novo papel atribuído ao formando através da influência de uma pedagogia de índole incitativo e de apelo à reconstrução das experiências sociais e profissionais do sujeito (MTP2<sup>252</sup>). São, porém, evidentes as dificuldades de adaptação dos formadores a um modelo pedagógico que apela ao reconhecimento, validação e certificação da experiência de vida/profissional dos adultos, pelo facto de não corresponder aos padrões do que se considera uma experiência de vida rica em conhecimentos formais, mas mais de índole informal e não formal e com níveis de iliteracia elevados (escrever, ler e contar) (Lesne, 1977; ANEFA, 2002).

Os atores educativos são arrastados para práticas pedagógicas com dificuldades de adaptação às subjetividades dos adultos, apesar de não se reverem em práticas pedagógicas tradicionais. Por isso, não resolvem equilibradamente o incitamento do sujeito à participação na sala de aula, porque as suas experiências de vida e profissionais relevam contextos sociais e profissionais com práticas problemáticas ou desviantes (alcoolismo, machismo, violência física, trabalhos pobres em aprendizagens, discurso antipolítico e políticos, individualismo, falta de cultura democrática, etc) e poderão não ser resolvidas por pudor em invadir a esfera privada dos indivíduos.

---

<sup>251</sup> O modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo e de orientação normativa (MTP1) (Lesne, 1977).

<sup>252</sup> O modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo e de orientação pessoal (MTP2) (Lesne, 1977).

O contexto de formação de base e tecnológica, influenciado por tal hibridismo, pende amiúde para a valorização de subjetividades com relações débeis com o conhecimento e valorização da informação e das novas tecnologias ao serviço do indivíduo.

Numa prática pedagógica mais aproximada do modo apropriativo centrado na inserção social do indivíduo (MTP3<sup>253</sup>), este é agente de influências sociais e formativas, embora não estejamos perante o modelo proposto pelos pensadores que mais influenciaram este modo de trabalho pedagógico (Illich, 1985; Freire, 2007a). Há, no entanto, uma certa convergência com uma interpretação do conhecimento como uma *cultura mínima comum* a ser partilhada pelo coletivo, bem como preocupações a nível da inserção social do indivíduo (Trindade, 2000). O formador está centrado no saber, porém as necessidades reais das pessoas em formação são ouvidas e tomadas em conta. Surgindo assim oportunidades de resolução de conflitualidades mediadas pela intervenção do formador. A conscientização assume alguma importância na prática pedagógica. O indivíduo é agente de influências sociais, mas conformadas aos significados inerentes ao projeto da modernidade: os cidadãos e os trabalhadores são conduzidos às *luzes* através do efeito regenerador do conhecimento (Stoer & Magalhães, 2003).

As diferentes formas de exercício do poder pedagógico revelam relações tensionais com um modelo pedagógico que pretende reconverter as narrativas pessoais e profissionais e invocam um papel mais ativo do formando na construção e desconstrução do conhecimento.

O exercício da autoridade aponta para formas distintas de desempenho do poder pedagógico. O poder é exercido de forma diretiva, torna-se o vetor fundamental em torno do qual se constroem as relações de poder em sala. O poder do formador advém da transmissão do saber disciplinar (MTP1). Por tal modelo se encontrar desfasado perante o público adulto, nem sempre o seu exercício é aceite, por vezes encontra resistências e contestação. A resistência (e confrontação) ocorre quando, da parte do formador, se opta pelo exercício de uma comunicação impositiva e autoritária, que é praticada verticalmente, não admitindo a controvérsia. Curiosamente, apesar de os formadores conhecerem as práticas pedagógicas para adultos, conforme demonstram na entrevista individual, não deveremos, no entanto, deixar de assinalar o facto de a sua experiência de docência com adultos ser maioritariamente recente.

As formas semidiretivas do exercício do poder pedagógico (MTP2) ocorrem com maior relevância, o que permite concluir que as fundamentações pedagógicas dos referenciais são conhecidas e praticadas. No entanto, não poderemos deixar de assinalar que tal forma de

---

<sup>253</sup> O modo de trabalho de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo (MTP3) (Lesne, 1977).

exercer o poder pedagógico poderá conflitar com a relevância do conhecimento. Assim, nalgumas práticas, sobressai um exercício de poder (de baixo para cima) que poderá descredibilizar o saber (e o saber fazer) e os fundamentos dos cursos EFA, tornar irrelevantes os conhecimentos e invalidar a componente de reparação de uma injustiça social, proporcionando aos adultos acesso a conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos na juventude (INO, 2005). Por último, o exercício do poder de forma democrática (MTP3) exige uma prática em que o saber abstrato dialoga com as realidades sociais dos sujeitos e tem como finalidade a construção de um conhecimento desperto para a missão de emancipação do ser humano, diversos autores defendem que a educação e a formação permitem a aprendizagem de negociações sociais (Lima, 2000, 2002a, Freire, 2007a). Esta forma de exercício de poder não poderá compactuar, no entanto, com um exercício de autoridade em que o saber é instrumentalizado para o endoutramento e infantilização do público adulto. A desvirtuação do modelo poderá ocorrer devido à assunção de uma ideia de educação e formação de adultos de índole salvífica e missionária, em que se corre o risco de considerar as populações “ignorantes” e “selvagens”, sendo fundamental uma missão de “conversão” a novas ideias e formas de interpretar o mundo (Lima, 2005).

Os modelos de cidadão e de trabalhador evidenciam as influências da narrativa da adaptação, surgem, no entanto, imbuídos de ambiguidades. As práticas de educação e formação oscilam entre uma cidadania formal e uma cidadania construída em torno da narrativa de adaptabilidade aos contextos.

Os modelos de cidadania e empregabilidade sofrem as influências dos discursos políticos nacionais e europeus. Esses discursos difundem a necessidade de reconversão das experiências profissionais e sociais do público adulto a uma nova realidade político-económica que exige uma força de trabalho adaptada aos desafios da sociedade atual. Este novo modelo de sociedade impele para uma prática pedagógica mais pragmática, desfasada, no entanto, das práticas escolares, associadas à pedagogia escolástica tradicional (melhorada). As contradições entre o velho e o novo discurso político-teórico da produção/adaptação do cidadão/trabalhador e a prática escolar fazem emergir tensões entre modelos de cidadania formal e ativa (Afonso & Antunes, 2000; Lima, 2005).

Os modelos de cidadania e de empregabilidade, praticados na escola pública e nos centros de formação profissional, levantam sérias dúvidas quanto aos verdadeiros objetivos que pretendem atingir. Os discursos teórico-políticos, que sustentam as relações entre o saber e a

autoridade do formador, estão imbuídos de modelos de autoridade diretiva (e semidiretiva) e, por estarem desligados dos formandos, das realidades locais e das suas especificidades e poderão posicionar-se, nalguns casos, como uma “oportunidade perdida” (CCE, 1995, 2000a, 2000b, 2002; Melo, 1998, 2006; INO, 2005; Almeida, 2007; Alves, 2007; Rummert, 2007).

Por outro lado, as práticas de adaptação e reconversão das subjetividade apresentam dificuldades em ultrapassar o alheamento e o antagonismo dos adultos face ao discurso e práticas políticas. Aparentemente, todas as tentativas de contribuição para a formação de um cidadão informado e ativo reforçam o discurso antipartidos, o que também poderá ser encarado como uma atitude política (ANEFA, 2002).

Para além das dificuldades no relacionamento com o público adulto, os atores escolares não pareciam suficientemente preparados para adotar as novas práticas de financiamento e gestão. As dificuldades em comunicar com o público adulto foram notórias no atraso no pagamento dos subsídios. Este caso revela diferenças notórias nos modelos de gestão adotados pelas instituições públicas e as exigidas pelas instâncias de regulação supranacional, nomeadamente as que gerem fundos comunitários.

O conceito de empregabilidade de iniciativa, maioritariamente presente nalguns discursos teórico-políticos que influenciam as políticas públicas e nas práticas observadas no curso EFA, remete para a indispensabilidade da reconversão profissional através da frequência de educação e formação de adultos (Almeida, 2007; Alves, 2007; Rummert, 2007). Contudo, este modelo de empregabilidade revela as suas insuficiências face aos contextos económico-sociais da localidade, em que não são suficientemente problematizados os fatores sociais que impedem a criação de uma identidade profissional e impedem a empregabilidade das mulheres. Tal alheamento dos condicionantes locais desvaloriza o papel da empregabilidade e, conseqüentemente, os sentidos da reconversão profissional. A influência da tradição e o papel da mulher na família dificultam a sua inserção no mercado de trabalho e produzem sentidos diferenciados bastante evidentes entre os modelos teóricos, o objetivo das políticas públicas e os contextos sociais em que são aplicados.

As potencialidades de inovação que sobressaem dos referenciais dos cursos de educação e formação de adultos contribuem para a reformulação das práticas pedagógicas, contudo as práticas observadas revelam dificuldades em aplicar as linhas orientadoras dos referenciais de competências-chave (Nogueira, 2002).

Os cursos de educação e formação de adultos oferecem oportunidades de inovação pedagógica, designadamente a forma como poderão ser construídas e desconstruídas as experiências de educação e aprendizagem (ou outras) informais e não formais dos formandos. Contudo, as potencialidades da inovação pedagógica esbarram em contradições inerentes à prática escolar, às narrativas individuais dos adultos e dos próprios formadores, mediador e diretor. Desde os anos sessenta que assistimos a avanços e recuos neste domínio, que conflituam na instituição escolar e que impelem ora para uma inovação pedagógica pontual, ora para a instrumentalização de um discurso de inovação face às necessidades da economia. No caso em apreço, observamos uma multiplicidade de funções exercidas apenas por um indivíduo (o mediador), que dificilmente poderá corresponder às expectativas dos diversos atores envolvidos no curso (formandos, direção da escola, formadores, etc.). As competências de polivalência e flexibilidade ocorrem nitidamente no caso do mediador, em que as múltiplas funções convergem e a sua prática é, por vezes, conflitual. Os diversos atores da instituição escolar surgem assim com discursos tensionais, contraditórios e conflituais e que reproduzem a nível micro as ambiguidades e oposições da realidade social (Rodrigues, 2009).

As influências da governação pluriescalar da educação revelam as tensões inerentes aos problemas de uma regulação a diversos níveis, o que contribui para reforçar a conflitualidade entre a instituição escolar, as instituições regionais, nacionais e supranacionais e os adultos (Antunes, 2008). Para além dos problemas inerentes à sobrevivência económica dos adultos, existem ainda questões relacionadas com a dificuldade de comunicação entre os vários atores que governam a educação e operam em escalas distantes das realidades sociais. As dificuldades de regulação dos financiamentos contribuem para a perda de responsabilidades (e compromissos) entre o Estado Nação e os cidadãos nacionais e para o incremento de uma nova gestão do desemprego em instituições habitualmente não vocacionadas para tal função. Assim, as tensões inerentes à instituição escolar apresentam-se contaminadas com os problemas do financiamento, o que ocorreu antes de começarmos a nossa investigação, mas cuja temática foi recorrente ao longo das práticas por nós observadas, em termos de desistência dos formandos e da sua sobrevivência económica. Uma regulação da educação que se exerce de forma tão alheada das realidades sociais será altamente conflitual com a vida em democracia, da qual não se devem alienar os direitos sociais conquistados durante o século XX. A distância em que ocorre a regulação da educação e o alheamento das instituições nacionais (e supranacionais) perante a sobrevivência económica dos desempregados poderão reforçar a descrença dos



cidadãos relativamente aos seus representantes e contribuir (a médio prazo) para a construção de uma democracia de baixa intensidade (Santos, 2011).

As conclusões da presente pesquisa evidenciam a necessidade de exploração, estudo e análise das práticas para percebermos até que ponto as políticas públicas da Iniciativa Novas Oportunidades correspondem às verdadeiras necessidades educativas nacionais. Mais ainda se impõe essa investigação no sentido de se elucidarem os efeitos das narrativas políticas relativamente (i) à condição do público adulto de baixas qualificações escolares e profissionais; (ii) ao exercício da cidadania e democratização cultural e social e (iii) ao seu papel na modernização económica do país.

## REFERÊNCIAS

- AAVV (2010). “Dossiê Confintea VI”. In *Revista Aprender ao Longo da Vida*, n.º 12, maio, pp. 16-42 [em linha: [http://www.direitodeaprender.com.pt/media/aprender12\\_p.pdf](http://www.direitodeaprender.com.pt/media/aprender12_p.pdf)].
- AFONSO, A. J. (1994). “A sociologia da Educação Não-Escolar e a Formação de Animadores/Agentes de Desenvolvimento Local”. In *LIMA, L. (Org.) (1994) Forum I*, Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.
- AFONSO, A. J. (1998). “Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 51, junho de 1998, pp. 109-135.
- AFONSO, A. J. & ANTUNES, F. (2000). “Educação, Cidadania e Competitividade: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política.” *Cadernos de Ciências Sociais*, n.ºs 21-22, pp. 5-31.
- AFONSO, A. J. (2001). “Os lugares da educação”. In Von Simson, O. R. M., Park, M. B. e Fernandes, R. S. (orgs.) . *Educação Não-Formal. Cenários da criação*. São Paulo: Editora da Unicamp/Centro de Memória, pp. 29-38.
- AFONSO, A. J. & LUCIO-VILLEGAS R. (2007). “Estado-Nação, educação e cidadanias em transição”. *Revista Portuguesa de Educação*, Volume 20, n.º 1. Braga: Universidade do Minho.
- AFONSO, A. J. (2007). “Escola pública, professores, currículo e cidadania – um breve olhar sociológico”, entrevista a Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho – Portugal. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 2, junho de 2007. <http://www.pucsp.br/ecurriculum>
- ALMEIDA, A. J. (2007). “Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal”. In *Sísifo, Revista de Ciências de Educação*, N.º 2, jan/abr07, 59-67.
- ALMEIDA, J. F.; PINTO, J. M. (2007) “Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais”. In SILVA, A.S., PINTO, J. M. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto. Afrontamento, pp. 55-78.

- ALVES, N. (2007). “E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?”. *In Sísifo, Revista de Ciências de Educação*, n.º 2, jan/abr07, 59-67.
- AMARAL, J.F. (2009). “As instituições, o neoliberalismo e a crise.” *In Ops! Revista de Opinião Socialista*, n.º 3, março, pp. 9-11. [em linha: [http://www.opiniaosocialista.org/downloads/ops\\_03.pdf](http://www.opiniaosocialista.org/downloads/ops_03.pdf), consultado em 2011]
- AMORIM, J. P. (2006). *O Impacto da Educação e Formação de Adultos no desenvolvimento vocacional e na cidadania*. Lisboa: Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- ANEFA (2002). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos. Nível Básico*. Lisboa: ANEFA
- ANQ (2009). *Balanço da Iniciativa Novas Oportunidades na vertente destinada aos adultos (julho de 2009)*. Lisboa: ANQ.
- ANTUNES, F. (1995). “Educação, Cidadania e Comunidade - reflexões sociológicas para uma escola (democrática) de massas.” *In Revista Portuguesa de Educação*, 1995, 8 (1), pp. 191-205.
- ANTUNES, F. (1996a). “Uma leitura do Livro Branco (sobre ‘crescimento, competitividade e emprego’) do ponto de vista da educação”. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 6, pp. 93-113.
- ANTUNES, F. (1996b). “Políticas Educativas e Discursos sobre Educação nos Anos 80 e 90: O debate acerca do ensino profissional na escola pública”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 46, pp. 157-176.
- 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. (2005). “Reformas do Estado e da educação: o caso das escolas profissionais em Portugal.” *In Rev. Bras. Educ.* [online], n.º 29, pp. 40-51.
- ANTUNES, F. (2006). “Governança e Espaço Europeu de Educação: Regulação da educação e visões para o projeto ‘Europa’”. *In Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, outubro 2006: 63-93.
- ANTUNES, F. (2007). *A Educação e a Formação ao Longo da Vida, o Espaço Europeu de Educação e a Nova Ordem Educacional*. Texto-oficina de apoio à unidade curricular de

- Políticas de Educação e Formação ao Longo da Vida, Mestrado em Educação, áreas de especialização de Formação, Trabalho e Recursos Humanos e Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, I edição, 2007/08 (texto policopiado).
- ANTUNES, F. (2008). *A Nova Ordem Educacional. Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida*. Coimbra: Almedina.
- ANTUNES, F., SÁ, V. (2010). “Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação.” In *Revista Brasileira de Educação*. V. 15, n.º 45, Set./Dez. 2010.
- ANTUNES, F. (2011). “Governança, reformas do Estado e políticas de educação de adultos em Portugal: Pressões globais e especificidades nacionais, tensões e ambivalências”. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 92, março 2011: 3-29.
- BARROS, R. M. (2009). *Políticas para a Educação de Adultos em Portugal – A governação Pluriescalar da ‘Nova Educação e Formação de Adultos’ (1996- 2006)*. (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- BARROS, R. (2011). *Genealogia dos conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa: Chiado editora.
- BARROSO, G. (2008). “Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória.” In *Revista Portuguesa de Educação*, 2008, 21(1), pp. 33-58.
- BELL, J. (2004). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva, pp. 95-161.
- BENTO, P. T. (2001). “Do lugar da educação para a cidadania no currículo”. In *Revista Portuguesa da Educação*, 2001, 14(1), pp. 131-153.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, P. (1998a). *Contrafogos2*, Oeiras: Celta Editora.
- BOURDIEU, P. (2008). *Para uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70.
- CANÁRIO, R. (2000). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Gradiva.
- CANÁRIO, R. (2003). “A Aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política”. *Formação e Situações de Trabalho*. CANÁRIO, R. (Org.). Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R., POMBO, O. (2005a). “Ivan Illich um Visionário que é Preciso Reler”. In *Revista Aprender ao Longo da Vida*, n.º 4 (maio de 2005), pp. 40-47.

- CANÁRIO, R., CABRITO, B. (Org.) (2005b). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (2005c). “A Escola como construção histórica”. In: *O que é a Escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora. pp. 59-88.
- CANÁRIO, Rui (Org.) (2007). *Educação Popular & Movimentos Sociais*. Lisboa: Educa/UIDCE.
- CANDEIAS, A. (2005). “Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal.” *Análise Social*, vol. XL (176), 2005, 477-498.
- CARDOSO, J. F., RODRIGUES, J. N. (2006). *Peter Drucker. O essencial sobre a vida e a obra do homem que inventou a gestão*. Lisboa: Centro Atlântico.
- CARNEIRO, R. (Coord.) (2009). *Perceções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- CARNEIRO, R. (Coord.) (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades. Resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*. Lisboa: ANQ.
- CAPUCHA, L. (2011). *Qualificar os Portugueses: Uma Prioridade no Presente e no Futuro Novas Oportunidades 2011-2015*. Lisboa: ANQ.
- CASTELLS, M. (2007). “A Sociedade em Rede”. In *A Sociedade em Rede*, Lisboa: Gulbenkian, pp. 605-615.
- CASTELLS, M. e HIMANEN, P. (2007). *A sociedade de informação e o Estado-Providência*. Lisboa: Gulbenkian, pp. 605-615.
- CASTRO, Rui V. (Org.), LIMA, Licínio, DIONÍSIO, M<sup>a</sup> de Lourdes, GUIMARÃES, Paula, OLIVEIRA, Raquel & SANCHO, Amélia V. (2007). *Contexto Organizacional, Orientações e Práticas de Educação de Adultos. Os Cursos EFA numa Associação Local*. Vila Verde: Associação de Desenvolvimento das Terras Altas do Homem, Cavado e Ave (ATAHCA)/Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho (UEA/UM).
- CEE (2007). Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das regiões. *Plano de Ação para a Educação de Adultos. Nunca é tarde para aprender*. Bruxelas: COM(2007) 558 final.
- CHIZZOTTI, A. (2001). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 89-104.
- CNE (2007a). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- COMISSÃO EUROPEIA (1994). *Crescimento, Competitividade, Emprego: Os Desafios e as Pistas para Entrar no Século XXI: “Livro Branco”*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000a). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão. Bruxelas.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000b). *Relatório da Comissão. Execução do Livro Branco: Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*. Bruxelas.
- COMISSÃO EUROPEIA (2002). *Educação e Formação na Europa: Sistemas Diferentes, Objetivos Comuns para 2010*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- CORTESÃO, L. & STOER, S. (2001). “Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. Santos, B.S. (Org.). *Globalização – fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento, pp. 368-406.
- DALE, R. (2001). “Globalização e Educação. Demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a Educação?”. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº16, pp. 133-169.
- DALE, R. (2005). A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In A. Teodoro & C. A. Torres (orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspetivas para o Século XXI*. Porto: Afrontamento, pp. 53-69.
- DALE, R. (2008). “Construir a Europa através de um Espaço europeu de Educação”. In *Revista Lusófona de Educação*, n. 11, pp. 13-30.
- DIAS, J.R. (1996). *A Educação de Adultos em Portugal no contexto da Educação ao Longo da Vida*. Parecer. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. (polic.).
- DELORS, J. (et al) (2006). *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez editora.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes, Uma Estratégia de Observação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- FAURE, E. (et al) (1977). *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand.

- FERNANDES, J. V. (1998). “Da Alfabetização / Educação de Adultos à Educação Popular / Comunitária: Relevância do contributo de Paulo Freire.” In *Apple, M. W., Nóvoa, A.* Paulo Freire: Política e Pedagogia. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, V. (2007). “O Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos”. In SILVA, A.S., PINTO, J. M. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto. Afrontamento, pp. 101-128.
- FERRY, G. (1975). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Lisboa: Gulbenkian.
- FIELD, J. (2002). “Citizenship, European Enlargement and Higher Education: A Critical Perspective.” In *Seminar on Citizenship and European Enlargement University of Leiden*, 13/14 September 2002.
- FIELD, J. (2009). “The Future of Adult Learning and Social Cohesion in Scotland.” In *Holyrood Conference on The Future of Adult Learning in Scotland: A demand-led skills strategy?* Edinburgh, 18 March 2009.
- FINGER, M., ASÚN, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- FINGER, M. (2005) “A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade” In CANÁRIO, R., CABRITO, B. (Org.) (2005b). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- FORUM SOCIAL MUNDIAL (2001). “Carta de Carta de Princípios do Fórum Social Mundial.” [<http://www.forumsocialmundial.org.br>].
- FOUCAULT, M. (2010). *Nascimento da Biopolítica*. Lisboa: Edições 70.
- FREIRE, P. (1989). *A Importância do ato de ler em três artigos que se completam*. Cortez: São Paulo [Em linha: <http://www.scribd.com/doc/6993232/Paulo-Freire-A-Importancia-Do-Ato-de-Ler>, consultado em 29/08/2011].
- FREIRE, P. (1999). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez editora.
- FREIRE, P. (2006). *A Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2007a). *Pedagogia do Oprimido*, São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2007b). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2007c). *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- GEWIRTZ, S. (2008). Give Us a Break! A Sceptical Review of Contemporary Discourses of Lifelong Learning In *European Educational Research Journal*, Volume 7, N.º 4, 2008.

- GIDDENS, A. (2006). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença.
- GOMES, M. do C. (2005). "Percurso de Literacia". In *Sociologia Problemas e Práticas*, n.º 47, 2005, pp. 69-97.
- GOMES, M. C., RODRIGUES, S. (2007). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário. Orientações para a Ação*. Lisboa: ANQ.
- GOMES, M. C., SANTOS, D. (2009). *Guia da qualificação: instrumentos para qualificar a sua organização*. Lisboa: ANQ.
- GONÇALVES, C. M.; COIMBRA, J. L. (2003). "Espiritualidade e desenvolvimento vocacional: ambiguidades e ensaio de clarificação"; *Psicologia.com.pt - O Portal dos Psicólogos*. [em linha: [http://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_artigo.php?codigo=A0124&area=d7&subarea=](http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0124&area=d7&subarea=). Acesso em 14/07/2011].
- GONÇALVES, M. T. B. & FERNANDES M. C. (Coord.) (2007). *MAPA: Os Percursos do Projeto / MAPA: Les Eclairages sur le Projet*. Lisboa: ANQ.
- GRUPO DE MISSÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (1999). *S@bER+: programa para o desenvolvimento e expansão da educação e da formação de adultos, 1999-2006*. Lisboa: ANEFA.
- GUIMARÃES, P. (2009). "Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação?". In *Rizoma Freireano*, N.º 3, 2009. [<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/politicas-publicas>, consultado em 05/08/2010]. Instituto Paulo Freire de Espanha.
- GUIMARÃES, P. (2011). Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006). A Emergência da educação e Formação para a Competitividade. Braga: Universidade do Minho/Cied.
- HINZEN, H. (2009). "Educação de adultos na educação ao longo da vida: desenvolvimentos atuais e interdependentes na Alemanha e na Europa, a caminho da VI CONFITEA". In *Revista Brasileira de Educação*, V. 14, n.º 41, maio/Ago. 2009.
- ILLICH, I. (1985). *Sociedade Sem Escolas*. Rio de Janeiro: Vozes.
- ILLICH, I. (1979). *O Direito ao Desemprego Criador*. Rio de Janeiro: Alhambra.
- INE (2002). *Census 1991. Resultados Definitivos. Informação à Comunicação Social*. [<http://www.dolceta.eu/portugal/Mod5/IMG/pdf/censo2001destaque.pdf>]. Lisboa: INE.



- INO (2005). Novas oportunidades. Iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico. <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/16>.
- ITURRA, R. (2007) "Trabalho de campo e observação participante em Antropologia". In SILVA, A.S., PINTO, J. M. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto. Afrontamento, pp. 101-128.
- KERSHAW, I. (2009). *Hitler*. Lisboa: Edições Dom Quixote.
- KYMLICKA, W. (1998). "Citizenship". In E. Craig (org.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London: Routledge, 1998. Tradução de Desidério Murcho. [[http://aartedepensar.com/leit\\_cidadania.html](http://aartedepensar.com/leit_cidadania.html), consultado em 01/09/2011].
- LENGRAND, P. (1981). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 139-169.
- LESNE, M. (1977). *Trabalho pedagógico e formação de adultos. Elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LIMA, L., AFONSO, A., ESTÊVÃO, C. (1999). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Estudo para a construção de um modelo Institucional*. Braga: Unidade de educação de Adultos da Universidade do Minho.
- LIMA, L. (2000). "Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil" *Educação de adultos, fórum II*. Universidade do Minho: Unidade de educação de adultos, pp. 237-255.
- LIMA, L. (2002a). *Organização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez editora.
- LIMA, L. (2002b). "Da vida, ao longo da aprendizagem – a vida ao longo da educação e a educação ao longo da vida". *A página da Educação*. Lugares da Educação, agosto/setembro.
- LIMA, L. (2002c). "Nova Lei Orgânica do ME extingue ANEFA". *A página da Educação*, agosto/setembro.
- Lima, L. (2005). "A educação de adultos em Portugal (1974-2004)." In Canário, R. e Cabrito, R. (Org.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*, pp. 31-60, Lisboa: EDUCA.

- LIMA, L. (Org.) (2006). *Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.
- LIMA, L. (2006b). “O «antieduquês» como ideologia pedagógica” In *A Página da Educação*, maio de 2006 [em linha: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=156&doc=11546&mid=2>].
- LIMA, L. (2006). “A Educação de Adultos não pode estar entregue ao mercado”. In *Revista Aprender ao Longo da Vida*, n.º 6, outubro de 2006.
- LIMA, Licínio C. (2007a). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora
- LIMA, L. (2007b). “A Educação Segundo Fragonard”. In *A Página da Educação*, N.º 168, Ano 16, junho 2007.
- LIMA, L. (2010a). “Do FISC para a CONFINTEA VI, em Belém do Pará” In *O Direito de Aprender*, 08/01/2010 [<http://www.direitodeaprender.com.pt/>, consultada em 24/04/2010].
- LIMA, L. (2010b). “A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na ‘sociedade de aprendizagem’” In *Revista Lusófona da Educação*, 2010, 15, 41-54.
- LIMA, L. (2011). “António Simões, um académico pioneiro da educação permanente e de adultos em Portugal.” In ALCOFORADO, L., FERREIRA, J. A. F., FERREIRA, A. G., PEDROSO DE LIMA, M., VIEIRA, C., OLIVEIRA, A. L., FERREIRA, S. M., *Educação de Adultos Políticas e Práticas de Investigação*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 21-28.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U., pp.17-23.
- MACHADO-DA-SILVA, C. L., FONSECA, V. S., CRUBELLATE, J. M. (2005). “Estrutura, Agência e Interpretação: Elementos para uma Abordagem Recursiva do Processo de Institucionalização” In *RAC*, 1a. Edição Especial 2005: 09-39 [<http://www.scielo.br/>]
- MAROY, C. (2005). “A análise qualitativa de entrevistas”. In ALBARRELLO, L., DIGNEFFE, F., HIERNAUX, J-P., MAROY, C., RUQUOY, D., SAINT-GEORGES, P., *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- MARTINS, M. (2000). Uma “Catarsis” no conceito de cidadania: do cidadão cliente à cidadania com valor ético-político. In *Revista de Ética*, Campinas-SP, Julho-Dezembro de 2000, Volume 2, Número 2, pp. 106-118.

- MELO, A. & BENAVENTE, A. (1978). *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MELO, A. (1994). “Educação e formação para o desenvolvimento rural” In Lima, L. (Org.) *Forum /*. Braga: Universidade do Minho, pp. 137-149.
- MELO, A. (et al.) (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos – documento de estratégia para o desenvolvimento da Educação de Adultos*. Grupo de trabalho constituído no âmbito do Gabinete da Secretaria de Estado da Educação e Inovação. Lisboa: Ministério da Educação.
- MELO, A. LIMA, L. ALMEIDA, M. (2002b). *Novas políticas de educação e formação de adultos: o contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- MELO, A. (2003a). “A Ausência de uma política de educação de adultos como forma de controle social e alguns processos de resistência”. In Fénix – Revista Pernambucana de Educação Popular e de Educação de Adultos, Ano 3 – N.º 3, janeiro/junho de 2004.
- MELO, A. (2003b). “Em Portugal: uma nova vontade política de relançar a Educação e Formação de Adultos?” [em linha: [www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/sealbertomelo.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/sealbertomelo.rtf) consultado em 2010]
- MELO, A. (2005). “O acesso dos públicos mais desfavorecidos à educação e formação.” In *Formar*, n.º 44-50, pp. 10-15.
- MELO, A. (2006). “Políticas de Educação / Formação: Estratégias e Práticas”. In *Seminário ‘Novas Oportunidades’*. Comunicação apresentada no Painel ‘Desenvolvimento da Aplicação de Políticas de Educação / Formação’. Lisboa, 7 de fevereiro de 2006. [w3.dren.min-edu.pt., consultado em 01/08/2010]
- MENDONÇA, M. A., CARNEIRO, M.A. (2009). *Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como Ação de Política Pública Educativa*. Lisboa: ANQ.
- MIGUEL, L. F. (2006). “Utopias do Pós-socialismo. Esboços e projetos de reorganização radical da sociedade”. In *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Vol. 21, N.º. 61.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1986). *A Educação de Adultos 1980/1985 – Atividades da DGEA – Ponto da situação*. Lisboa: Direção-Geral da Educação de Adultos.
- MORIN, E. (2002). *Os Sete Saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

- NOGUEIRA, I. (2002). “Projeto EFA. Enquadramento(s), centralidade(s) e reflexões em torno do seu modelo teórico.” In MELO E SILVA, I., LEITÃO, J. A., TRIGO, M. M. *Educação e Formação de Adultos. Fator de Desenvolvimento Inovação e Competitividade*. Lisboa: Anefa, pp. 78-83.
- NORBECK, J. (1981). *Formas e Métodos de Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho.
- NÓVOA, A. (2006). “Debate Nacional sobre Educação” In [repositorio.ul.pt/bitstream/10451/688/1/21181\\_AR\\_ca.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/688/1/21181_AR_ca.pdf). Assembleia da República. 22 de maio de 2006.
- PARENTE, C. (2007) (Coord.). *A Educação, Formação e Certificação de Adultos na Região do Vale do Sousa*. Paços de Ferreira: Associação Empresarial de Paços de Ferreira.
- PARLAMENTO EUROPEU E CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (1995). “Decisão N.º 2493/95/CE de 23 de outubro de 1995 que proclama 1996 ‘Ano Europeu da Educação e Formação Ao Longo da Vida’”. In *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, N.º 256, de 26/10/1995, 45-48 .
- PARLAMENTO E CONSELHO EUROPEU (2006). “Decisão 2006/1720/CE de 15 de novembro de 2006 que estabelece um programa de ação no domínio da aprendizagem ao longo da vida”. In *Jornal Oficial da União Europeia*, N.º 327, de 24/11/2006, 45- 68.
- PIRES, Ana Luísa de O. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia/MCES.
- QUINTAS, H. L. M. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: ANQ.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAMOS, R. (2004). “Para uma História Política da Cidadania em Portugal”. In *Análise Social*, vol. XXXIX (172), 2004, 547-569.
- RANCIÈRE, J. (2010). *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- RIBAS, B. P. L. (2004). *Políticas de Educação de Adultos e o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras* (Dissertação de Mestrado). Braga: UMinho.

- ROCHA, J.M. (2008). “Greenspan: livre mercado é incapaz de se autorregular”. In Público, 24/10/2008, [<http://publico.pt/1347333>, consultado em agosto de 2009].
- ROCHA, M. C. J da (2005). *Educação, género e poder : uma abordagem política, sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- RODRIGUES, J. N. (2008). “Navegando numa época de ‘semiglobalização’” In *Gurus Online* <http://gurusonline.tv/pt/conteudos/ghemawat.asp>], fevereiro de 2008.
- RODRIGUES, M. L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Almedina.
- RODRIGUES, S. P. (2009). Guia de Operacionalização de cursos de educação e formação de adultos. Lisboa: ANQ.
- RÓMULO DE CARVALHO (2008). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ROSAS, F. (2001). “O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo.” In *Análise Social*, vol. XXXV (157), 2001, 1031-1054.
- ROTHES, L. (2010). “Vamos valorizar as competências dos adultos, mas sempre assumindo que são insuficientes”. In *Revista Aprender ao Longo da Vida*, n.º 12, maio 2010, pp. 6-13.
- ROTHES, L. (2005a). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos - lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido (Tese de Doutoramento policopiada)*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- ROTHES, L., SILVA, O. S., GUIMARÃES, P., SANCHO, A. V., ROCHA, M. A. T. (2005b). “Para uma caracterização de formas de Organização e de Dispositivos Pedagógicos de Educação e Formação de Adultos”. In *Lima, L. (2006) (Org.)*. Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo.
- RUMMERT, S. M. (2007). “A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O ‘novo’ que reitera antiga destituição de direitos”. In *Sísifo, Revista de Ciências de Educação*, N.º 2, Jan/Abr 2007, pp. 35-50.
- RUQUOY, D. (2005). “Situação de entrevista e estratégia do entrevistador”. In ALBARRELLO, L., DIGNEFFE, F., HIERNAUX, J-P., MAROY, C., RUQUOY, D., SAINT-GEORGES, P., *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- SANCHO, A. (1993). *A escola na Educação de Adultos. A Educação de Adultos na escola – um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.

- SANZ FERNÁNDEZ, F. (2005). "Modelos Atuais de educação de pessoas adultas." In Canário, R., CABRITO, B., *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- SANTOS, B. S. (1984). "A crise e a reconstituição do Estado em Portugal (1974 – 1984)" In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 14, novembro de 1984, pp.7-29.
- SANTOS, B. S. (1985). "Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português" *Análise social*, nº 87-88-89, pp. 869-901.
- SANTOS, B. S. (1991), "Subjetividade, Cidadania e Emancipação". In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º32, junho, 135-191.
- SANTOS, B. S. (1995). "Sociedade providência ou autoritarismo social?" In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 42, maio, 1-4.
- SANTOS, B.S. (1998). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, B.S. (1999). "Por uma conceção multicultural dos direitos humanos". In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 48, junho de 1997.
- SANTOS, B.S. (Org.) (2001a). *Globalização – fatalidade ou utopia?*, Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, B.S. (2001b). "Os processos da globalização". *Globalização – fatalidade ou utopia?*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 31-106.
- SANTOS, B.S. (2001c). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*, Porto: Afrontamento.
- SANTOS, B.S. (2002). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência [Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática, Vol. I]*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, B. S. (2005). "A crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna". In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, outubro 2005, 7-44.
- SANTOS, B. S. (2006). "Para uma conceção intercultural dos direitos humanos". In *A Gramática do Tempo*, pp.401-435 Porto: Edições Afrontamento.
- SENNETT (2007a). *A Corrosão do Carácter as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.
- SENNETT (2007b). *A Cultura do Novo Capitalismo*. Lisboa: Relógio de Água.
- SÓCRATES, J. (2005) "Iniciativa Novas Oportunidades". In <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/9.html>, consultado em junho de 2011.

- STAKE, R. E. (2007). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Ed. Gulbenkian.
- STOER, S., CORTESÃO, L. & CORREIA, J. (org.) (2001). *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à "Educação da crise"*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, S. (2002). "Educação e globalização: entre regulação e emancipação." In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, outubro 2002: 33-45.
- STOER, S. & MAGALHÃES, A. M. (2002). "A Reinvenção dos Caminhos e os Lugares: o estado e a engenharia social" In *A Página da Educação*, n.º 110, ano 11, março de 2002. Em linha: <http://www.apagina.pt/>, consultada em 01/11/2009.
- STOER, S. R. (2003). "Esgrimindo com Bernstein e Bourdieu". In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 19, 2003, 201-205.
- STOER & MAGALHÃES (2005). "'A Nova Classe Média Nova' e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo." In *A Diferença Somos Nós – A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 34- 41.
- TEODORO, A. & TORRES, C. A. (2005). *Educação Crítica e Utopia. Perspetivas para o Século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- TORRES, Carlos Alberto (2003). "Política para a educação de adultos e globalização". In *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 2, pp. 60-69.
- TRINDADE, R. (2000). "Escolaridade básica e cidadania: contributo para um debate que se quer mais urgente que apressado." In *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 13, número 1, pp. 39-75. Braga: Univerdade do Minho.
- UNESCO (1997). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – Declaração Final e Agenda para o Futuro*. Hamburgo, 1997.
- VALA, J. (2007) "A Análise de Conteúdo". In SILVA, A.S., PINTO, J. M. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto. Afrontamento, pp. 101-128.
- WEBER, M. (2006). *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Lisboa: Editorial Presença
- YIN, R. K. (2005). *Estudo de Caso. Planeamento e Métodos*. São Paulo: Artmed Editora.
- Decretos-Lei:
- Decreto-Lei n.º 387/99 – Criação da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos ([http://www.igf.financas.pt/inflegal/bd\\_igf/bd\\_legis\\_geral/leg\\_geral\\_docs/DL\\_387\\_99.htm](http://www.igf.financas.pt/inflegal/bd_igf/bd_legis_geral/leg_geral_docs/DL_387_99.htm)).
- Decreto-Lei n.º 208/2002 de 17 de outubro – Aprova a nova orgânica do Ministério da Educação e a extinção da ANEFA.

## REFERÊNCIAS

([http://www.dgert.mtss.gov.pt/refernet/documentos/informacoes/legislacao/decreto-lei\\_208-2002\\_de\\_17\\_outubro.pdf](http://www.dgert.mtss.gov.pt/refernet/documentos/informacoes/legislacao/decreto-lei_208-2002_de_17_outubro.pdf))

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo. Versão Nova Consolidada. 30/08/2005

(<http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=84&doc=1174&mid=115>)

Decreto-Lei n.º 276 C/2007 – criação e aprovação da estrutura orgânica da Agência Nacional para a Qualificação ([http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1249&fileName=decreto\\_lei\\_276c\\_2007.pdf](http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1249&fileName=decreto_lei_276c_2007.pdf)).

Decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro (pp. 1 e 2).

Decreto-Lei n.º 208/2002 de 17 de outubro – extinção da ANEFA e criação da Direção Geral de Educação Vocacional ([http://www.igf.min-financas.pt/inflegal/bd\\_igf/bd\\_legis\\_geral/Leg\\_geral\\_docs/DL\\_208\\_2002.htm](http://www.igf.min-financas.pt/inflegal/bd_igf/bd_legis_geral/Leg_geral_docs/DL_208_2002.htm)).

Portaria 128/2009 de 30 de janeiro – regulamentação dos contratos emprego-inserção e emprego-inserção+ que visam a reinserção dos desempregados em planos ocupacionais (POCs) nas autarquias e nas instituições de solidariedade social (IPSS). (<http://www.dre.pt/cgi/>)

Páginas da Internet:

[http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Portugal/Sistema\\_Politico/Constituicao/constituicao\\_p01.htm](http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Portugal/Sistema_Politico/Constituicao/constituicao_p01.htm), consultada em 13/07/2008.

[http://europa.eu/lisbon\\_treaty/glance/index\\_pt.htm](http://europa.eu/lisbon_treaty/glance/index_pt.htm), consultada em 13/07/2008.

Constituição da República Portuguesa:

[http://debates.parlamento.pt/r3/dac/constituicao/c\\_76-4.aspx](http://debates.parlamento.pt/r3/dac/constituicao/c_76-4.aspx) (1976)

<http://www.parlamento.pt/RevisoesConstitucionais/Documents/Revisao2005/155a00.pdf> (VII Revisão, 2005)

Educação na República

<http://www.fmsoares.pt/aeb/crono/id?id=00950>





## APÊNDICES

### Grelha de Análise das Observações do Tema I – Razão de Ser do Trabalho Pedagógico

Categorias e Subcategorias	Unidades de contexto e de registo	Frequência de ocorrências	Sujeitos	Número de sujeitos
Modo de trabalho pedagógico transmissivo e de orientação normativa (MTP1)				
i) As exigências externas da vida económica e social	02 (§1-3) 03 (§1, 3-4, 7-8) 07 (§2-6) 09 (§36-48) 011 (§1-16) 015 (§1-2, 4-8, 10, 14) 019 (§2-16) 024 (§2-4) 021 (§1-13) 022 (§1-4) 028 (§61) 029 (§1-25) 030 (§7)	13	F2, F3, F4, F6, F7 e F11	6
Modo de trabalho pedagógico incitativo e orientação pessoal (MTP2)				
ii) As exigências de reconstrução das experiências pessoais, sociais e profissionais dos sujeitos	05 (§5, 8-9, 17) 06 (§1-4) 09 (§1, 39-55) 010 (§2-6) 012 (§3) 013 (§1-25) 014 (§3-8) 016 (§1-10) 017 (§3) 018 (§2-3, 5-8) 020 (§3-12) 025 (§1-40) 026 (§1-13) 027 (§1-37)	14	F1, F2 e F5	3
Modo de trabalho pedagógico apropriativo centrado na inserção social do indivíduo (MTP3)				
iii) As exigências das situações sociais das pessoas em formação	04 (1-21) 08 (§1-21) 015 (1-14) 019 (1-25) 024 (1-5)	5	F3	11
TOTAL		32		7 <sup>254</sup>

<sup>254</sup> Número de sujeitos diferentes que proporcionaram estas observações.

**Grelha de Análise das Observações do Tema II – Lógicas do Trabalho Pedagógico**

Categories e Subcategorias	Unidades de contexto e de registo	Frequência de ocorrências	Sujeitos	Número de sujeitos
<b>Modo de trabalho pedagógico transmissivo e de orientação normativa (MTP1)</b>				
i) O indivíduo é objeto da formação	02 (§2) 03 (§3, 7) 07 (§2, 5) 011 (§1-16) 021 (§1-13) 025 (§1-21) 028 (§1-69) 029 (§1-25) 030 (§1-21)	9	F4, F6, F7, A11, A8, A12, A4, A1, A5, A6, A7, A2, A10, A3, A9	15
<b>Modo de trabalho pedagógico incitativo e orientação pessoal (MTP2)</b>				
ii) O indivíduo é sujeito na vida social e na formação	05 (§4-17) 06 (§1-4) 09 (§1, 36-55) 010 (§1-6) 012 (1-3) 014 (§2-5) 013 (§1-25) 016 (§1-10) 017 (§1-4) 018 (§2-8) 020 (§1-12) 022 (§1-6) 025 (§35-38) 026 (§1-13)	17	F1, F2, F3, F5, F8, A8, A4, A11, A10, A9, A1, A3, A5, A6, A12, A7, A2	17
<b>Modo de trabalho pedagógico apropriativo centrado na inserção social do indivíduo (MTP3)</b>				
iii) O indivíduo é agente de influências sociais e da sua formação	04 (1-2) 08 (§8, 10-12, 14-19) 015 (§1-14) 019 (§1-25) 024 (§2-4) 027 (§10, 14-21, 27)	2	F2, F3, F8, A1, A8, A2, A3, A4, A5, A7, A10, A11, A12	13
<b>TOTAL</b>		<b>28</b>		<b>21255</b>

<sup>255</sup> Número de sujeitos diferentes que proporcionaram estas observações.

## Grelha de Análise das Observações do Tema III – Relação com o Saber

Categorias e Subcategorias		Unidades de contexto e de registo	Frequência de ocorrências	Sujeitos	Número de sujeitos
Modo de trabalho pedagógico transmissivo e de orientação normativa (MTP1)					
i) Saber objetivo e cumulativo (MTP1)	i.1) Pedagogia do modelo e do desvio em relação ao modelo	O2 (§4) O3 (§1,3) O7 (§1-6) O8 (§1-2, 4-9) O11 (§1-16) O12 (§2) O21 (§1-12) O25 (§1-33) O28 (§1-69) O29 (§1-25) O30 (§1-21)	11	F2, F4, F6, F7, A8, A2, A10, A7, A12, A5, A1, A11, A6, A4, F3, F11, A3, A9	18
Modo de trabalho pedagógico incitativo e orientação pessoal (MTP2)					
ii) Diferentes formas de saber e não saber (MTP2)	ii.1) Livre acesso às diferentes fontes do saber	O5 (§1,17) O6 (§1-12) O9 (§1-36, 48) O10 (§1-6) O13 (§1-25) O14 (§1-8) O16 (§1-10) O17 (§1-3) O18 (§2-8) O20 (§1-12) O22 (§1-6) O25 (§35-40) O26 (§1-13) O27 (§1-8)	14	F5, F1, F2, F3, A8, A4, A10, A11, A2, A6, A3, A9, A7, A12, A1, A5	16
Modo de trabalho pedagógico apropriativo centrado na inserção social do indivíduo (MTP3)					
iii) Duplo estatuto científico e social do saber (MTP3)	iii.1) Relação dialética entre o saber científico e a ação social	O4 (§1-2) O8 (§1-21) O15 (§1-14) O19 (§1-25) O27 (§9-37)	5	F3, F8, A10, A6, A4, A3, A1, A7, A12, A8, A5, A11	12
TOTAL			30		20256

<sup>256</sup> Número de sujeitos diferentes que proporcionaram estas observações.

## Grelha de Análise das Observações do Tema IV – Relação com o Poder

Categorias e Subcategorias		Unidades de contexto e de registo	Frequência de ocorrências	Sujeitos	Número de sujeitos
Modo de trabalho pedagógico transmissivo e de orientação normativa (MTP1)					
i) As formas diretivas do exercício do poder pedagógico	i.2) Exercício direto do poder pedagógico	01 (§1-6), 02 (§4), 03 (§1-8), 07 (§1-6), 08 (§15-19) 09 (§36-45, 48-51) 011 (§1-16), 012 (§4) 021 (§1-13) 028 (§8-9, 25,42, 46, 53) 029 (§6-8) 030 (§1-21)	12	F4, F5, F6, F7, F8, F11, A4, A1, A6, A7, A8, A11, A10, A11, A12, A9, A2, A3	18
Modo de trabalho pedagógico incitativo e orientação pessoal (MTP2)					
ii) Formas semidiretivas do exercício do poder pedagógico	ii.1) Modalidades de cogestão ou autogestão dos grupos	05 (§1-17) 06 (§1- 4) 09 (§1-55) 010 (§1-6) 013 (§1-26) 014 (§1-8) 016 (§1-10) 017 (§1-4) 018 (§1-8) 020 (§1-12) 022 (§1-6) 023 (§1-7) 025 (§1-40) 026 (§1-13) 027 (§1-37)	15	F5, F1, F6, F3, F4, F8, F2, F7, A4, A6, A1, A10, A8, A2, A7, A3, A12, A5, A9, A11	20
Modo de trabalho pedagógico apropriativo centrado na inserção social do indivíduo (MTP3)					
iii) As formas interativas do exercício do poder	iii.1) Autoridade partilhada (formador-formandos)	04 (§1-2) 08 (§1-21) 015 (§1-14) 019 (§1-26) 024 (§1-5)	5	F3, F8, A1, A8, A4, A7, A3, A9, A6, A2	10
TOTAL			32		21257

<sup>297</sup> Número de sujeitos diferentes que proporcionaram estas observações.

## Grelha de Análise das Observações do Tema V – Modelos de Cidadania e de Empregabilidade

Categorias e Subcategorias		Unidades de contexto e de registo	Frequência de ocorrências	Sujeitos	Número de sujeitos
<b>Modo de trabalho pedagógico transmissivo e de orientação normativa (MTP1)</b>					
i) A função de reprodução social e económica	i.1) As ambivalências da cidadania formal	03 (§1-8) 06 (§3) 07 (§1-6) 09 (§12-13, 16, 18, 24-26, 30-32, 34-45, 48-54) 018 (§2-8)	6	F1, F4, F11, F6, A4, A5, A6, A12, A9, A8, A11, A3, A7, A1, A10, A2	16
	i.2) As ambivalências da empregabilidade	01 (§8) 09 (§2-7, 27, 42) 028 (§1-69) 029 (§1-25) 030 (§1-21)	5	F7, A1, A4, A8, A10, A12, A2, F2, A7, A3, A5, F7, A11	13
<b>Modo de trabalho pedagógico incitativo e orientação pessoal (MTP2)</b>					
ii) A função de adaptação social e económica	ii.1) A cidadania com subjetividade modelada	05 (§1-17) 06 (§1-4) 09 (§1, 50-51, 53-54) 010 (§1-6) 013 (§1-25) 014 (§1-8) 016 (§1-10) 017 (§1-4) 018 (§1-8) 020 (§3-12) 022 (§1-6) 025 (§5, 10, 15, 35-40) 027 (§1-4)	13	F5, F2, F1, A10, A1, A9, A4, A6, A7, A8, A2	11
	ii.2) A aquisição de competências para a adaptabilidade ao mercado de trabalho	026 (§1-13) 027 (§9)	2	F2, A4	2
<b>Modo de trabalho pedagógico apropriativo centrado na inserção social do indivíduo (MTP3)</b>					
iii) A função de produção e emancipação social	iii.1) A ampliação de direitos	01 (§7) 013 (§19) 04 (§1-2) 08 (§1-21) 015 (§1-14) 019 (§1-25) 024 (§2-5) 029 (§24)	8	F3, F7, F8, A1	4
	iii.2) A empregabilidade multidimensional	02 (§1-3) 027 (§5-37) 030 (§2,6)	3	F7	1
<b>TOTAL</b>			<b>37</b>		<b>21<sup>258</sup></b>

<sup>258</sup> Número de sujeitos diferentes que proporcionaram estas observações.

## Grelha de Análise das Observações do Tema VI – Inovação Pedagógica

Categorias e Subcategorias		Unidades de contexto e de registo	Frequência de ocorrências	Sujeitos	Número de sujeitos
i) Formação pedagógica	i.3.1) A educação de base de adultos na escola e a reconstrução da identidade profissional na formação	01 (§6) 02 (§1-4) 03 (§6) 05 (§3,16) 06 (§1-4) 08 (§10-12) 09 (§7-8, 19-22, 27-28, 36-55) 011 (§1-16) 012 (§4-5) 013 (§1-26) 016 (§1-10) 018 (§1-9) 019 (§1-25) 020 (§3-12) 021 (§1-13) 022(§1-6) 023 (§1-7) 024(§1-5) 025(§1-40) 026 (§1-13) 027 (§1-37) 028 (§1-6) 029 (§1-25) 030 (1-21)	24	F1, F6, F5, F3, F2, F8, F4, F7	8
ii) Relação pedagógica	ii.1) Interação entre as equipas pedagógicas	012 (§1-5) 016 (§3) 09 (§1, 36-48)	1	F8, F1, F3, F4, F7, F6	6
	ii.2) Estímulo da espontaneidade dos formandos	010 (§1-6) 014 (§1-8) 017 (§1-4) 020 (§1-12)			

## Grelha de Análise das Observações do Tema VI – Inovação Pedagógica (Cont.)

	ii.3) As ambivalências do papel de mediador	ii.3.1) A coordenação burocrática	01 (§2, 4) 010 (§25) 012 (§4-5) 013 (§25) 015 (§9, 11-12) 020 (§1)	6	F8, F7, F3, A11, A10, F5, A4,	7
		ii.3.2) O serviço social	01 (§2) 012 (§1,3)	2	F8, A2, A3	1
		ii.3.3) A coordenação da equipa pedagógica	08 (§15-18) 012 (§1-5)	2	F8, F1, F3, F10, F7, F4, F9, F5	8
		ii.3.4) As tensões inerentes aos temas de vida	01 (§2) 02 (§2) 08 (§10-18) 01 (§3, 5) 08 (§10-18, 15-19)	5	F8, A1, F3, A8, F8, F3, A4	7
TOTAL				40		17 <sup>299</sup>

<sup>299</sup> Número de sujeitos diferentes que proporcionaram estas observações.



## Grelha de Análise das Observações do Tema VII – Governação Pluriescalar da Educação

Categorias e Subcategorias		Unidades de contexto e de registo	Frequência de ocorrências	Sujeitos	Frequência de sujeitos
i) A Regulação da educação	i.1) As tensões inerentes à instituição escolar	O8 (§19)	1	F3, F8, A1, A3, A8	5
	i.2) As tensões do financiamento	O1 (§1,5) O7 ( §1, 3) O8 (§19) O9 (§11, 23) O13 (§25) O21 (§11)	6	F3, F8, A4, A8, A1, F4, A10, A12, A11, A2, A9	11
TOTAL			7		11 <sup>260</sup>

---

<sup>260</sup> Número de sujeitos diferentes que proporcionaram estas observações.

## **Entrevista aos Responsáveis da Direção da Escola/Centro de Formação**

A – A História da Instituição

1 – História do percurso da atual equipa de direção

B – História das relações da instituição/organização com outras entidades

2 – História do relacionamento da instituição com outras entidades (Ministério da Educação, Direção Regional da Educação, Programa Operacional do Potencial Humano, Agência Nacional para a Qualificação, Instituto de Emprego e Formação Profissional). Facilidades/dificuldades.

C – Objetivos da instituição/organização

3 – Objetivos prioritários/secundários em relação à oferta escolar e formativa do seu público (crianças, jovens e adultos)

D – Os cursos EFA na instituição/organização

4 – Razão de ser da existência dos cursos EFA. Porquê um curso de Serviço de Mesa.

5 – Adequação entre a estrutura dos cursos EFA e o nível de formação dos adultos: na formação de base dos adultos e na oferta destes cursos e nas suas equivalências.

6 – Relacionamento da instituição/organização com o público adulto: desafios, dificuldades e principais objetivos pedagógicos. Representação dos adultos.

7 – Diferenças do presente curso face a outros tipos de ensino (regular, formação profissional). Como se ensina, como os alunos aprendem, como são organizados, encadeados, ritmo, avaliação e resultados.

8 – expectativas face aos adultos do curso: no modo como os adultos aprenderam a ser cidadãos, a garantir a sua empregabilidade, como construíram a sua formação profissional.

## **Entrevista ao Mediador**

### A – As Funções do mediador

- 1 - Funções de mediação e o módulo aprender com autonomia.
- 2 – Principais desafios do curso EFA (formandos, o modelo do curso, o referencial de competências-chave)
- 3 – Principais dificuldades nas relações com os adultos (subsídios, temas de vida, problemas pontuais).
- 4 - Balanço da mediação

### B – As Relações com os Parceiros/Interlocutores

- 5 – Relações institucionais entre escola/POPH/DREC /IEFP. Principais dificuldades.
- 6 - Caracterizar as relações institucionais entre a escola e o Centro de Formação.

### C – A construção dos referenciais

- 7 – Construção do referencial pela equipa pedagógica.

### D – O Perfil para o formador do curso EFA

- 8 - Perfil mais adequado para um formador de um curso EFA.

### E – Os Temas de Vida

- 9 – Organização dos temas de vida. Quem sugere os temas.
- 10 - Balanço dos temas de vida. Cruzamento das áreas de competências-chave e os temas de vida.

F – O Curso EFA e o Mundo do trabalho

11 – As Expetativas face à integração dos adultos no mundo do trabalho.

G – A equipa pedagógica da escola

12 – A descontinuidade da equipa pedagógica da escola pública e a petição dos adultos a favor da continuação da equipa pedagógica.

H – O Curso EFA e o exercício da Cidadania

13 – Relações dos conteúdos do curso EFA e o exercício de uma cidadania mais participativa.

## **Entrevista aos Formadores**

### **A – A área de formação (base/tecnológica)**

- 1 – As relações entre o saber e o fazer nas sessões de formação.
- 2 – Os conteúdos e a transversalidade das áreas de formação.
- 3 – Os desafios no trabalho quotidiano com os formandos.
- 4 – Motivos que levam os formandos a frequentarem um curso EFA.
- 5 – Dificuldades dos adultos. Organização e operacionalização dos temas de vida.
- 6 – Os adultos e a cidadania. Integração de competências de participação na localidade.
- 7 – Facilidades/dificuldades com a empregabilidade. A vida profissional na vida dos formandos.

### **B – O Exercício da profissão**

- 8 – Tempo de exercício de formação com adultos. Outros públicos.
- 9 – Diferenças entre os cursos EFA e outros sistemas de educação e formação de adultos (Educação Recorrente, Formação Profissional).

### **C – Os cursos EFA, a Cidadania e a Empregabilidade**

- 10 – Os cursos EFA e as suas relações com o exercício de uma cidadania ativa e de uma empregabilidade mais identificada com uma profissão.

### **D – As Relações entre a área de formação e os parceiros**

- 11 – Relações entre as competências desenvolvidas e as instituições/empresas da localidade.