



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Etelvina Maria Flor Vieira da Silva

**O Curso EFA no Universo da Educação de
Adultos: Uma Avaliação Crítica com Base
num Estudo de Caso.**

Outubro 2010



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Etelvina Maria Flor Vieira da Silva

**O Curso EFA no Universo da Educação de
Adultos: Uma Avaliação Crítica com Base
num Estudo de Caso.**

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

Trabalho efectuado sob a orientação do
Doutor Carlos Alberto Gomes

Outubro 2010

DECLARAÇÃO

Nome: Etelvina Maria Flor Vieira da Silva

Endereço Electrónico: silva.etelvina@gmail.com

Telefone: 253 625 409

Número do Bilhete de Identidade: 7769708

Título da Dissertação: O Curso EFA no Universo da Educação de Adultos: Uma avaliação Crítica com Base num Estudo de Caso

Orientador: Doutor Carlos Alberto Gomes

Ano de Conclusão: 2010

Designação do Mestrado: Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Educação de Adultos.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 29/10/2010

Assinatura: _____

A todos aqueles que deixaram os sonhos perdidos no corredor da vida,
E perderam a esperança de os alcançar...
É preciso alimentar o sonho para que a vida rejuvenesça e seja pródiga nos seus frutos.

AGRADECIMENTOS

Ao Doutor Carlos Alberto Gomes, por todo o empenho e dedicação demonstrada desde o início desta caminhada; pela força e confiança que me inculuiu, não deixando que a sombra do desencanto pairasse sobre o desafio de vencer as incertezas e os percalços que se foram impondo pelas vicissitudes da vida; pelas lições profícuas e ganhos retirados da sua sabedoria e atitude humanista que nortearam toda a orientação.

Aos meus pais, pelo incentivo e compreensão demonstradas ao longo deste percurso.

À minha cunhada Cristina, pelo apoio e teimosia em guiar-me para o *terminus* desta longa aventura.

A todos os meus colegas de mestrado que me acompanharam neste caminho novo e sinuoso, partilhando dúvidas e semeando esperanças, com menção particular ao Francisco Costa que me apoiou e aconselhou nos momentos mais frágeis e à Fernanda Louro, com quem partilhei as dificuldades sentidas e de quem recebi alento para continuar o caminho já traçado.

Aos formadores e formandos que, pela simpatia, abertura e disponibilidade, tornaram possível esta missão.

Aos professores deste mestrado, por me abrirem os horizontes, pela construção de novos e valiosos saberes e, sobretudo, pela minha transformação do ponto de vista pessoal e profissional.

Ao Director da minha Escola, a quem eu devo a prossecução deste objectivo, que me mostrou a importância da aprendizagem ao longo da vida e me fez ver o privilégio de enveredar por este tema, reconhecendo na educação de adultos o valor que lhe é devido e justo.

Às minhas filhas, pela paciência e tolerância pelas grandes noites de ausência, e outros momentos que não foram partilhados, frêmitos de vida que não vivi.

Aos meus amigos, que estiveram sempre presentes reforçando a minha auto-estima, impelindo-me a concluir este projecto de vida.

Aos colegas de escola, pela força e confiança que depositaram em mim, amparando-me em momentos difíceis.

O Curso EFA no Universo da Educação de Adultos: Uma Avaliação Crítica com Base num Estudo de Caso.

Etelvina Maria Flor Vieira da Silva

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Área de Especialização em Educação de Adultos
Universidade do Minho – Instituto de Educação

2010

RESUMO

O estudo que apresentamos aqui visa contribuir para a definição de uma perspectiva sobre o Curso EFA no contexto actual, pondo em evidência as metodologias praticadas, os seus quadros de referência e abordagens predominantes, entre um paradigma mais humanista e outro de feição mais tecnocrática, assente em pressupostos que compõem as linhas de pensamento actuais, na óptica da Aprendizagem ao Longo da Vida. Assim, tentámos trespassar o olhar sobre alguns conceitos chave, nomeadamente, a Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida, para compreendermos as lógicas que estão no cerne da nossa problemática. Tentámos, de igual modo, elaborar uma retrospectiva no âmbito da Educação de Adultos em Portugal e algumas intersecções com as políticas europeias que exercem a sua influência, determinando formas de acção e legitimando opções que constituem as linhas de força para o contexto actual. Tratando-se de um estudo de caso, fundamentámos as nossas opções metodológicas em entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, inquéritos, análise de conteúdo e observação directa. Através de uma abordagem qualitativa, recolhemos dados que nos permitiram observar as práticas utilizadas no Curso EFA em estudo, elaborar conclusões sobre as linhas que o orientam e reconhecer as abordagens predominantes. Finalmente, entendemos verificar que o Curso EFA, apesar de evidenciar algumas características o remetem para uma vertente mais funcionalista e tecnocrática, representa, para o momento actual, uma viragem significativa no conceito de Educação de Adultos, sendo notória uma concepção mais humanista, onde a cidadania, a reflexão crítica e a autonomia assumem maior centralidade no processo educativo, como conceitos-chave fundamentais para a aquisição de saberes e competências não só para o contexto laboral, mas também para o desempenho de múltiplos papéis nos diversos contextos da vida humana, promovendo a edificação de uma sociedade mais justa, mais democrática e sustentável.

**THE EFA COURSE IN THE UNIVERSE OF ADULT EDUCATION: A critical assessment based
on a case study.**

Etelvina Maria Flor Vieira da Silva

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

Minho University – Institute of Education

2010

ABSTRACT

The study we present here aims to contribute to the definition of a perspective on the EFA course in the current context, highlighting the methodologies applied, its prevalent frameworks and approaches between a more humanistic paradigm and another one of more technocratic features, based on assumptions that make up the lines of current thinking in the perspective of Lifelong Learning. Thus we tried to provide an overall view on some key concepts, namely Education and Lifelong Learning, to understand the logics at the heart of our problem. We also tried to draw a retrospective in the scope of Adult Education in Portugal and the intersections with the European aims and policies, which have been exerting their influence, determining forms of action that are legitimizing the power lines to the current context. Since this is a study based on a case study, we resorted to various methodological options, such as a questionnaire, structured and semi-structured interviews, content analysis and direct observation. Resorting to a qualitative approach, we tried to collect data that allowed us to observe the practices used in the EFA Course in study, draw conclusions about the lines that guide it and recognize its prevailing approaches and practices. Finally, we reasoned out that the EFA course, in spite of highlighting some features from the traditional design and practices, which tend to a more functionalist and technocratic perspective, it is representing, in the present scenario, a significant shift in the concept of Adult Education, being notorious a more humanistic conception, where citizenship, critical reflection and autonomy are assuming a greater centrality in the educational process as paramount key concepts for the acquisition of knowledge and competences enabling adults not only to fit the context of the labor market, but also to perform multiple roles in the different contexts of life, promoting a more just, democratic and sustainable society.

THE CHAMBERED NAUTILUS

This is the ship of pearl, which poets feign,
Sail the unshadowed main,
The venturous bark that flings
On the sweet summer wind its purpled wings
In gulfs enchanted, where the Siren sings,
And coral reefs lie bare,
Where the cold sea-maids rise to sun their
streaming hair.

Its webs of living gauze no more unfurl;
Wrecked is the ship of pearl!
And every chambered cell,
Where its dim dreaming life was wont to dwell,
As the frail tenant shaped his growing shell,
Before thee lies revealed,
Its irised ceiling rent, its sunless crypt
unsealed!

Year after year beheld the silent toil
That spread his lustrous coil;
Still, as the spiral grew,
He left the past year's dwelling for the new,
Stole with soft step its shining archway through,
Built up its idle door,
Stretched in his last-found home, and knew the
old no more.

Thanks for the heavenly message brought by
thee,
Child of the wandering sea,
Cast from her lap, forlorn!
From thy dead lips a clearer note is born
Than ever Triton blew from wreathed horn;
While on mine ear it rings,
Through the deep caves of thought I hear a
voice that sings:—

Build thee more stately mansions, O my soul,
As the swift seasons roll!
Leave thy low-vaulted past!
Let each new temple, nobler than the last,
Shut thee from heaven with a dome more vast,
Till thou at length art free,
Leaving thine outgrown shell by life's unresting
sea!

Oliver Wendell Holmes (1809-1894)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS – CONCEITOS E PERSPECTIVAS	27
Entendendo a Educação e Formação de Adultos...	29
1. Globalização e educação – uma nova ordem educacional	31
2. Europeização: momentos e processos em educação e formação	37
3. A Educação de Adultos Vs Aprendizagem ao Longo da Vida	40
Síntese	48
CAPÍTULO II – O CURSO EFA – UM NOVO MODELO EM PERSPECTIVA	51
1. Breve contextualização da Educação de Adultos em Portugal entre a década de 1970 e o dealbar do novo milénio	53
2. Os Cursos EFA	67
2.1. Os Centros Novas Oportunidades	68
2.1.1. Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – RVCC	69
2.2. Modelo de Formação e Organização dos Cursos EFA	73
2.3. O Curso EFA – Nível Básico	75
2.4. O Curso EFA – Nível Secundário	76
2.4.1. Plano Curricular e Referencial de Formação	77
2.4.2. O Referencial de Competências – Chave	78
2.4.3. A Área de Portefólio e o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	82

2.4.4. A Actividade Integradora	84
Síntese	84
CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO DE ADULTOS ENTRE AS PERSPECTIVAS HUMANISTA E TECNOCRÁTICA	87
1. A Perspectiva Humanista	91
1.1. A Educação humanista é dialógica	92
1.2. A educação humanista é problematizadora	94
1.3. A educação humanista é emancipatória	98
1.4. A educação humanista é política, social e ética	101
1.5. A educação humanista é interactiva	104
1.6. A educação humanista visa a autonomia	106
2. A Perspectiva Tecnocrática	107
2.1. A educação tecnocrática é competitiva	109
2.2. A educação tecnocrática é utilitarista	112
2.3. A educação tecnocrática é individualista	113
2.4. A educação tecnocrática é antidialógica	116
Síntese	117
CAPÍTULO IV – PESQUISA EMPÍRICA E OPÇÕES METODOLÓGICAS	121
1. Opções metodológicas e procedimentos de investigação	123
2. A selecção do objecto empírico de análise.	126
3. Contactos com os Adultos	126

4. Técnicas e procedimentos de recolha e registo de dados	127
4.1. Análise de conteúdo	127
4.2. Entrevista	128
4.3. O Inquérito por questionário	129
4.4. Observação directa (não participante)	130
5. Limites e condicionalismos da pesquisa empírica.	131
CAPÍTULO V – O ESTUDO DE CASO – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO	133
Questão 1 – O Curso Taipas rompe ou perpetua o modelo escolar tradicional?	137
1. O Curso: características	137
1.1. Contexto de educação/formação	139
1.2. Os participantes no Curso – os formandos	139
1.2.1. Motivações para a frequência do Curso	143
1.3. Os formadores	143
1.4. O Desenho curricular dos cursos EFA	146
1.4.1. O Referencial de Competências-Chave (NS)	146
1.4.1.1. A Área Formativa de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens e o Portefólio PRA	148
1.5. As metodologias/estratégias de aprendizagem	149
1.6. A avaliação	156
Análise e conclusão	158
Questão 2: O Curso Taipas é de orientação humanista, de orientação tecnocrática ou um cruzamento das duas orientações?	159
2.1. Orientações do Referencial de Competências-Chave	161
2.2. Abordagens, metodologias e aprendizagens	162

2.3. A relação com os formadores	169
2.4. A avaliação dos formandos	170
Análise e conclusão	171
Questão 3: O Curso EFA – Taipas é representativo do campo da Educação e Formação de Adultos?	173
Análise e conclusão	174
CONCLUSÕES	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS	191
1. Livros e Artigos citados	193
2. Documentos	200
ANEXOS	205
ANEXO I – Guião da Entrevista efectuada aos Formadores	207
ANEXO II – Inquérito por Questionário efectuada aos Formandos	213
ANEXO III – Quadros 4 e 5 – Percursos EFA – Nível Secundário: Dupla Certificação	219
ANEXO IV – Quadro 6 – Mapa das Sessões Observadas	223
ANEXO V – Quadros 7, 8 e 9 – Quadros Integradores dos Núcleos Geradores e Domínios de Referências abordados ao longo do Curso EFA Taipas	235
ANEXO VI – Quadro 10 – Perfil de Competências de Nível Secundário	249

ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho do Referencial de Competências-Chave NS.	82
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idades dos formandos do Curso EFA – Taipas (NS)	140
Gráfico 2 – Freguesias de residência dos formandos	140

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre a escolaridade dos pais e as profissões dos formandos	142
Quadro 2 – Principais razões que estão na origem da procura do Curso EFA – Taipas.	143
Quadro 3 – Breve síntese de dados dos formadores do Curso EFA.	144
Quadro 4 – Percursos EFA – Nível Secundário: dupla certificação	221
Quadro 5 – Percursos EFA – Nível Secundário: habilitação escolar	221
Quadro 6 - Mapa das sessões observadas	225
Quadro 7 a): CP – Quadro integrador do Núcleo Gerador 1.	237
Quadro 7 b): CP – Quadro integrador do Núcleo Gerador 2.	238
Quadro 8 a): STC – Quadro integrador do Núcleo Gerador 1.	240
Quadro 8 b): STC – Quadro integrador do Núcleo Gerador 2.	242
Quadro 9 a): CLC - Quadro integrador do Núcleo Gerador 1.	244
Quadro 9 b): CLC - Quadro integrador do Núcleo Gerador 2.	246
Quadro 10 – Perfil de Competências – NS	251

LISTA DE SIGLAS

- ANEFA** – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
- ALV** – Aprendizagem ao Longo da Vida
- ANQ** – Agência Nacional para a Qualificação
- CE** – Comissão Europeia
- CLC** – Cultura, Língua e Comunicação
- CNAEBA** – Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
- CNO** – Centro Novas Oportunidades
- CP** – Cidadania e Profissionalidade
- CLC** – Cultura Língua e Comunicação
- DGEA** – Direcção Geral de Educação de Adultos
- DGEP** – Direcção Geral de Educação Permanente
- DGFV** – Direcção Geral de Formação Vocacional
- DRA** – Domínio de Referência para a Acção
- EFA** – Educação e Formação de Adultos
- EFTA** – European Free Trade Association
- ELV** – Educação ao Longo da Vida
- EQF** – European Qualification Framework
- GMEFA** – Grupo de Missão de Educação e Formação de Adultos
- I.P.** – Instituto de Emprego
- I.E.F.P** – Instituto de Emprego e Formação Profissional
- ME** – Ministério da Educação
- OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- ONG** – Organização Não Governamental
- PNAEBA** – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
- PNUD** – Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano
- POEFDS** – Programa Operacional do Emprego, Formação Profissional e Desenvolvimento Social
- POPH** – Programa Operacional do Potencial Humano
- PRA** – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
- RMG** – Rendimento Mínimo Garantido
- QREN** – Quadro de Referência Estratégico Nacional

RVCC – Reconhecimento Validação e Certificação de Competências

STC – Sociedade Tecnologia e Ciência

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

A presente dissertação nasceu de uma curiosidade pessoal e epistemológica no âmbito do tema que constitui o seu título. De facto, ao encetar este mestrado, desconhecíamos que o universo da Educação de Adultos era tão vasto, no qual nós próprios nos incluímos como estudantes e investigadores, e que o seu percurso existencial havia sido tão complexo e conturbado, tanto a nível nacional como a nível internacional, visível nos longos debates e documentos produzidos durante décadas, que lhe foram toldando os conceitos e impondo novos desafios, assim como nas vozes de muitos autores que viram neste sector uma voz para a legitimação de direitos que foram olvidados em muitas circunstâncias da vida.

Estar tão próximo desta realidade sem a conhecer, foi, de certo modo, o que nos fez encetar este caminho de descoberta. Na qualidade de docentes do ensino regular, e com alguma experiência no campo da educação de adultos em tempos idos, entendíamos que a natureza da relação pedagógica nesta faixa etária não poderia basear-se na mesma lógica ou dinâmica de um ensino-aprendizagem adequado a outras idades, assim como o seu desenho curricular teria de ser absolutamente diferente.

O conhecimento obtido na primeira fase do Curso de Mestrado, os autores estudados e as questões que ficaram no ar aguçaram o nosso interesse no sentido de aprofundar mais os temas e actuar com mais certezas no terreno, melhorando as nossas práticas e, se possível, dar o nosso contributo para aqueles actores que desconhecem este campo, guiando-os por um caminho menos sinuoso.

Apesar da grande variedade de questões que nos colocámos face ao objecto de estudo, optamos por seguir de mais perto o percurso que nos foi mais acessível calcorrear, em virtude de trabalharmos num espaço educativo onde os cursos EFA tinham sido implementados recentemente. A facilidade de relacionamento com os formandos, o prazer conquistado durante o primeiro ano de exercício nesta nova realidade, e todos os ganhos obtidos na partilha de experiências, foram os ingredientes que nos permitiram optar pelo estudo do Curso EFA – NS.

Sabemos, face à conjuntura actual, que a educação formal vive momentos de crise. No entanto, ela é ainda uma via de acesso para aqueles que nela procuram uma alternativa ou uma segunda oportunidade para superarem barreiras culturais e até mesmo socioeconómicas, dotando-os de “capacidades” que lhes permitam fazer face aos problemas da sociedade actual, não esquecendo a

valorização das aprendizagens e competências que estes adquiriram em diversos contextos ao longo das suas vidas.

O tema por nós seleccionado, *O Curso EFA no Universo da Educação e Formação de Adultos*, insere-se no contexto do Mestrado em Educação, área de especialização em Educação de Adultos, e vai de encontro a uma necessidade individual de perceber, recorrendo à bibliografia existente sobre este fenómeno educativo, num contexto nacional e europeu, como funcionam estes cursos, o modo como são operacionalizados, as metodologias implementadas, os que move os adultos a frequentá-los e para que servem no tecido socioeconómico actual. Na qualidade de docentes de um Curso EFA Básico, tornava-se imperativo conhecer as linhas orientadoras deste grande tear que constitui o Curso EFA.

Deste modo, pretende-se com este trabalho, verificar até que ponto o curso EFA se aproxima ou se afasta de uma metodologia própria do universo da Educação de Adultos, preparando-os para o desenvolvimento da sua autonomia, do seu espírito crítico, numa lógica transformativa e emancipatória, segundo o conceito de educação permanente ou ao longo da vida, ou se, pelo contrário, há um enfoque em estratégias racionalistas, “performativas”, cuja finalidade é a elevação dos níveis de qualificação, no seio de lógicas escolarizantes e de tendências vocacionalistas, seguindo as linhas orientadoras da aprendizagem ao longo da vida.

É dentro deste princípio que será analisado o curso EFA seleccionado para investigação. Ou seja, trata-se de saber, com base numa pesquisa empírica inspirada nos pressupostos metodológicos do estudo de caso, se o referido curso se enquadra, se guia e se desenvolve, na lógica (valores, princípios, objectivos, metodologias) da Educação de Adultos e qual é a abordagem predominante.

O projecto de dissertação procura alcançar os seguintes objectivos: pessoais, académicos e científicos.

Entre os Objectivos Pessoais pretendemos:

1. Reconhecer a Educação de Adultos como um campo de potencialidades de Educação e formação de modo a promover outros olhares sobre este subsistema.
2. Contribuir para o nosso enriquecimento profissional.

Entre os Objectivos Académicos, pretendemos:

1. Aprofundar os conhecimentos no âmbito da Educação de Adultos.
2. Identificar práticas e lógicas de Educação de Adultos.

3. Reflectir criticamente sobre o modo como a Educação de Adultos é conduzida na sociedade actual.

Entre os Objectivos Científicos, pretendemos:

1. Responder de modo científico e empírico às questões da investigação.
2. Problematizar o Curso EFA segundo as problemáticas próprias da Educação e Formação de Adultos.
3. Avaliar em que medida o Curso EFA é representativo da Educação de Adultos.

As questões de partida que deram luz a este trabalho assentam fundamentalmente em dois aspectos essenciais:

1. O Curso EFA Taipas rompe ou perpetua o modelo escolar tradicional?
2. O Curso Taipas é de orientação humanista, de orientação tecnocrática ou um cruzamento das duas orientações?
3. O Curso EFA Taipas é representativo da Educação e Formação de Adultos?

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos, alguns dos quais estão divididos em subcapítulos e pontos.

No capítulo I, fazemos um breve enquadramento teórico onde abordámos conceitos-chave no cerne da problemática deste sector. Tentámos, sumariamente, entender algumas influências dos processos de globalização no contexto económico, político e educativo e perceber a origem de uma nova ordem educacional, assim como a génese dos conceitos Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida, como marcos importantes na história deste sistema, os quais estão na base de muitos documentos produzidos no seio da União Europeia, e que foram ditando a acção global no âmbito da educação de adultos.

No capítulo II, fizemos uma breve incursão na história da educação de adultos em Portugal, salientando alguns aspectos mais marcantes, nomeadamente, a ausência de políticas sustentáveis e coerentes que possibilitassem consolidar este sistema como um sector de intervenção prioritária, e dedicámos alguma atenção ao Curso EFA, destacando as suas esferas de acção, modelo de educação e formação e o referencial de competências. Sendo a competência componente do processo de desenvolvimento dos adultos, uma vez que se adquire e desenvolve ao longo das suas histórias de

vida, tentámos compreender a sua origem e evolução no sentido de definir, sem explorar muito o seu quadro conceptual ou as ambiguidades existentes, o seu conceito e o de competência-chave, apesar de se tratar de um termo polissémico face à multiplicidade de domínios e abordagens disciplinares que concorrem para a sua definição, incluindo o da educação, onde se articulam contextos diversos.

No capítulo III, apresentámos um conjunto de abordagens, de autores de diversos domínios disciplinares, que nos permitem reconhecer algumas linhas de pensamento e pressupostos teóricos que contribuem para a identificação da Educação de Adultos com uma perspectiva humanista, onde se articulam conceitos como a emancipação, reflexão – acção, praxis transformadora, tendo em vista o desenvolvimento integral da pessoa humana. De igual modo, e seguindo a tendências actuais impostas pelo fenómeno da globalização nos vários domínios da actividade humana, em particular no domínio da Educação e sob os referentes da Aprendizagem ao Longo da vida, procurámos delimitar as prioridades de uma educação de tendência mais racionalista, de modo a constituirmos um pilar para procedermos ao estudo empírico e podermos responder às questões que compõem a plataforma do nosso trabalho de investigação.

No capítulo IV, dedicado ao estudo empírico, descreve-se o processo metodológico que está na base da pesquisa e realização do trabalho empírico. Neste, procurámos evidenciar os procedimentos metodológicos adoptados durante o estudo empírico e justificar as opções tomadas.

No capítulo V apresentámos a problemática do nosso estudo empírico, as questões de partida, a estrutura que esteve na base de toda a investigação e os resultados obtidos, mostrando como se organiza o curso EFA, quem são os seus actores (formandos e formadores), o espaço e as circunstâncias em que decorre o curso, a fim de respondermos, posteriormente, às nossas questões de partida.

Nas conclusões, procurámos tecer considerações sobre a problemática em estudo, responder às questões colocadas, as quais se prendem com as práticas usadas nos Cursos de Educação de Adultos, e em que lógica é que o Curso em estudo se centra, isto é, numa concepção humanista, tendo em vista o desenvolvimento global dos adultos, numa concepção tecnocrática, preparando os adultos para o mundo competitivo em que nos encontramos na sociedade actual, dando primazia à aquisição de competências técnicas ou profissionais, ou estaremos perante um modelo híbrido? Procurámos, de igual modo, concluir se o Curso EFA Taipas se coaduna com os modelos actuais de educação e formação de adultos e perceber as virtualidades ou constrangimentos que lhe estão associados, procurando problematizar a sua identidade e posicionamento no contexto das políticas actuais.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS – CONCEITOS E PERSPECTIVAS

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS – CONCEITOS E PERSPECTIVAS

O ser do homem não é uma essência conclusa, pronta, fechada, que no movimento apenas se repete e mostra. O ser do homem – de cada um de nós, e do género humano que integramos – é a sedimentação em constante reconfiguração dos itinerários ao longo dos quais, convivendo, vai construindo o seu próprio viver.

(José Barata Moura, in CNE, 2004, p.70)

Entendendo a Educação e Formação de Adultos...

A Educação de Adultos foi sempre um conceito permeável à passagem dos tempos e das ideias. Entre frequentes acertos teóricos e práticos, esta foi construindo o seu estatuto entre a necessidade de desenvolver o homem numa perspectiva holística, multidimensional, isto é, no seu todo – pessoal e profissional, desenvolvimento este possível ao longo de toda a vida, de acordo com as necessidades ou expectativas de cada um e em diferentes contextos, formais e não formais, segundo um conceito de educação permanente¹ ou educação ao longo da vida, e uma perspectiva mais pragmática, orientando o adulto para corresponder às demandas da sociedade do conhecimento e da informação, seguindo um paradigma mais funcional, centrado na aquisição de competências para melhor adaptação à estrutura social, à economia e competitividade – abordagem economicista e técnica, na qual a formação se institui *como um dos principais instrumentos de gestão da força de trabalho e das estratégias de emprego* (Canário, 2001: 92).

No cenário actual, onde são visíveis vários processos de mudança a uma escala sem precedentes, a educação de adulto abrange um âmbito muito complexo e diferenciado, interceptando diversas práticas, contextos e actores. Educação e formação são entendidos como dois eixos estratégicos de intervenção fundamentais para o crescimento pessoal e envolvimento social e

¹ A *educação permanente* (conceito que emergiu no início dos anos setenta) veio suscitar a emergência de novos processos de promoção social dos trabalhadores, assim como a procura de novas alternativas educativas, opostas ao modelo escolar tradicional.

comunitário, numa linha de desenvolvimento integrado e sustentável² e para melhorar a empregabilidade e coesão social, algumas das palavras-chave sobre as quais orbitam os pressupostos da aprendizagem ao longo da vida.

De acordo com o texto do prefácio do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI, sob a coordenação de Jacques Delors, em 1996, intitulado *Educação: Um Tesouro a Descobrir*,³ vislumbra-se a educação *como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras (...)* (p. 11). Para se atingir este objectivo, são referenciados, neste Relatório, quatro pilares⁴ essenciais: o primeiro – “aprender a conhecer” direcciona-se para a necessidade de todos os indivíduos poderem adquirir uma cultura geral suficientemente vasta, ponte para o domínio de tópicos diversos e base estrutural para a aprendizagem ao longo da vida; o segundo pilar – “aprender a fazer”, permite-lhes reunir uma panóplia de competências e qualificações preparando-os para as diversas actividades profissionais, sociais e educativas; “aprender a viver juntos” é um outro pilar base da educação. Através do conhecimento e intercâmbio com outras culturas, podemos construir projectos comuns que visem a participação e cooperação nas múltiplas dimensões da vida humana. O último, “aprender a ser” é o postulado que conjuga os objectivos dos pilares anteriores. Neste pilar, privilegia-se o desenvolvimento global da personalidade humana como condição para agir com mais autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal, cabendo à educação um papel fundamental no sentido de desenvolver todas as potencialidades inerentes ao ser humano.

Tendo em conta esta perspectiva da UNESCO relativamente à educação e, em particular, à educação de adultos num contexto profundamente marcado pelas demandas da globalização e todos os seus efeitos, torna-se crucial delinear-se e articular-se políticas educativas com políticas sociais e económicas que permitam aos adultos seguirem os percursos que aspiram para poderem “desenvolver as suas faculdades, melhorar a sua qualidade de vida, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender” (p. 21).

A educação não deve, pois, ser equacionada como uma *mercadoria económica*, um bem de consumo. Pelo contrário, ela deve estar ao serviço da humanidade, ser uma via de acção e mudança

² Emergência do conceito *lifelong learning*. Face à globalização e complexidade crescente da sociedade actual, os indivíduos terão de estar preparados intelectual e socialmente para fazer face a todos os desafios que se lhes deparam com particular enfoque no “aprender a aprender”.

³ Um relatório anterior “Learning to Be” (Edgar Faure) já tinha construído alicerces para a edificação de um novo paradigma na esfera da educação de adultos.

⁴ Entenda-se como “pilares: “bases”, “fundamentos”; os “aprenderes”. José Eustáquio Romão define estes pilares, como “pilares da própria vida” (Romão, 2002: 100).

social, solidariedade e democracia. Mais do que economicamente produtivos, espera-se que os cidadãos se tornem socialmente e democraticamente activos, assumindo os seus direitos pela construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Citando José Barata Moura, *a educação é um processo de trabalho do (nosso) ser, continuado e aberto. Continuado, porque é co-extensivo ao percurso vital, aberto, porque é uma constante lida com o leque de possíveis que cada existência adiante de si projecta* (CNE, 2004: 71).

Daqui depreendemos que a educação de adultos, apesar da plurisignificação que lhe está conceptualmente atribuída, deve ser encarada como fazendo parte de um ciclo vital, com vários caminhos e orientações possíveis, mas sempre com um fim em si mesma, o da construção da pessoa e de um mundo melhor.

1. Globalização e educação – uma nova ordem educacional

Actualmente vive-se, de acordo com alguns autores, sob a égide da pós-modernidade⁵, o que nos coloca perante um cenário científico e tecnológico altamente complexo, com profundas influências no mundo económico, social e cultural, nomeadamente, nos processos de produção e formas de organização do e no trabalho, processos de aquisição do conhecimento e fontes, formas e contextos de aprendizagem. Muitas destas mudanças são causa e efeito dos fenómenos da globalização que estendem a sua acção nos diversos domínios da esfera pública e privada.

A globalização é a raiz e fruto das transformações que ocorrem em todos os sectores da vida humana, permitindo apagar barreiras económicas (mundialização dos mercados e desregulação dos mercados financeiros), políticas, culturais e sociais, colocando os indivíduos mais próximos uns dos outros, potenciando o intercâmbio de ideias, produtos, bens e serviços a uma escala global. Passamos, deste modo, a viver num novo “sistema mundo”, profundamente marcado pela contracção do espaço económico, político e social, com consequências muito positivas, mas também, irrefutavelmente, negativas, as quais constituem riscos que os indivíduos deverão estar preparados para contrariar.

Nos vários debates e registos escritos sobre globalização, encontramos uma grande variedade de opiniões sobre o seu conceito e o que a potenciou. Giddens (2008) refere que os sociólogos usam o termo globalização *quando se referem a processos que intensificam cada vez mais a interdependência (...). É também um fenómeno local, que afecta a vida quotidiana de todos nós* (p.51). Ele explica que as relações entre *local* e *global* sofreram uma intensificação nos últimos tempos *em resultado dos progressos dramáticos no campo da comunicação, da tecnologia de informação e dos transportes* (*ibid.*

⁵ Cf. Lyotard (1989).

p. 51). Segundo este autor, *a globalização está a mudar a forma como o mundo se nos apresenta e a maneira como olhamos para o mundo*. Globalização é, deste modo, entendida como *mundialização*.

As esferas da globalização são multidimensionais, mas não deixam de possuir especificidades, como podemos ver de uma forma mais sucinta. Numa dimensão económica a globalização conduz à desregulação e expansão dos mercados económico-financeiros, à centralização e concentração do poder económico das empresas transnacionais⁶ (actores fundamentais nos mercados financeiros internacionais), que se encontram livres para se implementarem noutros territórios com a abertura de novas fronteiras, à constituição de blocos económicos regionais e globalização de novos modelos de produção.

Numa dimensão política, a globalização marca novas formas de organização política e diferentes configurações de conceitos de estado, como resposta à liberalização financeira, complexidade das questões sociais, diversificação e fragmentação de interesses. O Estado perde a sua centralidade na organização das relações de poder e regulação social e adquire uma nova reestruturação. Deixa de ter um papel decisivo para se submeter a domínios que ultrapassam a sua legítima capacidade de actuação – reconstituição da centralidade do Estado em novos moldes. Segundo Santos (1995), o Estado, *à medida que perde coerência como um agente unificado de regulação social, (...) torna-se uma rede de microestados, cada um gerindo uma dimensão parcial de soberania (ou da sua perda) com uma lógica e estilo específicos* (p.281). As tendências são a internacionalização ou transnacionalização, e a descentralização (a um nível mais local, devido à partilha de competências e poderes no sentido de ultrapassar questões internas) como formas de redefinição do poder estatal.

Encontramos, deste modo, conceitos de *Estado de competição* – cuja finalidade é adaptar as economias nacionais ao *modus operandi* exigências da economia mundial. A competitividade é o mote político para acompanhar as tendências da globalização no âmbito económico e produtivo (reestruturação do processo de acumulação), existindo um papel mínimo na regulação social ou promoção do bem-estar (desresponsabilização social do Estado versus responsabilização social do mercado); o *Estado-articulador* é um Estado que mantém a sua soberania e centralidade na regulação social, mas conjuga a sua acção com outros agentes num interesse pelo bem comum; o conceito de *Estado-em-rede* adopta uma configuração política consonante com a desnacionalização do poder político (partilha de soberania), a que Castells (1997) designa de *internacionalização das políticas estatais* (pp. 268-9). Neste contexto, o Estado continua a deter o papel principal como organização política, mas o exercício de regulação é distribuído por redes diferenciadas de acordo com o seu

⁶ Empresas que produzem bens ou serviços comerciais em vários países. Têm como objectivo a conquista de mercados e lucros mundiais. A sua vinculação aos territórios de operação é quase inexistente.

domínio de abrangência: economia, segurança, ambiente, educação, uma vez que o Estado, por si só, não é capaz de fazer face a uma grande diversidade de problemas emergentes da globalização num quadrante social.

Neste âmbito, o processo de globalização é tão rápido que se torna impossível às teorias de estado esclarecer as metamorfoses que estão a decorrer. A União Europeia, que nos serve de exemplo mais próximo, é a evidência de um processo mais avançado da alteração dos sistemas políticos. O seu desafio é articular a democracia representativa com a democracia participativa. Os processos de representatividade também estão a alterar-se entre vários níveis: internacionais, nacionais, regionais e local e em diferentes domínios, entre eles, o da educação, ao qual ressalvamos um enfoque particular.

A globalização contribuiu para uma alteração a nível do paradigma sociocultural, permitindo variar a natureza das experiências humanas a nível colectivo e individual⁷. A Internet e o contacto com outros povos e culturas diferentes permitem a absorção de novos olhares e atitudes. Assiste-se a uma nova conceptualização cultural, estética e moral, a uma nova modelação das sensibilidades, práticas, tradições e à emergência de novos destinos sociais e estilos de vida⁸. A vida das pessoas tornou-se mais reflexiva, reagindo e ajustando-se aos contextos de mudança. A cultura do consumismo também atinge o seu auge e expande-se por diversas áreas, redefinindo os valores no que concerne ao emprego, relações sociais, estilos de vida. Surgem novos padrões de identidade, potenciando vivências mais abertas e flexíveis.

No entanto, se, por um lado, o campo da cultura é um palco de convergências, também o é de conflitos, fragmentação e diferenciação, uma vez que a nova ordem mundial tende a dissolver as relações sociais e a *exacerbar as tensões e tendências que alimentam o estilhaçar dos interesses e corroem as bases para a reconstrução solidária de cultura (s) e identidade (s)* (Antunes, 2004: 93). Estes conflitos acentuam a *politização da cultura*, o que origina uma nova configuração nas relações humanas e novos modos de pensar o Estado e a sua intervenção no contexto educativo.

No campo da educação, todos os processos sociais e humanos têm implicações – a educação é um processo social e cultural dinâmico através do qual as identidades são construídas⁹. A escola adquire, neste sentido, um papel fundamental – é uma fonte de orientação face aos percursos biográficos e culturais de todos os indivíduos, contribuindo, simultaneamente, para a

⁷ A nível individual, Giddens fala-nos de um *novo individualismo*, no qual as pessoas têm de constituir-se a si próprias de modo activo e construir as suas identidades (Giddens, 2008: 61).

⁸ Com a globalização assistimos a uma destradicionalização, isto é, as tradições já não são exclusivas como fonte de conhecimento dos indivíduos. O paradigma da modernidade neste sentido deixa de ser uma fonte de orientação, dos percursos, das culturas, das identidades, das biografias, de referência social.

⁹ É um processo bifacetado; pressupõe uma identificação e uma identização. Hoje as nossas identidades têm configurações múltiplas ou híbridas. Tudo depende do contexto em que nos encontramos.

destraditionalização, individualização¹⁰ e sua consequente societalização. Teodoro (2003) refere que a *passagem da educação do domínio doméstico para o domínio público, com a centralidade que lhe é atribuída presentemente nos processos de desenvolvimento humano, coloca problemas complexos ao estudo das políticas educacionais* (p. 25).

A consciência da diversidade social e cultural e as virtudes e problemas que aqui tiveram origem mudaram a face da sociedade e da educação, assim como das agendas que a constituem, nomeadamente, com a necessidade de formação na área do multiculturalismo e educação multicultural, o que originou a emergência de organizações oficiais e não governamentais.

De facto, a globalização, com os seus efeitos indirectos sobre os modos de governação trouxe à luz outros efeitos sobre a educação¹¹, dando origem a *uma nova divisão funcional e escalar do trabalho da governação educacional* (Dale, 2005: 54), promovendo mudanças nos padrões e objectivos na reforma educacional em detrimento do desempenho da educação nos seus moldes tradicionais. Dale aponta a constitucionalização neoliberal como um dos factores intervenientes na nova imagem dos sistemas educativos nacionais, uma vez que, ao revolucionar o conceito de Estado, reduzindo-o a um papel de *coordenador de coordenações*, este vai concentrar os seus interesses no mercado e no investimento global, remetendo a sua responsabilidade face à educação para outros organismos de gestão internacionais, nomeadamente, o Banco Mundial, a OCDE, entre outros, pois sustenta-se na crença de que, por si, o Estado não teria meios para resistir aos impactos trazidos pela globalização.

Ainda, segundo este autor, a globalização da produção exerce dois efeitos indirectos sobre a educação. Por um lado, as transformações na divisão do trabalho despoletaram um tipo de resposta dos sistemas educativos para os diversos padrões de procura de capital humano¹²; por outro, o afastamento escalar das actividades económicas da escala nacional origina mudanças ao nível das formas de regulação, onde a educação detém um papel fundamental e sobre o qual assenta o desenvolvimento económico. Um exemplo destas transformações foi a privatização da educação (anos 80-90)¹³.

Como observámos, existem diferentes níveis de influência política, económica e cultural, com vista à criação de um padrão normativo a nível curricular (domínio supranacional de intervenção) e um

¹⁰ De apontar neste contexto que o Estado e as instituições escolares apresentam escolhas padronizadas, institucionalizadas que colocam os indivíduos perante escolhas ou decisões que vão ter impacto nas suas vidas.

¹¹ O papel do Estado a educação alterou-se. De um Estado de bem estar, nacional, providente, keynesiano, passou a Estado com uma função mais coordenativa, sem intervenção directa nas questões fundamentais. É um *Estado ectópico* (Dale, 2005: 56).

¹² Noção patente nos programas educativos sob o conceito da aprendizagem ao longo da vida.

¹³ Divisão de responsabilidades entre o Estado, o mercado e a comunidade/sociedade civil.

intercâmbio de ideologias e formas de actuação comuns. No caso da União Europeia e Portugal¹⁴, é notória a intervenção de diferentes organizações que, de acordo com o seu papel ou grau de influência vão mobilizando acções no sentido de aproximar os Estados de um padrão ideal de organização da educação escolar.¹⁵ Estas organizações internacionais operam como veículos da modernização, agindo na difusão e interacção de ideologias, assim como na institucionalização de modelos educativos padronizados e apoio económico e, em particular, na União Europeia, pela sua acção efectiva no contexto educativo, através da interpenetração de políticas nacionais e comunitárias, assim como também na difusão/apropriação de orientações e modelos educativos.

Como concluímos anteriormente, os processos de globalização foram o mote para muitas transformações a vários níveis, o que motivou vários constrangimentos e pressões, restringindo ou redefinindo o poder e o papel do Estado no que concerne às suas opções e orientações políticas. Perante a multiplicidade de problemas, o Estado nem sempre tem recursos políticos, económicos e culturais para os resolver a nível nacional, recorrendo a instituições supranacionais com poderes e responsabilidades diferenciados. Estas definem objectivos, metas e metodologias de controlo e são responsáveis pela regulação geral dos sistemas de educação e formação. São *a fonte de fixação dos padrões a considerar, dos procedimentos de monitorização a operacionalizar e dos métodos de fabricação dos resultados* (Antunes, 2006: pp. 46-47).

As organizações internacionais, tais como a União Europeia, a OCDE, o Banco Mundial e plataformas intergovernamentais, como é o caso do *Processo de Bolonha* ou o *Processo de Copenhaga* constituem fóruns onde se desenvolve *um trabalho simbólico de proposição e imposição de tendências e coordenadas que orientam influentes formas de pensar e poderosas actuações políticas de envergadura continental ou transcontinental de reestruturação de todo um sector de ensino e da formação profissional ou de definição dos parâmetros de avaliação, organização e funcionamento dos sistemas de ensino* (*Ibidem*), entre outras iniciativas desempenhadas por uma *sociedade civil global* a emergir no campo educativo.

Num outro âmbito, o modelo educativo¹⁶ (conjunto de formas materiais e simbólicas, de regras e relações) também constitui uma nova forma de ordenação dos processos educativos, uma vez que,

¹⁴ Portugal é um país de características intermédias (com grandes assimetrias), sendo, por isso, fundamental uma intervenção mais específica com vista ao seu desenvolvimento.

¹⁵ Falamos, por exemplo, da OCDE, UNESCO, Banco Mundial, entre outras. O Banco Mundial foi a primeira instituição em Portugal com papel legitimador das novas orientações traçadas para a política educativa nacional, embora se aponte a sua intervenção como sendo mais ideológica do que instrumental; a OCDE, que ao longo de décadas procedeu a exames e relatórios sobre a política educativa portuguesa, embora nem sempre de forma sistemática, a fim de se reformar e desenvolver este sector.

¹⁶ Designação que substitui a noção de sistema.

dada a complexidade da trama educativa, este também sofreu um conjunto de transformações sem, no entanto, perder a sua heterogeneidade. As organizações internacionais referenciadas desempenham um papel central na afirmação e difusão das tendências que constituem neste novo modelo.

A educação, nos novos contornos, é entendida como factor de produção, de rendimento, cujas palavras-chave são a produtividade, o emprego e competitividade, sendo as relações educativas vistas como um processo comercial assente nas leis da oferta e da procura; vocacionalista e utilitarista (entre tantos epítetos que podemos retirar do modelo reformista neoliberal de Estado, que vê o mercado como modelo para a organização do sistema educativo) a educação é reduzida a um bem privado e individual, otimizando-se em benefícios económicos. A tónica é, portanto, colocada na economia do conhecimento em detrimento de uma educação emancipatória, assente em valores de cidadania democrática (características mais próximas de um modelo de Estado educador/ *welfare state*).

Analisando as tendências actuais nos sistemas de ensino, parece-nos que estamos, efectivamente, perante uma agenda globalmente estruturada para a educação, perspectiva que pode proporcionar algumas respostas para os desenvolvimentos políticos ocorridos no campo da educação nos últimos tempos. A agenda assenta *na redefinição de prioridades no que toca ao papel do Estado, com o “apoio ao processo de acumulação” em primeiro lugar, e a alteração das formas como, quer o problema político da promoção da ordem e do “controlo social” quer o problema de “legitimação”, se apresentam no terreno da educação e das políticas públicas em geral* (Antunes, 2004: 119).

No que concerne *ao apoio ao processo de acumulação*, podemos incluir novas formas de intervenção dos mercados nos serviços educativos ou um papel interventivo do Estado na produção da educação com orientações para a produtividade, formação e qualificação laboral. Relativamente à preocupação com o *controlo social*, a escola passa a desempenhar funções educativas no sentido de tentar resolver os problemas sociais mais emergentes, ou prevenir as suas consequências (insucesso, abandono precoce e seus *outputs*, entre outros problemas), adoptando uma função mais socializadora e ocupativa do que cultural. Ao nível de legitimação, parece observar-se uma demissão do papel do Estado em cumprir com as suas responsabilidades face ao bem-estar social, remetendo para o terceiro sector, mercado e outras entidades comunitárias a provisão de bens ou serviços sociais.

No contexto europeu, a agenda globalmente estruturada, onde são realçados *imperativos, exigências, prioridades e expectativas colocados à educação pelos arranjos e processo económicos, políticos e culturais globais em construção* (*ibid.* pp. 47-48), define uma matriz de políticas, concebida na União Europeia, intitulada *Programa Educação & Formação 2010*, onde são delineados objectivos e trajectos fundamentais no campo da educação para o período em questão.

2. Europeização: momentos e processos em educação e formação

A educação nos tempos actuais, como vimos, não é uma questão que se confina ao espaço nacional. O seu espaço, confinado na tradição, massificou-se, alargou os seus horizontes e detém hoje um lugar central no processo de construção da modernidade. Teodoro (2001) refere que a escola, sendo *um modelo construído no contexto europeu, foi-se universalizando à medida que se foi procedendo à integração dos diferentes espaços na economia-mundo capitalista* (p. 126).

Como já referimos previamente, a União Europeia tem vindo a exercer uma influência estreita entre os Estados que a constituem, nomeadamente no foro educacional, no âmbito dos sistemas políticos, prioridades e políticas educativas, processo que designamos por *europaização*.

A União Europeia, idealizada por Jean Monnet, considerou a educação como mote fundamental para o desenvolvimento a partir de 1971, data que marca a criação da Comissão Europeia, com dois grupos de trabalho: um para o ensino e educação e outro para a Coordenação. A década de 70 marca, decididamente, um período em que se registam inúmeras iniciativas no âmbito da educação comunitária. A assinatura do Acto Único Europeu e o Tratado da União Europeia acentuam a sua intercessão na educação.

A intervenção política comunitária pode sinalizar-se em duas etapas: emergência da intervenção política comunitária no campo da educação (1957/1971-1992), que desdobramos em duas fases – Institucionalização da educação como área de cooperação e de acção comunitária (1971 – 1986); a intervenção política comunitária no campo da educação: os Programas de Acção Comunitários (1986-1992). A segunda etapa tem início em 1992 até à conjuntura actual, designando-se como a edificação de uma política comunitária na área da educação e do espaço europeu de educação/formação, onde incluímos o TUE (Tratado da União Europeia) e a ampliação da esfera de intervenção da União Europeia (1992-1998/9) e, ainda, a edificação da articulação sistemática de políticas e do espaço europeu de educação/formação (1998/9 – 20.)

Numa perspectiva inicial, a noção de europeização da educação está algo modo associada ao facto de que durante, pelo menos 20 anos, se registarem alguns pontos de contacto, nomeadamente, através da definição de prioridades e políticas nacionais e comunitárias mais tendentes para áreas específicas. O contexto comunitário foi relevante para a elaboração das políticas educativas nacionais, assim como construção *de entendimentos, orientações e modelos de interpretação de problemas e soluções comuns aos estados membros* (Antunes, 2005: 126)¹⁷

¹⁷ Construção de um *referencial global europeu* em formação para as políticas educativas nacionais.

Assim, são assinaláveis, na década de 70, as primeiras preocupações e iniciativas comunitárias no *campus* educativo: em 1974 regista-se o segundo encontro dos Ministros de Educação dos Estados-membros com a finalidade de desenvolver uma *cooperação no âmbito da educação*¹⁸; entre 1974 – 1975, o Estado português revela um interesse em dar novas orientações ao sistema educativo no sentido *de uma verdadeira democratização e de a tornar um instrumento real de desenvolvimento dos homens, no seio de uma comunidade que escolhera o reforço da sua independência nacional e a via socialista de desenvolvimento* (UNESCO, 1975: 1), solicitando à UNESCO que produza um relatório sobre o estado da educação em Portugal, no qual se destacam bastantes falhas do sistema educativo no âmbito da educação permanente, e onde se insiste na necessidade de desenvolver um projecto *global, coerente e integrado* que promova, não só a educação formal, mas também a formação profissional.

Em 1976, é adoptado um *Programa de Acção* prevendo iniciativas a nível comunitário no mesmo âmbito, cujas prioridades estão particularmente direccionadas para a preparação dos jovens para o trabalho e da *passagem da escola para a vida activa*, assim como a *execução de projectos piloto e de estudos destinados a apoiar a avaliação e o desenvolvimento das políticas nacionais* (CCE, 1988: 32).

O nosso sistema educativo apresenta, como já foi referenciado, no final dos anos 80, um elevado nível de subdesenvolvimento, patente nas baixas taxas de literacia e qualificação da população, o que leva a um incremento da Escola Profissionais. Segundo Antunes (2004), *esta inovação orienta-se para a redefinição do processo e das instituições educativas pretendendo favorecer (...) as interacções entre os contextos de trabalho e os contextos escolares* (p. 109), promovendo outras alternativas à forma escolar, localizadas no âmbito privado (rearticulação com o Estado), considerado *locus de promoção do bem comum*.

A criação de Escolas Profissionais é uma medida dentro da política educativa cuja elaboração e concretização se enquadram dentro do contexto ideológico da CE. O PRODEP funciona como instrumento de financiamento comunitário para este subsistema da educação.

Após a aprovação do Acto Único Europeu em 1986, é estabelecida, até 1992, uma agenda de políticas para a educação, com base em acções comunitárias e processos normativos. Começam a definir-se um conjunto de relações entre a elaboração das políticas, a um nível nacional e comunitário, e as prioridades e instituições comunitárias (início de um processo de europeização da educação mais acentuado), tendo em vista estabelecer uma matriz discursiva que redefine a educação em torno de um conjunto de pólos discursivo-ideológicos, seguindo a conjuntura económica e social.

¹⁸ Cit. in Antunes, 2004, p. 125.

A intervenção da União Europeia é alargada com a assinatura do Tratado de Maastricht, em 1992. Aqui se definem as competências específicas na área da educação, com responsabilidades por parte de cada Estado-Membro em desenhar e organizar o seu sistema educativo. A inclusão da educação como novo domínio de actuação legitima toda a intervenção desenvolvida até então, nomeadamente, na definição de políticas e sua implementação ao nível dos Estados-Membros, de modo a reforçar a sua convergência.

A partir de 1994, assiste-se à expansão de uma nova gama de programas de acção (novas escolhas de política educativa), nomeadamente, SOCRATES (educação); LEONARDO DA VINCI (formação) e COMENIUS (promoção de parcerias transnacionais de escolas do ensino básico e secundário).

De assinalar, também, outros documentos que foram fundamentais para se entender a educação e a formação como fundamentais para uma melhor adaptação à realidade económica que a Europa estava a atravessar no momento: o *Livro Branco sobre Crescimento, Competitividade e Emprego: os Desafios e as Pistas para entrar no Século XXI* e o *Livro Branco Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*. Neste documento, a educação e formação são entendidos como os alicerces para:

“(...) a revalorização da cultura geral como um instrumento de compreensão do mundo para além dos quadros do ensino e ponto de passagem obrigatório para a aquisição de novas competências técnicas e o desenvolvimento da aptidão para o emprego estimulando a mobilidade dos jovens e assalariados; (...)”¹⁹

As tendências económicas despoletadas pela globalização definem o pensamento programático e ideológico das intervenções europeias no âmbito educativo, colocando-se maior relevo nos recursos humanos, uma vez que estes são a plataforma de acesso à uma efectiva integração europeia, apostando em argumentos subjacentes a uma competitividade económica²⁰ impondo-se a necessidade de se reestruturarem os contextos, processos, componentes e conteúdos educativos e formativos.

A tónica neste processo centra-se na formação profissional e qualificação dos recursos humanos, totalmente orientada para o mundo empresarial e novo vocacionalismo, assim como a definição de políticas voltadas para a investigação e desenvolvimento tecnológico.

Uma nova fase do processo de europeização desenvolve-se no fim dos anos 90, sob o signo de *cooperação reforçada*, registando-se uma articulação mais estreita entre os Estados-Membros, outros

¹⁹ Consultado online em 18-07-08.

²⁰ Promoção de um novo conceito que substitui a educação ao longo da vida ou permanente – *aprendizagem ao longo da vida*.

candidatos à adesão e, ainda, outros fazendo parte da EFTA, contribuindo para a ampliação e aprofundamento da capacidade de actuação e influência da União Europeia.

Entre o conjunto de iniciativas da União Europeia, neste novo desenho político e territorial, destacamos o *Programa de objectivos comuns para 2010* (1999/2000), mais tarde designado *Educação & Formação 2010*²¹, o *Processo de Bolonha* (1999)²² e o *Processo de Copenhaga* (2001/2002). Subjacente a estes processos, está latente *a consolidação de um bloco económico regional que ultrapassa as fronteiras da organização político-económica* (Antunes, 2005: 128), a construção de uma nova forma de actuação política nas áreas de educação e formação a um nível *pluriescalar*²³ e de um novo *espaço europeu* do conhecimento em vários domínios.

Todo este conjunto de acções testemunham uma nova realidade, ou seja, *a constituição formal e explícita de um nível de governação supranacional como locus de inscrição das políticas a desenvolver para os sistemas educativos e de formação* (*ibid.* p. 129), apontando para um processo contínuo de entrosamento de políticas na área educativa que assentem em objectivos comuns, em convergência com as metas e estratégias da União Europeia. Este processo possui, no entanto, características particulares, isto é, trata-se de um *método de coordenação aberto*, que dá autonomia a cada Estado quanto ao modo de execução da política (*programa*), sendo esta última, no entanto, objecto de controlo por parte das instâncias que o definem, tendo em conta parâmetros e indicadores previamente definidos, aferidos e publicamente divulgados.²⁴

3. A Educação de Adultos Vs Aprendizagem ao Longo da Vida

A educação de adultos nem sempre apresentou vozes consonantes, pelo contrário, desde que esta surgiu em análise na senda internacional, por imperativos de diversas fontes, tem originado uma miríade de teorias, práticas e políticas que suscitaram a proliferação em larga escala de documentos e acções estratégicas visando a fundamentação e estabilização deste conceito.

A educação de adultos teve a sua génese no norte da Europa como uma via de alternativa de educação de adultos de segunda oportunidade e veículo de mobilidade social para uma população que

²¹ Este programa, delineado a partir de 1999, é também aplicável a outras áreas, visando um conjunto variado de objectivos estratégicos, entre os quais tornar a União Europeia num espaço de inigualável dinamismo e competitividade.

²² Este Processo constituiu-se como uma plataforma intergovernamental. É considerado como um dos mais significativos processos de europeização.

²³ De acordo com Dale, a governação da educação é pluriescalar, *porque tem lugar em várias escalas, e não apenas ao nível do estado-nação; e porque é internacional, com as suas implicações de múltiplas localizações* (2005; 63).

²⁴ Procedimento de controlo que desempenha um papel fundamental no processo de regulação supranacional das políticas nacionais de educação e formação (cf. CCE, 2003; CCG, 2003).

não beneficiou dos serviços de ensino básico em tempo útil. A sua tradição está intrinsecamente relacionada com os movimentos populares, cívicos, religiosos, onde a sociedade civil se estrutura com uma dinâmica própria, sob o olhar atento de um Estado Providência, que democratiza o sector, o financia e desenvolve (noção optimista de que o Estado tem de promover a educação para todos porque a educação pode mudar a sociedade). A educação de adultos é, deste modo, um mecanismo de alocação social, na medida em que promove o acesso a novas oportunidades, bens ou recursos, tendo em vista o bem-estar de todos os cidadãos.

O conceito de educação de adultos começa a ganhar consistência a partir da IIª Guerra Mundial com a UNESCO, que foi e continua a ser a organização que mais tem tentado produzir documentos no domínio da educação de adultos, tendo por base, alguns pressupostos teóricos de autores que contribuíram para a definição de uma educação de adultos como um processo transformador, emancipatório e crítico, visando, deste modo, a promoção integral do homem.

A educação de adultos ou educação ao longo da vida adquiriu mais furor nos finais dos anos 60 e 70, sendo objecto de uma campanha promovida pela UNESCO, designada *Educação para Todos*²⁵. O clima que lhe deu origem radica-se num sentimento de desalento face à incapacidade da escola em promover a igualdade, o bem-estar, a justiça e a coesão social.

Durante este período, e paralelamente com as iniciativas da educação de adultos na Europa, a educação de adultos em Portugal foi feita de um modo esporádico e insuficiente, sendo de realçar algumas iniciativas particulares, ou grupos preocupados com o atraso ou falta de dinâmica no desenvolvimento do país, e o pouco investimento do estado no sector da educação. A educação de adultos foi oscilando entre concepções de natureza supletiva, complementar e até alternativa da educação escolar. Registam-se, essencialmente, dois movimentos: alfabetização (iniciativa privada) e o associativismo (carácter formal e centralizador).

Em 1972 é apresentado pela UNESCO o Relatório Faure (Faure et al.) – *Aprender a Ser* – um trabalho colectivo da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação. Trata-se de um extenso documento onde se traçam algumas linhas orientadoras para a educação do homem moderno, plausível em todos os tempos e em todas as dimensões da vida. Faure assume quatro corolários fundamentais: a solidariedade entre os povos; a garantia dos direitos humanos através da democracia e educação; a expansão integral do homem, e o último, “aprender a ser”, que postula a necessidade do homem de, para além de adquirir conhecimentos ao longo da vida, ele próprio ser produtor de

²⁵ A educação de adultos é de cariz emancipatória/social democrática.

conhecimentos²⁶, num processo global e permanente. O ideal de educação da UNESCO é a educação permanente (*éducation permanente/lifelong education*)²⁷, isto é, a de criar uma sociedade em que a aprendizagem seja sempre contínua, dentro de um projecto político-institucional. A essência da educação ao longo da vida é proporcionar uma educação a todos os indivíduos *from the cradle to the grave*, em todas as suas modalidades, visando o bem-estar social, o crescimento e a estabilidade económica.

O campo da educação de adultos começa a limitar-se na década de 1980, que marca um período de crise económica e consequente aumento do desemprego, originado pela crise petrolífera em 1973. Com o desemprego a crescer em flecha, surge uma preocupação dos governos em preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho. Face a esta conjuntura, reduziu-se o investimento na área da educação de adultos²⁸, perdendo-se de vista os conceitos humanistas que inspiraram Faure e outros pensadores, ao mesmo tempo que se rasga caminho para o *new vocationalism*.

As agências intergovernamentais²⁹ que controlam as questões da educação detêm um poder variável e até restrito para poderem exercer a sua influência sobre o novo *status quo*, à excepção da OCDE (composto por um pequeno conjunto de países), cujo poder de influência se centra mais numa área política.

Nos anos 90, o conceito de educação ao longo da vida regressa num novo quadro socioeconómico e cultural, isto é, ajusta-se a uma sociedade em que o mercado é a força motriz e adopta um novo conceito – *Aprendizagem ao Longo da Vida*³⁰ (transição marcadamente política e não pedagógica), que se enraíza na economia e numa política de pleno emprego, constituindo não só novas oportunidades, mas também muitos riscos redistribuídos em relação aos indivíduos.

O Estado assume a responsabilidade pela qualificação inicial (ensino básico obrigatório) e tende a distanciar-se dos outros sectores ou modalidades de educação, distribuindo esse papel pelo mercado ou outras entidades (em articulação com o Estado) que façam garantir a aprendizagem ao

²⁶ Neste sentido, a educação de adultos coloca a tónica numa *self-directed learning*, a que associamos a noção de autonomia. Isto traz alguma controvérsia dentro da comunidade humanista, uma vez que esta autonomia pode gerar a autoresponsabilização dos indivíduos face à sua aprendizagem, o que pode constituir um risco. Por outro lado, está já aqui subjacente uma cultura de consumo (perspectiva reducionista dos indivíduos como produtores e consumidores de educação e formação).

²⁷ O conceito de educação recorrente estava mais relacionado com a educação comunitária profissional de adultos.

²⁸ Um dos investimentos era o PEL (*paid educational leave*), suportado pela OCDE.

²⁹ A UNESCO, por exemplo, é uma grande câmara de debate, mas não tem capacidade executiva, tal como acontece com o Conselho da Europa, o qual só exerce influência normativa.

³⁰ Substitui o conceito de educação permanente dos anos 70.

longo da vida e o benefício das novas oportunidades³¹. A OCDE é a entidade que promove este conceito (sob a designação de educação recorrente)³², reduzindo-o, todavia, à teoria do capital humano. Este organismo tem como principal objectivo o desenvolvimento económico em países desenvolvidos focalizando a sua atenção na relação entre a aprendizagem e o trabalho.

Griffin (1999b) suporta a implementação do novo conceito no modelo reformista neoliberal de Estado³³, uma vez que a educação deixa de ser uma garantia provida pelo Estado para se tornar domínio do mercado ou da sociedade civil, transformando-se numa escolha individual, isto é, passa a ser um bem aquisitivo, sendo os utentes transformados em puros consumidores ou clientes (educação = formação). O conceito de aprendizagem ao longo da vida é mais individualista, fragmentado e instrumental, orientando-se para a qualificação dos recursos humanos. As estratégias que movem os indivíduos são as da competitividade e empregabilidade, eficiência e eficácia (conceito mais adaptativo e funcional da aprendizagem ao longo da vida).

Novos discursos políticos sobre educação começam a delinear-se, no entanto, com um refrão onde o combate à exclusão social é palavra de ordem, desvirtuando noções como igualdade, democracia, justiça, solidariedade.

Ao longo dos anos 90³⁴, o surgimento do novo conceito foi posto em evidência na agenda política, surgindo em muitos documentos – *key policy texts* – emanados da UNESCO, Comissão Europeia (CEC), OCDE e G8. Alguns exemplos destes documentos são: *Livro Branco do Crescimento, Competitividade e Emprego* (CEC – 1993) que, face à criação do Mercado Único e aumento da mobilidade de capitais, bens, serviços e trabalho, centrava a sua atenção numa Europa com capacidade para a inovação, introdução de novos conhecimentos no mercado de trabalho e aplicação das novas tecnologias. Uma das preocupações fundamentais era o baixo nível de educação e qualificação dos europeus, com incidência a nível profissional, e o *Livro Branco sobre Educação e Formação* (CEC - 1995). Este documento procura identificar problemas no âmbito da educação e formação e definir linhas de orientação que promovam o desenvolvimento das mesmas, num contexto

³¹ Característica do Estado de competição, em que o Estado se distancia de todas as áreas que podem constituir uma ameaça ao crescimento, à garantia de que o processo de acumulação se faça sem perturbações acentuadas – nova equação entre legitimação e acumulação.

³² A OCDE entende a educação recorrente como uma estratégia de educação para todas as situações de pós-educação obrigatória ou básica, alternada com outras actividades como trabalho, lazer ou reforma.

³³ O neoliberalismo (enraizado a partir de um contexto de crise económica) marca uma nova definição do papel do Estado no que concerne à educação. Em vez de financiar, gerir ou organizar o sistema, o Estado promove a criação de pontes com outros organismos. O seu papel é monitorizar o processo.

³⁴ O conjunto de transformações económicas promove uma retracção face às prioridades nos sistemas de educação, em particular na educação de adultos.

comunitário. O Livro Branco põe em evidência a importância da educação e formação para o crescimento, a competitividade e o emprego (investimento, em particular, na educação e na investigação, com reforço especial na formação contínua), e, simultaneamente, para a promoção de valores que permitem a todos os cidadãos aproximar-se de uma cidadania europeia. Os grandes desafios que a sociedade actual nos apresenta são identificados como “choques motores”, entre os quais citamos: a emergência de uma sociedade da informação, que exerce a sua influência nas várias esferas culturais, envolvendo, intrinsecamente, o campo educativo, e promovendo uma educação/formação onde a cultura científica e técnica (cultura geral³⁵) são os denominadores necessários para o desenvolvimento dos indivíduos e consequente resposta aos obstáculos oriundos da mundialização económica. Este documento enfatiza, ainda, o desenvolvimento de novos conhecimentos e a aquisição de competências para o mercado de trabalho, as quais podem ser adquiridas ou desenvolvidas em múltiplos contextos, incluindo o espaço empresarial (aproximação escola – empresa), atribuindo-se ao indivíduo o papel central como agente e construtor da sua qualificação³⁶. As suas prioridades são, essencialmente, assegurar elevados níveis de emprego e promover a coesão social, como base para a qualidade de vida.

Em 1996 – Ano Europeu da Aprendizagem ao longo da vida, o conceito foi totalmente absorvido pelos debates políticos, continuando a desempenhar um papel de legitimação de uma grande variedade de instrumentos políticos. Um ano mais tarde é apresentado o Relatório de Jacques Delors na conferência mundial sobre educação da UNESCO. Aqui o conceito de aprendizagem ao longo da vida parece ter sido bem recebido, uma vez que foi interpretado como um compromisso para se atingir uma *learning society committed to social justice and general well-being* (UNESCO, 1998). É de salientar que o papel da UNESCO não tem a mesma preponderância que tinha em décadas anteriores, ficando o seu poder de influência aquém da Comissão Europeia, que se tornou o maior actor político intergovernamental, particularmente, a partir de 1994.

A partir da sua criação, a Comissão Europeia adquire maior poder de influência sobre as políticas educativas (tem, inclusive, poder executivo), colocando-o em prática entre 1986 e 1992, quando tentava preparar a implementação de um Mercado Único. Esta intenção potenciou a materialização do conceito de aprendizagem ao longo da vida, cujos objectivos e finalidades iam de encontro aos interesses da União Europeia. Por um lado, promovendo a educação e formação para

³⁵ Entendemos o conceito de cultura/formação geral como contrário à especialização. A cultura/formação geral deve preparar os indivíduos para tudo, visando o desenvolvimento integral da pessoa, do seu poder intelectual, a afirmação da sua identidade, as relações interpessoais e a sua integração social.

³⁶ Este documento apela à necessidade de diversificar-se as ofertas formativas de modo a contemplar um leque variado de opções/ percursos profissionais adequados aos interesses e necessidades dos indivíduos.

responder aos desafios do mercado e globalização e, assim, competir com outros mercados poderosos, como é o caso do Japão e dos Estados Unidos, reforçando a economia europeia; por outro, pretendia desenvolver uma cidadania europeia e a inclusão social. Como se observa, as intenções das políticas da União Europeia *are based upon recognition of global competition and specific European problems including the single internal market, high levels of structural unemployment, labour immobility, and recognition of an education and training lag* (Hake, 2005)³⁷.

A OCDE foi mais longe nos seus interesses do que a própria UNESCO ou União Europeia. Entendendo a aprendizagem ao longo da vida como a continuação do conhecimento ao longo da vida, atribuiu um enfoque central ao facto de que esta aprendizagem deve incluir-se num ambiente informal no local de trabalho: através do diálogo com os outros, uso de variados meios de comunicação ou quaisquer outros instrumentos virtuais da actividade humana. Esta perspectiva reflecte-se nas potencialidades da OCDE em construir conexões entre as várias formas de educação (formal, não formal e informal) e os sistemas de formação.

A partir de 2000, a aprendizagem ao longo da vida tornou-se o centro gerador da política europeia para a economia, o emprego, a mobilidade e a inclusão social. É também considerada como mote orientador da reforma educativa e formação nos Estados-membros, assim como política estratégica da União Europeia para a educação e formação. A Agenda de Lisboa teve um papel importante na fixação da aprendizagem ao longo da vida, colocando-a no horizonte das políticas e dos sistemas de educação e formação.

Um dos documentos fundamentais no âmbito da aprendizagem ao longo da vida foi o *Memorandum on lifelong learning*³⁸. Este documento (versão de trabalho posto em discussão pública, à escala europeia, com a participação de um número bastante elevado de pessoas, Estados-Membros, instituições comunitárias, ONG's, entre outros), marca de uma forma evidente o que, no futuro, virá a ser um projecto que nos permitirá analisar o modo como a aprendizagem ao longo da vida é apreciada na União Europeia. A grande aposta assenta na ideia basilar de que *aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento*, pelo que todas as formas de actuação nos sistemas de educação e formação devem ajustar-se a este princípio orientador, para que a União Europeia se possa tornar na *economia do conhecimento* mais competitiva e mais dinâmica do mundo.

³⁷ As intenções das políticas da União Europeia baseiam-se no reconhecimento da competição global e problemas específicos, onde se incluem o mercado interno único, os elevados níveis de desemprego estrutural, imobilidade no trabalho e reconhecimento do atraso existente em educação e formação (tradução nossa).

³⁸ Conselho Europeu de Lisboa realizado em Março de 2000.

Este documento apresenta-nos mensagens-chave, enunciadas a seguir de forma bastante sucinta: *a aquisição e renovação de competências*, como forma de garantir o acesso universal e contínuo à aprendizagem; aumentar os níveis de investimento em recursos humanos; desenvolver métodos de ensino e aprendizagem; instaurar mecanismos de avaliação e controlo da qualidade; tornar as oportunidades de aprendizagem mais acessíveis e proporcionar oportunidades de aprendizagem mais próximas dos aprendentes, com apoio das TIC. Estes objectivos poderão, dentro dos ideais proclamados neste Memorando, contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva, uma vez que promove oportunidades iguais de acesso à aprendizagem ao longo da vida, ajustar as metodologias das acções educativas e formação às necessidades dos aprendentes, de modo a que estes possam fazer uma melhor gestão das suas aprendizagens, incrementar os níveis de participação activa, em particular no âmbito da cidadania e fomentar a empregabilidade.

No entanto, olhando criticamente este documento programático e multifacetado, recheado de objectivos para mudar a face da educação e formação, concluímos que ele se adequa ao contexto político e estratégico que estrutura a nova ordem europeia, onde impera a competitividade, descurando a parte fundamental que lhe dá consistência – os interesses dos indivíduos. As suas mensagens chave são, do ponto de vista teórico, arrojadas, mas deixam dúvidas quanto à sua operacionalidade.

Em 2002, O Conselho da Educação, Juventude e Cultura e a Comissão Europeia adoptam o Programa de Trabalho “Educação e Formação 2010”³⁹, o qual passa a representar o Quadro de Referência para o desenvolvimento de políticas de educação e formação no conjunto dos Estados-Membros, cuja finalidade é melhorar os níveis de qualidade dos sistemas de educação e formação na Europa. Uma das prioridades da Comissão Europeia é a criação do Quadro Europeu para as Qualificações (*European Qualification Framework – EQF*) para a Aprendizagem ao Longo da Vida, tendo como base *um conjunto de princípios e procedimentos comuns à garantia de níveis de qualidade, validação e orientação de forma a estabelecer um ponto de referência neutro para os sistemas de qualificação, a implementar, de forma voluntária pelos Estados – Membros.*

No que concerne à educação de adultos, o *Quadro de Referência* define estratégias que garantam que os adultos sejam capazes de desenvolver “competências essenciais”⁴⁰ ao longo da vida, nomeadamente, aqueles que necessitam de actualizar as suas competências; que os Estados-Membros disponham de infra-estruturas adequadas para a educação e formação contínua dos adultos

³⁹ Resolução do Conselho Europeu, Março de 2002, no qual participaram 31 países europeus.

⁴⁰ As competências essenciais são entendidas como aquelas que assegurem o desenvolvimento pessoal, articulando a cidadania com a profissionalidade, de modo a garantir o sucesso dos sujeitos na sociedade actual. Como exemplo, referimos as competências em ciência e tecnologia; a competência digital; o empreendedorismo; as competências sociais; a capacidade para “aprender a aprender”, entre outras, compreendendo uma estreita interdisciplinaridade.

e intervenientes neste processo, indo de encontro às necessidades dos adultos e às competências a desenvolver, e que se assegure uma estreita parceria com outras políticas de modo a garantir a qualidade da educação e formação de adultos a um nível individual.

Para além deste documento, podemos, ainda, referir outros: o programa *Educação e formação de adultos: nunca é tarde para aprender*, cujo objectivo fundamental é tornar o nível geral de competências dos cidadãos mais elevado, aumentando as suas oportunidades profissionais e contribuindo para a luta contra a pobreza e a exclusão social. Com este propósito, através de uma comunicação que analisa o tema da educação e formação de adultos, a Comissão incentiva os Estados-Membros a multiplicarem e consolidarem as oportunidades de aprendizagem para os adultos, tornando-as além disso acessíveis a todos os cidadãos⁴¹.

O *programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida*⁴² é um programa de cariz comunitário de educação e formação que visa proporcionar a ligação directa entre a União Europeia e um número significativo dos seus cidadãos. O objectivo deste programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida 2007-2013 é:

“(…) desenvolver e promover os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade, a fim de que os sistemas de ensino e formação passem a constituir uma referência mundial de qualidade, em conformidade com a estratégia de Lisboa. Desse modo, o programa contribui para o desenvolvimento da Comunidade enquanto sociedade do conhecimento avançada, caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social” (Comissão Europeia, 2006: 48).

São de considerar, igualmente, outros projectos da União Europeia nas áreas de educação e formação, os quais circunscrevem os vários espaços e tempos biográficos e institucionais da aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente, os subprogramas sectoriais: Comenius, Erasmus, Leonardo Da Vinci e Grundtvig, este último com particular incidência nas necessidades de ensino e aprendizagem de todos os intervenientes em todas as formas de educação de adultos. Os seus objectivos principais são: contribuir para oferecer percursos que visem a melhoria dos conhecimentos e competências dos adultos e responder ao desafio que o envelhecimento da população europeia representa no domínio da educação. De realçar neste programa o apoio social a pessoas de contexto

⁴¹ Comunicação da Comissão ao Conselho, de 23 de Outubro de 2006, relativa à educação de adultos.

⁴² Decisão n.º 1720/2006/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 15 de Novembro de 2006, que estabelece um programa no domínio da aprendizagem ao longo da vida.

social marginal (educação de 2^a oportunidade)⁴³, e o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras, onde se inclui o recurso às TIC.

O subprograma Jean Monnet foi concebido para apoiar instituições e associações de âmbito europeu em actividades promotoras de integração europeia. Em Portugal, a Agência Nacional para a Gestão do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida (AN PROALV), sob a tutela tripartida do Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Solidariedade Social e Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (com os quais se articula), é a entidade responsável pela definição de linhas de actuação, com supervisão da Comissão Europeia. O programa de desenvolvimento da Aprendizagem ao Longo da Vida (PALV) atribui, à semelhança de outros programas, centralidade à aquisição de competências para fazer face ao mercado e competitividade económica, como factor de inclusão social.

O Programa Operacional de Potencial Humano (POPH) constitui um duplo vector de aprendizagem ao longo da vida: formação orientada para a qualificação e para os públicos mais desfavorecidos. Os seus objectivos principais têm em vista superar o défice estrutural de qualificações da população portuguesa, promover o desenvolvimento científico, a inovação e a modernização do tecido produtivo e da Administração Pública, estimular a criação de emprego, assim como melhorar os seus padrões de qualidade e promover o empreendedorismo e a igualdade de oportunidades. Este Programa é ostensivamente posto em evidência através dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Verificámos, ao longo desta explanação, que a educação e formação de adultos têm merecido um grande destaque no seio das directivas da União Europeia, tal é o grande número de documentos editados pela sua Comissão, definindo políticas e estratégias comuns visando a aprendizagem de competências essenciais transversais essencialmente voltadas para o mercado de trabalho e produtividade, em detrimento dos ideais difundidos nos anos 60/70, encarando, deste modo, as novas oportunidades como uma catapulta para a alocação social, num território fortemente minado pela competitividade.

Síntese

Tentámos, neste capítulo, situar o conceito de educação e formação de adultos no panorama educativo europeu, apontando alguns discursos e linhas orientadoras que foram problematizando e

⁴³ É um conceito muito redutor, uma vez que, a muitas destas pessoas nunca lhes foi dada a 1^a oportunidade.

moldando este subsistema ao longo das últimas décadas, em paralelismo com a emergência de novos valores, formas de conhecimento e “modus vivendi” na sociedade actual.

Verificámos que a globalização teve um papel determinante na reestruturação do cosmos social, implementando mudanças a vários níveis e escalas, em particular no contexto educacional, no qual a educação de adultos assumiu elevado protagonismo. Este novo sistema-mundo criou uma ruptura com os laços da tradição, alargando os horizontes em torno de uma nova configuração espaciotemporal. Vimos que a economia é o motor da mudança e que os sistemas políticos sofrem metamorfoses em função da alteração dos padrões e interesses económicos que, por sua vez, vão potenciar novas teorias e estratégias educativas ajustáveis aos novos interesses económicos e sociais. Isto é evidente entre os novos regimes de regulação e acumulação dos Estados, a definição de prioridades e objectivos educativos e uma nova ordem educacional.

Face à complexidade das mudanças operadas do novo *locus* económico e às exigências da sociedade do conhecimento e da informação, exercendo os seus efeitos nos novos modos de produzir e aprender, tentámos estabelecer uma dicotomia entre *Educação ao Longo da Vida* e *Aprendizagem ao Longo da Vida*, reflectindo nas implicações desta última, pois parece-nos um exemplo que configura uma nova percepção do paradigma actual e das responsabilidades dos indivíduos face ao seu percurso educativo. De facto, a aprendizagem ao longo da vida coloca os indivíduos perante desafios que constituem oportunidades, mas também riscos que eles terão de gerir se quiserem acompanhar o avião supersónico da revolução digital, das novas formas de trabalho, da mobilidade e da inclusão social.

CAPÍTULO II – O CURSO EFA – UM NOVO MODELO EM PERSPECTIVA

CAPÍTULO II

O CURSO EFA – UM NOVO MODELO EM PERSPECTIVA

“A tendência para aprender com a própria vida e para criar as condições de vida, de tal maneira que todos aprendam com o processo de viver, é o mais admirável produto do ensino.”

(Dewey, 2007, pp.59-60)

1. Breve contextualização da Educação de Adultos em Portugal entre a década de 1970 e o dealbar do novo milénio

A Educação de Adultos em Portugal nunca foi um terreno com tradição enraizada, tanto nos sistemas educativos, como nos diversos movimentos sociais em prol da educação básica, educação popular ou da educação política. Durante décadas e, apesar da gradual massificação da escola, a população portuguesa adulta foi frequentemente conotada com analfabetismo e iliteracia, registando-se níveis muito elevados, em particular na população mais idosa.

Paralelamente com as iniciativas da educação de adultos na Europa⁴⁴, em Portugal a Educação de Adultos, discriminada pelo Estado e suas políticas sociais, foi feita de um modo esporádico e incipiente, sendo de realçar algumas iniciativas de associações e movimentos populares, ou grupos preocupados com o atraso ou falta de dinâmica no desenvolvimento do país⁴⁵, onde se relevam algumas campanhas de educação de adultos⁴⁶, reformas⁴⁷, despachos, Decretos – lei, com exaustiva

⁴⁴ *Incremento de sistemas públicos de educação, escolas de massas, subsistemas e organizações específicos da educação de adultos e apoio regular a intervenção socioeducativa e comunitária de associações, cooperativas, escolas comunitárias, grupos de estudo e outras formas de organização e intervenção da sociedade civil* (Lima, 2004: 21). Referenciada como um “bem social”, a Educação de Adultos constituía um pilar para a construção da democracia, responsabilidade social e emancipação de todos os indivíduos.

⁴⁵ Com maior relevância a partir do 25 de Abril.

⁴⁶ Intervenções no âmbito da educação popular, levadas a cabo por várias instituições, de forma autónoma, sem intervenção estatal.

⁴⁷ Veiga Simão – Criação de cursos de “Educação básica para adultos” contemplando os alunos que não concluíram a escolaridade obrigatória e promover o aperfeiçoamento e actualização dos conhecimentos para melhor inserção na actividade profissional e integração do indivíduo na colectividade (Dec. Lei 489/73).

abundância, e muito pouco ou nenhum investimento do estado⁴⁸ no sentido de colmatar os problemas sociais e culturais evidentes, resultantes de uma educação debilitada e precária. Os adultos são cotados como uma população:

“(…) a quem, historicamente e maioritariamente, foi negado o acesso a um processo de escolarização sistemático e relativamente prolongado, e a quem vem sendo muito dificultado o acesso a oportunidades educativas especificamente orientadas segundo as suas características, necessidades e interesses” (Lima, 2004: 20).

A educação de adultos oscilou, assim, entre concepções de natureza supletiva, complementar e até alternativa da educação escolar. Teve, essencialmente, dois movimentos de destaque: alfabetização (carácter formal e centralizador) e associativismo (iniciativa privada), passando por intermitências várias e consistindo em acções que, segundo Melo (1981) foram:

“(…) desenvolvidas por uma comunidade local, por um sindicato ou outro movimento social. Trata-se, para mais, de uma região de fronteira, infiltrando-se nas “terras de ninguém” (ou de toda a gente) situadas entre a educação (/formação) formal e não formal (e informal), a animação sociocultural e a sensibilização política (normalmente local), o desenvolvimento comunitário e a formação (/educação) profissional, a cultura popular e a popularização da cultura” (p. 355).

Depois de várias campanhas de alfabetização e dinamização cultural, entre outras actividades disseminadas pelo País, a educação de adultos é reconhecida nos artigos 73º e 74º da Constituição da República (1976)⁴⁹. A Direcção Geral da Educação Permanente (DGEP) reconhece a importância das iniciativas locais no seu papel socioeducativo, dá-lhes protagonismo e promove uma série de medidas de apoio para que a educação de adultos se desenvolva dentro de um quadro associativo, descentralizado, entre outros projectos de intervenção comunitária. Os educadores de adultos⁵⁰, seguindo de perto as directivas da UNESCO no âmbito do programa da *Educação ao Longo da Vida*, orientam a sua acção para a promoção da democracia, desenvolvimento, autonomia e igualdade de oportunidades.

⁴⁸ De ressaltar a presença débil de um Estado-Providência que nem sempre assegurou as condições mínimas de financiamento público neste sector.

⁴⁹ Acordos celebrados entre as associações de educação popular e o Ministério da Educação.

⁵⁰ Destacamos a ausência de qualificação específica destes educadores neste sector. A sua experiência baseia-se no trabalho comunitário, na frequência de cursos esporádicos de formação contínua e a algum apoio técnico obtido através da DGEP.

Todavia, apesar do sucesso dos movimentos associativos e da educação popular⁵¹, o Ministério da Educação volta a assumir as suas funções, passando o Estado a ser responsável pela provisão e desenvolvimento da educação de adultos.

A débil literacia que retrata Portugal na década de setenta (taxa de analfabetismo dentro dos 40%), assim como o seu fraco desenvolvimento, leva a que, em 14 de Dezembro de 1978, a Assembleia da República promulgue a Lei Quadro sobre a eliminação do analfabetismo e a educação de base de adultos⁵². O Governo fica, assim, encarregado de elaborar, em seis meses, o Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos. É, então, criado o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA), responsável pela elaboração de um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos – PNAEBA. É Alberto Melo e a Direcção Geral de Educação Permanente, quem o elabora, em colaboração com outras entidades, parecendo reunir, segundo este autor:

“(...) todas as condições necessárias – e suficientes – para, pelo menos no âmbito da alfabetização e educação de base dos adultos, se desenvolver uma prática inovadora a muitos títulos inédita, de convergência criadora entre os princípios de abertura do acesso, os da educação permanente e os da educação popular” (1981: 377-378).

Tendo por base a definição que a UNESCO expôs na Conferência de Educação de Adultos de Nairobi (1976) de “Educação de Adultos”⁵³ no domínio da alfabetização, este Plano reconhece três fases fundamentais numa política de educação de base:

- “a) Acção cultural oral pré-alfabetização – antes de uma população analfabeta aprender a ler, escrever e calcular, (...) é que seja habilitada a observar, pensar, raciocinar, exprimir-se, agir”;
- b) Alfabetização (sentido restrito): a aprendizagem, no quadro da conscientização, dos instrumentos de leitura, escrita e cálculo, em que a decifração de alguns símbolos prolonga a decifração do mundo;

⁵¹ Independentemente da intervenção do Estado, as iniciativas da educação popular ainda se mantêm, embora num clima pouco favorável.

⁵² Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro. Tentativa de constituir um sistema e uma organização governamental de educação de adultos, favorecendo o acesso dos adultos aos diferentes níveis de escolaridade obrigatória, aqui alargada para 6 anos.

⁵³ “O conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado e independente.” (UNESCO, 1976).

c) Pós-alfabetização: consolidação e desenvolvimento dos resultados obtidos nas fases anteriores, sob pena, como a experiência o demonstra, de os recém-alfabetizados recaírem em formas diversas de analfabetismo (analfabetismo regressivo, funcional, etc.)”.⁵⁴

O PNAEBA previa duas fases de execução (2 fases em 10 anos) com uma avaliação intermédia. Numa primeira fase constituía 7 programas fundamentais: a criação e instalação de um Instituto Nacional para a Educação de Adultos⁵⁵, a organização de uma rede de Centros de Cultura e Educação Permanente⁵⁶, o desenvolvimento de Programas Regionais Integrados⁵⁷, a Alfabetização e Educação Básica Elementar⁵⁸, a Melhoria e Incremento do Ensino Preparatório para Adultos⁵⁹ e o Apoio à Educação Popular e Acções na Emigração (neste último programa é notória a preocupação com a discriminação sofrida pelos emigrantes, insegurança face ao emprego nos países onde vivem, falta de acesso à cultura e à educação, dificuldades linguísticas ou socioeconómicas, o choque cultural, entre outras).

Tendo em conta as recomendações dos organismos internacionais e a realidade portuguesa, o PNAEBA definiu os seguintes objectivos:

“(…) o desenvolvimento cultural e educativo da população, tendo em vista a sua valorização pessoal e a sua progressiva participação na vida cultural, social e política; assegurar, de modo permanente, a satisfação das necessidades básicas de educação formal e informal, de adultos, através da implementação gradual, em todo o país, de um sistema regionalizado que assegure a mobilização e participação das populações, coordene a utilização de todos os recursos educativos e constitua o embrião de um sistema de educação permanente; assegurar as condições para que todos os adultos que o desejem tenham acesso à alfabetização e, progressivamente, aos vários graus da escolaridade obrigatória e assegurar a

⁵⁴ PNAEBA (1979: p. 10).

⁵⁵ Este Instituto tinha atribuições específicas e possuía um estatuto de autonomia administrativa e financeira (PNAEBA, 1979: pp. 111-112).

⁵⁶ É uma inovação do Plano. Tinham como base as Casas do Povo do país. Estas seriam usadas como “centros de suporte das acções de divulgação, animação e desenvolvimento sociocultural e das acções educativas de adultos (...) e locais de convergência das acções dos diversos organismos do Estado” (PNAEBA, 1979: 123).

⁵⁷ Pretendia-se neste programa desenvolver uma educação de adultos que contribuísse para o desenvolvimento equilibrado das comunidades locais, através de uma colaboração inter-institucional, com o objectivo de responder às necessidades da população.

⁵⁸ Face ao elevado índice de analfabetismo, as intenções deste programa eram de reduzir até 10% a taxa de analfabetismo até ao final da década (classe etária entre os 14 e os 50 anos).

⁵⁹ Criação de cursos supletivos destinados a jovens que abandonaram a escola precocemente ou que não possuíam a escolaridade obrigatória.

melhoria da qualidade pedagógica das acções de alfabetização e de educação de base dos adultos.”⁶⁰

Um dos objectivos fundamentais do Plano era, prioritariamente, reduzir o analfabetismo, construindo itinerários educativos específicos para adultos, sem cair nos erros do passado, fomentando acções educativas extra-escolares⁶¹ (articulação entre a vertente escolar com a vertente socioeducativa). No que concerne ao educador de adultos, o Plano já apresentava critérios que fomentavam a existência de um perfil próprio, exigindo-se experiência no campo de educação de adultos e um conjunto de características pessoais e profissionais adequadas ao ensino desta faixa etária.

Ainda, reconhece-se como fundamental o apoio de várias entidades como: associações de educação popular, colectividades de cultura e recreio, cooperativas de cultura, organizações populares de base territorial, organizações sindicais, comissões de trabalhadores e organizações confessionais (as associações locais têm um forte dinamismo socioeducativo no desenvolvimento de programas e acções de educação popular de adultos, pois promovem “actividades de carácter cultural e educativo que possibilitam a aprendizagem colectiva das relações entre os indivíduos, os grupos sociais e o meio em que vivem; fomentam a criação de cursos escolares específicos para adultos, nomeadamente a alfabetização, como base para um ininterrupta educação e formação cultural dos cidadãos; organizam actividades colectivas ou individuais destinadas à recolha e ao estudo de temas de interesse local, tendo também em vista a protecção do património cultural da região”).⁶²

A alfabetização não se reduz à simples conquista das letras e números, mas encerra objectivos mais nobres, como ter em conta práticas que fomentem o desenvolvimento da autonomia e participação dos sujeitos na vida comunitária. No Plano refere-se que:

“(…) as actividades de educação de adultos devem, pois, fundar-se na exploração, na descoberta e na pesquisa organizada do meio físico e social dos participantes e não na aprendizagem de técnicas ou mnemónicas alheias à prática controlável por eles. Particularmente no domínio da alfabetização, devem procurar, situando-se no terreno próprio dos participantes, o seu descondicionamento e a valorização das suas capacidades”.⁶³

⁶⁰ PNAEBA, 1979, p. 84.

⁶¹ Ênfase dado à educação popular.

⁶² PNAEBA, 1979, p. 45

⁶³ PNAEBA, 1979, p. 103

O Plano é riquíssimo em estabelecer métodos e instrumentos pedagógicos valorizando as condições e os meios de vida dos sujeitos implicados no processo educativo, as suas necessidades, as suas vivências, os seus saberes, resultando a aprendizagem/formação na interação teoria e prática, assentando esta na base do “aprender a aprender”.

Como se pode verificar, o Plano não contempla somente a intenção de resolver a questão do analfabetismo, mas também a valorização pessoal dos adultos e sua inserção na vida cultural, social e política de modo a construir uma sociedade mais democrática e participativa (educação de adultos numa perspectiva globalizante, integrando múltiplos sistemas: o educativo, o económico, o social e o cultural).

Apesar do pragmatismo e boas intenções deste Plano, constatam-se dificuldades face à sua elaboração no que concerne à escassez de tempo e meios disponíveis para a sua implementação em várias vertentes e articulação com diversas estruturas.

O débil apoio técnico e financeiro prestado às associações (no âmbito dos Centros de Cultura e Educação Permanente e Educação Popular), assim como a falta de cooperação das várias entidades participantes e organizações, não possibilitou a consecução das expectativas definidas no Plano. A legislação proliferou neste período, estipulando alguns mecanismos jurídicos reguladores do apoio da DGEA às associações e o modo de aquisição de personalidade jurídica por parte das organizações, no entanto, não se ultrapassou a oferta de subsídios insípidos, insuficientes para implementar o programa desejado, limitando-se a acção das associações à alfabetização dos indivíduos em detrimento da animação cultural, o que, de certa forma, desvirtua o papel fundamental das associações no que concerne à Educação de Adultos.

Segundo Lima (2005), o PNAEBA, apesar de ter sido um instrumento de reconhecida qualidade *no domínio da descentralização e da participação ao nível da Educação de Adultos*⁶⁴, acaba por não concretizar muitas das suas metas devido a *constrangimentos de carácter político-administrativo e organizacional*, como, por exemplo, a criação do Instituto Nacional de Educação de Adultos, embora a sua

“(…) concepção global contivesse elementos com elevado potencial socioeducativo, buscando uma articulação entre lógicas estatais e lógicas comunitárias e associativas, de tipo popular e democrático, insistindo num sistema de educação de adultos descentralizado e autónomo, procurando capitalizar a experiência acumulada pela DGEP e por muitas associações de educação popular durante o período revolucionário” (p.40).

⁶⁴ 4ª linha de estratégia – Descentralização e regionalização da actuação (PNAEBA, 1979: 89).

A DGEA passou a desempenhar as funções deste organismo durante todo o quinquénio, tendo sido realizados alguns Programas Regionais Integrados, com iniciativas inovadoras, mas com forte pressão burocrática da administração central.

Ainda, de acordo com o mesmo autor:

“(…) na Educação de Adultos, quer seja no domínio da intervenção socioeducativa, quer seja no domínio da formação escolar dos adultos, (...) o que impera é um Estado centralista e intervencionista que promove inovações e mudanças de tipo burocrático, por decreto” (ibidem).

Todavia, apesar deste impasse em vencer mais uma etapa na implementação de uma Educação de Adultos, é digno referenciar-se o PNAEBA, uma vez que se constituiu como uma plataforma para futuras fundações dentro da esfera da Educação e Formação de Adultos. É de sublinhar o papel pioneiro das experiências das “abordagens territoriais integradas” e suportes metodológicos para uma nova forma de repensar a educação de adultos, apesar de a educação de adultos nunca ter sido, durante todo este tempo, uma verdadeira prioridade da política educativa. A educação de adultos foi sempre analisada de um ponto de vista instrumental, tendo-se mantido aprisionada às concepções e práticas pedagógicas do paradigma escolar, tornando-se um apêndice do sistema escolar regular, acolhendo jovens e adultos que revelaram insucesso ou abandonaram o ensino formal precocemente.

A aposta do Estado continuava a assentar na formação inicial, pois acreditava que as deficiências educativas seriam resolvidas pela reposição demográfica, vendo a educação de adultos como “de segunda oportunidade”, conferindo-lhe tarefas no sentido de colmatar o insucesso escolar e promover a educação profissional numa dimensão escolástica.

Na década de 1980, e no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo é elaborado um estudo intitulado: Documentos Preparatórios III – Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos (Lima *et al.*, 1988), onde se apresenta um quadro conceptual e uma estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos em Portugal aludindo-se, mais uma vez, à necessidade de se criar uma instituição própria capaz de satisfazer as necessidades diagnosticadas neste subsistema. Contrariamente aos ensejos desta Comissão, o percurso trilhado foi, mais uma vez, o da escolarização e valorização dos processos formais, adoptando-se currículos divergentes dos interesses e necessidades dos adultos, assim como metodologias próprias do ensino regular, pouco motivadoras para esta faixa etária.

Em 1986, Portugal entra para a Comunidade Económica Europeia. Com novas orientações políticas para a educação pelo Partido Social Democrata, é promulgada a Lei de Bases do Sistema

Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro)⁶⁵, a qual vigora até hoje, e onde se constata que o sector da educação de adultos aparece referido, de forma muito diluída e fragmentada, dando particular ênfase ao “ensino recorrente”⁶⁶ e formação profissional (Artigo 23º), numa lógica da educação formal para indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência (ensino nocturno básico, para alunos a partir dos 15 anos e secundário, para alunos a partir dos 18 anos) visando colmatar o analfabetismo e a obtenção de diplomas escolares nestes dois níveis de ensino. As formas de avaliação são, portanto, as mesmas do ensino regular, diferindo nos modos de acesso, planos e métodos de estudos (que estão de acordo com os grupos etários). Este tipo de ensino contempla, também, as experiências de vida e o nível de conhecimentos demonstrados pelos alunos. O Artigo 26º (educação extra-escolar) contempla, de igual modo, um item para a eliminação do analfabetismo e desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, em complemento da formação escolar, ou na sua ausência, mas não apresenta ideias ou soluções sobre a o modo como o se vai agir nesse sentido. Os pontos quatro, cinco e seis parecem-nos particularmente interessantes, mas muito irrealistas, a notar-se pela actuação desinteressada e do desconhecimento do Estado sobre as necessidades específicas deste sector num contexto de educação de base de adultos⁶⁷. Esta Lei, ignorando as recomendações e propostas do Grupo de Trabalho da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, continua a insistir na via escolarizante⁶⁸, revela uma racionalidade tecnocrata e descara áreas fundamentais, como a qualidade de vida dos indivíduos e o desenvolvimento integral e integrado das comunidades, assim como a criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos, plataforma que potenciará a construção dos alicerces da Educação de Adultos em Portugal.

Criticando a ausência de um quadro estratégico para a educação popular na Lei de Bases, Lima (2005) refere que:

“As questões relativas à alfabetização, à educação de base e à educação popular da população adulta passaram a ser representadas, do ponto de vista das políticas públicas, como matérias genericamente incompatíveis com o lugar idealizado e com o estatuto almejado para um país da Europa Comunitária, cujos maiores

⁶⁵ Para a elaboração deste documento, foram levados a cabo diversos estudos pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE, Conselho de Ministros n.º 8/86), visando a elaboração de um projecto de reestruturação e desenvolvimento da educação de adultos, tendo como base os ideais da UNESCO e educação permanente.

⁶⁶ Conceito distinto de educação recorrente.

⁶⁷ Existe, neste documento, uma nítida contradição entre a necessidade de criação de itinerários alternativos específicos para os adultos num contexto escolar regular, por parte de uma modalidade de intervenção socioeducativa).

⁶⁸ A Reforma do Sistema Educativo continua a integrar a educação de adultos no quadro das modalidades especiais de educação escolar, identificando-a com “ensino recorrente”, e “formação profissional”, educação extra-escolar e ensino à distância.

desafios foram identificados com a sua modernização económica e em termos de infra-estruturas, com a eficácia e a eficiência da gestão pública e privada, com o aumento da produtividade, a internacionalização e a competitividade na economia” (p. 40).

Em matéria de formação de educadores de adultos, a Lei de Bases faz uma breve referência à possibilidade da realização de cursos de formação para qualificação em áreas específicas. Todavia, à semelhança do que sempre ocorrera, a educação de adultos manteve-se entregue à experiência de professores do ensino regular, com qualificações e experiências diversificadas, mas pouca formação neste subsistema e sem grandes oportunidades de obter formação contínua, de modo a aperfeiçoarem as suas práticas.

Até meados da década de 1990, a educação de adultos mantém o seu carácter marginal, encontrando-se fragmentada e totalmente dependente do modelo escolar, sendo coordenada pela Direcção Geral de Extensão Educativa do Ministério da Educação, até à extinção desta em 1993. Regista-se, no entanto, uma preocupação crescente na valorização dos recursos humanos⁶⁹, factor entendido como fundamental para o desenvolvimento do país, traduzindo-se este incremento nas taxas de escolarização. A população adulta, todavia, ainda revela alguma debilidade estrutural, a qual é responsável por algumas lacunas no âmbito do sistema de emprego e desenvolvimento em geral.

Nos finais desta década, a Educação e Formação de Adultos é tema central das agendas políticas, debates e iniciativas que percorrem vários contextos por todo o país. O discurso educativo assenta, particularmente, em percursos técnico-profissionais, a nível escolar e não-escolar, tendo em vista as necessidades do “tecido produtivo” e a formação de mão-de-obra em nome da qualidade/eficiência, da modernização e do sucesso. Todavia, continua a descurar-se a necessidade de se investir na educação e formação para a cidadania democrática e educação geral. A nível institucional, destaca-se a cooperação entre a Educação e o Trabalho/Emprego e Formação Profissional e, com mais cautela, a articulação dos sistemas formais de aprendizagem com diferentes formas de aprendizagem, em contextos diversificados.

Algumas iniciativas da Comissão das Comunidades Europeias⁷⁰, durante os anos 90, trouxeram à Educação de Adultos algum relevo, passando esta a constar das preocupações, no que concerne a

⁶⁹ Visão instrumental da educação, de concepção neoliberal.

⁷⁰ Citamos, como exemplo, para o contexto cronológico em análise, o Livro Branco sobre a Educação e Formação: *Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva* (1995); 1996 foi consagrado o “Ano Europeu d Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida”; Jacques Delors apresenta o relatório – “Educação, Um Tesouro a Descobrir” (1996) e, em 1997, realiza-se a V conferência mundial da UNESCO sobre a educação de adultos.

orientações estratégicas, a nível nacional e supranacional⁷¹. Todavia, o discurso predominante acentua a necessidade de acompanhar a modernização para nos aproximarmos dos países centrais, respectivamente, no que concerne à assimilação de políticas que acentuam a aquisição de competências para a empregabilidade/competitividade visando a luta contra a exclusão e a coesão social, e defendendo directivas que fomentem uma educação que eleve o nível de qualificação dos adultos, preparando-os para o contexto laboral (aposta na educação/formação para todos) e na aprendizagem ao longo da vida (ALV), numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e integração social (formação polivalente, em contextos formais e/ou não-formais), como soluções pretensamente viáveis para a adaptação às mudanças operadas na sociedade vigente e superação dos “choques” socioculturais, científicos e técnicos, visando edificar uma sociedade do conhecimento/*sociedade educadora*. Posteriormente, seguir-se-ão outras publicações da Comissão das Comunidades Europeias⁷², em parceria com os Estados-Membros, as quais continuarão a enfatizar a empregabilidade, o espírito empresarial, a adaptabilidade e a “igualdade de oportunidades” como pilares essenciais para uma *transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento*. (2000: 3) Verifica-se uma forte aposta de investimento nos recursos humanos, no desenvolvimento de estratégias e metodologias de ensino em âmbitos diferenciados e a possibilidade de acesso contínuo à aprendizagem com o intuito de aquisição de competências que permitam um ajuste eficaz às mudanças que se vão operando na sociedade actual.

Em 1995, Portugal emerge num novo ciclo político (Partido Socialista), o qual partilha as novas perspectivas e recomendações emanadas da União Europeia no âmbito da educação de adultos. Um ano mais tarde⁷³, e face aos resultados evidenciados pelo Estudo Nacional de Literacia, os quais davam conta do grande atraso em que Portugal se encontrava relativamente ao contexto europeu – cerca de 80% dos seus cidadãos *revelava níveis baixos de competências de leitura, escrita e cálculo em situações de vida real* (Ana Benavente, op. cit. 9), é criada a Comissão Nacional para o Ano de

⁷¹ Conceito de “europeização da educação”, o qual designa um processo articulador entre o sistema político nacional e o comunitário (no âmbito da integração), no que concerne às prioridades no campo da educação e formação, desenvolvendo uma agenda política educativa transversal, cujo enfoque é o desenvolvimento dos recursos humanos e a promoção da competitividade no contexto da economia europeia.

⁷² Falamos do “Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida” (Bruxelas, 2000); Programa *Educação e Formação 2010*, entre outros.

⁷³ Proposta de um *Pacto Educativo para o Futuro: um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal* (Ministério da Educação, 1996). Este Pacto, de acordo com Ana Benavente, *afirmava a educação como um “assunto de todos”, de toda a sociedade e não apenas de professores, pais, alunos e funcionários*. Consulta online: www.rieoei.org, em 6/07/10.

Educação e Formação ao Longo da Vida⁷⁴ e, no ano seguinte, o governo incumbiu, a um grupo de especialistas⁷⁵, a tarefa de elaborar um Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos, reconhecendo a necessidade de promover a educação e formação como um processo contínuo, ao longo da vida. Neste documento, os seus autores apontam a urgência em desenvolver um sistema de educação de adultos, criticando a letargia do Estado na aplicação de reformas adequadas a esta estrutura educativa, nomeadamente, a inexistência de um enquadramento conceptual, a inadequação das metodologias e desinteresse pela formação cultural e cívica, assim como a omissão de um aparelho político-administrativo capaz de gerir a educação de adultos. Este grupo de trabalho pretendia imputar ao Estado a responsabilidade pela definição de políticas que fossem de encontro à definição de um sistema nacional de educação de adultos. Para além do financiamento desta estrutura, o Estado devia desenvolver parcerias e combinar uma “lógica de serviço público” com uma “lógica de programa”, tendo em conta a formação de base, o ensino recorrente, a educação e formação ao longo da vida, e a educação para a cidadania.⁷⁶ Era, portanto, premente a criação de uma Agência Nacional de Educação de Adultos, composta por uma equipa central e por uma rede de coordenações regionais e organizadores locais, sob tutela do Ministério da Educação, dotada de competências para gerir um *Fundo de Desenvolvimento* no qual assentaria um *Programa de Desenvolvimento da Educação de Adultos*, cuja intervenção compreenderia a alfabetização, literacia básica, o ensino recorrente e recuperação escolar, a promoção educativa, técnica, científica, cívica e artística.

Em 1998 começa a delinear-se o primeiro suporte legal para colocar em acção a Educação e Formação de Adultos com a criação do Plano Nacional de Emprego e o Grupo de Missão para a Educação e Formação de Adultos (GMEFA), um organismo de dupla iniciativa e tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Solidariedade. Este grupo de Missão viria a lançar uma campanha de comunicação, sublinhando a necessidade de promover a aquisição de “velhos e novos saberes e competências” por parte da população adulta, na lógica de uma aprendizagem permanente, o Programa S@bER+⁷⁷ (Melo *et al.*, 2001) e a criar, em 1999, a Agência Nacional de Educação e

⁷⁴ Resolução de Conselho de Ministros 15/96.

⁷⁵ Grupo coordenado por Alberto Melo e constituído por Augusto Santos Silva, Ana Queirós, Luís Rothes, Lucília Salgado e Mário Ribeiro.

⁷⁶ Cf. Licínio Lima, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2001, Ano 35 – 1, p. 54)

⁷⁷ Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos. Dentro deste Programa, salientamos a publicação trimestral de uma revista, o Concurso Nacional anual de Boas Práticas, criação de Clubes e acções de curta duração para públicos adultos, independentemente do seu nível de escolarização, visando o reforço ou a aquisição de competências nos domínios profissional e pessoal, em áreas temáticas diferenciadas.

Formação de Adultos (ANEFA)⁷⁸, um instituto público dotado de personalidade jurídica e autonomia científica, técnica e administrativa, sob a tutela do Ministério da Educação e do Trabalho e Solidariedade, concebida com a finalidade de dar resposta às múltiplas questões colocadas no cerne da educação de adultos, nomeadamente, através da promoção de programas e projectos de apoio a iniciativas da sociedade civil.⁷⁹

A ANEFA aposta num modelo institucional para o desenvolvimento da Educação de Adultos, um sistema autónomo *com recurso a instrumentos de intervenção específicos, tanto técnicos como financeiros*, cuja finalidade era *dar visibilidade a estratégias de valorização pessoal, profissional, cívica e cultural, na óptica da empregabilidade, da criatividade, da adaptabilidade e da cidadania activa.* (in diversos Panfletos ANEFA).

Entre alguns dos objectivos desenhados por esta Agência, citamos: a construção de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais e não-formais dos adultos⁸⁰ (através de Referenciais de Competências-Chave), tendo em vista a certificação escolar e profissional⁸¹; a promoção de programas e projectos nos domínios da educação e formação de adultos⁸², por iniciativa própria ou através da celebração de contratos-programa; o desenvolvimento e divulgação de modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e socioeducativa específicos para a educação e formação de adultos, cuja aplicação deverá ter em conta a heterogeneidade dos adultos e a complexidade do acto de aprender; a realização de estudos e investigação no domínio da educação de adultos e investimento na formação especializada de formadores e outros agentes de intervenção socioeducativa; o apoio a projectos e iniciativas de educação e formação de adultos e articulação entre entidades públicas e privadas, a nível central, regional e local, no âmbito do desenvolvimento da política de educação e formação de adultos, através de parcerias territoriais.

De modo a atingir os objectivos propostos, a ANEFA adoptou uma estratégia concertada a qual assenta numa responsabilização conjunta com a sociedade civil e na motivação da população adulta

⁷⁸ Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro. É de referir a importância de um estudo efectuado por alguns docentes da Universidade do Minho (Lima, Afonso e Estêvão) com a finalidade de construir, durante este período, um modelo institucional de uma agência nacional de educação e formação de adultos, em falta desde a criação do PNAEBA.

⁷⁹ Informação lida no Preâmbulo.

⁸⁰ O sistema de RVCC foi criado pela Portaria n.º 1082 – A/2001, de 5 de Setembro.

⁸¹ A propósito da procura de soluções integradas para a certificação dos adultos no que concerne à educação e formação, Ana Benavente, em entrevista concedida à revista do GMEFA, “Saber Mais”, em 1997, referiu: *Não podemos continuar a ter adultos que frequentam cursos de formação e não vêem depois as suas aprendizagens ser creditadas. Os adultos não podem continuar a procurar a escola, por um lado, para a sua educação, e por outro, a empresa ou o centro de formação profissional, para a sua formação.*

⁸² Esta Agência potenciou a criação de novos cursos EFA, consubstanciando uma nova face na Educação de Adultos sob o ponto de vista curricular, pedagógico e institucional.

para a urgência de uma nova atitude valorativa da aprendizagem ao longo da vida; na promoção e articulação entre a educação, a formação profissional e o emprego, de modo a capacitar de forma crescente as pessoas e comunidades; na promoção do diálogo social, reforço da concertação e da criação de parcerias a vários níveis (entidades estatais e não estatais), privilegiando a dimensão regional e local; no desenvolvimento de programas e projectos, numa lógica de experimentação, com vista à valorização e disseminação de boas práticas de educação e formação de adultos e no lançamento de concursos nacionais para dar reconhecimento e visibilidade a práticas inovadoras de educação e formação de adultos.

Esta Agência, pelo seu enquadramento teórico legal e acção estratégica – defendendo uma concepção de educação para todos, tendo em vista a coesão e solidariedade social, a cidadania, participação democrática e direito ao emprego, viria a trazer algum alento ao desenvolvimento de iniciativas no âmbito da Educação e Formação de Adultos, tentando colocar este subsistema no seu lugar legítimo, caso não fosse extinta em 2002.⁸³

Lima (2002) profundo conhecedor deste campo, não vela as suas críticas face à ineficácia desta Agência, apesar de reconhecer a relevância da sua acção na esfera do reconhecimento, validação e certificação de competências e desenvolvimento de cursos EFA com características inovadoras, principalmente, no que respeita à sua articulação com a formação profissional. À semelhança do PNAEBA, muitas das competências desta Agência não foram postas em prática, nomeadamente, a de constituir-se como uma estrutura político-administrativa com competências próprias para a concepção e desenvolvimento de “uma política pública, nacional e integrada” de educação e formação de adultos. O seu papel resignou-se a um apoio de carácter metodológico prestado às iniciativas da sociedade civil, *financiando e reconhecendo certos programas e acções, porém sem vocação para intervir, definir políticas e orientações* (p. 60). Uma outra apreciação negativa refere-se ao facto de esta Agência dar, num registo prático, mais centralidade à educação para o trabalho e/ou formação profissional do que à educação de adultos, no seu sentido mais restrito, isto é, a educação de base, a educação para a cidadania, a animação socioeducativa e desenvolvimento comunitário (ideal da educação permanente), em que este subsistema se vislumbra mais carente. Mais uma vez, os compromissos políticos situaram-se aquém das expectativas, ficando a educação de adultos novamente remetida para a marginalidade no sistema educativo.

Após a extinção da ANEFA, a Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV), sob tutela exclusiva do Ministério da Educação, protagonizou todas as acções desenvolvidas no âmbito da

⁸³ Neste ano é publicado o Decreto-Lei n.º 208, a 17 de Outubro, o qual aprova a Nova Orgânica do Ministério da Educação, onde se definem os objectivos da reforma estrutural da educação em Portugal, sendo criada a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), onde foram integrados os projectos já implementados pela ANEFA.

Educação e Formação de Adultos. No âmbito do programa “Educação e Formação 2010”, e na tentativa de melhorar a qualidade da educação em Portugal e a sua articulação com a formação e a política de emprego, são traçados alguns desafios, em particular para a educação de adultos. O primeiro diz respeito à qualificação da população jovem e adulta, impondo-se um esforço sustentado e continuado de integração e articulação dos contributos dos sistemas de educação e formação nos três níveis de intervenção⁸⁴: (i) educação básica; (ii) transição para a vida activa, assente na construção de itinerários educativos e de formação qualificantes, flexíveis e adaptados aos novos desafios; (iii) educação e formação de adultos, enquanto sistema integrado facilitador do acesso generalizado destes à progressão educativa, tecnológica, cultural e profissional, de forma autónoma e permanente, e potenciadora do reconhecimento e certificação escolar e profissional dos saberes e competências adquiridas ao longo da vida, em contextos não formais e informais de aprendizagem. O segundo desafio compromete a educação e a formação profissional a criar condições e a conceber alternativas políticas para que cada cidadão incorpore uma multiplicidade de saberes e competências que o habilitem a pensar, a conhecer, a ser, a fazer e a estar com os outros.

No entanto, continua a verificar-se a ausência de uma legítima “lei quadro” para este sector, na qual estivessem bem definidas as responsabilidades do Estado ou eventuais parcerias deste com outras entidades da sociedade civil, de modo a desenvolver de forma coerente e justa esta esfera educativa.

No contexto actual, através da Iniciativa Novas Oportunidades e da ANQ⁸⁵, a Educação e Formação de adultos tem mantido alguma centralidade nas questões políticas sobre a educação. Esta agência tem como legação a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e continuar a assegurar o sistema de RVCC e os cursos EFA, visando melhorar a qualidade da educação e da formação profissional e contribuir para o exercício de uma cidadania plena, a competitividade e a empregabilidade.

Os pontos mais críticos desta Agência advêm do facto de contemplar os jovens numa educação que devia ser exclusivamente dirigida a adultos; o tipo de controlo existente nos Centros Novas Oportunidades, que assenta numa lógica de mercado e a noção veiculada de que a aprendizagem é a

⁸⁴ Resolução do Conselho de Ministros n.º 185/2003, de 3 de Dezembro, Plano Nacional de Emprego, revisão anual para 2003.

⁸⁵ Agência Nacional para a Qualificação, I.P., criada em 2007 (Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho), sob a tutela dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Esta Agência tem como missão “A coordenação e 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, assumindo um papel dinamizador do cumprimento das metas traçadas pela Iniciativa Novas Oportunidades.”

solução para os problemas existentes na conjuntura actual, nomeadamente, ao nível da estrutura económica e social.

Parecem, assim, estar delineadas algumas acções que viriam a transformar a educação de adultos numa estratégia de tentativa de superação do desemprego estrutural e inclusão social⁸⁶, enfatizando a aposta na qualificação dos recursos humanos, descurando a verdadeira e genuína função desta educação, a qual devia visar não só a preparação do adulto para o mundo do trabalho, mas também o seu crescimento pessoal, permitindo-lhe agir sobre o mundo que o circunscreve.

2. Os Cursos EFA

Os Cursos EFA, criados no ano 2000⁸⁷, surgem como uma oferta integrada de educação e formação para públicos adultos, com idade igual ou superior a 18 anos, numa lógica de serviço público. Estes cursos destinam-se, prioritariamente, a adultos que não tenham concluído a escolaridade básica. São, também, considerados grupos prioritários, os desempregados, inscritos nos Centros de Emprego ou indicados por outras entidades ou projectos, tal é o caso do Rendimento Mínimo Garantido (RMG), e, ainda, activos empregados com baixa escolarização e qualificação profissional. O principal objectivo destes cursos é dotar os cidadãos de habilitações escolares e competências profissionais, concorrendo para a “redução dos seus défices de qualificação/certificação, estimular uma cidadania mais activa, e melhorar os seus níveis de empregabilidade e de inclusão social e profissional.”⁸⁸

Inicialmente implementados por algumas entidades formadoras, destinavam-se a um nível básico de educação, segundo uma lógica de dupla certificação. Actualmente, é notório o alargamento de ofertas e incremento de entidades promotoras⁸⁹ e formadoras com destaque para a Iniciativa Novas Oportunidades, a qual é um marco importante para a expansão e consolidação da educação e

⁸⁶ Cf. POPH (2007: 53)). Entre as diferentes prioridades deste Programa, salientamos: “(...) estímulo à criação e à qualidade do emprego, destacando-se a promoção do empreendedorismo – nomeadamente de desempregados – e os mecanismos de apoio à transição que privilegiem o contacto dos jovens com o mercado de trabalho.”

⁸⁷ In Despacho conjunto n.º 1083/2000, DR 268, SÉRIE II, de 20 de Novembro – Regulamenta a criação de Curso de Educação e Formação de Adultos, com dupla certificação escolar e profissional.

⁸⁸ In Diário da República, 1.ª. Série, N.º 48, 7 de Março de 2008.

⁸⁹ Os Cursos EFA são promovidos por diversas entidades de natureza pública, particular ou cooperativa: estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas, sindicatos e associações de âmbito local, regional ou nacional e financiados por diversos Programas, entre eles, o Programa Operacional do Emprego, Formação Profissional e Desenvolvimento Social (POEFDS) e Programa Operacional Potencial Humano (POPH), o qual concretiza a agenda temática para o potencial humano inscrita no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), documento programático que enquadra a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período 2007-2013.

formação de adultos, não só para o nível básico mas também secundário, permitindo a integração de cursos de habilitação escolar.⁹⁰

Relativamente à gestão da oferta formativa, as entidades promotoras e as formadoras devem procurar servir os destinatários tendo em conta as suas necessidades de formação e o contexto regional em que se enquadram, sendo, por isso, necessária uma articulação entre os Centros Novas Oportunidades, as escolas públicas ou privadas, os centros de emprego e de formação profissional com gestão directa ou protocolar e parceiros locais.

É da responsabilidade das entidades formadoras planear e organizar os grupos de formação, respeitando as normas em vigor⁹¹; assegurar os recursos humanos e físicos e os equipamentos necessários ao desenvolvimento dos cursos; desenvolver os cursos adequando-os ao desenho curricular e referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações, tendo em conta as orientações técnico/pedagógicas e as metodologias de educação e formação preconizadas para este modelo de formação; proceder à avaliação das aprendizagens e certificação dos formandos que concluíam o percurso formativo com sucesso e proceder à constituição de *dossiers* técnicos e pedagógicos de modo a organizar e disponibilizar a informação necessárias para os processos de acompanhamento e monitorização, por parte das entidades competentes.

2.1. Os Centros Novas Oportunidades

Estes Centros, designados no início da sua constituição como Centros de RVCC, corporizam o projecto de educação e formação delineado para os Cursos EFA, e são a “porta de entrada” do adulto num processo de qualificação. Eles visam adoptar um modelo de educação e formação flexível e abrangente, que assenta no reconhecimento, valorização e certificação das aprendizagens/saberes adquiridos ao longo da vida, nos seus diferentes contextos (formal, não-formal e informal)⁹², operacionalizando e respeitando os pressupostos da *Aprendizagem ao Longo da Vida*, consagrados em documentos oficiais no âmbito da União Europeia.

Responsáveis pelo acolhimento dos candidatos, os Centros Novas Oportunidades realizam um trabalho de diagnóstico e triagem, definindo e traçando o perfil de cada adulto. Numa fase inicial,

⁹⁰ Portaria n.º 817/2007 de 27 de Julho. *Estes cursos são desenvolvidos exclusivamente por estabelecimentos de ensino público ou privados ou cooperativos com autonomia pedagógica e por centros de formação profissional de gestão directa ou participada sob coordenação do Instituto do Emprego e da Formação Profissional, I.P. (IEFP, I.P.).*

⁹¹ Os grupos de formação devem ser constituídos tendo em conta os diferentes tipos de percursos formativos, de acordo com as aprendizagens formais, informais e não formais previamente reconhecidas.

⁹² Conceito de *educação permanente* (Paul Lengrand), pressupondo a noção de que os indivíduos podem aprender em qualquer altura das suas vidas, em contextos diferenciados.

procedem à identificação das suas necessidades e motivações relativamente ao nível de formação que pretendem realizar e respectiva certificação. É nesta fase fundamental que o adulto é encaminhado para um processo de RVCC, básico ou secundário⁹³, ou para uma oferta formativa que se enquadre dentro das expectativas e necessidades dos formandos. Os formandos terão, deste modo, acesso a educação/formação na instituição que mais se adeque aos seus interesses (escola, centro de formação profissional ou outras entidades) e seguindo um currículo próprio, de acordo com as competências que lhe foram validadas em fases anteriores ao reconhecimento. O Portefólio Reflexivo de Aprendizagens⁹⁴, que acompanhará o adulto ao longo do processo formativo, constitui-se como um instrumento basilar de certificação das competências adquiridas.

Os Centros Novas Oportunidades definem-se como uma iniciativa abrangente, uma vez que se adequam a diferentes níveis de ensino e a estruturas sociais diversificadas e contemplam modalidades de formação modulares, ajustáveis às necessidades e contextos de vida dos seus utentes.

2.1.1. Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – RVCC

As práticas no domínio do reconhecimento, validação e certificação de competências assentam, como já vimos, na necessidade de valorizar as experiências de aprendizagem que os adultos efectuaram ao longo das suas vidas, as quais ilustram as suas histórias de vida. Segundo Pires (2005), esta inovação, que compreende uma intersecção entre os mundos da educação/formação, trabalho e sociedade, *vem questionar os sistemas de educação/formação (inicial e contínua), confrontando-os com novos desafios, principalmente no âmbito da educação/formação ao longo da vida* (p.368). Este processo permite, assim, valorizar as aprendizagens adquiridas através das experiências de vida, fora dos sistemas tradicionais, e aquelas adquiridas nos contextos de trabalho, potenciar a (re)inserção dos indivíduos no tecido social ou empresarial, incrementar a sua mobilidade no contexto profissional a um nível local ou regional, ou, ainda, enriquecer o capital de saberes que cada sujeito possui. As aprendizagens são traduzidas em competências que ilustram o nível de sucesso dos indivíduos nas diferentes áreas da vida.

⁹³ Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro. Alargamento do modelo e estratégia de intervenção aos adultos que não possuam o 12º ano de escolaridade.

⁹⁴ Este instrumento tem como objectivo a articulação entre o processo de Reconhecimento e Validação de Competências e os percursos formativos que foram definidos a partir do perfil evidenciado por cada candidato. O PRA assume, também, uma função central no sistema de avaliação dos Cursos EFA, uma vez que se constitui como fonte e prova das aprendizagens realizadas; permite ter uma visão retrospectiva (do trabalho efectuado) e prospectiva (do trabalho a desenvolver), assim como documentar as evidências das competências que se vão trabalhando em cada percurso e reflexões pessoais acerca da relevância de cada documento seleccionado pelos formandos ao longo da sua formação. É o “projecto pessoal do adulto”.

A conceptualização de competência⁹⁵ não é tarefa fácil. Trata-se de um conceito polissémico e sujeito a abordagens multidisciplinares. Associado, desde a Idade Média, à capacidade para realizar determinados trabalhos ou a habilidades necessárias para o exercício de actividades específicas (perspectiva taylorista), surgiu, pela primeira vez, na década de 60, no campo da psicolinguística, sendo posteriormente utilizado por outras disciplinas. Uma das disciplinas que merece referência, neste contexto teórico, é a psicologia de corrente personalista ou humanista⁹⁶, cuja abordagem influenciou, de algum modo, a definição de competência patente no referencial dos cursos EFA. Assim, competência pressupõe *um processo dinâmico, integrativo, holístico, e em que a dimensão subjectiva (traduzida em parte por aspectos como a motivação, intencionalidade, autonomia) desempenha um papel determinante* (Pires, 2005: 272).

Acompanhando a rápida evolução dos tempos, o conceito de competência, embora vago e impreciso, foi ganhando terreno ao conceito de *qualificação*, estando convencionalmente associado ao mundo laboral, de feição neotayloriana, à hierarquização profissional⁹⁷ e gestão de recursos humanos; quanto maior for a procura de competências, maior será a capacidade de adaptabilidade a situações novas, resultando em melhores ganhos para os sujeitos e empresas onde prestam serviços, numa lógica de competitividade. A responsabilidade fica, deste modo, centrada no trabalhador, que tem de procurar, através da formação, uma actualização constante das suas competências para poder ajustar-se a novos contextos económicos e laborais.

Na esfera da educação e formação, o conceito de competência não escapou às modas vigentes, fazendo parte do léxico da aprendizagem ao longo da vida, e frequentemente referenciado nos diversos documentos/recomendações emanadas do Parlamento Europeu. Assim, de acordo como a Comissão Europeia (2004), podemos constatar a seguinte definição de competência: *combinatória de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também a “disposição para” e “o saber como aprender”*.

O conceito de competência que nos é apresentado parece ser mais abrangente, uma vez que insere aspectos éticos e valores como componentes do “ bom desempenho” e a importância do contexto, das potencialidades e motivação do sujeito para agir em situações diferenciadas. Deste

⁹⁵ A necessidade de clarificação do conceito de competência constituiu-se como um passo fundamental para a criação de uma linguagem comum a nível internacional, no que concerne ao Projecto da OCDE.

⁹⁶ São vários os autores desta corrente que merecem referência, entre eles, Maslow e Rogers. Segundo esta corrente, a experiência educativa é entendida como criadora, isto é, *visa a criatividade existencial do ser humano e o desenvolvimento contínuo de todo o seu potencial pela via das actividades educativas, que têm sentido para ele, que o afectam e o transformam em todas as suas dimensões pessoais* (Bertrand, 2001: 42).

⁹⁷ Competência, neste sentido, adequa-se ao modelo taylorista de organização do trabalho, subjacente a uma visão positivista da realidade.

modo, concluímos que competência deve entendida como um processo dinâmico, reflexivo, multiforme e em constante recomposição, implicando uma interacção intrínseca entre sujeito e meio, em todas as suas dimensões. De acordo com Pires (2005),

“A competência é de natureza combinatória, composta por saberes de diversas naturezas, que se finalizam na acção, através da realização das tarefas num determinado contexto. Ela vai-se construindo e desenvolvendo na e pela acção” (p. 291).

Tal como Pires, Le Boterf (1994: 16) entende que competência é mais do que saber fazer. As competências podem articular-se com conhecimentos teóricos e mobilizar recursos cognitivos, assim como funcionar como um recurso para realizar competências mais vastas.

Por outro lado, o conceito de competência-chave, que também apresenta várias possíveis denominações, entre as quais: *key competences*, *employability skills* ou, simplesmente, competências transversais ou essenciais, é-nos apresentado como um *conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego*.

O conceito de competência-chave define, pois, as competências que permitem uma participação eficaz dos indivíduos em múltiplos contextos ou domínios sociais (uso de ferramentas de maneira interactiva, através da linguagem ou das novas tecnologias, entre outras) e conseqüente contributo para o êxito global de cada indivíduo (saber agir autonomamente, defendendo ou reclamando direitos; assumir responsabilidades, definir objectivos pessoais; agir em diferentes contextos) e funcionamento harmonioso da sociedade, resultando em benefícios comuns (cooperação; paz; solidariedade). Estas competências podem ser adquiridas ou desenvolvidas em contexto formal ou noutros contextos, ao longo da vida, podendo acompanhar todos os desafios que sejam proporcionados a todos os sujeitos.

Tendo como base os saberes e competências adquiridos pelos adultos ao longo da sua trajectória de vida, o processo RVCC é realizado num Centro Novas Oportunidades, onde são certificadas as unidades de competência previamente validadas no processo e é definido o percurso de formação necessário para a obtenção da qualificação pretendida. Este organiza-se em torno de 3 eixos fundamentais: reconhecimento⁹⁸ de competências – identificação de competências adquiridas em experiências/vivências passadas. Aqui o adulto reflecte sobre o seu percurso de vida, sendo valorizadas todas as aprendizagens significativas. Todo o processo assenta em duas metodologias: balanço de

⁹⁸ Entende-se por reconhecimento (apesar da polissemia do conceito), a identificação das aprendizagens adquiridas através das experiências ao longo da vida, em contextos diversificados. Este reconhecimento é feito, de forma ambivalente, pelo sujeito (auto-identificação) e pela instituição oficial (avaliação externa sobre as aprendizagens explicitadas pela pessoa).

competências e análise de histórias de vida⁹⁹, com suporte em instrumentos de mediação, comuns aos cursos EFA; validação¹⁰⁰ de competências-chave, tendo em conta o Referencial de Competências-Chave¹⁰¹, no qual o Ministério da Educação define as Unidades e os Critérios de Evidência para cada uma das quatro Áreas de Competências-Chave e certificação de competências-chave. Após a validação de todas as unidades das quatro Áreas de Competências-Chave, procede-se à confirmação oficial das competências adquiridas pelo adulto ao longo da vida (certificação)¹⁰². É, então, emitido um certificado de EFA e registo na Carteira de Competências-Chave das competências evidenciadas pelo adulto ao longo do processo de RVCC.

O balanço de competências é um processo de natureza interpretativa que permite a qualquer adulto reconhecer os papéis que desempenham ou constroem na sua práxis diária, os significados que lhes atribuem e sua relação com o contexto em que ocorrem. É uma metodologia flexível que possibilita identificar competências esquecidas ou desvalorizadas, onde o adulto aprende a conhecer-se melhor, a identificar os seus projectos pessoais, sociais e profissionais, a descobrir-se potencialidades e construir novos saberes.

A construção de um portefólio individual permite reunir todas as evidências que possam comprovar a aquisição das competências adquiridas através da experiência pessoal e profissional. Este *dossier* é pessoal e um instrumento de autoformação, autoavaliação e auto-orientação. O balanço de competências permite a identificação de aprendizagens em três domínios: o saber – de ordem intelectual; o saber-fazer – faz apelo às qualidades de execução e o saber-ser – apela às qualidades interpessoais, de relacionamento humano.

As respectivas identificação e valorização de competências são realizadas por um mediador, em momentos de trabalho individual ou de grupo e, ainda, pelos formadores de cada uma das Áreas de Competências-Chave. Esta articulação permite facilitar a tradução das competências de vida, identificadas através dos instrumentos de balanço de competências, potenciando a construção do

⁹⁹ A abordagem das “Histórias de vida” ou “método autobiográfico” permite aos adultos a realização de uma retrospectiva de vida, onde serão relevados momentos fulcrais vividos pelo adulto que potenciaram aprendizagens significativas, as quais poderão dar evidência das competências adquiridas.

¹⁰⁰ A validação corresponde a um processo flexível que procura atribuir um estatuto formal às competências adquiridas em aprendizagens anteriores, decorrentes de contextos informais ou não-formais, e articula-se com disposições de carácter regulamentar, isto é, está de acordo com determinações legais, concebidas para legitimar as aprendizagens e reconhecê-las formalmente perante toda a sociedade.

¹⁰¹ O Referencial de Competências-Chave foi construído pelos seguintes autores: Luísa Alonso, Luís Imaginário, Justino Magalhães, Guilhermina Barros, José Manuel Castro, António Osório e Fátima Sequeira.

¹⁰² A certificação assenta na confirmação/autenticação formal, por parte de organismos oficiais, dos conhecimentos e das competências adquiridas.

percurso de formação de acordo com cada adulto ou grupo. A validação das competências é realizada por um júri constituído pelo mediador e formadores das quatro Áreas de Competências-Chave.

O modelo de RVCC aposta na flexibilidade, o que constitui um elemento fundamental para o sucesso das acções formativas, assim como a diferenciação pedagógica. O enfoque na aquisição ou reforço das competências sociais é basilar para o desenvolvimento das competências do adulto, que é co-responsável em todo o processo, através do seu empenho e capacidade de organização. Como vantagens reconhecidas nesta nova dinâmica de formação, entendemos, para além da certificação das aprendizagens, a (re)integração da população adulta em novos processos formativos, permitindo-lhes ultrapassar as barreiras criadas ao longo das suas trajectórias de vida, às quais é imputável o insucesso e a desmotivação, dando-lhes alento para irem de encontro aos seus sonhos, interesses e expectativas no contexto da sociedade global, como estratégia de promoção social.

Este sistema de reconhecimento resulta numa perspectiva europeia e comunitária e da OCDE e encontra-se fundamentado em documentos diversos, os quais assumem a defesa do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida e sua promoção a diversos níveis, uma vez que se constitui como base fundamental para a construção de uma cidadania europeia.¹⁰³

2.2. Modelo de Formação e Organização dos Cursos EFA

Inserindo-se numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, os cursos EFA assentam em percursos de formação, definidos a partir de um diagnóstico inicial avaliativo, efectuado pela entidade formadora do Curso, ou de um processo de Reconhecimento e Validação das Competências (RVC) e saberes adquiridos pelos adultos em diversos contextos ao longo da vida¹⁰⁴, efectuado num Centro Novas Oportunidades¹⁰⁵; em percursos formativos desenvolvidos de forma articulada, integrando uma formação de base e uma formação tecnológica ou apenas uma destas; num modelo de formação modular¹⁰⁶, tendo por base os referenciais de competências de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações, os quais são agrupados por áreas de educação e formação, de acordo com

¹⁰³ *As práticas de reconhecimento e de validação apresentam-se como um meio privilegiado para a valorização das pessoas, a promoção do acesso à educação/formação, a obtenção de qualificações, a inserção sócio-profissional, a mobilidade e evolução nas carreiras* (Pires, 2005: 401).

¹⁰⁴ Contextos formais, não-formais ou informais.

¹⁰⁵ Os Centros Novas Oportunidades estão integrados na Iniciativa Novas Oportunidades. Estes Centros promovem as suas actividades numa lógica de trabalho em rede com as entidades que promovem e desenvolvem Cursos EFA, e outras ofertas formativas.

¹⁰⁶ Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, onde se incluem as formações modulares como uma das modalidades de formação de dupla certificação.

a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação; no desenvolvimento de uma formação centrada em processos reflexivos e de aquisição de competências, através de um módulo designado – *Aprender com Autonomia* (nível básico de educação e/ou nível 2 de qualificação profissional), ou de um “Portfólio reflexivo de aprendizagens” (nível secundário e/ou nível 3 de qualificação profissional).

Do ponto de vista curricular e pedagógico, os cursos EFA evidenciam um carácter flexível, permitindo um ajustamento e adaptação do programa às necessidades dos formandos; os métodos utilizados devem incidir em actividades de pesquisa que envolvam a cooperação/acção entre os formandos e a construção de projecto comuns, potenciando a aquisição de competências sociais e pessoais, e os contextos de aprendizagem diferenciados, de modo a enriquecer as suas aprendizagens. Os conteúdos programáticos estão organizados segundo temas relevantes sobre os quais se estrutura o conhecimento considerado fundamental para um desenvolvimento global dos formandos.

Os cursos EFA assentam, ainda, no empenhamento dos formandos em diversas actividades culturais, cívicas e lúdicas, dando-se preeminência ao afecto, diversão e prazer como esferas essenciais da formação, mobilizando e adquirindo competências que lhes permitam fazer novas leituras do mundo e agir sobre ele, transformando-o.

O recurso às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) permitir-lhes-á a produção de materiais mais criativos e interactivos, assim como informação e formação à distância, constituindo-se como momentos de auto-aprendizagem autónoma/orientada, ou em trabalho de grupo (real ou virtual), fundamental para o desenvolvimento de laços sociais. Esta fonte de conhecimento significativo é essencial para a motivação e mobilização de todo o processo formativo.

O formador é uma figura chave neste processo. Como orientador ou facilitador, deve possuir amplos conhecimentos, especificamente nas áreas para as quais está orientada a sua formação. Deve, ainda, evidenciar capacidade para trabalhar em grupo e disponibilidade para participar em projectos multidisciplinares, assim como conhecimentos medulares sobre métodos, práticas e atitudes adequadas à educação de adultos.

O mediador desempenha, igualmente, uma função central neste processo de educação e formação. A sua função consiste em fazer a mediação do grupo de formação, tendo em conta as diversas dinâmicas e particularidades de cada adulto, negociando com estas atitudes e objectivos face à formação ou intervindo na resolução de problemas; exerce, também, um papel de coordenador das metodologias de trabalho da equipa pedagógica, sendo responsável por fazer cumprir os percursos formativos, respeitando os desenhos curriculares neles patentes, os quais deverão adequar-se às especificidades do grupo de formação ou de cada adulto, em particular. O mediador deve, de igual modo, promover sessões de trabalho em equipa pedagógica, onde são delineadas as actividades

integradoras, os momentos para a realização da avaliação e metodologias a implementar para a sua consecução eficaz.

2.3. O Curso EFA – Nível Básico

O desenho curricular dos Cursos EFA, nível básico,¹⁰⁷ é constituído por um sistema modular (módulos organizados por competências, subdivididos em unidades de formação, com coerência interna), que incluem componentes integradas de formação profissionalizante e de formação de base¹⁰⁸ e conduzem à obtenção de um certificado único. Cada curso é estruturado em função das competências e saberes já identificados nos formandos num processo de RVC, assim como da - sua experiência profissional e pessoal (histórias de vida) contextos socioeconómicos e culturais em que se inserem, centrando-se em duas componentes fundamentais: formação de base e formação profissionalizante. A formação de base assenta em áreas relativas ao Referencial de Competências-Chave, que estão organizadas a partir de Temas de Vida, em quatro Áreas de competência/Domínios de Referência: Linguagem e Comunicação (nesta área são também desenvolvidas competências no domínio da língua estrangeira, com uma carga horária específica: 50 horas para o B2 e 100 horas para o B3), Matemática para a Vida e Tecnologias de Informação e Comunicação. Estas Áreas, consideradas de natureza instrumental, compreendem competências básicas de literacia e *literacia informática*. O Domínio de Referência - Cidadania e Empregabilidade tem um carácter transversal e pretende desenvolver no adulto competências específicas no âmbito dos seus conteúdos, tendo em vista a promoção da cidadania e empregabilidade. O módulo *Aprender com Autonomia*, fundamental neste nível de formação, organiza-se em três unidades de competência¹⁰⁹ centradas no recurso a metodologias que proporcionam ao adulto técnicas e instrumentos de autoformação assistida e facilitam a integração e o desenvolvimento de hábitos de trabalho de grupo, assim como a definição de compromissos individuais e colectivos. Durante a operacionalização este módulo, a equipa pedagógica dá início à construção do plano curricular do Curso, através da definição dos *Temas de Vida*¹¹⁰, os

¹⁰⁷ Diário da República, 1ª série, n.º 48 – 7 de Março de 2008, anexo n.º 2.

¹⁰⁸ A formação de base é constituída por três níveis de desenvolvimento: B1, B2 e B3 nas diferentes áreas de competência.

¹⁰⁹ O módulo **Aprender com Autonomia** organiza-se em três unidades de competência: *integração, relacionamento interpessoal e aprender a aprender*. Este módulo facilita a aquisição de competências tendo em vista uma aprendizagem mais autónoma por parte do adulto, ao longo da vida, permitindo-lhe agir sobre os projectos que definir para a sua vida, num âmbito individual ou colectivo.

¹¹⁰ Os Temas de Vida são seleccionados pelos formandos segundo um conceito interactivo entre o mundo local e o global.

quais constituem a espinha dorsal sobre a qual se organizam e abordam as Áreas de Competência-Chave.

A formação profissionalizante tem em conta as áreas profissionais a definir e a ajustar segundo os diferentes grupos e contextos, de acordo com perfis e conteúdos constantes dos Referenciais da Formação do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP). Este tipo de formação estrutura-se em Unidades Capitalizáveis¹¹¹ e podem incluir formação em contexto real de trabalho.

2.4. O Curso EFA – Nível Secundário

Tendo em conta a realidade portuguesa¹¹² e os baixos índices de qualificação da população adulta a nível do ensino secundário, tornou-se premente a extensão dos Cursos EFA a este nível de qualificação¹¹³, considerada fundamental para o desenvolvimento económico, bem-estar social, qualidade de vida e participação social da população portuguesa.

A implementação dos Cursos EFA- NS insere-se, tal como o *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*, na iniciativa Novas Oportunidades, desenvolvendo um percurso anteriormente delineado pela Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA), e posteriormente pela Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV-ME), o qual se reforça com a criação da Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ, I.P.), de dupla tutela – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação.

O modelo de formação do Curso EFA de nível Secundário, cujo Referencial de Competências-Chave foi aprovado em 2006, assenta numa perspectiva de aprendizagem por competências e na centralidade das histórias de vida e opções pessoais, sociais e profissionais do adulto, permitindo o reconhecimento dos saberes e das competências adquiridas pelos formandos ao longo das suas vidas, em contextos diversificados. Este modelo está concebido de modo a ir de encontro às necessidades individuais e profissionais de cada adulto, visto envolver processos de formação flexíveis e diferenciadas, articulando a Formação de Base e a Formação Tecnológica.¹¹⁴

¹¹¹ Competências nucleares reconhecidas para efeitos de inserção profissional.

¹¹² Portugal, de acordo com os quadros publicados anualmente pelo PNUD, apresentava no dealbar do século XXI, um baixo índice de certificação.

¹¹³ Portaria n.º 817/2007 de 27 de Julho. Para o XVII Governo Constitucional, a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população foi considerada uma prioridade após a aprovação do respectivo Referencial.

¹¹⁴ Esta articulação permite um cruzamento entre os diferentes referenciais, escolar e profissional, reduzindo-se os efeitos da repetição de aprendizagens e contribuir, eventualmente, para o encurtamento dos percursos formativos a realizar pelo formando.

À semelhança do nível básico, o Curso EFA nível secundário está estruturado para conceder uma oferta formativa de dupla certificação¹¹⁵, escolar e profissional, com referenciais específicos para cada nível de qualificação.¹¹⁶ A oferta formativa para o nível secundário está direccionada para a população adulta e, em particular, para os jovens com idades a partir dos 18 anos que, embora não tenham concluído o ensino secundário, já se encontram inseridos no mercado de trabalho, permitindo-lhes concluir o ensino secundário e atingir melhores qualificações profissionais para o desempenho das suas funções, o que pode potenciar a sua evolução em termos de carreira profissional e a um nível pessoal, social e económico¹¹⁷.

Os cursos EFA de nível secundário (EFA – NS) possuem um enquadramento curricular que permite, de acordo com o perfil previamente diagnosticado, orientar os candidatos para percursos específicos, evitando-se, deste modo, a repetição de aprendizagens já consolidadas pelos mesmos.

2.4.1. Plano Curricular e Referencial de Formação

Um dos grandes pressupostos da Aprendizagem ao Longo da Vida é assumir que todos os contextos são válidos quando se trata de adquirir conhecimentos. Assim, aprender ao longo da vida é assumido como um processo contínuo, sem delimitação espaço-temporal, e inclui todas as dimensões da vida humana: social, histórica, cultural, política e profissional. A vida é entendida como o palco de onde emergem as aprendizagens e as pessoas são os protagonistas na construção de uma história com um enredo complexo, cujo fim está sempre em aberto.

Os Cursos EFA – NS apresentam, na sua matriz conceptual e formativa, uma abertura e flexibilidade, permitindo a adequação dos percursos formativos aos diferentes perfis dos formandos que os frequentam. O Referencial de Competências-Chave pode e deve ser operacionalizado segundo uma perspectiva de “construção local”, respeitando as vicissitudes dos projectos pessoais e

¹¹⁵ A dupla certificação é atribuída em função do *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*, no que concerne à Formação de Base. Para a definição da área da Formação Tecnológica, é feita uma articulação com os referenciais disponíveis no Catálogo Nacional de Qualificações, correspondentes ao nível 3 de formação profissional.

¹¹⁶ Esta qualificação pode ser obtida através do processo de RVCC ou formação modular.

¹¹⁷ O adulto opta pelo percurso que melhor se adequa ao seu projecto de vida, um dos quais poderá ser apenas a habilitação escolar com equivalência de nível secundário de educação.

profissionais dos adultos em formação, devendo os formadores adoptar um modelo de trabalho assente na diferenciação pedagógica.¹¹⁸

Atendendo aos perfis pessoais diferenciados, o Curso EFA – NS apresenta três tipos de percursos formativos¹¹⁹, aos quais se associam condições mínimas de acesso e cargas horárias diferenciadas¹²⁰. Os planos curriculares podem também ser definidos após desocultação das necessidades de formação, a partir de um diagnóstico desenvolvido num Centro Novas Oportunidades.

Os quadros número 1 e 2, que se encontram em anexo, ilustram os diferentes percursos que os adultos podem seguir a partir de habilitações escolares de acesso.

2.4.2. O Referencial de Competências – Chave

No âmbito das estratégias de aprendizagem ao longo da vida¹²¹, o reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens configura-se como uma metodologia inovadora que permite, por um lado, aos adultos que retomam o processo educativo¹²², capitalizarem todos os saberes aprendidos por via formal, até ao momento em que interromperam os estudos, e todos os outros que foram adquirindo ao longo da vida, através de outros contextos, nomeadamente, não-formais e informais, considerando-se estes tão ricos e produtivos, como aqueles em contexto escolar tradicional. A aprendizagem é entendida, assim, como um projecto de construção social que se processa de uma forma contínua, permitindo, através de métodos flexíveis, concertar soluções passíveis de satisfazer as necessidades ou percursos alternativos de educação e formação para públicos activos e inactivos.

O Referencial de Competências-Chave – NS reúne três finalidades fundamentais: trata-se de um quadro orientador e estruturador para o reconhecimento das competências adquiridas por via da educação formal não concluída ou da educação não formal e da experiência de vida dos adultos; é um dispositivo base para o “desenho curricular” de percursos de educação e formação de adultos

¹¹⁸ De acordo com os objectivos dos Cursos EFA, as metodologias devem integrar materiais pedagógicos adequados às características regionais e locais, os percursos formativos e a articulação entre os Núcleos Geradores e os Temas, não descurando os interesses e expectativas dos adultos.

¹¹⁹ Cada percurso formativo centra-se num desenho curricular próprio, em consonância com os quadros de referência apresentados pelo adulto.

¹²⁰ *In* Diário Da República, 1ª série, n.º 48 – 7 de Março de 2008, anexos 3, 4 e 5.

¹²¹ Ver pressupostos da UNESCO (1996) e Comissão Europeia (2000).

¹²² Oportunidades dadas a todos os cidadãos, principalmente aos adultos com pouco escolarização e a aqueles que se encontram em situação de pleno emprego ou desemprego.

assentes em competências-chave e é um guia para a formação de técnicos de RVC e formadores dos Centros Novas Oportunidades.

Assim, o Referencial representa a matriz estrutural do modelo de formação desenhado para os cursos EFA, com características distintivas das abordagens tradicionais. Os seus pressupostos, que estão traçados segundo os documentos orientadores da União Europeia, vão de encontro a objectivos, tais como, a promoção da cidadania activa e a inclusão social e profissional, recriando dinâmicas de intervenção nas comunidades regionais e locais que têm contribuído para a concepção de uma metodologia diferente de trabalho, quer no panorama da formação, quer escolar, quer profissional.

Trata-se de um quadro de referência que, apesar de apresentar uma unidade conceptual – desenho curricular de base, é aberto e flexível, adaptável aos perfis e percursos dos formandos, assim como aos seus interesses e expectativas nos âmbitos pessoais, profissionais e sociais, devendo os formadores adoptar estratégias, metodologias e recursos diferenciados de modo a ir de encontro às intenções e ritmos de aprendizagem dos formandos, assim como às competências a desenvolver. Organizado em Áreas de Competências-Chave, que se articulam entre si de forma coerente e integrada, o Referencial preconiza uma matriz, na qual as competências concorrem para a problematização e resolução de questões de vida, de uma forma mais complexa e aprofundada, numa lógica de transição do contexto escolar para o contexto da vida adulta.

A propósito do Referencial de Competências-Chave, Leitão (2002) refere que a sua adopção

“(...) faz deslocar a educação e formação de adultos do modelo escolar, baseado na aquisição de conhecimentos compartimentados através da frequência de disciplinas e áreas disciplinares cujos programas se organizam por conteúdos, para um modelo centrado em competências a adquirir ou reforçar de acordo com temas de vida significativos para cada grupo em formação, em função dos desempenhos exigidos a cada adulto no seu quotidiano”(p.76).

Na sua formação de base, os Cursos EFA - NS compreendem três áreas de Competências-Chave, que estão organizadas por unidades de formação de curta duração (UFCD), de 50 horas cada: Cidadania e Profissionalidade (CP); Sociedade, Tecnologia e Ciência e Cultura (STC), Cultura, Língua e Comunicação (CLC), à qual pode estar associada uma língua estrangeira. Há uma inter-dependência temática e conceptual entre as Áreas de Competência, principalmente entre Sociedade Tecnologia e Ciência (STC) e Língua Cultura e Comunicação (CLC), consideradas “áreas-gêmeas”, o que requer uma acção articulada, por parte da equipe de formação, no que concerne à definição do conteúdos a tratar, bem como o desenvolvimento e avaliação de competências a atingir no final de cada UFCD. A Área de Cidadania e Profissionalidade apresenta um carácter mais transversal e integrador,

potenciando a comunicabilidade com as outras Áreas¹²³. As competências-chave estão organizadas de acordo com as exigências da vida hodierna, isto é, estão adequadas às suas práticas no plano social e afectivo. Neste sentido, os adultos poderão mobilizar os seus conhecimentos, atitudes e competências de modo a actuar perante situações com diferentes graus de complexidade. Estas competências podem ser operacionalizadas visando a pluralidade dos contextos e situações que ocorrem na sociedade plural em que vivemos.

De acordo com o perfil de competências preconizado para a Área de Cidadania e Profissionalidade (NS), pretende-se que o adulto revele capacidade de agir nos seus diferentes contextos de vida, de modo informado e crítico, evidenciando uma consciência e um património de práticas de direitos e deveres fundamentais, em articulação com o primado do bem comum, assumindo-se, em simultâneo, num quadro de formação permanente, aberto à complexidade e à iniciativa como referência de vida.¹²⁴ Esta Área tem como princípio esbater o défice existente entre educação e trabalho, subentendendo-se uma dialéctica entre os diversos saberes e os papéis que estão disponíveis na complexa sociedade actual, sendo a cidadania o enfoque central das dinâmicas educativas e formativas.

A Área de Cidadania e Profissionalidade estrutura-se em torno de oito Unidades de Competência¹²⁵ (UC), geradas a partir de oito Núcleos Geradores (NG)¹²⁶ que corporizam as três Dimensões de Competências¹²⁷: cognitivas, éticas e sociais. Referenciadas a quatro Domínios de Referência para a Acção¹²⁸, isto é, a contextos concretos em que se experimenta a vida quotidiana (desde a vida privada, à vida profissional, à interacção com as instituições e, ainda, ao enquadramento por processos e dinâmicas espaço-temporais mais amplos), as Unidades de Competências materializam-se em competências-chave específicas, cuja intensidade se pretende identificar através de Critérios de Evidência. A noção dessa intensidade diferenciada confere sentido à presença implícita dos

¹²³ As competências: ler, analisar, interpretar informação oral, escrita, numérica, visual, cultural, científica ou tecnológica são consideradas transversais e indissociáveis das práticas de cidadania e profissionalidade.

¹²⁴ Informações retiradas do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos Nível Secundário, Setembro 2006, sob coordenação de Maria do Carmo Gomes.

¹²⁵ Combinatórias coerentes dos elementos da competência em cada Área de Competência-Chave.

¹²⁶ Tema abrangente, presente na vida de todos os cidadãos, a partir dos quais se podem gerar e evidenciar uma série de competências-chave.

¹²⁷ Por dimensão de competência entende-se a agregação das Unidades de Competência e respectivos Critérios de Evidência em cada uma das Áreas de Competência-Chave.

¹²⁸ Contextos de actuação entendidos como referentes fundamentais para a mobilização das diferentes competências-chave na sociedade actual: contexto privado; contexto profissional; contexto institucional; contexto macro-estrutural.

Elementos de Complexidade (identificação, compreensão e intervenção) no elenco dos Critérios de Evidência¹²⁹.

A Área de STC direcciona-se para a evidenciação de competências-chave em esferas da vida humana, cujos saberes são cada vez mais complexos. Neste caso, a ciência, a tecnologia e a sociedade são reconhecidas como campos que convocam conhecimentos diferenciados que se operacionalizam e inter-relacionam nos contextos profissionais, pessoais e sociais, capazes de dar resposta a problemas também eles transversais. As competências-chave aqui trabalhadas estão profundamente associadas aos contextos sociais dos adultos e articulam-se com as questões abordadas nas outras áreas.

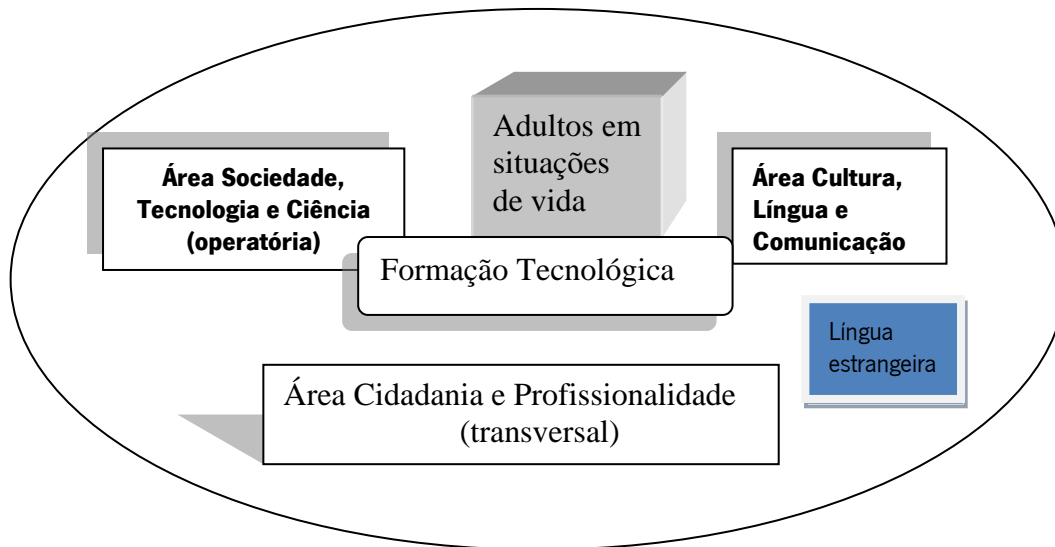
Esta Área estrutura-se, numa primeira fase, a partir dos sete Núcleos Geradores (estando na base de cada uma das Unidades de Competência), enquanto organizadores temáticos, a partir de temas abrangentes e relevantes da vida social contemporânea, podendo ser tratados de forma flexível. Esta Área liga depois os sete Núcleos Geradores com os quatro Domínios de Referência para a Acção: Contexto privado; Contexto profissional; Saberes, poderes e instituições e Estabilidade e mudança. Os diferentes domínios são explorados segundo os temas propostos para cada núcleo. Os temas (28) estão definidos a partir da intercomunicação destes dois segmentos, compreendendo as competências-chave que fornecem a matriz em que assenta, posteriormente, o processo de avaliação. Os critérios de evidência são formulados perspectivando as competências-chave segundo as três dimensões que definem esta Área: Social, Tecnológica e científica.

A Área de Cultura Língua e Comunicação centra-se em competências-chave que podem ser evidenciadas, reconhecidas e certificadas nos contextos cultural, linguístico e comunicacional, que se complementam e articulam entre si, visando uma construção identitária da pessoa adulta num conjunto polivalente de dimensões, que se concretizam no seu quotidiano.

Esta Área estrutura-se a partir dos sete Núcleos Geradores (cada um deles na génese de uma das Unidades de Competência), como se observa em STC, enquanto organizadores temáticos, a partir de temas abrangente e relevantes da vida social contemporânea. Esta Área interpenetra os sete Núcleos Geradores com os quatro Domínios de Referência para a Acção. É, a partir deste cruzamento que se definem os 28 Temas e, conseqüentemente, as competências-chave que fornecem a matriz em que assenta o processo de avaliação do formando. Os critérios de evidência são formulados perspectivando as competências-chave segundo as três dimensões que definem esta área.

Identificamos, de seguida, como se estrutura o desenho do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário.

¹²⁹ Acções ou realizações através das quais o adulto indicia o domínio da competência visada.

Figura 1 – Desenho do Referencial de Competências-Chave NS.

Fonte: Adaptado de Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário (2006)

Cada uma das Áreas inclui, ainda, elementos de complexidade, permitindo aos formandos, mediadores e formadores, o reconhecimento e validação de competências e definição de percursos formativos, caso o adulto ainda não esteja integrado num processo de formação. Os elementos de complexidade são três: Tipo I – Identificação; Tipo II – Compreensão e Tipo III – Intervenção, possibilitando distinguir os critérios de evidência em cada uma das competências-chave.

Os resultados de aprendizagem traduzem-se na validação de competências a partir das UFCD, que compreendem as quatro competências do Referencial de Competências-Chave – NS de cada Unidade de Competência e, conseqüentemente os quatro Domínios de Referência para a Acção (DRA).¹³⁰ Estas competências são visíveis através do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), que é um documento fundamental neste processo de formação, no qual os formandos identificam, através das suas reflexões, toda a aprendizagem construída.

2.4.3. A Área de Portefólio e o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

¹³⁰ Os materiais produzidos a partir dos quatro Domínios de Referência para a Acção resultam na aquisição de conceitos-chave e conteúdos da formação, os quais enformam as dimensões que estruturam as Áreas de Competência-Chave.

A Área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens tem como finalidade desenvolver processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências pelo adulto, sendo, também, considerado um espaço singular da avaliação nos Cursos EFA de nível secundário. A metodologia implementada nesta área pressupõe resultados formativos para os adultos, pelo que a avaliação adquire um cariz qualitativo, visando regular e orientar os formandos nos seus processos de aprendizagem.

Inicialmente associado às artes visuais, o Portefólio é considerado um documento que demonstra toda a actividade do seu autor, em particular, aquela que melhor ilustra as suas potencialidades. Na Educação e formação, o Portefólio importa o conceito de “percurso de vida/formativo”, no qual são desveladas as experiências significativas que constituem toda a base do conhecimento do formando, sendo, deste modo, um instrumento de aprendizagem e auto-formação e de avaliação, uma vez que é a partir deste que se constata todo o processo de evolução do formando.

Similar ao processo de RVCC, o PRA é constituído por actividades e reflexões produzidas ao longo das sessões, no âmbito dos temas e problemáticas abordadas, e compreende um balanço global sobre os métodos e ritmos de aprendizagem, assim como os objectivos concretizados ou a atingir. O processo reflexivo permite-lhe posicionar-se face à sua evolução na formação, nomeadamente, sobre o que consolidou ou adquiriu, e as mais-valias desta aprendizagem para a sua vida pessoal ou profissional.

A construção do PRA compreende várias etapas possíveis, desde a recolha de informação, que pode ser feita através de várias fontes ou suportes possíveis; selecção, análise e síntese da informação e respectiva contextualização no âmbito da actividade a realizar; reflexão pessoal sobre os possíveis sentidos construídos durante e após a realização da actividade; partilha de resultados recorrendo a recursos variados, mostrando evidências da sua aprendizagem e definir novas metas e objectivos, partindo de novos conteúdos.

O PRA deve corresponder a um projecto definido pelo formando, após alguns esclarecimentos acordados com os formadores e mediador, relativamente aos critérios que estão subjacentes a este modelo de formação, os quais incluem: plano de trabalho; diversificação de trabalhos e respectivas reflexões (as quais vão evidenciar as competências adquiridas); datação dos documentos, permitindo analisar o percurso e evolução do formando e selecção pessoal e motivada do conteúdo do Portefólio, dando liberdade ao formando para incluir no Portefólio todas as versões que entender de uma actividade, até ao resultado final.

A avaliação e validação do adulto consiste numa análise atenta deste documento¹³¹, onde o adulto tem a oportunidade de demonstrar as competências adquiridas ao longo de todo o processo de formação.¹³² Para a equipa pedagógica, o PRA constitui uma linha de orientação sobre o modo como o formando aprende, permitindo, de igual modo, identificar eventuais obstáculos a novas aprendizagens e redefinir futuras estratégias.

2.4.4. A Actividade Integradora

A aprendizagem através da actividade integradora é um método inovador na educação e formação de adultos. Esta actividade conjuga competências e saberes oriundos de múltiplas dimensões, que se interligam tendo como objectivo a resolução de questões em confronto. É uma actividade que implica transversalidade, isto é, a envolvência de todas as Áreas de Competência, implicando uma organização e gestão atenta dos formadores e formandos. O trabalho desenvolvido nesta actividade implica uma estratégia do tipo investigação-reflexão-acção, permitindo estimular nos formandos metodologias e práticas de aprendizagem que promovam a autonomia, através de experiências de pesquisa e selecção de informação num plano individual ou em grupo e, conseqüentemente, desenvolver aprendizagens significativas no seu quadro de referências pessoais e sociais. É um processo dinâmico, activo, enriquecedor do ponto de vista do trabalho envolvido na pesquisa e selecção de informação, até à realização da actividade, a qual pode assumir formas diversas, como por exemplo, debates, visitas de estudo, exposições, palestras, teatro, entre tantas outras.

Síntese

Pretendemos ao longo deste capítulo enquadrar a educação e formação de adultos no seu tempo, apresentando uma breve retrospectiva do que foi feito até aos nossos dias, no que concerne à definição de um campo com uma idiosincrasia própria, no contexto português, fazendo uma breve alusão ao trabalho produzido em matéria de políticas educativas nacionais e no contexto europeu, através de documentos que ilustram as intenções de transformar este terreno baldio num campo pretensamente produtivo.

¹³¹ A construção deste documento (que pode ocorrer no final de uma UFCD) é feita de forma participada entre o formando, formadores e mediador, pelo que a sua avaliação contempla um processo dinâmico que implicou, desde o seu início, uma contínua reformulação de estratégias, métodos e recursos, tendo em vista o desenvolvimento das aprendizagens.

¹³² As competências estão pré-definidas no Referencial que constitui a base curricular do Curso EFA.

Como podemos verificar, a educação de adultos nunca teve um lugar de destaque no sistema de ensino português. Foi sobrevivendo graças a intervenções de grupos de resistentes que tentaram, em vão, curar a miopia crónica que persistia entre as classes políticas, no que respeita à definição de políticas públicas consentâneas com o carácter plural e heterogéneo deste subsistema, transformando-o, como refere Lima (2005),

“(…) num sector sem lugar no quadro das políticas educativas ou objecto de uma presença apagada ou intermitente e, mais recentemente, num sector subordinado às lógicas da formação profissional contínua, e como tal adquirindo uma posição atópica, progressivamente deslocado da educação para a economia e para a gestão dos recursos humanos” (p. 32).

Verificámos que, apesar de muitos esforços intentados por intelectuais, em posicionar este sector no seu devido lugar no contexto do sistema educativo português, através da implementação de medidas inovadoras, o contínuo desfile de governos e a ausência de políticas públicas persistentes não permitiram que a educação de adultos, numa base popular, pudesse implementar-se com sucesso, continuando a caracterizar-se como o sector mais crítico e problemático.

Numa outra perspectiva, a mundialização e a evolução tecnológica operada nas últimas décadas do século XX contribuíram para a ressemantização do conceito de educação e formação de adultos, subordinando este sector a uma lógica de racionalidade económica, dando particular enfoque à qualificação dos recursos humanos e produção de competências, em detrimento de outras áreas, como é o caso da educação de base ou a educação permanente.

A adesão à União Europeia e o embarque nos seus programas de educação e formação trouxeram novos ajustes à educação de adulto, orientado esta para uma lógica de aprendizagem ao longo da vida (ALV), cujo quadro assenta em valorizar as aprendizagens que as pessoas vão realizando ao longo dos seus percursos de vida, em contextos e espaços diferenciados, escapando à primazia das instituições tradicionais, e privilegiando o saber de experiência feito, em detrimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Os saberes construídos a partir da experiência, tradição, trabalho e da partilha colectiva adquirem, deste modo, um estatuto especial, o que motiva a emergência de novas teorias, práticas e metodologias que interpretem este novo fenómeno, e que sejam capazes de dar resposta às necessidades da população adulta.

Assim, e apesar da persistência de muitos obstáculos, temos vindo a observar tentativas de dar à educação de adultos uma face mais humana, através da implementação de Centros Novas Oportunidades, nomeadamente, o processo de RVCC e os cursos EFA, valorizando-se a aquisição de

saberes fora do contexto formal, ou utilizando este como via para o desenvolvimento e transformação pessoal e, numa dimensão mais abrangente, a cidadania e participação democrática e a justiça social.

**CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO DE ADULTOS ENTRE AS PERSPECTIVAS HUMANISTA E
TECNOCRÁTICA**

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS ENTRE AS PERSPECTIVAS HUMANISTA E TECNOCRÁTICA

“Aprender a discutir, a refutar e a justificar o que se pensa é uma dimensão a que não pode renunciar qualquer educação que aspire ao título de «humanista».”

(Fernando Savater, 2006, p. 138)

Analisando o cenário da sociedade actual – “era planetária” com todas as suas vicissitudes, constatamos que a educação e, em particular a educação de adultos, ocupa um lugar fundamental no campo do desenvolvimento humano, numa perspectiva abrangente e contínua.

Sujeita a pressões de diversa ordem, a Educação de Adultos, tal como qualquer episódio da história humana, também viveu flutuações, ao sabor de distintas práticas, discursos e ideologias políticas, constituindo-se, na conjuntura actual, um potencial necessário para dar resposta à vertiginosa revolução operada na sociedade e economia.

Prendemos, neste capítulo, apresentar algumas abordagens que contribuem para a delimitação de uma base conceptual e metodológica da educação de adultos, dentro de dois paradigmas distintos: numa margem, consideramos a perspectiva humanista, onde enquadrámos o conceito de “Educação de Adultos”, no seio de uma pedagogia que visa dar ao “desenvolvimento uma face humana”, tendo sido este o grande ensejo da UNESCO na década de 70, no âmbito da campanha designada *Educação para Todos*¹³³.

Delineamos, como objectivos fundamentais para caracterizar esta perspectiva, identificar ideias-chave baseadas em fundamentos ou pressupostos teóricos que sustentam o conceito de educação de adultos como pilar para o desenvolvimento integral do sujeito¹³⁴. A educação nesta

¹³³ A educação de adultos é de cariz emancipatória/social democrática. Um dos métodos utilizados pela UNESCO era o da alfabetização funcional, o qual, para além da leitura e da escrita, também incluía uma formação de base profissionalizante, com programas específicos. A partir deste período, a educação de adultos define-se como sinónimo de democracia e desenvolvimento humano. O ideal de educação da UNESCO é a educação permanente (*éducation permanente /lifelong education*), isto é, a de criar uma sociedade em que a aprendizagem seja sempre contínua, dentro de um projecto político-institucional. A essência da educação ao longo da vida é proporcionar uma educação a todos os indivíduos *from the cradle to the grave*, em todas as suas modalidades.

¹³⁴ A educação ou aprendizagem, nesta linha de pensamento, atribui destaque ao papel da experiência, da autonomia e capacidade crítica e reflexiva do indivíduo.

conjuntura não pressupõe a mera transmissão de saberes, no conceito tradicional, mas um instrumento dado ao indivíduo para que este possa corresponder aos desafios da sociedade moderna, proporcionando-lhe meios para que possa desenvolver a sua personalidade de uma forma plena, plurifacetada, tornando-o num agente activo, reflexivo e participativo, numa dimensão mais global, visando a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

No intuito de definirmos alguns aspectos desta perspectiva, tivemos em conta o contributo de alguns autores de diversas áreas disciplinares, tendo consciência dos limites inerentes a esta pesquisa, dada a grande complexidade conceptual que está subjacente aos processos de educação/aprendizagem de adultos.

Num outro sentido, e tendo em conta o decorrente processo de globalização e “transnacionalização do capitalismo”, vemos emergir uma educação de adultos mais tecnocrática, baseada num modelo económico produtivo que, tal como nos é sugerido pela sua designação, se centra no ensino de competências, com o intuito de ajustar a população activa ao sector produtivo. A racionalidade deste modelo assenta na produção de capital humano, competitividade e empregabilidade, para a instrumentalização, na lógica da Aprendizagem ao Longo da Vida (paradigma dominante)¹³⁵. A educação passa a desempenhar um papel meramente instrumental para que a “civilização da indústria” continue a espalhar as suas raízes e a reduzir a humanidade ao automatismo e alienação, pondo de parte os ideais humanistas, plataforma para a transformação social, desenvolvimento e emancipação dos cidadãos.

O investimento no saber e nas qualificações é de importância vital para combater o desemprego, aumentar a competitividade económica e evitar a exclusão social. A educação e a formação são, por isso, a janela da sociedade para o futuro.

Para delimitarmos esta abordagem, tivemos em conta alguns pressupostos teóricos vigentes no contexto do conceito da Aprendizagem ao Longo da Vida, nomeadamente, documentos editados no âmbito da Comissão Europeia e autores que abordam este conceito dentro de uma perspectiva crítica.

¹³⁵ Este conceito surge na agenda política das organizações internacionais nos anos 90, num cenário profundamente marcado pela competitividade económica. A educação de adultos passa a ser dominada por discursos cuja prioridade é o resultado da aprendizagem (“outcomes”) e não as condições da aprendizagens (“inputs”). A ALV tem como finalidade o “investimento no saber e nas qualificações” porque “ é de importância vital para combater o desemprego, aumentar a competitividade económica e evitar a exclusão social. A educação e a formação são, por isso, a janela da sociedade para o futuro.” (Parecer do Comité das Regiões sobre o *Livro Branco sobre a Educação e Formação* “Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva” (96/C 182/4)

1. A Perspectiva Humanista

Vários são os autores que se debruçaram sobre a educação de adultos dentro de uma perspectiva humanista¹³⁶. Citaremos alguns que evidenciam pontos de vista em comum, de modo a dar forma a uma concepção de Educação de Adultos que mais se enquadra num paradigma construtivo da personalidade humana, recorrendo a metodologias que proporcionem aos sujeitos o desenvolvimento de capacidades que promovam a sua acção como sujeitos e objectos de uma cultura e, deste modo, potenciar o seu desenvolvimento integral tornando-os capazes de transformar o seu “status” face ao contexto social e político em que vivem, e redefinindo o seu papel no empenho colectivo pela acção e mudança sociais.

Entre diversos autores citados, Paulo Freire é um autor que nos deixou um legado de ideias fundamentais para compreendermos a dimensionalidade da educação de adultos por ele preconizada – a educação popular, uma educação de base crítica, orientada para a democratização política e económica, para a transformação do poder de decisão e para a edificação de valores consentâneos com as novas responsabilidades sociais, numa sociedade cujos desafios exigem respostas cada vez mais prementes.

Podemos, nos tempos actuais, tentar perceber a utilidade e oportunidade dos seus métodos e teorias e adequá-los a uma visão mais humanista e crítica da educação de adultos de hoje. A sociedade actual exige uma aprendizagem continua e em diversos contextos, incluindo o da escola que é um espaço por excelência de elaboração cultural.

A abordagem humanista, oscilando entre a Teoria Crítica¹³⁷, a Educação Popular e a Educação Permanente¹³⁸ ou Educação ao Longo da Vida (ELV) ancora pontos fundamentais que nos permitem circunscrever a educação de adultos num modelo “ideal” a partir do qual deveriam incidir todas as práticas deste campo.

¹³⁶ A essência do pensamento humanista assenta *na ideia de que a motivação humana está relacionada com a satisfação de necessidades, sendo a auto-realização a mais fundamental das necessidades* (Finger & Asún, 2003: 61). O Humanismo é um conceito renascentista, o qual “(...) valorizava um saber crítico voltado para um maior conhecimento do homem e uma cultura capaz de desenvolver as potencialidades(...) e faculdades do ser humano, sublinhando a sua capacidade para a criação e transformação da realidade natural e social (...)” (In Dicionário Houaiss).

¹³⁷ As principais dimensões da Pedagogia Crítica são o incentivo à reflexão como acto educativo. Sem reflexão não há conhecimento; a educação é o marco para a emancipação dos indivíduos, tendo como enfoque a cultura como veículo por excelência para o desenvolvimento do homem.

¹³⁸ Na óptica da Educação Permanente, Lengrand refere que a educação “não é a aquisição de um pecúlio de conhecimentos, mas antes o desenvolvimento do ser humano, que cada vez mais se vai tornando ele próprio, através das diferentes experiências da sua vida” (1970: 55).

Seguidamente, tentaremos expor algumas características do que entendemos como uma educação humanista, percebendo-a como um campo no qual, como já referimos, se interpenetram várias filosofias, que não são totalmente convexas, pelas vicissitudes intelectuais dos seus pensadores.

1.1. A Educação humanista é dialógica

Segundo Freire, uma das palavras-chave no processo de educação de adultos é o diálogo¹³⁹, o qual constitui o primeiro elemento do seu *método*¹⁴⁰. O diálogo é fundamental para o exercício da comunicação. Diálogo é pronunciar a *palavra* – que é um privilégio de todos os homens; é pronunciar o mundo, é um *acto de amor*, de coragem. O diálogo pressupõe cooperação e mutualidade na relação entre os homens; é um *acto de liberdade* contra a opressão que os domina e deixa incapacitados para agir ou decidir; uma opressão que os transforma em seres domesticáveis, alienados. Pronunciar a palavra autêntica, para o autor, é *praxis*¹⁴¹, isto é, a transformação do mundo. Sem diálogo, o indivíduo é incapaz de produzir conhecimento crítico, ou fabricar cultura.

Espaços de diálogo por excelência, os círculos culturais¹⁴² da educação popular promovem o diálogo sobre temas que projectam as realidades dos sujeitos, potenciando uma “imersão na sua própria vida”, não se atribuindo qualquer relevância ao nível de estudos, idades ou géneros. Desta forma se estabelecem “laços entre o conhecimento científico, desligado das realidades, e o conhecimento do senso comum” (Bertrand, 2001: 161).

Estes círculos são espaços de debate, de “alfabetização social”, isto é, um espaço de problematização e “descodificação” de problemas concretos dos intervenientes e “conscientização” para a cultura e para a necessidade dos sujeitos se envolverem “na construção colectiva e democrática da cultura e da história.” (*idem*, p. 161)

Neste processo, os sujeitos são agentes e objectos da sua própria aprendizagem, cabendo ao educador a escolha de casos concretos e propor instrumentos de trabalho que promovam a

¹³⁹ O diálogo é um processo dinâmico de interacção, sendo, para isso, fundamental a criação de um contexto ideal de debate para que todos os envolvidos possam ter a oportunidade de se exprimirem a fim de que as suas opiniões possam ser ouvidas e as suas experiências partilhadas.

¹⁴⁰ Romão refuta a ideia de método em Freire, pois entende que, mais do que um conjunto de técnicas, a filosofia subjacente à pedagogia deste autor pressupõe uma “concepção do mundo” (2001: 124)

¹⁴¹ O conceito de “praxis” pressupõe uma relação dicotómica entre acção-reflexão. É um conceito leninista que concerne a uma actividade complexa onde os educandos criam cultura e se consciencializam da sua realidade sociocultural. As características da “praxis” são a autodeterminação, a intencionalidade, a criatividade e a racionalidade.

¹⁴² Os círculos culturais são grupos de discussão onde os educadores e aprendizes evocam temas que promovem o diálogo sobre as realidades dos aprendizes: o trabalho, o desemprego, o sofrimento, as suas lutas e esperanças.

autoformação dos educandos.¹⁴³ Estes casos concretos constituem-se como *temas geradores* que, por sua vez, se reduzem a *palavras geradoras*. Designam-se como geradores porque, eles próprios, originam outros temas e outras palavras, pretendendo responder ao universo de dúvidas, valores, desafios que constituem os sistemas simbólicos dos sujeitos que compõem uma estratificação social e o seu contexto epocal. É a partir da *leitura do mundo* que os sujeitos tomam consciência das “situações-limites” e as transformam em “inéditos viáveis”, isto é, a superação da alienação, a compreensão crítica da realidade e, conseqüentemente, uma nova *re-leitura do mundo*. Tudo isto é possível através da identificação dos temas geradores, que lhes permitem uma visão do contexto em que estão inseridos – codificando e decodificando a realidade, num processo dialéctico contínuo.

Romão (2002), a propósito da pedagogia de Freire, refere que o educador de adultos é um “animador cultural”, que beneficia da aprendizagem dos seus educandos, isto é, ele aprende com os educandos quando lhes propõe determinadas pesquisas, quando os desafia para a descoberta de novos contextos, temas ou palavras geradoras (p. 136).

O educador é, deste modo, um activista do diálogo e da consciência crítica. Contrariamente ao papel do educador tradicional – que estudava os conteúdos e os debitava aos educandos, este educador é problematizador e desenvolve metodologias favoráveis ao debate e reflexão sobre conteúdos significativos ou questões que façam parte dos contextos vivenciais/existenciais dos educandos.

É reflectindo sobre a realidade, ela própria em constante mutação, que os educandos desenvolvem a sua consciência crítica e criatividade para a poderem transformar, tornando-se sujeitos e objectos da história. A relação comunicacional - dialógica¹⁴⁴ que se estabelece entre todos os participantes no processo, tem, de igual modo, a finalidade de promover a intersubjectividade e auto-reflexão, sob um interesse prático e emancipatório. Este *baseado no auto-conhecimento propiciado pela auto-reflexão, leva-nos a entender como as experiências passadas influenciam a nossa realidade, permitindo-nos assim optar por outras alternativas* (Barbosa, 2004: 65).

Sobre diálogo, Barbosa (2004) introduz-nos o conceito de *racionalidade comunicativa* em Habermas, referindo que é *através da linguagem que entramos em contacto com o mundo, tendo como horizonte o entendimento* (p. 63). Neste contexto comunicativo, os indivíduos podem exprimir as suas opiniões em condições similares, apresentando ou refutando argumentos tendo em vista um reconhecimento mútuo, a partilha de experiências e a auto-reflexão sobre a realidade envolvente, cujo

¹⁴³ Dewey (2007) vê a educação como um processo através do qual as pessoas podem agir criativamente sobre a realidade e participar activamente na mudança, segundo o conceito do “aprender-fazendo”.

¹⁴⁴ A linguagem é um factor primordial na educação de adultos. Ela é um mecanismo de intervenção, de apropriação de novos sentidos.

interesse é fundamentalmente emancipatório. Os outros são sempre analisados como potenciais colaboradores no processo para atingir o entendimento, sendo a cooperação um dos aspectos fundamentais desta interação.

Tal como Freire, Shor (1992, p. 6) entende a educação como uma ferramenta fundamental para dotar os sujeitos de meios para se posicionarem criticamente na sociedade em que vivem. Segundo este autor, educação é sinónimo de *empowerment*¹⁴⁵, isto é, uma educação crítica e democrática comprometida com a mudança pessoal e social dos indivíduos¹⁴⁶. Ela ocorre sob a forma de diálogo em que formandos e formadores se envolvem mutuamente na investigação de temas ancorados na vida quotidiana, questões sociais ou conhecimento científico. Através de questões e debates, os formandos tornam-se agentes activos da sua aprendizagem, transformando-se em pensadores críticos, aprendizes inspirados, trabalhadores qualificados e, fundamentalmente em cidadãos envolvidos na construção de uma sociedade “livre”, desalienada e humanizada. Para Shor, a pedagogia:

“(...) inclui as relações entre ensino e aprendizagem. É um processo contínuo de desaprendizagem, aprendizagem e reaprendizagem, reflexão, avaliação e o impacto que estas acções têm sobre o estudante, em particular, estudantes que, ao longo dos tempos, têm sido e continuam a ser ignorados pelo ensino tradicional” (Empowering Education, 129).¹⁴⁷

1.2. A educação humanista é problematizadora

A educação problematizadora ou libertadora, como a define Freire (2007), é uma educação humanista por excelência, uma vez que pretende servir todos os indivíduos, indistintamente, sejam eles educandos ou educadores, uma vez que se supera a “contradição entre educador e educandos”:

“(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os

¹⁴⁵ Segundo Fernandes e Tomaz (2006), *empowerment* traduz-se por *um processo através do qual os cidadãos e as comunidades aumentam os seus conhecimentos, capacidades e auto-estima, de forma a adquirirem as competências e a confiança necessárias para se assumirem como sujeitos activos da sua própria história* (p. 48).

¹⁴⁶ Segundo Shor (1992), *empowerment* ou *empowering education* pressupõe: “(...) knowledge [as] power to know, to understand but not necessarily the power to do or to change (...) knowledge is power only for those who can use it to change their conditions” (p. 6).

¹⁴⁷ “(...) includes relationships between teaching and learning. It is a continuous process of unlearning, learning and relearning, reflection, evaluation and the impact that these actions have on the students, in particular students who have been historically and continue to be disenfranchised by traditional schooling.” Tradução nossa.

“argumentos de autoridade” já não *valem*. *Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas*” (p. 79).

A educação problematizadora pressupõe um *acto cognoscente* - há uma relação dialógica através da qual se obtém o conhecimento e se opera sobre ele. De facto, educador e educando são ambos cognoscentes:

“(…) o educador problematizador re-faz, constantemente, o seu acto cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também “ (2007: 80).

Confrontando esta citação com o conceito de educação “bancária” ou digestiva, tal como a define o seu autor, a qual consiste numa:

“Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objectos pacientes, ouvintes – os educandos. (...) A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. (...) a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (2007: 65-66).

Constatamos, portanto, que esta é privada de dialogicidade, onde a realidade é apresentada como uma tela pintada, sem história, sem vida, completamente inerte e estática, não contemplando as experiências de vida dos educandos, mas experiências narradas ou transmitidas.

O educando, segundo esta perspectiva, é visto como uma *tábua rasa*, um ser em ajustamento, sem consciência crítica, o que o inibe de se inserir no mundo e exercer sobre ele uma transformação, legitimando os seus direitos. A educação bancária estimula a ingenuidade e não a *criticidade* do educando.¹⁴⁸ O educador, nesta concepção, tem a *indeclinável* tarefa de “*encher*” os educandos dos conteúdos da sua narração.(...) *Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem* (2007: 65 - 67).

O educador, neste modelo, é um mero técnico, reduzindo-se ao papel de executor de decisões emanadas de outrem, aplicando pseudo receitas que se pretendem hegemónicas e universais, enchendo os seus educandos de conteúdos subordinados a currículos¹⁴⁹ dos quais se manteve alheio

¹⁴⁸ Este conceito de educação está ao serviço dos “opressores” uma vez que, sem consciência crítica, os “oprimidos”jamais serão capazes de “transformar a situação que os oprime” (Freire, 2007: 69)

¹⁴⁹ Todo o acto pedagógico para Freire pressupões *transdisciplinaridade, transcurricularidade e interculturalidade*. O currículo é, por isso, flexível, polivalente e transversal.

no seu processo construtivo, negando-lhes toda a potencialidade de se mostrarem como sujeitos autênticos, com experiências e mundividências muito próprias e transformando-os em seres idênticos, amorfos, desumanizados, seres passivos, adaptados, adequados ao mundo, desprovidos de conhecimentos e totalmente dependentes dos seus educadores, em constante alienação.

A prática bancária reduz, deste modo, os indivíduos a meros objectos, incapazes de reflectirem criticamente e de transformarem a sua realidade, o que leva o autor a concluir que:

“Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele” (2007: 68).

Na educação humanista, problematizadora, o diálogo horizontal e bipolar, sem distinções de qualquer origem, ausente de imposições ou qualquer tipo de domínio, constitui o pilar fundamental para o processo educativo. De facto, a genuína educação:

“(…) não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação” (2007: 97).

É, deste modo, notório o compromisso entre educador e aprendiz na construção do conhecimento através do diálogo permanente, num mutualismo positivo - *Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo* (Freire, 2007: 78).

Assim, de mero técnico, o papel do educador é fundamentalmente o de um intérprete criativo e crítico, cujo conhecimento é continuamente reformulado em prol do processo educativo. Através da acção-reflexão, o educador humanista vai ajustando, de forma permanente, as propostas e conteúdos curriculares, adequa-os aos diferentes contextos e intervenientes educativos, focalizando a sua atenção nos conhecimentos e experiências já vivenciadas pelos adultos, reconhecendo neles a autoridade interpretativa dos seus problemas, e criando condições para que eles se reconheçam como agentes da sua própria (trans)formação. Freire insiste no postulado de que *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção* (2007: 47).

A relação entre adulto e formador baseia-se numa relação “colaborativa”, na qual o formador se ajusta às expectativas do formando, orientando o diálogo para a resolução de questões que sejam

pertinentes durante o processo de aprendizagem, ou seja, de crescimento pessoal. É deste modo que Rogers (1983)¹⁵⁰ vê a relação pedagógica, uma relação que valoriza as dimensões afectivas e emocionais da aprendizagem, em detrimento da acumulação de factos que sacrificam a liberdade e criatividade dos sujeitos aprendentes, remetendo-os para o conformismo existencial. O formador, para este autor, é um facilitador da aprendizagem, valorizando os sentimentos e opiniões do formando, e criando um ambiente propício para uma aprendizagem harmoniosa, onde o sujeito é figura central, apoiando-o no desenvolvimento das suas capacidades e promovendo a sua motivação e autoconfiança, fundamentais para a aquisição de outros saberes disciplinares. Rogers, tal como Freire, defende uma educação libertadora, sem currículos prescritivos, valorizando a experiência no processo de aprendizagem do adulto, e promovendo uma formação integral, tendo em vista uma transformação construtiva que se vai reflectir nas suas acções, atitudes e desenvolvimento da sua personalidade e consequente auto-realização.

A educação problematizadora coloca os homens perante a sua realidade, orientando-os a reflectir sobre ela e tomar consciência da sua “inconclusão”, como seres que devem encetar um contínua busca de si mesmos. Nesta procura incessante de “querer mais” constitui-se todo o processo educativo:

“Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. (...) a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente mais crítica (...) que provoca novas compreensões de novos desafios (...). Assim é que se dá o reconhecimento que engaja” (Freire, 2007: 80).

É nesta perspectiva de “inacabamento” que se enraíza a educação de adultos, uma educação que coloca o adulto como sujeito e objecto da história no mundo em que ele se insere, dotando este de responsabilidades éticas, sociais, políticas e históricas que o tornem apto a intervir nele, ultrapassando obstáculos que impeçam o seu *processo social de busca*.

Quando definimos o homem como um ser em autocriação, tendo em conta as vicissitudes naturais e culturais que vai experienciando ao longo da sua vida, entendemos como primordial que o educador de adultos respeite essas experiências e contextos de vida, ajudando-os no processo de tomada de consciência crítica sobre todos os percursos vividos, os quais constituem a sua história de vida, motivando-os a tornarem-se sujeitos construtores do seu próprio processo educativo ou de vida, promovendo bases para a definição de novos horizontes, de forma idiossincrática, tendo em vista a

¹⁵⁰ Pensador americano, precursor da Psicologia Humanista e criador da linha teórica conhecida como “abordagem centrada na pessoa”.

transformação das suas práticas, comportamentos e atitudes como forma de emancipação individual e comunitária.

Gadotti (2001, Ano 35-1: 33) acentua que a educação de adultos deve ter em conta as necessidades educacionais e culturais dos mesmos, e deve constituir um instrumento fundamental para o aprofundamento de uma nova cultura política, baseada em valores democráticos. Recusando o papel redutor de mera transmissão de saberes “cristalizados” e “elitistas”, entende que a educação de adultos pressupõe a construção de um “saber novo, libertador e significativo para o projecto de vida de cada um dos educandos – educadores para viverem no mundo de hoje.

No contexto actual, é fundamental que haja união de forças para a construção de um devir sustentável, de acordo com valores éticos onde a existência humana faça sentido, não dando primazia a pressupostos económicos ou políticos, que cerceiam a liberdade.

A educação de adultos deve, então, assentar, segundo Gadotti, num conjunto de valores essenciais para que o homem se possa desenvolver de forma plena. Para este autor é fundamental que o homem saiba pensar a realidade, dentro de uma perspectiva crítica e não “bancária”¹⁵¹, problematizando questões e daí retirando o conhecimento necessário para agir sobre a sua realidade¹⁵²; saiba aprender e conhecer¹⁵³ de forma a superar todos os obstáculos e a si próprio, em busca da sua liberdade perdida, da sua humanização. Para tal, é necessário viver em harmonia, em comunhão com os outros, independentemente das suas diferenças, e com a natureza, estabelecendo laços comunicantes de solidariedade e justiça, pois destes valores depende a sobrevivência da humanidade. Gadotti, citando Freire, refere que *a pedagogia deveria começar por ensinar sobretudo a ler o mundo, (...) o mundo que é o próprio universo, por que é ele nosso primeiro educador (ibid. 38).*

1.3. A educação humanista é emancipatória

Todo o homem, independentemente do seu estatuto sociopolítico ou económico é capaz de revelar uma postura crítica sobre a sua realidade, exprimindo-a sob diversas formas culturais, embora,

¹⁵¹ Segundo Freire (2007), a *educação bancária* é uma educação dissertadora. O saber não é de experiência feito, de uma experiência narrada ou transmitida. O educando é visto como um ser em ajustamento, sem capacidade ou consciência crítica. *A educação bancária estimula a ingenuidade e não a criticidade do educando (p. 69).*

¹⁵² Conceito de educação como “praxis” libertadora.

¹⁵³ Em 1972, é apresentado pela UNESCO o Relatório Faure – *Aprender a Ser* – um trabalho colectivo da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação. Trata-se de um extenso documento onde se traçam algumas linhas orientadoras para a educação do homem moderno. Faure preconiza, neste documento, quatro corolários fundamentais: a solidariedade entre os povos; a garantia dos direitos humanos através da democracia e educação; a expansão integral do homem, e o último, “aprender a ser”, que postula a necessidade do homem de, para além de adquirir conhecimentos ao longo da vida, ele próprio ser produtor de conhecimentos, num processo global e permanente.

por vezes, ténues ou despercebidas. Mesmo sob “opressão”, o homem reconhece diferenças e contradições que ocorrem ao longo da sua existência, sendo capaz de determinar as suas causas e consequências. Todavia, para o fazer, terá de aprender a fazer uso dos códigos vigentes na sua sociedade.

Como produto e produtores da realidade em que vivem, os homens têm necessidade de agir sobre ela para a transformar. Para tal, precisam de “um livre exercício de consciência”. Quando falamos de “conscientização”, referimo-nos ao facto de que os indivíduos, tomando consciência da sua realidade, apreendendo-a em todas as dimensões, são capazes de agir sobre ela e, fazendo-o, estão a promover a sua autoformação. É descobrindo a complexidade que os rodeia que os indivíduos podem, de facto, desenvolver a sua consciência crítica, aprendendo a problematizar sob o real e assumindo uma atitude de controlo sobre a sua cultura e história.

Conscientizar-se é ultrapassar a alienação¹⁵⁴, mobilizando todos os recursos e valores aprendidos para se libertar da clausura no meio sociocultural e assumir uma nova imagem da sua cultura. O processo da “conscientização” é dinâmico, transitivo e atemporal; ele implica “tomar posse da realidade e romper com a realidade”.

Aronowitz (1993: 46) acentua a importância de uma pedagogia que incentiva os aprendentes a actuar como agentes críticos, pois estes problematizam o conhecimento, desenvolvem a capacidade de diálogo, produzindo conhecimento crítico. Este autor considera que os formadores (também críticos) devem proporcionar condições de diálogo, em que os indivíduos possam trocar experiências do dia-a-dia, pois estas encerram potencial pedagógico, num contexto de sala de aula, capaz de gerar novas formas de cultura, diferentes práticas sociais e, conseqüentemente, novos modos de comunicação.

Neste âmbito, é primordial partir-se do senso comum, que constitui a plataforma basilar do conhecimento. Deve dar-se relevância ao “saber de experiência feito”, que é o ponto de partida para que os formandos possam rodar os seus olhares sobre diferentes realidades e produzir outras formas de conhecimento e cultura. O indivíduo supera, deste modo, a sua curiosidade ingénua para a curiosidade crítica, adoptando uma nova “leitura do mundo”.¹⁵⁵

Mezirow (1991), no seu conceito de “transformative learning”, refere que o “significado real da aprendizagem do adulto surge quando os estes começam a reavaliar as suas vidas, reconstruindo-as

¹⁵⁴ A alienação é um conceito distinto de liberdade. Seguindo o ponto de vista de Marx, Brookfield (2005) refere que somos alienados “When we are unable to realize our innate creativity in the workplace, and when the work we do leaves us too tired to explore that creativity outside work, then we are in a state of alienation that stands against freedom” (p. 50).

¹⁵⁵ Segundo Freire, a leitura do mundo é indissociável da leitura da palavra. A sua dissociação conduz os indivíduos à alienação, “coisificação” e à “cultura do silêncio”. A reflexão crítica resulta da articulação entre estas leituras.

simultaneamente”¹⁵⁶. Sendo produtos das histórias individuais e experiências, as quais são passíveis de influenciar atitudes, comportamentos e mentalidades, os adultos podem encetar um processo transformativo nas suas vidas através de novas inferências e de constantes reformulações sobre o conhecimento em evidência.¹⁵⁷ A participação do adulto num discurso racional, num contexto ideal, promove a reflexão crítica sobre diferentes perspectivas de sentido, potenciando, deste modo, um confronto com novas ideias ou mundividências as quais, analisadas criticamente, abrirão caminho para a concepção de uma nova pessoa e de novos quadros de referência, ultrapassando ou corrigindo preconceções epistémicas, sociolinguísticas, ou psicológicas, distorcidas ou incorrectamente desenvolvidas¹⁵⁸. A auto-reflexão crítica¹⁵⁹ faculta ao indivíduo um controlo mais efectivo da sua vida pessoal, potenciando a sua autodeterminação¹⁶⁰.

O educador de adultos, na perspectiva de Mezirow, tem como papel encorajar o espírito crítico do adulto. Na sua perspectiva,

“The educator is an emphatic provocateur and role model, a collaborative learner who is critically self-reflective and encourages other to consider alternative perspectives, and a guide who sets and enforces the norms governing rational discourse and encourages the solidarity and group support that is necessary when learners become threatened because comfortably established beliefs and values have been challenged (p. 206).”¹⁶¹

¹⁵⁶ Tradução nossa. Consulta online em <http://ezinearticles.com/?Mezirows> - Transformational -Learning-theory.

¹⁵⁷ Segundo o autor, “transformational learning causes a change in thinking after digesting information. The student must make the connections within himself to create this new awareness. Knowledge then becomes a part of the student as he begins to make new associations and own it for himself.”

¹⁵⁸ Citando o autor, “Reflective learning involves assessment or reassessment of assumptions. Reflective learning becomes transformative whenever assumptions or premises are found to be distorting, inauthentic, or otherwise invalid. Transformative learning results in new or transformed meaning schemes or, when reflection focuses on premises, transformed meaning perspectives” (1991: 6).

¹⁵⁹ Segundo este autor, a reflexão crítica constitui um elemento integral no processo que envolve a validação da aprendizagem sobre o ambiente e as outras pessoas, assim como nós mesmos, constituindo-se numa aprendizagem comunicativa e instrumental (p. 87). Tradução nossa.

¹⁶⁰ Apesar das críticas ao autor sobre o facto de não ter entendido a aprendizagem do adulto numa perspectiva de mudança social, entendemos que o “autodesenvolvimento” é, também, um contributo para o crescimento e mudança societal.

¹⁶¹ O educador de adultos é um “provocador enfático” e um modelo, é um aprendiz colaborativo que é criticamente auto-reflexivo, encoraja o outro a considerar perspectivas alternativas, e um guia que estabelece e reforça as normas, orientando o discurso racional e encoraja a solidariedade e o apoio em grupo que é necessário quando os aprendentes se sentem ameaçados porque as crenças e valores foram desafiados.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Mezirow, Dewey¹⁶² (2007) analisa a aprendizagem como uma peça central para o processo evolutivo da pessoa humana. É através desta via que o indivíduo adquire as ferramentas com as quais vai transformar o meio em que vive, sendo a linguagem um vector fundamental para a expressão do pensamento e cooperação entre todos os sujeitos. Segundo Dewey,

“Os homens vivem em comunidade em virtude das coisas que têm em comum; e a comunicação é o meio no qual passam a ter coisas em comum. O que eles devem ter em comum para formar uma comunidade ou uma sociedade são os objectivos, as crenças, as aspirações, o conhecimento – um entendimento comum, uma mentalidade semelhante (...). Tais coisas não se podem transmitir fisicamente de uma pessoa para outra, como peças de tijolo; (...) A comunicação que garante a participação num conhecimento comum é aquela que assegura disposições emocionais e intelectuais semelhantes – como um modo de responder às expectativas e exigências” (p. 23).

O mesmo autor introduz o conceito de *plasticidade* para se referir à capacidade humana de aprender com as experiências e de se reinventar, construindo novas aprendizagens, ou, segundo Jarvis (1987), construindo a “pessoa” (auto-realização). Tal como vimos em Freire, no conceito de *praxis*, o sujeito vive experiências simbólicas que são geradas na interacção com os outros (*feedback*) e, através da reflexão ou “conscientização” (experiência reflexiva), vai-se reajustando a novas experiências, desenvolvendo a sua identidade, num processo de “auto-realização”, e reforçando os seus vínculos sociais, tornando-se agente construtor de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Dewey entende, assim, a educação como o caminho a seguir para o desenvolvimento contínuo do indivíduo, pois a aquisição de saberes permite-lhe ser capaz de dominar-se a si próprio e de corresponder a todos os desafios que a sociedade lhe impõe.

1.4. A educação humanista é política, social e ética

Freire diz que Educação é *uma actividade política; qualquer actividade política séria é educacional*. Dentro de uma perspectiva crítica e humanista, a educação constitui um processo político, cuja finalidade é a construção de uma sociedade igualitária e democrática.

¹⁶² Filósofo reconhecido no campo da educação. Dewey contribuiu para mudanças significativas no campo educacional (1920 – movimento progressista), articulando a educação com outras dimensões da vida humana, nomeadamente, a política e a sociedade. Para este autor, democracia e educação encontram-se intrinsecamente ligadas, o que deve proporcionar novas visões sobre metodologias e relações entre os diferentes actores na dimensão educativa.

Tendo em conta as desigualdades da sociedade de hoje, cabe à educação e ao Estado a criação de linhas de força que potenciem uma intervenção pedagógica eficaz de modo a “libertar” os sujeitos da marginalização social que os oprime.

Freire faz uma articulação coesa entre política, poder e educação. Na sua obra, *Política e Educação* (1993), ele refere que

“A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projecto. Demanda que o educador assuma a política de sua prática. Não basta dizer que a educação é um acto político assim como não basta dizer que o acto político é também educativo. É preciso assumir realmente a política da educação. (...) Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico” (pp. 46-47).

A educação não deve, pois, ter um papel neutro, uma vez que é um garante de liberdade e democracia. A educação está, deste modo, ao serviço da humanidade (é um instrumento político de intervenção social), uma vez que promove a revolução social e a participação activa dos sujeitos sobre os problemas que os afectam e transformar a sociedade em que vivem, na rota do bem comum. Citando Fernandes (2002): *A educação deve contribuir para transformar as pulsões más/egoístas em pulsões sociais altruístas* (p. 94), entendendo-se que a educação deve estar ao serviço dos homens para a construção da paz e da cultura.

Sublinhando, enfaticamente, a “politicidade da educação”, Freire incita-nos a compreender a firme articulação entre educação e formação para a cidadania e, em particular, a clarificar as raízes ontológicas da educação democrática e dos direitos e responsabilidades dos cidadãos. Segundo este autor, os processos educacionais são processos de conhecimento, implicando uma *construção e organização da reflexão colectiva sobre as determinações naturais e histórico-sociais* e, conseqüentemente, a possibilidade de intervenção nessas determinações, promovendo uma sociedade mais justa e democrática. Daí ele sublinhar a importância de um currículo que se construa *a partir das necessidades históricas e naturais, ou seja, a partir das determinações inscritas na natureza e no processo de construção social* (Romão, 2001: 131). Entendemos, assim, que a educação só é realmente eficaz se se configurar num projecto de sociedade, onde estejam contemplados os diferentes sistemas culturais (produtivo, associativo e simbólico), sobre os quais deverá ser exercido um juízo crítico, tendo em vista a conservação ou transformação da realidade. Deste modo, a educação é um processo político porque implica uma *praxis*, isto é, uma acção-reflexão sobre o contexto histórico e social, visando a sua “re-leitura”.

Torres (2005) partilha estas ideias com Paulo Freire. Ele entende que todas as actividades políticas ocorrem em todas as esferas da vida humana, sendo, por isso, acção e fruto de experiências que envolvem poder (p. 96). Neste sentido, e segundo o mesmo autor, os cidadãos precisam de ser educados para a *praxis* política, o que implica *uma educação com base em fundamentos normativos, no comportamento ético e no desempenho técnico nos avatares da democracia* (Id. *Ibid.*: p. 97). Para a prática democrática ser eficazmente possível, é preciso enriquecer culturalmente todos os cidadãos para que estes possam exercer os seus direitos e deveres, o que é possível através de um contexto educativo onde o diálogo é a palavra de ordem para a transformação social.

Acentuando a relevância das instituições educativas para promoverem a transformação social, McLaren (2007) refere que:

“A preparação dos alunos para a cidadania crítica através da literacia crítica aprofunda as raízes da democracia através do encorajamento activo dos alunos para participarem nos discursos e debates públicos sobre questões sociais, económicas e políticas que afectam a vida diária nas suas próprias comunidades e nas que os rodeiam. Desta maneira, os alunos podem adquirir a coragem pedagógica e a responsabilidade moral para participar na vida democrática enquanto agentes sociais críticos, transformando-se em autores das suas próprias histórias em vez de serem descritos como as vítimas passivas da história” (pp. 89-90).

É notório o papel da instituição educativa e as suas práticas pedagógicas na delineação de um compromisso com a transformação social, colocando os indivíduos ao serviço de causas que possam potenciar uma nova definição de sociedade, uma sociedade justa, sem o peso da marginalização ou subordinação a instâncias de poder.

A educação deve estar, portanto, ao serviço da promoção de valores como a igualdade, liberdade¹⁶³, respeito, paz e solidariedade. É uma instância dinâmica cujos conceitos, princípios e ideias constituem as principais ferramentas ao serviço da justiça, para a reconstrução da sociedade, da democracia, através das relações interpessoais. O potencial da escola é, segundo o mesmo autor, o de *incendiar o nosso poder transformativo enquanto sujeitos históricos vivos* (*idem.*: 91).

Giroux (1992) vê a escola como uma instituição capaz de educar os aprendentes para a vida pública, sendo a “escolarização” uma forma política de proporcionar experiências culturais capazes de contribuir para a definição dos sujeitos como seres educados. A escola e sociedade interpenetram-se cultural e politicamente, daí que a primeira possa criar as condições ideais para um questionamento

¹⁶³ José Barata Moura (CNE, 2004) aponta a liberdade como uma das máximas da educação. Para este autor, *a educação é um potenciador de liberdade. Quer porque “treina” o sujeito no seu exercício de auto-determinação, quer porque lhe alarga os horizontes de possibilidades para a conduta a que se entrega* (pp. 72-73).

sobre questões de injustiça e opressão existentes. Estes questionamentos, ancorados em experiências provenientes de diferentes dimensões, são *potenciadores de conhecimento, carácter e visão moral, fundamentais para a construção da coragem cívica* (p. 18).

O educador é encarado como o intelectual transformador e trabalhador social que utiliza a pedagogia como forma de política de intervenção cultural, promovendo nos sujeitos a capacidade de utilizar criticamente o conhecimento, de forma a alterar o curso dos acontecimentos históricos, transformando-os em produtores e produtos da história. O contexto lectivo deve, pois, procurar criar espaços de diálogo crítico, promovendo no adulto a capacidade de produzir ideias próprias, afastando-o o mais possível da reprodução dos valores dominantes.

Tal como Freire, Giroux rejeita muitas das delimitações tradicionais da educação, fundamentalmente aquelas que colocam os educadores como possuidores do conhecimento e os educandos como receptores passivos da informação. Neste sentido, a educação deve ser concebida como um processo intrínseco e explicitamente político, cujo propósito é criar uma sociedade democrática e igualitária, rejeitando quaisquer formas de marginalização. A educação deve constituir-se um desafio para a criação de diferentes espaços discursivos de aprendizagem e ajudar os indivíduos a construir o seu próprio sistema de valores, no contexto das suas histórias de vida.

1.5. A educação humanista é interactiva

Como já vimos ao longo desta explanação, a educação de adultos numa perspectiva humanista não pode ocorrer sem o apoio relevante de actores que, tal como os adultos, são figuras-chave no processo da transformação do adulto.

Assim, deste modo, o formador de adultos deve desenvolver ambientes de aprendizagens adequadas ao autodesenvolvimento dos adultos, conjurando experiências de aprendizagem significativas e metodologias diversificadas, de forma a contribuir para o pleno crescimento do adulto, ajudando-o a interpretar e clarificar dúvidas, minimizando quanto possível a sua intervenção pessoal.

Os recursos audiovisuais são uma via para fundamentar o ensino-aprendizagem, principalmente a Internet, veículo de comunicação e informação por excelência no mundo actual em que impera a globalização. As novas tecnologias substituem os espaços tradicionais do conhecimento e dão lugar a novos espaços cujas fronteiras espacio-temporais se encontram diluídas em dimensões virtuais. Segundo Gadotti (2001),

“A sociedade do conhecimento se reduz por redes (...) sem hierarquias, em unidades dinâmicas e criativas, favorecendo a conectividade, o intercâmbio,

consultas entre instituições e pessoas, articulação, contatos e vínculos (...)” (Ano 35 – 1: 34).

Seguindo de perto este autor, as novas tecnologias devem, num contexto de educação de adultos, servir de “bússola” para que estes possam pesquisar informação relevante tendo em vista a sua *emancipação e humanização*.

A sociedade do conhecimento é uma sociedade que apresenta ao adulto uma grande variedade de oportunidades de aprendizagem, em contextos multidimensionais e sobre questões oriundas de diversos domínios da actividade humana. O adulto aprende a “*amar o conhecimento como espaço de realização humana*” (*ibid: 35*), permitindo-lhe usar as suas diversas potencialidades, o seu espírito crítico, a sua autonomia para produzir e construir novas formas de conhecimento.

A tecnologia ao serviço da ciência, educação e cidadania, permite ao adulto, aceder a oportunidades e ultrapassar situações de injustiça ou *opressão*¹⁶⁴, esbatendo-se as desigualdades sociais existentes e promovendo o desenvolvimento de um interculturalismo planetário solidário. Já Faure (1972) entendia a tecnologia como via fundamental do conhecimento, *permitindo ao homem não só a melhor compreensão dos processos objectivos que o envolvem, mas sobretudo maior garantia de eficácia da sua acção global. (p. 25)* A Internet possibilita aos indivíduos a ligação a diferentes redes de aprendizagem, sendo uma via de acesso à educação para todos, em espaços e contextos diferenciados.

Apesar das inúmeras vantagens, o adulto em situação de aprendizagem deve usar este instrumento de forma crítica, evitando o seu uso de forma compulsiva, o que pode potenciar uma regressão do senso comum, irracionalidade e alienação. As novas tecnologias devem ser entendidas como instrumentos de trabalho ao serviço da inteligência humana e não como formas de manipulação. Através destas tecnologias, as pessoas podem partilhar os diferentes sentidos que atribuem às informações, construindo conhecimentos significativos.

Alfabetizar informaticamente os adultos significa dotá-los de meios para que possam viver numa sociedade tecnologicamente globalizada, usufruindo do conhecimento processado pelas principais fontes de informação e comunicação.

¹⁶⁴ Neste sentido entendemos os conceitos de “fosso digital” ou “info-exclusão”. A exclusão digital promove a discriminação das classes sociais menos poderosas, uma vez que o seu acesso a estes meios de informação são restritos ou nulos, assim como a possibilidade de usufruírem de todas as mais-valias positivas que estes mecanismos proporcionam.

1.6. A educação humanista visa a autonomia

A autonomia, no contexto da pedagogia humanista, não significa “aprendizagem solitária” ou individualista. A autonomia subentende uma aprendizagem na qual o indivíduo desenvolve capacidades de forma independente, estando ajustada ao ritmo e interesses de cada sujeito aprendente; é a capacidade de tomar decisões quanto aos objectivos e metas a atingir, adoptando estratégias pessoais para o conseguir, e reflectir criticamente sobre todo o processo e conteúdos de aprendizagem. Neste contexto, o currículo humanista deve construir-se a partir do sujeito, de modo a que a aprendizagem se torne dinâmica, interactiva e crítica.

Freire vê a autonomia como a capacidade de autodecisão, isto é, de tomar o próprio destino nas suas mãos, contra a lógica do controle. Por seu lado, Brookfield (2005) considera que o adulto deve ter um papel activo na definição de prioridades relativamente às suas necessidades de aprendizagem, assim como ritmos e processos envolvidos na mesma. A aprendizagem “autodirigida” é um dos princípios considerados fundamentais por este autor na educação de adultos, uma vez que estimula o crescimento individual e, conseqüentemente, a sua auto-realização.

Ainda, Mezirow (1991) entende que o desenvolvimento da autonomia do indivíduo constitui uma condição sólida para o desenvolvimento da democracia e cidadania. Para este autor, a autonomia pressupõe a capacidade e disposição de cada indivíduo reflectir criticamente sobre as suas convicções, partilhá-las e validá-las através das experiências reunidas em contactos com outros que partilham os mesmos valores universais. Deste mesmo modo, Moura (2004) vê o conceito e finalidade da autonomia:

“A autonomia não constitui uma finalidade em si mesma. Não se é autónomo *por* ser autónomo; é-se autónomo *para* mais adequadamente cumprir – prestando contas – uma missão social específica” (CNE, p. 74).

Nesta conformidade, o educador humanista deve respeitar a identidade e dignidade do adulto, tendo em conta as suas idiosincrasias e estimulando, nas suas práticas, a liberdade de expressão e atitude crítica.

“Que podemos dizer, senão que o mercado, ultrapassando largamente o domínio das transacções económicas, se tornou o modelo e o imaginário que rege as relações sociais no seu todo, senão que o consumidor se apresenta como a figura dominante do sujeito social?”

(Gilles Lipovetsky, 2007, p. 116)

2. A Perspectiva Tecnocrática

O homem, neste contexto dinâmico, onde se fundem várias fontes e formas de conhecimento, é posto em confronto com várias linhas de força, com as quais terá de debater-se para garantir a sua sobrevivência. A verdade é única e objectiva – *competir para vencer!* Nesta lógica, essencialmente individualista, a aprendizagem ao longo da vida¹⁶⁵ afigura-se como o caminho a percorrer para fazer face aos constantes desafios da nova sociedade de informação e da economia global. O sujeito passa a ter um papel preponderante na construção da *sociedade cognitiva*¹⁶⁶ em que se move, tornando-se, também, agente activo na produção do seu próprio conhecimento, tendo em conta os seus interesses e expectativas¹⁶⁷ e, simultaneamente, confrontando-se com os riscos que as suas escolhas possam comportar.

De acordo com Lyotard (1989), o conhecimento, pedra angular nesta nova era, tornou-se pragmático (*performativity*), devendo focalizar-se na formação para as competências essenciais para que os indivíduos possam acompanhar todos os processos competitivos. O conceito e finalidades do saber, segundo o autor, acompanharam as transformações que influenciaram as *regras do jogo da ciência, da literatura e das artes a partir do fim do século XIX*, sendo profundamente influenciados pelas transformações tecnológicas, que configuram uma nova ordem e conhecimento actuais. De acordo com este autor,

¹⁶⁵ A aprendizagem ao longo da vida pressupõe a aquisição de aprendizagens, em contextos diversificados e em todas as etapas de vida, com a finalidade de consecução de competências ou conhecimentos que permitam ao indivíduo a sua ascensão profissional, social ou desenvolvimento pessoal.

¹⁶⁶ Também designada de *sociedade de aprendizagem*. Esta sociedade - “mercado de oportunidades” - pressupõe que o adulto esteja continuamente a aprender (*lifelong learning*) por prazer ou por necessidades mais pragmáticas, tendo em vista uma utilidade económica e social. Este conceito tem um carácter ideológico, uma vez que lhe está subjacente uma função de regulação e controle social.

¹⁶⁷ Verifica-se, no contexto actual, um processo de “individualização” de biografias. Um processo no qual, *os indivíduos são confrontados com situações de vida em que se vêem compelidos a planear e organizar percursos biográficos, inevitavelmente realizando escolhas, cujos termos e limites lhes escapam mas cujo sentido e consequências lhe cabe por inteiro assumir* (Antunes. 2004: 350).

“Pode-se, desde logo, esperar uma forte separação do saber relativamente ao “saber”, qualquer que seja o ponto que este ocupe no processo de conhecimento. O antigo princípio de que a aquisição do saber é indissociável da formação (*Bildung*) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso. A relação dos fornecedores e dos utilizadores do conhecimento com este tende e tenderá a revestir-se da forma que os produtores e consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma de valor. O saber é e será produzido para ser vendido e é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: em ambos os casos para ser trocado. Ele deixa de ser, para si mesmo, a sua própria finalidade, perdendo o seu ‘valor de uso’” (p. 18).

A educação e, em particular, a educação de adultos, nos tempos actuais, rege-se sob os postulados do neoliberalismo¹⁶⁸, sendo o seu referencial fortemente influenciado por conceitos do mundo empresarial, tais como, competências ou qualificações, seguindo uma lógica produtivista, entendendo-se os seus utentes *como futuros trabalhadores exploráveis e substituíveis e como actuais consumidores que podem ser, eles próprios, comprados e vendidos em leilão* (Apple, 1998: 33). Por outro lado, a forma de financiamento que lhe está subjacente, seguindo os princípios do mercado, da gestão privada e da “public choice” parece revelar-se *indiferente à maioria de uma população adulta que se encontra culturalmente e economicamente excluída do “mercado de aprendizagem”* (Lima, 2005: 43).

Contrariamente à mudança social implícita na educação de adultos de tempos idos, a tendência actual é para a privatização e instrumentalização da educação, considerando-se esta como um bem rentável, um “negócio lucrativo”. Os adultos passam a definir-se como sujeitos responsáveis pela sua aprendizagem, um bem essencialmente individual, pois esta permitir-lhe-á ultrapassar os diferentes desafios que a sociedade global lhes coloca no dia-a-dia. Na perspectiva de Finger (2005), a educação de adultos está gradualmente a tornar-se

“(…) num instrumento que as pessoas podem usar na sua busca pessoal do sentido da vida e para a sua capacitação individual na luta competitiva por oportunidades de vida, culturais, sociais e económicas” (p. 27).

¹⁶⁸ O neoliberalismo define-se como uma nova ordem mundial. Segundo Rivero, “El neoliberalismo supone la mundialización y la radicalización de los rasgos del modo de producción, circulación, distribución y consumo capitalista. En él la economía constituye un subsistema social de exportación de normas al conjunto de la sociedad, persigue fundamental las relaciones sociales que le son propias, dispone de un paradigma tecno-económico concreto, y la plusvalía devine el objetivo último, sin que la producción encuentre freno a sus deseos de crecimiento continuo, ya que constituye una finalidad en sí misma; aun a riesgo de los desastres medioambientales y de los procesos de generalización y acentuación de la pobreza” (2002: 129). Torres refere que “o neoliberalismo não é só uma prática política ou uma forma de governar a economia. É uma autêntica concepção do mundo, das relações sociais, da natureza dos seres humanos e dos valores que orientam a sociedade, incluindo a vida quotidiana” (2000: 5).

Tendo em conta o novo discurso no campo da educação de adultos, tentámos reunir, em seguida, algumas características do paradigma que designámos por “tecnocrático”¹⁶⁹, uma vez que se inspira nas disposições actuais da economia global, e no qual a educação de adultos se assume como um “produto comercializável”, sujeito às leis da oferta e da procura, ou como uma via de promoção do capitalismo imoderado. O adulto converte-se, deste modo, a um sujeito que procura na educação e formação uma via para adquirir conhecimentos ou competências que lhe permitam adequar-se, de forma eficaz, às vicissitudes da conjuntura socio-económica e cultural em que se move.

2.1. A educação tecnocrática é competitiva

Perante as mutações sociais e económicas que estão a decorrer a um ritmo incontrollável, pretende-se que o adulto seja capaz de dotar-se de competências¹⁷⁰ que o habilitem a estar competitivamente preparado para fazer face à concorrência economicista e intercapitalista. A escola e a educação devem estar, portanto, unidas num processo de qualificação ou requalificação da força de trabalho (“cognitariado”), sendo predominante o enunciado prescritivo e avaliativo. A educação deve, sob a exigência de uma nova qualificação e “revalorização” da formação geral, estar a par do discurso empresarial, “adestrando” o adulto para que este possa corresponder aos diferentes processos produtivos, fundamentais para a inserção dos indivíduos na nova reorganização da economia mundial.

Castells (1998) vê a educação como um processo mediante o qual as pessoas *adquirem a capacidade de redefinir constantemente a qualificação necessária para uma tarefa determinada e de aceder às fontes e aos métodos para adquirem a referida qualificação*. (p. 375). A educação implica, deste modo, uma reprogramação contínua para as diversas tarefas que possam surgir no contexto produtivo.

Tal como numa empresa, os espaços educativos devem preparar os adultos para o desenvolvimento de perfis de desempenho, desenvolvendo competências e estratégias de aprendizagem que estejam sujeitas ao princípio da flexibilidade, eficaz na gestão de recursos humanos, o que, no mundo empresarial é condição essencial para a concretização dos seus objectivos económicos.

¹⁶⁹ Etimologicamente, este conceito refere-se à tecnocracia, isto é, “um sistema de organização política e social fundado na supremacia dos técnicos.” Entendemos por *tecnocratas* os indivíduos que buscam “...apenas soluções técnicas ou racionais para os problemas, sem levar em conta aspectos humanos e sociais” (In Dicionário Houaiss).

¹⁷⁰ Competência é um conceito polissémico importado da área do trabalho adaptável a vários contextos (“conceito esponja”). No âmbito da Aprendizagem ao longo da vida, competência dissocia-se da responsabilidade formativa para se enquadrar no novo espírito capitalista. As competências (“skills”; aptidões; capacidades; qualificações) permitem ao indivíduo desenvolver recursos individuais (saberes, saber-fazer, atitudes e relações) para fazer face às exigências e desafios da sociedade contemporânea.

No contexto educativo, o desenvolvimento de competências está enquadrado numa lógica adaptativa e tem como finalidade a competitividade, promovendo o *protagonismo do mercado*¹⁷¹ e a *iniciativa privada na educação*. (Lima, 2004: 176)

A educação ou a aprendizagem, neste novo paradigma, promove a polivalência e a “policognição”, apostando na formação integral de técnicos, para que estes possam aceder a diversas vias de emprego, o que se identifica com as lógicas do mercado e do lucro. A ideia de transformação social está, deste modo, associada à flexibilidade e produtividade e, consequentemente, à racionalidade económica e empresarial. Neste cenário, a aposta num modelo assente em competências afigura-se como um mapa orientador para que os sujeitos possam dar uma resposta às necessidades das sociedades actuais, em virtude da sua mutação permanente.

A abordagem por competências procura uma articulação com os objectivos da UE, OCDE e do Banco Mundial, que vêm nas competências e no seu ensino a saída para os problemas económicos, através da empregabilidade, logo, uma solução para a inclusão e coesão sociais. A este propósito, Lima (2006) refere que

“A educação entrou numa agenda tecnocrática, economicista. Hoje os grandes pedagogos são os economicistas e os especialistas da gestão. Se lermos as obras de Michael Porter, de Peter Drucker, vamos verificar que é nelas que temos hoje as grandes orientações para a educação, para a competitividade; a ideia de que o novo lema pedagógico é competir para progredir.”¹⁷²

Nos diversos documentos emanados da União Europeia, constatamos como prioritário e, deste modo relevante, uma aposta, a nível das políticas educacionais, na aquisição de competências para objectivos pragmáticos, tendo em vista a rentabilidade e a produtividade. Estes documentos apontam sugestões/orientações que visam essencialmente a promoção da educação e formação para o emprego, embora seja tenuemente visível uma aposta na integração social e desenvolvimento pessoal. Podemos referir como exemplo o Livro Branco sobre Educação e Formação, cujo título é *Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva*, apresentado pela Comissão das Comunidades Europeias em 1995, onde se pode constatar uma preocupação dos seus autores em definir objectivos de carácter improrrogável visando a necessidade dos indivíduos se adaptarem às *complexas transformações que atravessam a sociedade europeia*, que designam como *choques motores*, respectivamente, o *choque da informação*, o *choque da mundialização* e o *choque da civilização*. Perante esta realidade iminente,

¹⁷¹ Crença de que o mercado é o espaço de resolução de todas as problemáticas sociais.

¹⁷² Lima, em entrevista à revista “Aprender ao Longo da Vida”, cujo título é “A educação de adultos não pode estar entregue ao mercado” (n.º 6, Outubro 2006).

os indivíduos devem estar preparados para fazer face às mudanças ocorridas em contextos de trabalho, no que concerne a novas formas de organização e produção, o domínio de instrumentos técnicos e adaptabilidade a novos mercados.

No contexto actual, o indivíduo deve assumir uma formação polivalente e permanente, combinando saberes de várias fontes para poder dar respostas aos múltiplos obstáculos que se lhe deparam. Um dos objectivos deste documento é a *abertura da educação ao mundo do trabalho*, sendo visível a preocupação com o desemprego, as qualificações e a coesão social, acentuando a necessidade de reforçar a competitividade, a protecção ao emprego e valorização do capital humano. Parece-nos vislumbrar, pela análise global do documento que, apesar de muitas preocupações com a promoção social e pessoal, subjaz uma finalidade de formar indivíduos potencialmente adaptáveis à realidade económica, ao mundo da empresa, à competitividade, colocando a aprendizagem ao longo da vida (em contexto formal, não formal ou informal) como patamar de acesso para o desenvolvimento da autonomia e aquisição de competências para a empregabilidade e adaptabilidade profissional.

A educação ao serviço da economia também está profundamente visível no *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, publicado em 2000 pela mesma Comissão, e elaborado em parceria com os Estados-Membros, em resposta ao Conselho Europeu de Lisboa e da Feira. Este documento promove, à semelhança com o documento anterior, uma acção estratégica no âmbito aprendizagem ao longo da vida¹⁷³ que compreende a promoção da do acesso à educação para todos (igualdade de oportunidades), a cidadania activa, o espírito empresarial, a empregabilidade e a adaptabilidade, considerados pilares medulares para a adaptação *às exigências das mutações sociais e económicas* e participação activa *na construção do futuro da Europa* (*op. cit.*: 3). A aprendizagem ao longo da vida, complementada com os três contextos de aprendizagem devidamente reconhecidos e a intervenção de várias estruturas de oferta formativa, é considerada a pedra angular para se alcançar o crescimento económico e a coesão social. Podemos, no entanto, mais uma vez, concluir que os objectivos e estratégias a implementar são pertinentes, mas utópicos, uma vez que ignoram uma dinâmica social e cultural, visando o conhecimento centrado na economia e na competitividade. De acordo com Canário (2000), as prioridades da União Europeia relativamente à ELV e FLV, apesar de parecerem *velhos ideais da educação permanente*, nada mais são do que subterfúgios de interesse económico. Os discursos não passam de *belas frases* que servem exclusivamente as necessidades das empresas (pp. 89.90). Ainda, *as finalidades de promoção social, cultural e cívica, que marcaram o movimento da educação permanente, tendem a ser paulatinamente substituídas pelas finalidades*

¹⁷³ A estratégia Aprendizagem ao Longo da Vida vai de encontro aos pressupostos - chave da Estratégia Europeia de Emprego, posta em prática em 1997 pelo Conselho Europeu do Luxemburgo.

(*aliás, contraditórias*) de aumentar a produtividade e criar emprego. Assistimos, deste modo, à subordinação da educação à lógica mercantil, à racionalidade económica.

2.2. A educação tecnocrática é utilitarista

O discurso tecnocrático é ditado pela ciência, não contemplando realidades subjectivas. Educar, segundo esta perspectiva, implica debitar conhecimentos, que serão, posteriormente, reproduzidos, perpetuando o “status quo”.

Sendo a sua plataforma de base racional, a pedagogia tecnocrática visa a formatação dos sujeitos segundo um paradigma tradicional, transformando-os em sujeitos moldáveis aos interesses da sociedade que, por sua vez se rege pelos interesses inerentes ao progresso, numa lógica de reconversão tecnológica e reconstrução económica.

Deste modo, o currículo proposto é inflexível (catálogo), sendo pautado por objectivos e conteúdos rígidos, com enfoque nos atributos cognitivos, não contemplando as questões do quotidiano e as relações em comunidade. De acordo com Freire,

“(...) o velho paradigma, com sua anulação dos sujeitos, agora aprofundado pelo neoliberalismo com sua epistemologia da verdade única, traz o desprezo pelos saberes e palavras dos homens e mulheres oprimidos numa nova maquinaria infernal de poder.” (Forrestier, in Paulo Freire, Poder, Desejo e Memórias da Libertação, p. x).

Este tipo de currículo sustenta processos e conteúdos de aprendizagem que não questionam as expectativas e interesses dos adultos e, frequentemente, assentam em metodologias repetitivas e fustigantes (currículo disciplinarista). É orientado por um processo de “homogeneização das consciências” desmotivando o adulto e orientando-o novamente para um percurso de ruptura. O conhecimento, meramente teórico ou cumulativo, instrumentaliza os sujeitos, privando-os de toda a curiosidade ou criticidade. Freire (2007) discorda do puro treinamento técnico na experiência educativa, referindo que este amesquinha *o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu carácter formador*. (p. 33).

A mera aquisição de conhecimento útil *marginaliza a aquisição de sabedoria*, diz Fernández (2006), invocando existir uma desproporção entre *o progresso da informação e conhecimento e o progresso em sabedoria* (p. 76), o que produz profundas alterações no interior das pessoas, nos seus valores, condutas e ética. Drucker (2003) entende que o conhecimento formal é o *recurso-chave a nível pessoal e económico*. (...) *E conhecimento, com este novo significado, quer dizer conhecimento como*

utilidade pública, como um meio para obter resultados sociais e económicos (p. 55), isto é, tornar o conhecimento produtivo, o que, para este autor,

“(…) será um factor determinante na posição competitiva de uma indústria, de uma empresa e de um país inteiro. (...) A única coisa que cada vez será mais importante, quer na economia nacional quer na internacional, e o desempenho da gestão no sentido de tornar o conhecimento produtivo” (p. 201).

A educação, assim definida em nome da eficácia e eficiência¹⁷⁴, obsta a liberdade do adulto, alienando-o, fazendo-o adaptar-se às exigências do mundo actual, transformando-o num objecto programável, num recurso disponível para qualquer função, atomizando-o e impedindo o seu crescimento harmonioso.

2.3. A educação tecnocrática é individualista

Como já foi referenciado, a emergência da Sociedade do Conhecimento e da informação no mundo actual tem produzido profundos efeitos no tecido social, fazendo-se sentir fortemente no mundo da educação e formação. A convergência entre os diferentes modos de aprender e os de produzir, potenciam o desenvolvimento de competências que proporcionem uma justa adequação dos indivíduos aos diferentes contextos sociais, em particular, ao mundo do trabalho.

Face à multiplicidade de fontes e formas de aprendizagem, as instituições formais tradicionais¹⁷⁵ não são mais o espaço exclusivo de educação e formação, dando lugar a outros contextos espaço-temporais de aprendizagem. Um dos conceitos que proliferou foi o de auto-aprendizagem, muito comum nos países industrializados. A aprendizagem é, deste modo, percebida como uma actividade inteiramente privada, tanto por formadores como por aprendentes e a instituição educativa.

Na sociedade do conhecimento, as tecnologias de informação e comunicação (TIC), consideradas como ferramentas essenciais para o desenvolvimento, constituem um recurso

¹⁷⁴ A esta finalidade está subjacente o conceito de racionalidade instrumental ou estratégica. As teorias da educação, assentes nesta finalidade, pressupõem um tipo específico de ideal de rendimento e uma concepção implícita ou explícita de qualidade. No contexto actual, em que impera a lógica da competição no mercado, há uma grande preocupação com os resultados finais, isto é, a produtividade e a rentabilidade. No caso dos aprendentes adultos, a pré-condição reside na capacidade de adaptar-se às demandas da sociedade hodierna.

¹⁷⁵ A instituição educativa tradicional perde o seu lugar central como fonte de orientação dos sujeitos/grupos no que concerne aos seus percursos biográficos e identificação cultural.

fundamental para a aquisição do conhecimento num plano individual¹⁷⁶. A sua incorporação nos diferentes contextos educativos tornou-se num diferencial de competitividade, promovendo, simultaneamente, um défice de socialização e de transmissão de valores, crenças e modelos culturais de coesão social. A propósito das novas tecnologias, Habermas (2002) entende que estas se tornarão numa forma de controlo e de condicionamento do comportamento humano, potenciando o desenvolvimento de situações de desigualdade social e desemprego, uma vez que nem todos têm acesso a estes meios de comunicação. Num outro âmbito, a dependência da do sistema educativo às TIC coloca-o à mercê do mercado de trabalho, orientando os adultos para uma lógica de aprendizagem contínua para o emprego imediato. De acordo com Fernandes e Tomaz (2002),

“O capitalismo cibernético/digital veio ampliar a criação do ensino lucrativo, permitindo, inclusivamente, a substituição das aulas e dos livros escolares por cursos leccionados na internet ou através de vídeo-conferência” (p. 64).

Esta aprendizagem ajusta-se ao contexto económico e social cada vez mais individualizado, onde as ofertas e abordagens de educação de adultos promovem essencialmente competências comercializáveis para um mercado de emprego cada vez mais competitivo. A acessibilidade a carreiras/postos de trabalho está fortemente dependente do conhecimento e competências que se pode oferecer, acessíveis ao adulto como potencial consumidor, sendo a posição no mercado de emprego altamente determinante do estatuto social (o qual está estritamente ligado ao número de qualificações académicas e de formação profissional conseguidas ao longo da vida). Estas qualificações incorporam a racionalidade que se ajusta ao mundo do trabalho e das profissões. O desenvolvimento do país assenta, fundamentalmente, no equilíbrio dinâmico entre a oferta e a procura de competências, sendo a sua aquisição e rentabilização imprescindíveis para o mercado de trabalho e incremento do tecido económico.

O indivíduo, como cliente e consumidor¹⁷⁷, passa, na sociedade do conhecimento, a ser protagonista nas escolhas¹⁷⁸ que efectua no campo da aprendizagem, facultadas pelo Estado ou outras instituições privadas ou semi-privadas, segundo as suas necessidades e capacidades, maximizando os

¹⁷⁶ O *deficit* no contexto digital remete os indivíduos para a exclusão na sociedade da informação (info-exclusão), o que acarreta riscos para o indivíduo, visto que o conhecimento adquire um valor económico.

¹⁷⁷ De acordo com Apple (2003), *A ideia de consumidor é crucial. Para os neoliberais, o mundo é, em essência, um grande supermercado. A escolha do consumidor é o garante de democracia. Com efeito, a educação é vista como mais um produto, tal como o pão, os carros, a TV* (p. 226).

¹⁷⁸ Muitas destas escolhas estão de acordo com padrões que podem, erroneamente, guiar os indivíduos para caminhos espinhosos de difícil saída.

seus benefícios, procurando obter “vantagens competitivas” de modo a garantir a sua adaptação às mudanças contínuas que se operam na sociedade actual. Segundo Freire (2007),

“(…) só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência” (p. 20).

Os espaços designados para a “aquisição educativa” são entendidos como “supermercados”, ou seja, espaços comerciais onde o “consumidor” tem acesso a escolhas diversas, de acordo com os seus interesses, que estão subjacentes aos interesses do mercado, e cujo objectivo é promover a sua própria eficiência e eficácia, isto é, adquirindo o máximo possível de competências que o qualifiquem como “homo competens”.

Por outro lado, todo o investimento feito na escola tem efeitos retroactivos económicos, *transformando-a numa estrutura de prestação de serviços para o emprego* (Barbosa, 2007: 106). Criticando este ponto de vista, Freire (2007) refere que:

“A educação não pode orientar-se pelo paradigma da empresa que dá ênfase apenas à eficiência. Este paradigma ignora o ser humano. Para este paradigma, o ser humano funciona como puro agente económico, um “fator humano”” (p. 29).

O consumismo, em detrimento da produção na educação, nega qualquer acção transformadora. Contrariamente ao ideal preconizado por Freire, *a democracia transforma-se em práticas de consumo e o cidadão ideal é um comprador, não um trabalhador*. Deste modo, a democracia transforma-se num conceito económico, onde os indivíduos procuram satisfazer o seu ego, numa luta incessante pela causa pessoal.

Perante uma nova orientação e finalidade educativa, Barbosa (2007) comenta:

“Ao privilegiar esta orientação mercantilista e utilitarista, a escola que chegou até aos nossos dias acabou por secundarizar a socialização política dos indivíduos nos valores e princípios da cidadania activa, crítica e reflexiva, deixando campo aberto à mercadorização da educação e ao “consumo da escola”” (...) (p. 107).

A submissão da educação à disciplina do mercado competitivo transforma os sujeitos em consumidores compulsivos de bens ou produtos¹⁷⁹ cuja finalidade é a obtenção de diplomas ou credenciais que lhes permitam posicionar-se melhor no mundo económico e social, desvalorizando a formação integral do cidadão.

¹⁷⁹ Conceito de *homo consumericus* (Lipovetsky, 2007).

A educação de adultos neste novo processo está fortemente vinculada a um contexto cada vez mais privado e pessoal. Segundo Finger e Asún (2003),

“A educação de adultos alimenta, assim e cada vez mais, objectivos individuais, quer no que respeita à auto-realização, quer no que toca às competências de sobrevivência prática perante a complexidade da vida diária” (p. 112).

No contexto educativo/formativo, o papel do formador é minimizado face ao protagonismo do sujeito que procura o conhecimento, a quem se atribui toda a responsabilidade na aquisição, assim como dos riscos aportados pelas suas próprias opções.

A sociedade actual procura, assim, encorajar o adulto para valorizar o seu lado individual em todas as suas dimensões, potenciando a sua criatividade e adaptabilidade às mudanças que se operam no mundo contemporâneo. A sua adaptação traduz-se na constante recriação de si próprio, através das experiências que lhe vão surgindo, que vão modelando a sua identidade. Por outro lado, o extremismo do individualismo transforma o individuo num ser associal, limitando a sua expressão de cidadania. Torres (2005) subscreve a teoria de que o interesse individual está patente na *cosmovisão neoliberal, orientando os sujeitos para um processo de ruptura com a comunidade e distanciamento do espaço geográfico sobre o qual assenta a sua vida, tornando impossível a prática da cidadania, a participação e acção políticas* (p. 5).

2.4. A educação tecnocrática é antidialógica

Um dos conceitos que podemos adequar à educação tecnocrática é a transmissividade, a que Paulo Freire designa de *Educação Bancária*, já citado anteriormente.

No contexto actual, em que o desempenho humano tende para a rentabilidade, qualidade e eficácia, não há lugar para a criatividade. Os conteúdos são, deste modo, desenvolvidos com vista a uma única finalidade, isto é, a de garantir que o sujeito adquira as competências necessárias para cumprir os pré-requisitos dentro da função que pretende desempenhar ou do lugar que almeja atingir na grande pirâmide social.

A simples transmissão de conhecimento, desligado de uma componente prática, ou de experiências vividas pelos sujeitos, torna-os alienados e acriticos. O formador *bancário* é o que detém o papel activo, é o protagonista do processo educativo, relevando os formandos para a situação de meros objectos, negando-lhes qualquer acção dialógica. A educação bancária *conduz o homem a uma acumulação de conhecimentos sem que estes se transformem nunca num saber existencial* (Moura,

1978: 31), contrariando a sua *vocação ontológica*, na gesta incessante pela descoberta do mundo em que vive e transformar a sua realidade.

O paradigma actual, que tende a transformar o conhecimento numa forma de instrumentalização da realidade, numa estratégia adaptativa, parece, segundo Lima (2007),

“(...) ignorar que, em última instância, não há vida sem aprendizagem, incorrendo no risco de denegar a substantividade da vida ao longo da aprendizagem e de abandonar os objectivos de transformação da vida individual e colectiva, em todas as suas dimensões” (p. 19).

A ausência de diálogo crítico cerceia a liberdade de expressão e viola a dignidade do educando, uma vez que o remete para uma posição de inferioridade relativamente ao educador, o que o coloca na condição de “oprimido”, ao ser-lhe vedado o lugar de interlocutor válido (possuidor de saberes, cultura e experiências de vida). A interdição da palavra constitui uma forma de exclusão e não um acto de cognoscência. O processo formativo não pressupõe uma mudança qualitativa dos formandos ou de todo o processo, mas, como já foi referido anteriormente, a conformidade, a preservação do saber instituído.

Síntese

Tentámos analisar neste capítulo I duas perspectivas de educação de adultos, as quais consideramos de maior relevância no nosso contexto de análise. Por um lado, tentamos recolher alguns conceitos-chave relacionados com uma concepção de educação de adultos de inspiração humanista. Subjacente ao paradigma humanista, encontramos autores e linhas de orientação relacionadas com a Educação Popular, Pedagogia Crítica, Educação Permanente ou Educação ao Longo da Vida. Entre os vários autores citados, consideramos Paulo Freire uma figura central. Freire foi, sem dúvida alguma, uma referência pedagógica, apresentando abordagens que consideramos fundamentais para uma educação de adultos dos dias de hoje. Actualmente, lembrar Freire é pôr em evidência as preocupações éticas e políticas que devem animar o nosso criticismo social e ideológico. Faz-nos ver a importância de nos empenharmos na verdadeira educação crítica, e não nos deixarmos empurrar pelos objectivos economicistas de uma sociedade em que impera o egoísmo e o individualismo, em detrimento das relações colectivas e cooperativas.

Entendemos que uma educação de adultos de base humanista deve propiciar programas formativos¹⁸⁰ que vão de encontro às necessidades da população adulta, que tenham em conta as experiências vividas por estes e que desenvolvam o seu potencial para a aprendizagem em todos os contextos sociais, numa base motivadora, dinâmica e interactiva. O enfoque desta educação não está na compensação das deficiências (efeito paliativo), mas na aquisição de competências que lhes permitam definir o seu projecto de vida, ultrapassando os desafios do presente e do futuro. A educação humanista promove a intersubjectividade, o diálogo/debate como métodos de reflexão e expressão da atitude crítica para a partilha de experiências e aquisição de novos conhecimentos (processo de consciencialização e praxis), construindo novas vias de desenvolvimento social e pessoal.

Por outro lado, o novo paradigma neo-liberal, em que assenta a sociedade da aprendizagem dos nossos dias, remete a educação de adultos para um campo onde a educação/formação é via de sentido único para que os indivíduos possam participar no progresso, tendo como finalidade a aquisição de conhecimentos e competências para fins específicos, confundindo a igualdade de oportunidades com responsabilidades individuais, onde o risco¹⁸¹ é condição essencial para a sobrevivência na era da globalização. No contexto actual, a educação de adultos encontra-se fortemente instrumentalizada, seguindo de perto os ditames do mercado e do crescimento económico. As políticas e programas procuram ligar a educação a uma economia mais competitiva, onde a eficiência e eficácia se impõem como motores de transformação social.

Face a tudo isto, parece-nos que a educação de adultos precisa de encontrar um lugar próprio, com dimensões políticas, educativas e éticas que permitam vislumbrar soluções eficazes para as questões actuais, uma educação que forme verdadeiros *cidadãos do mundo* em detrimento do paradigma educacional que parece prevalecer, disciplinar, centralista e unidimensional, o qual, articulado com o paradigma científico dominante (atomizado, compartimentado ao nível dos conhecimentos, especializado e apostando numa racionalidade experimental), tem contribuído para a continuidade das fracturas sociais e exclusão.

Concluindo, a educação de adultos deverá ser entendida como um projecto ético e político que estimule a reflexão sobre a sociedade em geral, promova a comunicação e as relações interpessoais, crie espaços lúdicos, que funcionem como motores de dinamização de novas aprendizagens, tanto a nível cognitivo como a nível afectivo, ético e estético (Barbosa, 2004: 56) e, fundamentalmente, uma

¹⁸⁰ A educação de adultos pressupõe a existência de um currículo que abranja um leque variado de temas, proporcionando aos formandos conhecimentos /questionamentos sobre várias dimensões do saber.

¹⁸¹ Falamos do conceito de risco segundo Beck (1992): "(...) systematic way of dealing with hazards and insecurities induced and introduced by modernization itself" (p. 21).

educação que contribua para a formação global da pessoa humana, dotando-a de ferramentas que lhe permitam agir sobre si e sobre o mundo que a rodeia, num processo crítico e construtivo.

CAPÍTULO IV – PESQUISA EMPÍRICA E OPÇÕES METODOLÓGICAS

CAPÍTULO IV

PESQUISA EMPÍRICA E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tratando-se de um mestrado em educação – especialização em Educação de Adultos, este capítulo encerrará todo o processo de investigação empírica, desde a escolha do *locus* da investigação, a amostra seleccionada para análise de dados e resposta às questões de investigação, assim como os métodos e técnicas de recolha de dados, seus pressupostos e razões dessas opções. Tentaremos, também, apontar alguns limites e condicionalismos que lhe estão subjacentes.

1. Opções metodológicas e procedimentos de investigação

Tendo em conta as questões centrais desta investigação, achamos mais adequado partirmos de uma abordagem qualitativa¹⁸², seguindo um modelo do tipo Estudo de Caso¹⁸³, recorrendo a técnicas de recolha de dados fundamentais para conhecermos um pouco dos percursos pessoais, profissionais e formativos dos formandos e os formadores envolvidos no curso, uma vez que são as peças chave neste tabuleiro de xadrez que é o Curso EFA.

Após uma criteriosa selecção de literatura exploratória e revisão bibliográfica, demos início à preparação da pesquisa empírica, definindo o espaço onde a mesma se iria realizar, conhecendo os formadores e, em seguida, fazendo uma opção relativamente ao nível do Curso onde assentaria a pesquisa e recolha de informação que permitisse dar resposta às questões que nos propusemos investigar.

¹⁸² Os investigadores no âmbito educacional recorrem com relativa sistematicidade às metodologias qualitativas, sendo o estudo de caso um exemplo bastante comum. A pesquisa qualitativa apresenta algumas características fundamentais: o privilégio do ambiente natural como espaço de recolha de dados; a observação naturalista patenteia-se como meio privilegiado de conhecimento. A investigação é essencialmente descritiva; o interesse do investigador centra-se, prioritariamente, em torno do processo em detrimento dos resultados e do produto; o processo de raciocínio indutivo preside à análise dos dados e primazia dada ao significado, em particular ao significado atribuído pelos sujeitos à sua forma de ver o mundo, às suas experiências (Lüdke e Marli, 2007: 11-12).

¹⁸³ O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa que visa a compreensão de um fenómeno como instância específica e singular. Ele assume-se como *uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência ou avaliá-la analiticamente* (Chizzoti, 1992: 102). Ainda, segundo Lüdke e Marli (2007), o estudo de caso visa à descoberta; a interpretação em contexto; o retrato da realidade de forma completa e profunda; usa uma variedade de fontes de informação; utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (pp. 18-20).

Numa primeira fase, relativamente à escolha do espaço de investigação, não nos foram colocados quaisquer entraves, uma vez que é o nosso espaço de trabalho. A familiaridade com o local, assim como a responsabilidade e integridade que nos estão inerentes, viria a facilitar-nos todo o processo de recolha de dados e investigação empírica. A respectiva autorização¹⁸⁴ foi-nos facultada pelo presidente do conselho executivo, sem necessidade de apresentação de qualquer documento legal ou institucional.

Seguidamente, tentámos uma abordagem social junto dos formadores, aos quais foi devidamente explicado a finalidade da nossa investigação, tendo sido dadas todas as garantias de sigilo relativamente às orientações, métodos ou práticas a serem utilizadas pelos diferentes formadores envolvidos.

Os formadores, apesar de se encontrarem neste estabelecimento de ensino pela primeira vez, através de concurso local, e após alguns contactos informais no sentido de nos conhecerem, facilitaram o processo facultando-nos informações/dados essenciais sobre os seus *currícula*, através de uma entrevista criada para o efeito, a qual tinha como interesse primordial, um conhecimento mais específico sobre a sua formação académica e possíveis experiências na esfera dos Cursos EFA, de modo a dar seguimento a todo o processo, permitindo a nossa introdução nas suas sessões, para proceder a um primeiro conhecimento informal dos formandos e solicitar-lhes que eles preenchessem um inquérito com questões fundamentais para a recolha de algumas informações biográficas pertinentes para a sua caracterização. Os formandos foram informados dos objectivos/finalidades da investigação em questão e foram dadas todas as garantias de que tudo o que fosse observado ou falado nas sessões não seriam usados para outros fins senão os da investigação, e de modo sigiloso¹⁸⁵. Os formandos mostraram-se bastante colaborativos, facultando-nos todos os dados pretendidos.

As turmas escolhidas, A e B do curso EFA Secundário, permitiram-nos um melhor acesso em termos de horário, de forma a que se pudesse conjugar com o horário familiar e, por outro lado, porque se tratam de adultos com algum nível de formação, possibilitariam, eventualmente, recolher dados que pudessem dar uma resposta mais eficaz para as nossas questões de investigação.

¹⁸⁴ “A obtenção da autorização para realizar o estudo envolve mais do que uma bênção oficial. Passa por desbravar o caminho para uma relação sólida a estabelecer com aqueles com quem irá passar tempo, de molde a que o aceitem a si e àquilo que pretende fazer. Será útil para a sua investigação fazer com que os outros sintam que o ajudaram. Os investigadores qualitativos encontram-se numa posição muito particular para negociar a sua entrada, já que a maioria das pessoas não está familiarizada com este tipo de abordagem” (Bogdan & Biklen, 1994: 117).

¹⁸⁵ A ética é um pressuposto fundamental na investigação qualitativa. Daí a necessidade de se obter um consentimento informado e assegurar-se a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Para este trabalho empírico, tivemos o cuidado de ler atentamente as normas que regem o Código Deontológico da Associação Portuguesa de Sociologia.

O guião da entrevista¹⁸⁶, destinado aos formadores, o qual poderá ser consultado em anexo, consistia em três dimensões de análise: uma primeira parte, onde estão incluídos dados de caracterização/perfil do formador, de modo a conhecermos a sua área de formação académica; uma segunda fase, onde constatamos a sua preparação ou experiência no campo da educação de adultos e, numa última fase, as expectativas que possuem sobre o curso que vão iniciar, onde se podem antecipar algumas possíveis abordagens metodológicas que poderão ou não ajustar-se a uma concepção pedagógica dentro do âmbito da educação de adultos.

Como se pode constatar, pretende-se com esta entrevista conhecer a formação e/ou experiência do formador no campo da educação de adultos e possíveis métodos e práticas, de forma a poder responder à nossa questão de análise.

As respectivas entrevistas, acordadas previamente com os formadores e, após alguns momentos de socialização, foram elaboradas no espaço escolar, numa sala escolhida para o efeito, uma vez que era necessário algum silêncio, em horas definidas pelos próprios formadores. As mesmas foram registadas em gravador, com o consentimento de todos, tendo sido salvaguardados todos os direitos dos entrevistados.

Uma outra opção metodológica inclui os inquiridos aos formandos. Estes potenciaram um conhecimento dos mesmos em termos biográficos e a análise de diversos documentos que nos foram facultados ao longo das sessões do curso, nomeadamente, fichas de trabalho produzidas pelos formadores, documentos escritos pelos formandos contendo reflexões sobre as actividades realizadas nas sessões e constantes do PRA (portefólio reflexivo de aprendizagens), assim como sumários das aulas e outras informações recolhidas ao longo das sessões através de entrevistas informais. A frequência das sessões (observação directa) permitiu-me uma rotação de olhares sobre as dinâmicas dos formadores e formandos, potenciando um registo exaustivo de dados fundamentais para este trabalho de investigação que, como já referimos assenta num estudo de caso, dentro do âmbito de uma investigação qualitativa.

Este tipo de investigação seria o mais apropriado à nossa condição de investigadores, uma vez que os dados recolhidos nos permitiram observar em confronto, formadores e formandos numa dinâmica interactiva, registar observações e informações que fossem de encontro ao nosso objecto de análise e concluir se, de facto, as metodologias utilizadas pelos formadores se ajustam a uma concepção dentro da esfera da educação de adultos.

¹⁸⁶ Os guiões de entrevista *permitem-nos obter respostas e são suficientemente flexíveis para permitir ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico do estudo* (Bogdan e Biklen, 1994: 108).

2. A selecção do objecto empírico de análise.

Como critério básico, era fundamental que a amostra compreendesse adultos que se encontrassem a frequentar um curso EFA de nível secundário, ou seja, adultos que, por vicissitudes várias, não conseguiram concluir a escolaridade obrigatória dentro do formato regular e que concluíram, posteriormente, no quadro de um Centro Novas Oportunidades (CNO), ou que concluíram a escolaridade obrigatória mas não deram continuidade aos estudos por terem ingressado no mundo do trabalho e que se encontram, no momento, a frequentar este curso para melhorarem as suas qualificações, numa esfera pessoal ou profissional, no âmbito do conceito da Aprendizagem ao longo da vida, ou tendo em vista a inserção no mercado de trabalho.

Apostamos num curso EFA NS (nível secundário) por uma questão de horário. O facto de serem duas turmas permite-nos observar dinâmicas em confronto, podendo corroborar ou distinguir posições relativamente à problemática em estudo.

O curso EFA de nível secundário está inserido no Centro Novas Oportunidades do estabelecimento de ensino onde desempenhamos funções actualmente. Criado no ano lectivo 2006, de acordo com o Despacho conjunto n.º 449/2006, este Centro confere grande visibilidade ao contexto geográfico em que está inserido reconhecendo, validando e certificando as competências adquiridas de muitos dos seus utentes, permitindo-lhes maior e melhor mobilidade no mercado de trabalho e reconhecimento pessoal das suas potencialidades, potenciando novos caminhos de educação e formação.

3. Contactos com os Adultos

Os contactos iniciais com os adultos foram através dos formadores que prepararam os formandos para a investigação que se iria encetar, e depois através de uma apresentação formal, onde foram clarificados todos os pressupostos aderentes à investigação em curso. Os formandos foram devidamente informados de que tudo o que fosse registado, após devida autorização, através de observação directa, discursos produzidos (opiniões, críticas) e informações diversas, captadas nas sessões, intervalos das sessões, espaços formais ou informais, teriam um carácter sigiloso, sendo salvaguardados todos os princípios éticos, morais e deontológicos.

Após esta fase introdutória, em que se conquistou a confiança mútua, um adulto acedeu ao pedido de aplicação de um inquérito exploratório a fim de serem detectadas algumas possíveis

irregularidades. O inquérito inicial foi, finalmente, aplicado durante alguns minutos cedidos pelos formadores, durante uma das sessões.

Posteriormente, foram solicitados outros recursos para análise de informações, como é o caso de fichas de trabalho realizadas pelos formandos ao longo das formações, o registo áudio de conversas informais¹⁸⁷, reflexões desenvolvidas pelos formandos para o PRA, entre outros documentos produzidos pelos formadores durante o desenvolvimento das sessões, assim como registos fotográficos de diversas actividades realizadas ao longo do Curso. Finalmente, foram analisados e interpretados todos os dados.

4. Técnicas e procedimentos de recolha e registo de dados

Com vista a um estudo feito com a maior fundamentação e solidez possíveis, foram utilizados, como já referimos, vários recursos técnicos essenciais para a recolha e tratamento da informação obtida. Entre eles, salientamos a entrevista¹⁸⁸, o inquérito¹⁸⁹, a observação directa não participante e análise de conteúdo¹⁹⁰ dos diferentes documentos que se foram reunindo ao longo das sessões.

4.1. Análise de conteúdo

Durante todo o processo foram-nos facultados variados documentos¹⁹¹ de análise, respectivamente, fichas de trabalhos utilizados ao longo das sessões, trabalhos escritos produzidos pelos formandos e reflexões feitas para o PRA (fontes primárias), com a autorização dos mesmos,

¹⁸⁷ Estas conversas vinham a propósito de alguma actividade realizada em diversas sessões, e tinham o objectivo de recolher opiniões ou perspectivas críticas face às metodologias utilizadas ou domínios de referência. Todas as gravações eram feitas após autorização dos respectivos formandos.

¹⁸⁸ A entrevista é um dos métodos muito usados na investigação qualitativa. A sua escolha como método de investigação depende da natureza da recolha de dados, dos recursos disponíveis e a fase em que se encontra a investigação. Deste modo, o investigador, dependendo do seu objecto de estudo, pode recorrer a vários tipos de entrevistas e informantes mais ou menos especializados no sentido de procurar pistas para a formulação do seu problema de partida e ou resposta para as questões que constituem o enfoque da sua investigação.

¹⁸⁹ *Um questionário é um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem.* (Ghiglione e Matalon, 1998: 110)

¹⁹⁰ A análise de conteúdo é considerada a fase mais formal do trabalho do pesquisador. Os conteúdos obtidos devem, então, ser categorizados sem, contudo, *perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes* (Lüdke e Marli, 2007: 48).

¹⁹¹ Segundo Lüdke e Marli (2007), os documentos podem consistir em *quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano* (p. 38) tendo em vista a procura de evidências factuais potencialmente úteis para dar resposta às questões colocadas. Estes documentos podem ser úteis para o investigador porque complementam outras técnicas de recolha de dados.

através dos quais recolhemos informações relativas às aprendizagens dos formandos, a sua reflexão crítica e o impacto que determinadas aprendizagens terão na sua vida futura.

4.2. Entrevista

Este método de recolha de dados permitiu-nos conhecer um pouco mais os formadores, particularmente, alguns dados biográficos, a sua área de formação, o seu conhecimento e experiência no campo da educação de adultos, assim como expectativas face ao curso que estavam a encetar. Deste modo podíamos dar início a todo o processo de investigação, uma vez que as informações obtidas seriam fundamentais para tirar conclusões relativamente às nossas questões centrais de investigação.

Após um breve contacto social com os formadores, as entrevistas¹⁹² tiveram lugar em espaços informais, no local de trabalho, nomeadamente, na sala de professores e numa sala de trabalho, de acordo com a disponibilidade dos formadores, dentro de um horário calmo, em que os formadores pudessem estar à vontade e falar sem serem incomodados por outras pessoas que, eventualmente, viessem a partilhar o mesmo espaço. Em virtude das entrevistas conterem questões algo problematizadoras para os formadores, a informalidade do espaço permitiu-lhes encarar as questões com alguma naturalidade, e responderem sem constrangimentos.

Inicialmente foram realizadas cinco entrevistas, que apresentam uma forma estruturada¹⁹³, tendo sido elaborado um guião para o efeito, a três formadoras e dois formadores. No entanto, a rescisão do contrato de uma formadora após dois meses de trabalho, potenciou a vinda de uma outra formadora, a qual foi posteriormente entrevistada, sendo a sua entrevista anexada às outras.

As entrevistas foram audiogravadas com a autorização dos formadores e posteriormente transcritas. Estas foram utilizadas tendo em vista uma análise do seu conteúdo temático, tendo sido assegurados todos os critérios éticos e deontológicos.

Relativamente à organização da entrevista, esta foi dividida em três dimensões de análise. A entrevista iniciava-se com o preenchimento de um pequeno questionário com algumas informações pessoais e académicas, procurando-se obter dados sobre a área da sua formação. Posteriormente, numa segunda dimensão, pretendia-se conhecer o tipo de preparação – formação/experiência que os formadores tinham no campo de educação de adultos. Esta questão fundamental permite-nos perceber até que ponto os formadores conhecem metodologias ou técnicas pedagógicas dentro da esfera da

¹⁹² Segundo Bogdan e Biklen (1994), *a maior parte das entrevistas começam por uma conversa banal* (p. 135).

¹⁹³ A entrevista estrutura visa a obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, possibilitando uma comparação dos dados obtidos.

educação de adultos, assim como referências bibliográficas de suporte teórico que lhes permitissem adequar essas metodologias ou técnicas às necessidades e/ou interesses dos adultos com os quais iriam realizar o seu trabalho. Finalmente, respondendo às questões sobre as *Expectativas sobre o Curso*, ficaríamos a conhecer algumas orientações ou abordagens que estes formadores teriam na bagagem para enfrentarem este desafio e o que esperam conseguir no final do Curso. Durante as entrevistas foram clarificadas todas as questões que suscitaram dúvidas aos formadores, de modo a que estes pudessem responder da forma mais objectiva possível. No final do nosso trabalho, optámos, também, por realizar novas entrevistas; no entanto, e para obter o máximo de informações possíveis sobre todo o processo, entendemos recorrer a modelos menos estruturados, mas seguindo um conjunto de tópicos seguindo uma sequência lógica. Os locais e *timing* foram devidamente acordados com os formadores, em função da sua disponibilidade, assim como foram cumpridos todos os requisitos relativos ao sigilo e anonimato.

Para além das entrevistas aos formadores, tivemos a curiosidade de, frequentemente, obter um *feedback* dos formandos sobre a operacionalização do Referencial de Competências-Chave, metodologias e actividades realizadas a partir dos vários temas propostos. Deste modo, realizamos entrevistas informais, não estruturadas, gravadas directamente¹⁹⁴, com o consentimento dos formandos e após uma explicação prévia do interesse e finalidade das questões abordadas.

4.3. O Inquérito por questionário

Para proceder a esta fase da investigação empírica, tivemos o apoio dos formadores que prepararam as turmas para a nossa presença, a qual se tornaria constante ao longo de algumas sessões do curso.

Seleccionamos este método¹⁹⁵ por o consideramos ideal como recolha de dados relevantes que nos permitissem caracterizar os formandos. Antes de o aplicarmos, tivemos em atenção uma escolha criteriosa de questões que nos prestasse as informações que necessitávamos de obter. Tivemos, todavia, o cuidado de elaborar questões que pudessem ser entendidas pelos inquiridos, simples e fluentes, não ferissem as suas susceptibilidades ou que pudessem induzir a dados erróneos.

¹⁹⁴ Uma das vantagens das gravações é que estas permitem só registar as expressões orais utilizadas pelos entrevistados, tornando-se este método menos constrangedor. Por outro lado, permite uma maior concentração do entrevistador nos conteúdos do entrevistado, assim como uma melhor cobertura de outros constituintes do discurso.

¹⁹⁵ Na óptica de Bell (2004: 118), *os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação, partindo do princípio de que os inquiridos são suficientemente disciplinados, abandonam as questões supérfluas e avançam para a tarefa principal.*

Assim, após a elaboração do inquérito, e numa breve apresentação e explicação sobre o objecto da nossa investigação e um sinal positivo por parte de todos os formandos, foi solicitado, numa primeira fase, o preenchimento de um inquérito a um só formando (pré-teste), de modo a verificarmos a sua aplicabilidade, e podermos corrigir potenciais incorrecções ou falhas que pudessem originar lapsos na compreensão do discurso ou outras incongruências.

Após o tratamento de dados deste inquérito, procedeu-se à alteração e clarificação de algumas questões. O inquérito foi, então, entregue aos formandos que o preencheram com a nossa supervisão, caso surgissem outras dúvidas. Responderam ao inquérito 42 formandos que fizeram parte do universo de estudo.

À semelhança das entrevistas aos formadores, o inquérito também contemplava três dimensões de análise: I – dados de caracterização, onde recolhemos algumas informações de carácter biográfico fundamentais para conhecermos o *background* dos formandos, tentando perceber em que esfera social, cultural e profissional em que eles se movimentam, assim como alguns dados mais específicos sobre os seus descendentes; II – informações sobre o curso, onde reconhecemos as vias de informação usadas para o conhecimento da existência do Curso EFA e III – razões da frequência do curso, onde constatamos as forças impulsionadoras que movem estes formandos a voltar “à escola”, após algum tempo de ausência.

4.4. Observação directa (não participante)

A observação directa¹⁹⁶ foi uma das técnicas que consideramos de excelência ao longo do nosso trabalho de investigação. Através desta metodologia de trabalho, conseguimos reunir um vasto âmbito de informações¹⁹⁷ que nos permitem dar resposta às questões de investigação¹⁹⁸, nomeadamente, as abordagens usadas pelos formadores, as técnicas/recursos mais frequentes, a motivação dos formandos, a gestão do Referencial, a adequação do Referencial às necessidades ou

¹⁹⁶ A observação directa é uma forma de colecta de dados que, segundo Lüdke et André (2007) *possibilita um contacto pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado (...) e permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas* (p. 26). Ainda, de acordo com Quivy & Campenhoudt (2005), a observação directa constitui *um dos únicos métodos de investigação social que capta os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho* (p. 196).

¹⁹⁷ “Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos” (Bodgan & Bilken, 1994: 48).

¹⁹⁸ A observação não se processa de forma casuística, arbitrária ou aleatória. O investigador enceta as suas observações em função de questões previamente formuladas que orientam a investigação.

interesses dos formandos, o tipo de actividades desenvolvidas, assim como o grau de interesse dos formandos face às mesmas. Durante as sessões, tivemos a oportunidade de colocar questões aos formandos sobre as actividades que estavam a desenvolver, obtendo-se um *feedback* do seu interesse e pertinência da actividade para a sua vida pessoal e/ou profissional. Algumas das informações foram registadas em “áudio” e posteriormente transcritas para nos facilitarem o trabalho de selecção e análise de conteúdos. Para registar dados a partir da observação directa, construímos, no início da nossa investigação, uma grelha de observação. No entanto, face ao volume de informações que fomos recolhendo de cada sessão, a grelha tornou-se redundante para a finalidade do trabalho que estávamos a realizar. Decidimos, deste modo, registar por escrito, todas as informações que entendemos pertinentes para podermos responder às questões colocadas.

5. Limites e condicionalismos da pesquisa empírica.

Ao encetarmos este estudo tivemos consciência de que o seu objecto não nos iria permitir fazer generalizações. Por um lado, por se tratar de duas turmas com fisionomias distintas actuando no mesmo contexto físico e com os mesmos formadores. Por outro, a subjectividade associada a este estudo particular (único estudo de caso) não nos permite tirar ilações relativamente ao Curso EFA global, uma vez que os seus actores, contextos e metodologias constituem especificidades que lhe são peculiares, apesar de o Curso EFA estar sujeito a condicionalismos do foro institucional, como é o caso das directivas impostas para a sua operacionalização pelas entidades que fazem a sua gestão, nomeadamente, no que concerne ao Referencial de Competências – Chave, entre outras orientações.

Ainda, por incompatibilidades de horário, tivemos de seleccionar algumas Áreas de Referência para procedermos ao nosso estudo, o que impossibilitou uma observação mais extensa da acção de todos os formadores. Referimos, também, algumas incompatibilidades relativas a substituições ocorridas ao longo do curso, o que nos impediu de assistir às sessões inicialmente agendadas. Ainda, o facto de as turmas em questão estarem a assistir a sessões em paralelo, com formadores diferentes, não nos permitiu ter um olhar de conjunto, de modo a realizar uma observação mais cuidada sobre o desenvolvimento das sessões.

Temos a destacar a demissão de um formador por condicionalismos que lhe são a ele próprio imputáveis, o que motivou a ausência de sessões durante um período indeterminado. No entanto, para resolver esta questão, as turmas foram agregadas temporariamente, o que deu origem a alguma saturação por parte dos formandos, sendo notória a falta de motivação para as actividades empreendidas pelos formadores e a sua incapacidade destes para resolver algumas situações pontuais que foram surgindo.

Por último, a nossa vida profissional e familiar, muito intensa e desgastante, foi um entrave para que fosse possível assistir a uma grande variedade de sessões e acompanhar de uma forma efectiva e eficaz todo o curso. Em anexo pode observar-se um mapa com um registo cronológico das sessões assistidas, assim como um breve sumário dos seus conteúdos e actividades realizadas pelos formandos.

CAPÍTULO V – O ESTUDO DE CASO – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO V

O ESTUDO DE CASO – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO

“Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não o penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros.”

(Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido, p. 117)

Neste capítulo, o qual se destina à apresentação e análise dos resultados obtidos durante a fase da investigação empírica, tentaremos recordar sumariamente a problemática que lhe está subjacente. Sendo o Curso EFA o grande mote da nossa investigação, pretendemos verificar, à luz das tendências actuais no panorama nacional e, tendo em conta algumas orientações europeias que contribuíram, de algum modo, para uma evolução do conceito de educação de adultos em Portugal, no que concerne ao despertar das consciências políticas relativamente a este subsistema, se, de facto, a educação de adultos está a ser implementada dentro de um modelo inovador, respeitando as especificidades que lhe estão inerentes, ou, se, apesar de todos os esforços empreendidos em lhe atribuir uma nova identidade, ainda mantém um carácter escolarizante, insistindo nas práticas tradicionais que a condenaram ao fracasso ao longo de muitas décadas de cegueira governamental, não obstante os esforços de muitos intelectuais no sentido de a orientar para um paradigma mais humanista.

Recordamos que a Educação de Adultos nunca foi entendida na história da educação portuguesa como um conceito com carácter próprio, sendo frequentemente degradado e submetido à tutela dos Departamentos do Ensino Básico e Secundário do Ministério da Educação, como se tratasse de um ensino regular, o que, de algum modo, contribuiu para um reinado duradouro da iliteracia e da baixa qualificação profissional.

Quando nos propusemos a estudar esta matéria, não tínhamos a noção de que a educação de adultos, apesar de ser um campo de actuação bastante privilegiado em muitos países europeus, e da literatura profícua que foi publicada pela UNESCO, continuava a revelar, por motivos vários, muitas lacunas no espaço educativo português.

A nossa curiosidade face ao Curso EFA nasceu, como já referimos, do facto de tentarmos perceber até que ponto a educação de adultos teria sofrido uma nova reinterpretação, através da emergência de novos modelos educativos, um dos quais incide sobre o reconhecimento, validação e certificação de competências, admitindo a relevância das aprendizagens adquiridas em diferentes contextos, o que se traduz em novas oportunidades para a população adulta validar ou consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, simplificando o seu percurso formativo. Todavia, ainda nos restam algumas questões, uma das quais se prende sobre as práticas implementadas neste modelo. Tratando-se de um modelo organizacional que se pressupõe diferente do tradicional, quisemos descobrir em que medida as metodologias também se constituem como inovadoras, distinguindo-se das tradicionalmente utilizadas em processos e dinâmicas anteriores. Por outro lado, tendo em conta uma nova conjuntura socio-económica, na qual a natureza da educação está a ser questionada devido às pressões da globalização, quisemos perceber se a educação de adultos vai de encontro a uma orientação mais humanista, isto é, uma educação que se preocupa em formar o adulto no seu todo, segundo os valores universais, ou, se se pretende assegurar que o adulto, no contexto actual, reúna todo um conjunto de competências que lhe permitam fazer face às vicissitudes da sociedade contemporânea – *sociedade da aprendizagem*, preparando-se materialmente para competir no mercado de trabalho, seguindo de perto as tentações da economia e das tecnologias da informação, acreditando, deste modo, na falsa ideia de que será esta a via ideal para se superar as injustiças e a exclusão social e, fundamentalmente, a crise de emprego motivada pelo novo cenário económico. Então, o que é a educação de adultos? Que lógica lhe estão subjacentes? Uma racionalidade instrumental, na lógica da formação de recursos humanos ou cidadãos? Qual a faceta que adquire mais primazia no Curso EFA em estudo? E, tendo em conta o exposto, é também nosso ensejo descobrir se o Curso Taipas é, efectivamente, representativo da educação de adultos ou, pelo contrário, trata-se de mais um Curso que segue um modelo instituído, pragmático, subordinado a abordagens monolíticas.

Em função destas dúvidas, encetamos a nossa investigação tendo em conta três questões fundamentais:

1. O Curso Taipas rompe ou perpetua o modelo escolar tradicional?
2. O Curso Taipas é de orientação humanista, de orientação tecnocrática ou um cruzamento das duas orientações?
3. O Curso Taipas é representativo da Educação e Formação de Adultos?

Tentaremos responder a estas questões, seguindo as metodologias que já referenciamos no capítulo anterior. Assim, para a primeira questão, utilizaremos os dados recolhidos dos inquéritos por questionário respondidos pelos formandos, os quais nos serviram de base para a caracterização dos formandos, e as entrevistas feitas aos formadores, com o intuito de perceber, numa primeira fase, qual o grau de conhecimento e preparação que os formadores possuem para leccionar Cursos EFA, respectivamente, metodologias e práticas de educação de adultos. Alguns dados recolhidos através da observação directa e análise documental (recursos utilizados pelos formadores no decurso das sessões e trabalhos realizados pelos formandos) permitir-nos-ão reconhecer a aplicabilidade das mesmas. Através de entrevistas informais feitas aos formandos, registámos a opinião destes sobre algumas metodologias utilizadas e o nível de interesse que estas constituem para uma aquisição mais motivadora e eficaz das aprendizagens. Ainda, sobre esta questão, tentaremos fazer uma breve leitura do desenho curricular adoptado (documento institucional) de modo a verificar como é implementado, isto é, se segue de perto, as recomendações colocadas a nível institucional e se se adequa, de facto, aos perfis, interesses e motivações dos adultos.

Relativamente à segunda questão, tentaremos verificar, através de alguns dados obtidos durante as sessões assistidas, entrevistas informais e análise documental, qual a perspectiva dominante na Curso EFA – Taipas, isto é, humanista ou tecnocrática, convocando as características que delimitamos para estas ao longo do terceiro capítulo.

Finalmente, a resposta à terceira questão constituir-se-á a súmula de todas as questões anteriores. Sumariamente, recorreremos a alguns conceitos mobilizados neste trabalho, assim como informações obtidas no final do processo, através das entrevistas informais feitas aos formandos e formadores, em jeito de balanço global sobre todo o trabalho realizado.

Questão 1 – O Curso Taipas rompe ou perpetua o modelo escolar tradicional?

Resposta: O Curso Taipas apresenta uma ruptura com o modelo escolar tradicional

1. O Curso: características

O Curso EFA - NS, pela natureza e finalidade que o circunscreve, é uma via alternativa para a elevação da qualificação da população adulta, a nível escolar e profissional, dirigida, fundamentalmente, para adultos que pretendem concluir o Ensino Secundário (12º ano), que se encontram em situação de emprego, mas que aspiram melhorar a sua posição no trabalho, necessitando, deste modo melhorar os seus níveis de escolaridade ou adquirir competências que lhes

permitam essa mobilidade; a adultos que se encontram em situação de desemprego, e que procuram a aquisição de competências e uma certificação que lhes permitam novas oportunidades no mercado de trabalho e a adultos que, não tendo tido a oportunidade de concluir os seus estudos em momentos oportunos, aproveitam esta oportunidade para o fazerem, beneficiando desta iniciativa para melhorarem os seus conhecimentos, a sua auto-estima, o seu desenvolvimento pessoal e adquirirem competências que lhes permitam responder aos desafios do dia-a-dia.

Esta modalidade de oferta formativa, desenvolvida através de entidades públicas ou privadas, está concebida tendo como base uma matriz curricular própria – Referencial de Competências-Chave, que assenta em pressupostos específicos, adequados ao público a que se destina, podendo ocorrer em contextos diferenciados¹⁹⁹, de acordo com a orientação que lhe está subjacente: a articulação entre a formação de base e a formação profissionalizante; formação de base segundo um Referencial de Competências-Chave e a existência prévia de um momento de reconhecimento e validação de competências. Este referencial apresenta um conjunto de princípios orientadores considerados fundamentais para a operacionalização e sucesso deste modelo formativo.²⁰⁰

O Curso EFA – NS possui uma equipe pedagógica (formadores e mediador) com perfil adequado, capazes de concertar estratégias e desenvolver metodologias que potenciem o desenvolvimento de competências no adulto que lhes permitam transferir os conhecimentos adquiridos para situações de aprendizagens diferenciadas, produzindo novas aprendizagens.²⁰¹ Os formadores de adultos devem, pois, orientar a aprendizagem destes para o “aprender a aprender”. Este processo de formação preconiza o desenvolvimento do indivíduo a um nível multidimensional, uma vez que privilegia a autonomia, o pensamento crítico, a capacidade de agir e tomar decisões nos vários contextos da sua vida.

O formador de adultos deve reunir um conjunto de competências e atitudes que lhe permita lidar com os diferentes perfis, identificar necessidades e definir soluções para eventuais constrangimentos que encontre ao longo do processo; interpretar e adaptar os temas do currículo indo de encontro aos interesses e perspectivas dos adultos em formação; diversificar as estratégias e adequar metodologias às suas capacidades; ser capaz de trabalhar em equipa, uma vez que o Curso EFA pressupõe uma interdisciplinaridade e intercomunicabilidade entre as várias Áreas de Referência e, por isso, um trabalho de planificação e programação em conjunto, definindo diagnósticos ou avaliando

¹⁹⁹ Referimo-nos a contextos educativos formais e/ou em contextos de trabalho.

²⁰⁰ Este modelo rege-se segundo os princípios da abertura e flexibilidade, pluralidade e diversidade; integração e contextualização.

²⁰¹ Desenvolvimento de competências para a acção.

o processo ensino-aprendizagem, de modo a corrigir potenciais obstáculos na sua própria acção ou na equipa pedagógica. No global, o formador de adultos deve ter experiência de trabalho com adultos.

1.1. Contexto de educação/formação

O Curso EFA – Taipas NS insere-se num contexto educativo formal (Escola Secundária com um Centro Novas Oportunidades)²⁰², procurando satisfazer as necessidades de um público adulto que procura uma certificação escolar (Formação de Base e Portefólio Reflexivo de Aprendizagens)²⁰³, tendo em vista a conclusão dos estudos secundários. O seu horário é pós-laboral, com início às 19:15h. e conclusão às 22:30h. O Curso EFA Taipas iniciou-se em meados de Novembro de 2008 e terá previsão de conclusão em 2010.

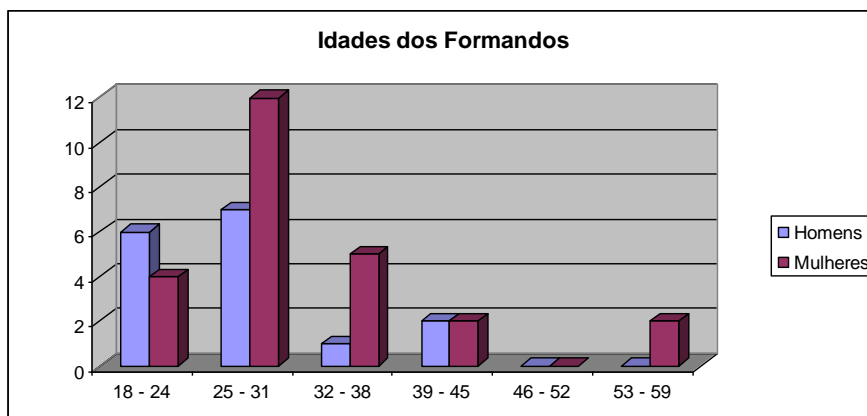
O perfil escolar dos adultos deste curso é relativamente homogéneo, inserindo-se os formandos no percurso S3-A, isto é, terão de percorrer todas as horas de formação previstas para este percurso para obterem a certificação no final do curso.

1.2. Os participantes no Curso – os formandos

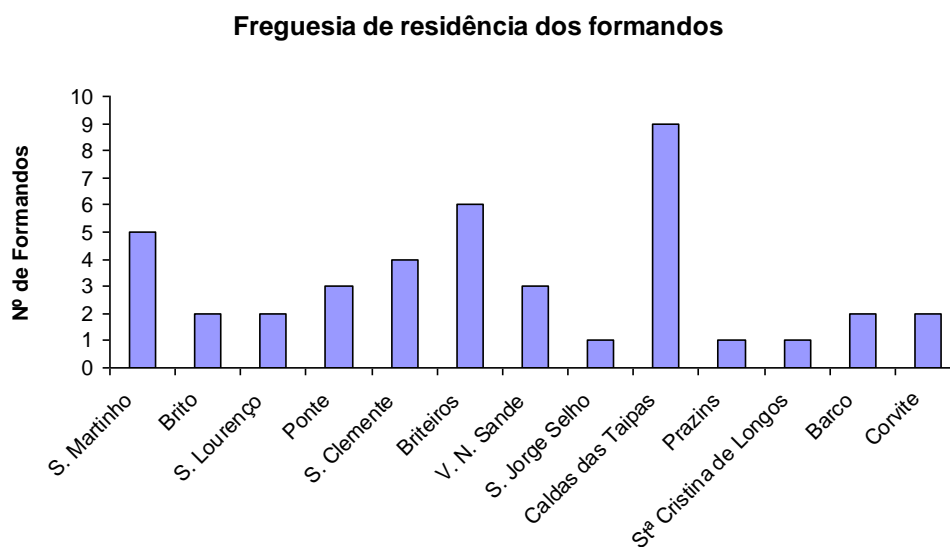
A nossa investigação foi desenvolvida em duas turmas de Educação de Adultos de Nível Secundário, num total de 41 formandos. Frequentaram este curso 16 homens e 25 mulheres, com idades compreendidas entre os 18 e os 59 anos de idade, tal como se pode observar no gráfico 1.

²⁰² Entidade formadora.

²⁰³ A formação de base tem como objectivos a aquisição de conhecimentos ou reforço de competências pessoais, sociais e profissionais, tendo em vista a (re)inserção na vida activa e a adaptabilidade aos diferentes contextos de trabalho; o desenvolvimento dos cidadãos, no espaço nacional e comunitário, proporcionando as condições para o aprofundamento das capacidades de autonomia, iniciativa, auto-aprendizagem, trabalho em equipa, recolha e tratamento da informação e resolução de problemas

Gráfico 1 – Idades dos formandos do Curso EFA – Taipas (NS)

Os formandos são, na sua maioria, naturais de Guimarães e residem nas proximidades da escola onde frequentam o curso, tal como o ilustra o gráfico 2.

Gráfico 2 – Freguesias de residência dos formandos

O facto de existir um Centro Novas Oportunidades e uma Escola promotora deste tipo de formação perto da sua zona de residência foi preponderante para a frequência do curso. No entanto, muitos foram motivados por familiares/ou amigos que já haviam frequentado este tipo de cursos.

A situação profissional é variada, registando-se 8 situações de desemprego, 4 no género feminino e 4 no género masculino. Os formandos activos exercem profissões (não qualificadas) em diversas áreas, compreendidas entre serviços e indústria. A precariedade na profissão é visível pela mudança de emprego a que muitos já se sujeitaram, tentando melhorar o seu nível de vida. No total, 15 formandos não referiram quais as profissões que tiveram anteriormente. Não estão incluídos neste grupo adultos inseridos em grupos desfavorecidos, isto é, desempregados de longa duração ou beneficiários do Rendimento Social de Inserção.

Tentando compreender um pouco mais o contexto social dos formandos para percebermos os seus percursos formativos, verificámos que o nível de instrução dos pais é bastante baixo, podendo, deste modo, inferir-se que os formandos não tiveram acesso a níveis mais elevados de escolaridade por potenciais dificuldades económicas associadas à profissão exercida pelos seus pais. No quadro 1 podemos fazer uma leitura do nível da instrução dos pais e a relação entre este e a profissão dos formandos.

Quadro 1 – Relação entre a escolaridade dos pais e as profissões dos formandos

Nível de instrução	Nº	%	Profissões
E	0	0%	
MA	1	2%	Técnico de cablagens;
MM	2	5%	Impressor; electricista,
MB	7	17%	Desempregado; op. construção civil; op. cablagens; preparadora de calçado; emp. de hotelaria; rematadeira; emp. de balcão;
B	8	20%	Desempregado; Desempregado; Motorista; aux. acção educativa; desempregada; em. de armazém; em. de cablagens; emp. de armazém;
MB	23	56%	Desempregado; op. de serração; serralheiro; escriturário; metalúrgico; cortador de etiquetas; electricista; op. têxtil; motorista; op. têxtil; técnica administrativa; ajudante de cozinha; costureira; emp. de balcão; costureira; aux. acção educativa; aux. técnica de campismo; op. fabril; modelista; serigrafista; desempregada; desempregada; desempregada,

Legenda:

E (elevado)	Ensino Superior
MA (médio – alto)	11º - 12º anos
MM (médio – médio)	9º - 10º anos
MB (médio – baixo)	6º - 8º anos
B (baixo)	2º ciclo
MB (muito baixo)	1º ciclo

Procurámos, assim, perceber as razões pelas quais os formandos em estudo procuram como alternativa à escolaridade perdida, os cursos EFA, e como eles encaram este curso no horizonte das suas vidas.

1.2.1. Motivações para a frequência do Curso

Podemos verificar, através do quadro 2, que a grande maioria dos formandos procurou o Curso EFA – NS para aperfeiçoar os seus conhecimentos e adquirir competências tendo em vista, de acordo com o elevado número de respostas, a obtenção de um diploma de educação/formação.

Quadro 2 – Principais razões que estão na origem da procura do Curso EFA – Taipas.

Para melhorar os meus conhecimentos	28
Para ganhar mais/ adquirir competências	24
Para obter uma certificação (diploma)	20
Para responder melhor aos desafios do dia-a-dia	19
Para poder continuar a estudar	9
Para ganhar confiança e depender menos dos outros	4
Para me tornar mais activo	4
Para me tornar mais útil à comunidade onde vivo	3
Para arranjar emprego	3
Para poder exercer melhor o meu dever de cidadania	2
Para ocupar o meu tempo livre	1
Para se relacionar melhor com as outras pessoas	1

Todavia, a perspectiva da grande maioria não é adquirir um emprego, visto que a taxa de desemprego nestes formandos é bastante baixa. É, também, relevante o número considerável de formandos que vê neste curso a possibilidade de desenvolver estratégias que lhes permitam fazer face aos problemas do dia-a-dia.

1.3. Os formadores

De modo a verificarmos até que ponto os formadores do Curso EFA possuíam conhecimentos das práticas de educação de adultos, procedemos à aplicação de uma entrevista estruturada tentando

focar questões fundamentais, no intuito de percebermos a sua experiência no campo da educação de adultos. O quadro que se segue faz uma apresentação sumária dos formadores, através de informações obtidas numa entrevista inicial, cujo guião se encontra em anexo.

A entrevista por nós efectuada estava dividida em três eixos fundamentais: I – Perfil do formador; II – Preparação no campo de Educação de Adultos e III – Expectativas sobre o Curso.

Quadro 3 – Breve síntese de dados dos formadores do Curso EFA.

Formadores	Data da realização da entrevista	Género	Idade	Grau académico	Experiência/formação em Educação de Adultos	Área de formação
A	13-11-08	Y	30	Licenciatura em Geografia; Pós-graduação em Gestão de Riscos Naturais	Não	CP
B	13-11-08	X	46	Licenciatura em Ciências Históricas; Mestrado em História Contemporânea	Não	CP
C	15-11-08	X	40	Licenciatura em Português/Alemão Curso de especialização na sua área	Não	CLC
D	15-11-08	X	30	Licenciatura em Ensino de Matemática	Sim	STC
E	16-11-08	Y	26	Licenciatura em Biologia/Geologia	Não	STC
F	14-04-09	X	32	Licenciatura em História	Não	CP

Fonte: Elaborado pela própria.

Como podemos observar, os formadores possuem licenciaturas específicas em áreas que abrangem uma grande parte dos conteúdos do Referencial, mas não possuem, à excepção de uma formadora, quaisquer conhecimentos de cariz teórico/prático no campo da educação de adultos. A única formadora com alguma formação referiu que esta foi, citamos:

(C) “(...) dada pela DREN, aqueles cursos que eles dão durante uma semana que, normalmente, estão direccionados para os CNO's (...) e, como já estive inscrita num CNO, fui chamada para fazer vários desses cursos (...) também, como formadora, fui convidada a fazer essas acções que eles organizam.”

Relativamente à auto-formação, questionámos os formadores sobre as leituras efectuadas nos planos teórico e metodológico no contexto da Educação de Adultos e com que correntes/autores eles mais se identificavam. As respostas obtidas foram as seguintes:

(A) “O que li foi o que li foi sobretudo...tentei informar-me ao nível das competências das áreas que estou a desenvolver, basicamente foi assim...tentei informar-me através da Internet, dos sites oficiais sobre o que são os cursos EFA, a quem é que se destinam e, pronto, toda essa bagagem, digamos assim, da própria estrutura e organização dos cursos EFA e, nomeadamente das competências da minha área e do meu papel como mediador. (...) Não me identifico com nenhum.”

(B) “Eu tentei estudar o referencial das várias competências...também tive que investigar na Internet... sites... estive noutras escolas, onde há outras experiências...aliás, já tive a oportunidade de fazer alguns trabalhos práticos semelhantes a outros que vi, idênticos a outros realizados noutras escolas...tentei informar-me sobre estes cursos e, essencialmente, ter o referencial e, ao longo do tempo, tendo em conta a pouca experiência que tenho, tenho tentado reter tudo aquilo que vou aprendendo. (...) Há alguns autores que vêm referidos nos referenciais ... mas, agora, não me recordo de nenhum.”

(C) “Individualmente, não estudei nada. Tudo o que estudei foi nessas acções. Autores o que ressalta é o Paulo Freire, mas fora isso, nunca li nada fora das formações. (...) Pois... não me identifico com nenhum.”

(A) “Hum...portanto... o Referencial de Competências-Chave, quer para o ensino secundário, quer para o básico (B2 e B3) e alguns artigos que aparecem frequentemente na Net. (...) Não, porque não conheço.”

Como podemos constatar, os formadores revelam um profundo desconhecimento dos autores que abordam a educação de adultos, reconhecendo somente os documentos oficiais que servem de base à educação e formação neste sector, respectivamente, o Referencial de Competências-Chave e documentos de orientação para a acção que podem ser consultados no site da ANQ. Foi, porém, notório, o interesse em investir neste campo, de modo a que o processo resulte de forma eficaz para todos os intervenientes.

No que concerne às experiências profissionais, como vimos, são pouco profícuas ou centram-se, basicamente, em experiências no ensino recorrente, em associações industriais/comerciais ou na auto-formação para este campo.

Questionámos os formadores sobre a necessidade de especialização em educação de adultos e estes responderam-nos que

(A) “(...) qualquer docente com vontade de aprender consegue ser formador dos EFA. Inicialmente há dificuldades, é um desafio, mas gradualmente vão-se adquirindo também competências para dar formação nesta área. (...) Se calhar, ao nível das universidades devia haver cursos direccionados para docentes/formadores para quem segue as vias de ensino. Mas, em geral, pessoas com vontade para tal conseguem dar formação a adultos.”

1.4. O Desenho curricular dos cursos EFA

1.4.1. O Referencial de Competências-Chave (NS)

Um dos aspectos fundamentais do Curso EFA é o seu modelo teórico como base num Referencial de Competência-Chave, um documento basilar que serve de apoio aos formadores, permitindo-lhes orientar a sua acção, pondo em prática o que está consignado nos dispositivos legais. Inicialmente construído pela ANEFA, e impulsionado pela actual ANQ (Agência Nacional para a Qualificação), o referencial contempla a interacção de várias dimensões, possibilitando aos adultos uma aprendizagem eclética, articulando saberes²⁰⁴ adquiridos através das suas múltiplas experiências vividas com a cultura escolar. A aprendizagem por competências, assente em três Domínios de Referência, pressupõe-se flexível e ajustável às necessidades de educação e formação de cada adulto, que é actor principal neste processo, permitindo-lhe aprender o que entende como mais significativo para o seu dia-a-dia e interagir de forma reflexiva e criativa nos seus diferentes contextos (aprendizagem projectiva).

Numa das questões que colocámos aos formadores – O Referencial encontra-se ajustado à educação e formação dos adultos? Obtivemos as seguintes respostas:

(A) “Penso que o referencial é um pouco desajustado em relação ao que os formandos pretendem/esperam e acaba por ser demasiado simplista, não simples. Ou seja, nós acabamos por dar equivalência ao nível secundário quando há determinadas exigências que nós, docentes e formadores consideramos fundamentais e que o referencial não as exige, para um nível secundário (...) por outro lado, talvez seja, na medida em que pelo menos valorizamos e muito toda a aprendizagem realizada ao longo da vida, todas as suas experiências, tentando

²⁰⁴ Malgaive (1995) distingue diversos tipos de saberes: *teóricos*, correspondendo ao conhecimento dos objectos e suas modalidades; *processuais*, tendo a ver com o modo como funcionam ou se operam os objectos e práticos, que estão ligados à acção e seu desenvolvimento, e os *saberes-fazer*, concernentes à manifestação de actos humanos, motores ou intelectuais (p. 87).

adaptar em parte de modo a manter esses conhecimentos o mais actuais possíveis, nesse aspecto sim. A nível dos conhecimentos a mais-valia é sobretudo no tocante a uma actualização de conhecimentos básicos, essenciais e elementares. Se serão exactamente adequados ao nível secundário, tenho as minhas dúvidas pois aquilo que eu concebo como nível secundário é um pouco mais exigente...”

(D) "Há um módulo ...por um lado, houve essa desilusão por parte dos formandos, penso que agora acabam por estar, se calhar, conformados. Conformados, não digo satisfeitos, com aquilo que contempla o referencial. Alguns falam que de facto esperavam outro tipo de conhecimentos, se calhar mais aprofundados em certas áreas."

(C) "Não. Não acho o referencial muito ajustado à educação dos adultos. Pois são temas muitos complexos, principalmente a nível da Cidadania e Profissionalidade (CP), ...é difícil arranjar material para os temas e o referencial não ajuda muito para quem inicia esta actividade, pois só com o decorrer do tempo e com a ajuda de outros colegas é que nos vamos, nós próprios, formadores, apercebendo da sua utilidade e a forma de o abordar. Mas, é difícil adequar os temas, no sentido de arranjar materiais."

Relativamente à operacionalização do referencial, os formandos entendem que:

"O referencial é demasiado lato e ambíguo, o que dificulta a exploração de outros percursos. E, tendo em conta a falta de documentação, isso dificulta muito mais as coisas. Além de que as aprendizagens não são sempre as mesmas, pois a abordagem de cada formador é diferente. Vai haver formandos em determinados locais a adquirirem determinadas competências, enquanto outros formandos, noutro local adquirem competências completamente diferentes, pois depende da forma subjectiva com que o próprio formador transmite a mensagem e a forma de o fazer (...) isto pode ser positivo ou negativo pois colocamos no mesmo patamar coisas diferentes."

Inquiridos sobre a pertinência dos temas, um dos formadores referiu que há uns mais pertinentes que outros, pondo em evidência os temas de CP, alegando a sua importância a nível profissional.

(D) "Em CP, os temas são mais formativos, mas não em CLC. CP é mais profissional, embora eu ache que eles não aproveitam muito, apesar de nós tentarmos levar para a área da sua profissão, mas eles não correspondem muito. Os formandos não aproveitam muito, ou, se calhar, não têm paciência para isso."

Quanto aos formandos, e relativamente aos temas que gostariam de ver abordados no curso, responderam:

“Matemática e Inglês ... Português ...saber escrever ... colmatar erros. Tenho poucos hábitos de leitura ... mas vejo muitas efemérides ... aprendi na escola da vida ...a escola dá as ferramentas e a vida também. Tenho colegas que saíram por causa do sistema que está a ser usado na educação de adultos...pensava que ia estar preparada para entrar na universidade, mas temos falhas na educação de base, isto é, só um complemento de formação. (...) precisamos de combates de ideias para que consigamos alterar o nosso raciocínio...abrir os horizontes.”

1.4.1.1. A Área Formativa de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens e o Portefólio PRA

A Área de PRA é uma área de grande transversalidade, um ponto de partida e uma âncora para as aprendizagens que se vão consolidando nas diferentes Áreas de Competência-Chave. Este momento ocorre quinzenalmente, permitindo ao formando produzir os seus trabalhos, que constarão de reflexões sobre toda a aprendizagem realizada, reconhecendo-se, deste modo, a aquisição de competências, as quais se vão consolidando, de uma forma global e integrada, ao longo de todo o processo de formação.

O Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), também designado por “memória de aprendizagens” ou “projecto do autor” é o produto final. Uma vez que o processo de aprendizagem consiste, essencialmente, na reflexão, aprofundamento e conceptualização dos saberes adquiridos em diferentes contextos e dimensões, este documento, construído de forma autónoma, é o espelho da realização do adulto, projectando a avaliação e eficácia da sua própria aprendizagem, num plano individual e social.

Sobre este instrumento de trabalho recolhemos, essencialmente, algumas fichas de trabalho dos formandos que espelham as suas aprendizagens, cedidas pelos próprios e também pelos formadores.

As fichas de trabalho constituem-se como documentos orientadores para dar resposta a questões colocadas no desenvolvimento de cada Núcleo Gerador (NG) e vão ao encontro dos critérios de evidência definidos para cada Domínio de Referência (DR). Visto que o nosso trabalho corresponde a um período de, aproximadamente, sete meses (Dezembro – Junho), só tivemos a oportunidade de percorrer duas Unidades de Competência (UC) em cada Área, não sendo possível, deste modo, obter uma resposta mais precisa relativamente a todo o processo. Indicamos, nos quadros em anexo (2,3 e 4), os NG abordados nas três Áreas de Referência, os quais podem ser comparados com os conteúdos abordados e as reflexões realizadas pelos formandos.

1.5. As metodologias/estratégias de aprendizagem

A educação de adultos, pelas suas especificidades, requer uma abordagem que não esteja centrada na transmissão tácita de conhecimentos, que ignore os ritmos de aprendizagem dos adultos e que não tenha em conta as suas experiências de vida, mantendo normas e regras similares ao modelo escolar, como se o tempo não tivesse passado por eles e lhes tivesse deixado marcas profundas, evidentes na sua acção no quotidiano. Uma educação que, como diria Freire (2007) insiste em

“Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou disser sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente a suprema inquietação desta educação [educação “bancária”]” (p. 65).

Não podemos, portanto, falar de uma educação de adultos que seja transmissiva/directiva e que se aproprie de metodologias ou práticas de ensino que se confundem com aquelas possivelmente adequadas ao ensino de outras faixas etárias. Os adultos são seres autónomos, independentes, com interesses e experiências de vida que lhes permitem orientar as suas aprendizagens para diferentes desempenhos. Assim, as práticas na educação e formação de adultos não podem sobrevalorizar dimensões mais técnicas ou teóricas do conhecimento, mas, pelo contrário, acentuar a dimensão mais prática, mais activa, tendo em conta conhecimentos significativos para os formandos, que se orientem em função dos seus interesses e expectativas, e sobre os quais possam reflectir e agir.

Ao privilegiar-se práticas inovadoras, não será sensato cair-se no erro de replicar-se modelos educativos que estão preconizados para outras faixas etárias e que assentam numa postura transmissiva, valorizando conhecimentos a partir de programas prescritivos, sob uma rígida orientação por parte do formador, postulando uma avaliação determinista a partir da assimilação efectiva dos conhecimentos transmitidos, sem contemplar outras dimensões dos sujeitos, as suas experiências ou competências adquiridas previamente. Pelo contrário, o currículo para a educação de adultos deve ser polimorfo, multireferencial e multicontextual. De acordo com Nogueira (1996), este currículo deve *possuir uma arquitectura inquieta, divergente, dinamizadora e crítica, que lhe permita jogar um papel de compensação ou de contra-argumentação* (p. 210) tendo em conta a precariedade e os riscos da sociedade actual. Este autor preconiza a existência de “seis pilares” fundamentais para uma “arquitectura curricular em educação de adultos” (p. 212):

- a) pilar globalizador, centrando a atenção na pessoa, no seu contexto sociocultural, tendo em conta os seus interesses e necessidades;
- b) pilar activo, transformando o adulto num sujeito activo do processo formativo, numa dinâmica acção-reflexão-acção;
- c) pilar indutivo, o qual institui o concreto como situação de partida, permitindo depois a generalização a partir de processos de abstracção, tendo em conta a bagagem cultural do adulto;
- d) pilar participativo, no qual o formador se define como facilitador do processo, ensinando e aprendendo com o adulto;
- e) pilar grupal, através do qual se desenvolve a consciência de pertença a um grupo, favorecendo as condições de aprendizagens de cada sujeito e possibilitando situações de desenvolvimento pessoal e projecção social que podem incidir na transformação da realidade;
- f) pilar flexível, tendo em conta as características dos sujeitos.

No Curso EFA, o currículo/projecto do adulto é o Referencial de Competências-Chave, já referenciado previamente, o qual define as competências e os saberes transversais que o adulto deve demonstrar/adquirir durante e no final do seu processo educativo/formativo.

Para além de um currículo orientado para os formandos, ele é também um instrumento de trabalho e de reflexão para formadores, permitindo-lhes orientar e avaliar as suas práticas a partir dos referentes reais. O currículo deve constituir-se, ele próprio, como um campo de interrogação, investigação e experimentação. Os formadores devem, deste modo, esquecer as suas práticas disciplinaristas, de consumo do currículo, e adoptarem formas de acção activas, participativas e dialógicas. Não podemos esquecer que é fundamental que o formador de adultos deve ter um perfil adequado, baseado em múltiplos pressupostos, para que a educação de adultos se possa desenrolar de forma harmoniosa, cumprindo a sua missão, isto é, educar/formar adultos capazes de transformar as suas condições de vida.

Ao longo das sessões assistidas, tivemos a oportunidade de verificar o recurso, por parte dos formadores, a diferentes metodologias, de acordo com os conteúdos abordados ou contextos de educação e formação.

Na entrevista inicial aos formadores, tivemos alguma curiosidade em saber se estes achavam, de algum modo, que o trabalho que iriam realizar se enquadrava no conceito e tradições da educação de adultos (questão 3.2.). Entre as respostas obtidas seleccionámos as seguintes:

(B) “Nem por isso. Se compararmos com o ensino ...é assim...eu como já tenho experiência do ensino recorrente...e pegando nas respostas anteriores, essa tradição do ensino científico e da cultura geral, precisa e rigorosa, isso perdeu-se nestes cursos...portanto, comparando com o ensino tradicional, há aqui uma certa diferença...há uma diferença nítida... lá está ... essa objectividade, de certa forma, perdeu-se...porque, de facto, não há essa imposição de matérias. (...) não se enquadra no ensino tradicional porque, de certa forma, estes cursos são ministrados de forma diferente (...) mas não se pode dizer com isso que se perdeu tudo, porque, de facto, um adulto também tem as suas vivências, também tem as suas aprendizagens, os seus conhecimentos... não quer dizer que se tenha perdido tudo, agora, enquadrado nas tradições...não! (...)eu, pessoalmente, penso que houve uma ruptura nestes cursos EFA (...)”

(D) “(...) é assim, a ideia que eu tenho... não propriamente por conhecimentos teóricos da Educação de Adultos, mas mais pela prática que tive, eu penso que vai de encontro...na medida em que o adulto é um formando diferente daquilo que se está habituado a lidar a nível da educação.(...) de facto, tem de se valorizar as suas experiências de vida, os seus conhecimentos já adquiridos, não só a nível do sistema educativo, como a nível de experiências de vida, (...)tem que se ter em conta a disponibilidade e pensar na motivação deles ... não podemos esquecer, e isso eu tento ter sempre em conta, estamos a trabalhar com pessoas que fazem um esforço enorme para estarem aqui, porque elas trabalham durante o dia, têm uma família e estarem aqui à noite, de facto é, para eles um esforço muito grande, mostra ... de facto, uma grande vontade em querer estar aqui, trabalhar e tudo mais...penso que nesse sentido, os cursos EFA vão de encontro a isso(...)”

(A) “ Aquilo que eu ouço falar da Educação de Adultos de antigamente não tem nada a ver com estes cursos...que estes cursos são formados de uma maneira diferente, têm um espírito diferente, as coisas são trabalhadas de outra forma...nunca dei os outros, mas acho que não tem nada a ver uma coisa com a outra.”

É, portanto, relevante afirmar-se que, apesar de da notória ausência de formação em educação de adultos, os formadores reconhecem que as práticas/metodologias são distintas devendo estas estar adequadas às necessidades e interesses dos adultos e ter em conta as suas experiências de vida. Os referentes da aprendizagem ao longo da vida estão aqui bem patentes, através do reconhecimento do capital cultural, social e profissional que o adulto transporta na sua bagagem da vida.

Ainda, sobre as técnicas e metodologias a utilizar durante o curso (questão 3.3.), os formadores referiram a necessidade de se diversificar quanto possível, de modo a evitar a saturação dos formandos, motivando-os para os temas/conteúdos a abordar.

(A) “Eu tento, sobretudo, é motivá-los... os adultos já deixaram o ensino há muito tempo, como eu disse, fazem um esforço muito grande e, então, pronto, tentamos, dentro do possível e das temáticas abordadas, diversificar o mais

possível...principalmente, a utilização de recursos a nível de pesquisa e recursos multimédia... apresentações multimédia, a nível de análise de documentação audiovisual, nomeadamente, filmes...depois faço sempre uma reflexão posterior, não é, que pode ser feita através de uma ficha de observação, através da estimulação de um debate... depois tudo depende, propriamente, das temáticas que estamos a abordar, porque há temáticas que favorecem mais uma coisa do que outra, por exemplo, nós agora estamos a trabalhar direitos e deveres na óptica institucional, que nos leva a abordar, sobretudo, a Constituição da República e os diferentes Órgãos...houve momentos em que tiveram que ser, se calhar, mais pesados, na medida em que tínhamos de abordar a Constituição e os Órgãos de Soberania e tudo mais, mas houve momentos em que foi possível, por exemplo, utilizar os meios audiovisuais e apelar à reflexão sobre a Constituição, sobre os direitos actuais do cidadão português, portanto, tudo depende dos diferentes temas...”

(E) “(...)as estratégias são bastante diversificadas, recorremos às novas tecnologias, à visualização de filmes (...) eu, pessoalmente, tento sempre motivá-los a todos, porque é necessário força de vontade para estarem na escola, (...) depois de um dia de trabalho, tento sempre motivar, ajudar a tirar dúvidas...”

B) “Muita paciência, trabalho individual... reconhecer as capacidades de cada um ... as capacidades, e também o que eles trazem, o *background*, aquilo que eles conhecem e sabem fazer e fazer um trabalho mais individualizado, embora eles possam trabalhar em grupo... e isto permite uma aproximação aos adultos.”

(A) “Muitas relacionadas com as TIC e experiências muito práticas, ... em que os formandos estejam muito envolvidos, porque senão desanimam muito rapidamente e, basicamente, experiências práticas, actividades experimentais e muitas pesquisas na Internet, muita utilização de powerpoint, Excel,... coisas que eles ainda não estão aptos a trabalhar, mas aos pouquinhos vão conseguindo.”

(E) “A criação de actividades práticas, tudo muito ligado ao dia-a-dia, (...) para as experiências de vida dos formandos.”

Entre os testemunhos dos formadores, numa perspectiva inicial, e o que foi, por nós, observado ao longo das sessões, foi evidente alguma diversificação dos recursos, dentro da logística do espaço formal. Os formadores utilizaram com frequência guias de trabalho que orientavam os formandos para a procura de informações no contexto cibernético, em substituição do livro escolar. No entanto, por vezes, a falta de computadores²⁰⁵ obrigou a que muitos formandos se agrupassem com outros, durante as actividades de pesquisa na Internet, provocando alguma dispersão, em particular daqueles que não dominavam, com alguma destreza, estas novas tecnologias da informação e

²⁰⁵ Este meio de informação foi frequentemente adoptado como o recurso fundamental para a pesquisa, dominando as estratégias de aquisição de conhecimentos. Recordámos que a formação nas TIC foi, desde sempre, entendida como uma prioridade no âmbito da directiva da União Europeia.

comunicação. Este facto tornou-se, também, um factor impeditivo para a realização de fichas de trabalho com recurso à pesquisa individual ou a exposições multimédia (*powerpoint*) por parte do formador, causando algum desalento nos formandos. Apesar da falta de conhecimentos na área das TIC, a grande maioria dos formandos usou este instrumento de informação para obter informações de apoio para a realização dos seus trabalhos.

Para além das actividades de pesquisa na Internet, os formadores promoveram, frequentemente, actividades relacionadas com a visualização de filmes, alusivos às diferentes temáticas, seguidos de debates, potenciando uma atitude reflexiva e o desenvolvimento do espírito crítico nos formandos. Os filmes visualizados foram de encontro a problemáticas desenvolvidas pelos formadores e formandos no âmbito dos temas dos Núcleos Geradores (NG) abordados, nas três Áreas de Competência (AC).

Os formadores recorriam, ainda, à utilização de outros meios audiovisuais, nomeadamente, *sítes* para ilustrar as temáticas em debate, música e letra de algumas canções, particularmente, de intervenção social. Recordámos, por exemplo, uma actividade integradora levada a cabo pelos formandos sobre Direitos Humanos e *O 25 de Abril*, sobre a qual fizeram uma pesquisa a nível familiar, recuperando fotos do tempo da guerra colonial, na qual estiveram presentes familiares. Esta actividade esteve patente numa exposição²⁰⁶ que pôde ser observada no espaço exterior da Biblioteca da Escola, acessível a toda a comunidade escolar. Um lanche convívio ao som da música de Zeca Afonso culminou esta sessão temática.

O espaço de educação e formação não se resignou ao contexto escolar. Foram contemplados outros espaços igualmente relevantes para o processo formativo. Falamos de algumas visitas de estudo levadas a cabo ao longo do curso, respectivamente: Museu Alberto Sampaio, onde os adultos estiveram em contacto com a Arte Sacra e onde assistiram a um “Teatro de Sombras”; Citânia de Briteiros e Casa Museu de Martins Sarmiento. Outros espaços foram devidamente dinamizados pelos formandos, nomeadamente, durante as Actividades Integradoras, através de exposições de trabalhos realizados por estes (espaços abertos da escola) e outros, como é o caso de uma visita de estudo a uma oficina, onde os formandos tiveram a oportunidade de verificar níveis de poluição e suas consequências, uma actividade desenvolvida por um grupo.

Tivemos a oportunidade de inquirir, informalmente, os formandos sobre os ganhos destas actividades e registámos algumas das suas informações. Sobre as sessões, descobrimos que nem sempre gostaram das actividades desenvolvidas, em particular daquelas mais teóricas, onde é necessário a aprendizagem de determinados conceitos. Dão mais relevo a actividades onde o diálogo é

²⁰⁶ Norbeck (1979) entende a *exposição* como um método relevante na educação de adultos, pois facilita a aprendizagem e mobiliza competências.

privilegiado, à partilha de opiniões e experiências pessoais, que concorrem para o desenvolvimento de um processo reflexivo, traduzível em acções que envolvem novas tomadas de decisão e, conseqüentemente, novos conhecimentos, em detrimento de pesquisas sobre assuntos mais técnicos. Há conteúdos que são abordados transdisciplinarmente, o que lhes causa alguma saturação.

“(...) nós temos mais facilidade de aprender tudo o que seja prático. Quanto à teoria, aqui é tudo muito mais *soft*... a prática é muito melhor para aprendermos. (...) por exemplo, redigir cartas de reclamação...isto eu considero importante para o nosso dia-a-dia (...) há uma preocupação com actividades de utilidade prática. Para conhecimentos mais teóricos vamos à Net e já temos a informação que precisamos; (...) precisamos de combates de ideias para que consigamos alterar o nosso raciocínio, abrir horizontes...”

Ainda, questionámos alguns formandos sobre os ganhos obtidos com as visitas de estudo, sendo diversificadas as suas opiniões, em função do interesse que as mesmas representaram para o seu conhecimento ou enriquecimento pessoal. Registámos que, apesar de viverem perto de um local extremamente rico em património histórico²⁰⁷, os formandos revelaram um profundo desconhecimento da história e a influência da cultura romana no contexto local.

“Eu gosto muito de História e conhecer como aquelas pessoas viviam naquela altura, achei engraçado. Dá-me mais vontade de procurar áreas como aquela para saber mais qualquer coisa.”

“Eu gostei muito ...foi diferente dos outros dias...gostei de tudo! Eu sugeriria esta visita. Ia ver o que os nossos antepassados fizeram e para conhecer um bocado da História. Se me perguntar o que lá se falou, não sei dizer ... sei que se falou muita coisa ...mas o que é importante é os portugueses conhecerem o património que têm. Eu sabia que tinha havido a romanização ...mas não a relacionava com muito artigos que existem hoje ...eu gostei de conhecer a nossa cultura.”

“Pessoalmente, achei que foi muito interessante. Fiquei a saber que os povos que viveram naquela época já eram bastante organizados e tinham coisas que eram parecidas ...por exemplo, as marcas na cerâmica são parecidas com a dos talheres de hoje. Já se reuniam para as decisões como hoje se reúnem na Assembleia da República...é muito interessante...a sauna, o spa...como se faziam os vapores, a nudez, a falta de preconceitos...tudo era normal. Podíamos discutir sobre a evolução ou a regressão humana ...dava um excelente debate.”

Estes simples depoimentos revelam muito sobre a importância que as visitas de estudo ou a abertura educativa a outros contextos têm no conjunto das metodologias da educação de adultos. Os

²⁰⁷ Falamos da Visita de Estudo à Citânia de Briteiros.

adultos entendem estas actividades como muito enriquecedoras, na perspectiva em que lhes reconhecem importância do ponto de vista histórico e geográfico, e inserindo-se neste contexto, os adultos identificam-se como personagens reais na sua própria história, reconhecendo a sua importância na construção da história local e também humana.

As Actividades Integradoras também representam uma metodologia atractiva no contexto da educação de adultos. Aqui, os adultos expõem o que de melhor são capazes de fazer para demonstrar, a um nível individual ou de grupo, as competências adquiridas e, acima de tudo, as suas experiências, pontos de vista, lugares comuns... é um espaço de partilha por excelência, onde o adulto se apresenta como sujeito e objecto de conhecimento.

Das várias actividades a que assistimos, seleccionámos algumas, assim como o depoimento dos formandos sobre as mesmas.

Em Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC):

- Apresentação de um filme sobre “O Aquecimento Global”.

“O objectivo do nosso trabalho era esclarecer as turmas sobre o aquecimento global, os seus efeitos...que podem levar à extinção da raça humana.”

“Através do filme... visualizar aquelas imagens todas ...quem é que fica indiferente? O nosso trabalho é muito giro. Em termos pessoais, aprendi a ter mais cuidado com a água, principalmente, a manter as janelas abertas quando estiver sol para não ligar o ar condicionado...aprendi várias coisa, como, por exemplo, a respeitar a natureza.”

- Debate “roleplay”²⁰⁸ sobre o ambiente. Neste debate foi notório o conhecimento obtido pelos formandos sobre o tema que investigaram e o forte espírito crítico evidenciado nas suas opiniões. Os formandos vestiram diferentes papéis, representando entidades públicas responsáveis pela protecção ambiental. A avaliação da actividade resultou nas narrativas seguintes:

“Foi benéfica. Gostei, mas achava que deveríamos estar mais inseridos na actividade, isto é, devíamos ter sido informados que podíamos interagir com os outros colegas (...) para a fazer melhor (...) devíamos saber o papel que íamos ter e como o desenvolver. Acho que todos os adultos gostaram.”

²⁰⁸ De acordo com Norbeck (1979), o “roleplay” ou representação, é um “ método particularmente bom quando o objectivo é compreender as relações entre as pessoas em dadas situações e treinar os participantes para enfrentar tais situações “(45). Este método permite aproximar os formandos aos casos reais.

A crítica aqui patente prende-se com o facto de ter sido uma actividade surpresa. Cada adulto teve que, de improviso, desempenhar um papel e defender uma posição relativamente ao ambiente. No nosso ponto de vista, se os adultos envolvidos tivessem conhecido os seus papéis antes da realização da actividade, esta não teria tido, talvez, tanto sucesso.

Os formandos dinamizaram, ainda, no âmbito das Actividades Integradoras, sessões de trabalho conjunto, sob a responsabilidade de cada grupo, onde trocaram experiências de “reciclagem de materiais”, concursos, visitas de estudo e exposições, retratando os conteúdos por eles trabalhados, assim como as aprendizagens adquiridas.

Relativamente às estratégias e metodologias adoptadas, os formandos não são muito críticos, referindo que o facto de ser uma aprendizagem autónoma (mesmo que haja partilha de trabalho em grupo), lhes permite orientar a aprendizagem de acordo com uma tipologia própria. Os formadores apenas apresentam o tema, deixando todo o espaço livre para a pesquisa do formando. Este aspecto foi constatado por nós em sessões variadas, totalmente dedicadas à procura e construção de informação a partir da Internet.

1.6. A avaliação

Não se reconhece neste processo uma avaliação do tipo sumativo, tal como ocorre nos processos tradicionais. Deste modo, o reconhecimento e validação de competências verifica-se um longo trabalho de reflexão e reformulação de ideias, tendo em vista um aprofundamento dos temas em análise, de acordo com diferentes níveis de complexidade. A avaliação implica um processo de negociação e diálogo com o formador, uma vez que todo o trabalho realizado apresenta provas da evolução do formando, assim como as competências adquiridas ao longo do processo de formação. A grande mais-valia desta avaliação é o facto de ter em conta uma dimensão intersubjectiva.

A avaliação é formativa quando tem uma função de diagnóstico, informando sobre o desenvolvimento e o progresso do formando, o que permite um constante reajuste das estratégias pedagógicas tendo em vista a melhoria do processo de aprendizagem da pessoa. (Pires, 2007: 378).

Segundo Abrecht (1994), *os principais objectivos da avaliação formativa são a consciencialização, por parte de quem aprende, da dinâmica do processo de aprendizagem. O aprendente é o protagonista desta trama. O formador, por seu turno, deve ser uma figura-chave, no que concerne ao apoio do aprendente, para que este possa proceder a uma autogestão do seu processo de aprendizagem* (p. 19), isto é, clarificando pontos de vista e interiorizando critérios que permitam identificar por si próprio os aspectos positivos e as falhas no seu percurso.

A avaliação formativa passa pela consciencialização pessoal do sentido das aprendizagens, permitindo um posicionamento crítico da pessoa face aos seus objectivos, interesses e motivações e desenvolvendo uma atitude reflexiva e construtiva sobre si próprio e sobre a sua aprendizagem. A reflexão deve, pois, ter em conta as suas experiências vividas, o conhecimento adquirido no momento da formação, a relevância dessas aprendizagens face ao seu contexto actual, as dificuldades sentidas, expectativas e necessidades.

No processo EFA, a avaliação do adulto é feita tendo em conta o Referencial de Competências-Chave, existindo uma abertura no que concerne à abordagem com uma finalidade avaliativa, na medida em que a avaliação é algo subjectiva, permitindo outros olhares sobre todo o percurso do formando. Não se trata de um modelo que se pretenda rígido na sua aplicação, embora se estruture em torno da identificação de dimensões, critérios e valores, visto que este contempla a dimensão individual da aprendizagem. A avaliação age ao nível das representações que as pessoas constroem sobre si mesmas, da forma como se inscrevem no seu meio e como o percebem, e ao nível das interações entre os diferentes actores, sendo, por isso, multi-referencial. De acordo com fontes oficiais, a avaliação pretende informar o adulto sobre os progressos, as dificuldades e os resultados obtidos no processo formativo e certificar as competências adquiridas pelos formandos à saída do curso.²⁰⁹

Uma crítica feita a este modelo (procedimento de controlo) de avaliação é que, se não for feito a nível de sala de aula, poderá eventualmente ser feita por outro formando que não se encontra dentro deste processo, suscitando um juízo erróneo por parte do formador. Daí releva a importância de todo o trabalho ser elaborado no contexto de sala de aula (Pires, 2007: 379-380).

Por outro lado, a avaliação deve ser sempre negociada (negociação prévia sobre o objecto da avaliação e identificação das informações mais pertinentes); o objecto de avaliação deve ser construído. O avaliador não pode só identificar as fontes mais relevantes, o que favorece comparações entre situações distintas, medindo a conformidade ou o desvio face ao referencial, distanciando-se do significado das informações, mas também não pode delegar no formando a auto-análise, o que favorece uma melhor perspectiva das suas representações, mas deixa de lado a sua articulação com os critérios e as dimensões do avaliado, e os da instância da avaliação.

Sobre esta componente, registámos as informações que transcrevemos sobre a opinião de alguns formadores:

(A) “No que respeita à avaliação através do referencial, não considero muito positivo. A avaliação é contínua, com base nos trabalhos, mas acaba por não ser

²⁰⁹ Portaria n.º 817/2007 de 27 de Julho.

fácil sermos rigorosos nessa avaliação. A avaliação é facilitadora, daí a falta de credibilidade destes cursos no mercado de trabalho. Ela deveria ser contínua e formativa, mas também somativa, para termos um feedback dos formandos (...). A avaliação devia também ser somativa para podermos fazer a transição de uns graus para outros. Falta aqui o grau de complexidade para podermos diferenciar os níveis em que se situam os formandos. No final, as competências são validadas e todos têm o mesmo nível de sucesso atingido. Uma coisa é dizer que um aluno do ensino diurno sai com uma média X ou Y, a outra coisa é sair do curso EFA com um nível secundário. Há uma certa generalização das coisas levando ao descrédito do curso.”

A avaliação, como se pode verificar, não se produz a partir da assimilação de dados transmitidos pelo formador, numa linha directiva, como aconteceria num modelo tradicional, mas tem em conta as reflexões feitas pelos formandos, as suas interpretações pessoais sobre os temas em análise e as aprendizagens realizadas, tendo em vista a sua transformação pessoal. Como é óbvio, esta forma de avaliação é extremamente complexa para formadores que estão habituados a registar objectivamente todas as informações que foram por eles debitadas, numa total acomodação.

Análise e conclusão

Pelo que observámos ao longo das sessões, e através dos métodos de recolha de dados já referenciados, concluímos que o Curso Taipas se constitui um modelo inovador face às tradições no campo da educação de adultos.

Este modelo apresenta um desenho curricular que se distingue dos currículos tradicionalmente prescritos para esta faixa etária. O Referencial de Competências-Chave, concebido pela ANEFA, apresenta-se como um projecto de trabalho onde as tradicionais disciplinas ou conteúdos cedem lugar a grandes áreas de formação, com articulação transversal, compostas por um conjunto variado de Critérios de Evidência sustentados por competências (“saberes em acção e para a acção”). Para além de contemplar as experiências de vida do adulto, este documento visa uma aprendizagem abrangente, que se processa de forma autónoma e reflexiva. Os temas tratados, actuais e bastante ecléticos, são adequados à educação e formação de adultos, permitindo ao adulto, uma visão global da sociedade em que vive e daqui retirar os conhecimentos fundamentais para melhorar as suas práticas, assumir diferentes papéis e restabelecer a sua harmonia com o contexto em que vive.

Não obstante a sua multidimensionalidade, e na óptica crítica de alguns adultos, este currículo não foi de encontro às suas expectativas, visto que esperavam metodologias de aprendizagem mais

directivas e não tão centradas em modelos de cognição fundamentalmente práticos e reflexivos. De todo o modo, a adaptação dos adultos foi notória, notando-se a sua evolução ao longo do processo.

Quanto à gestão do Currículo (Referencial de Competências-Chave), foi notório, no início, algumas dificuldades dos formadores em agarrar os conteúdos e adequá-los às necessidades educativas dos formandos. Estas dificuldades prenderam-se, fundamentalmente, com a leitura do próprio Referencial, e por falta de experiência neste campo. Não obstante, uma leitura atenta e informada de todos os documentos institucionais permitiu-lhes um acompanhamento eficaz de todo o processo.

Os formadores, como vimos, não possuíam qualquer experiência relevante no campo da educação de adultos. Todavia, também tinham pouca experiência no ensino regular. O facto de estarem a enfrentar um terreno novo e a cooperação existente entre eles permitiu uma troca de experiências, resultando em estratégias positivas para a aprendizagem/aquisição de competências dos adultos, tendo em conta as directivas previstas para este modelo educativo.

Os temas abordados seguiram a sequência das Unidades de Competência (UC). Visto que os formandos tinham que fazer o mesmo percurso de formação, houve concordância destes face à opção que tiveram que fazer relativamente aos Núcleos Geradores a abordar (NG). Quanto à pertinência dos mesmos, os formandos não são unânimes em considerá-los úteis para o dia-a-dia ou relevantes do ponto de vista profissional. No geral, apercebemo-nos que os formandos tinham em mente um outro tipo de curso, com enfoque na área das novas tecnologias e da língua estrangeira (Inglês). A ausência destas duas áreas disciplinares originou algumas duras críticas por parte destes.

As metodologias que foram implementadas no Curso Taipas encontram-se dentro dos pressupostos definidos para a educação de adultos. Estas foram variadas e motivadoras, na maior parte dos casos. Tratando-se de um curso essencialmente centrado na primeira pessoa, a maior parte das actividades são desenvolvidas pelos formandos, individualmente e em grupo, registando-se uma grande variedade de interacções.

Questão 2: O Curso Taipas é de orientação humanista, de orientação tecnocrática ou um cruzamento das duas orientações?

Resposta: É predominantemente humanista.

Para respondermos a esta questão recorreremos aos dados que recolhemos da observação directa das sessões, de onde retirámos algumas informações relevantes, nomeadamente, através das abordagens dos formadores, no que concerne à operacionalização do Referencial de Competências-

Chave; estratégias e metodologias e o seu impacto na aprendizagem dos formandos; as relações entre formadores e formandos e a relação entre os formandos. Os formandos facilitaram-nos, ainda, o acesso a muitas fichas formativas que realizaram ao longo das variadas sessões, a partir das quais recolhemos informações relativas às reflexões críticas sobre os diferentes temas tratados e as aprendizagens desenvolvidas. Algumas entrevistas informais permitiram-nos conhecer o impacto de alguns temas na transformação das perspectivas dos adultos e sua construção pessoal.

Ao longo desta apresentação já expusemos alguns dados que nos poderão ajudar a perceber qual é a perspectiva dominante no Curso EFA Taipas. Pelas leituras que fizemos, verificámos que a educação de adultos não é um campo que reúne consensos, confundindo-se, frequentemente as suas finalidades e orientações. No terceiro capítulo reunimos algumas características que definem uma educação de adultos em duas perspectivas diferentes: por um lado, a humanista assenta em linhas de pensamento e pressupostos teóricos que sustentam um conceito de pedagogia de adultos onde se articulam as dimensões da experiência, autonomia, reflexão – acção, espírito crítico e desenvolvimento global da pessoa; a educação deve ter em conta as experiências vividas e potenciar o desenvolvimento de novas experiências, valorizar a experiência prática, a expressão individual (diferente da imposição de conteúdos, que é alienante e opressiva); as aprendizagens devem ser significativas, para modificar a personalidade dos sujeitos e contribuir para o seu crescimento construtivo, integrando diferentes dimensões: política, pedagógica e epistemológica, uma articulação entre a educação, a sociedade e a vida. A educação numa continuidade potencia a aquisição de novas experiências, mantendo os sujeitos na sua rota evolutiva.

Por outro lado, a perspectiva tecnocrática visa uma aprendizagem, dentro de uma lógica mais instrumental e técnica, seguindo de perto os ditames neoliberais, acentuado a necessidade de os indivíduos se prepararem para as vicissitudes do mundo económico, dotando-se de competências estrategicamente definidas para o desempenho de papéis diversificados no contexto laboral. A aprendizagem/educação estão, assim, consideradas como motores de busca num mundo plenamente gerido pela economia global, onde impera o individualismo e a procura desenfreada de um estatuto privilegiado na sociedade do conhecimento.

Para tirarmos conclusões sobre a perspectiva dominante, a nossa observação consistiu numa análise dos temas do Referencial de Competências-Chave, de modo a verificarmos se estes se identificam ou não com as necessidades dos adultos, e se estes dão mais primazia ao desenvolvimento pessoal ou profissional dos formandos. Seguidamente, verificámos, através das metodologias/abordagens temáticas, que características são privilegiadas e o impacto desses temas nas aprendizagens dos adultos; observámos, também, a relação desenvolvida entre formandos e

formadores e entre os formandos no sentido de aferir o tipo de clima educacional desenvolvido ao longo das sessões.

2.1. Orientações do Referencial de Competências-Chave

Quanto ao Referencial de Competências-Chave, reconhecemos que as Áreas que o compõem são bastante abrangentes: na Área de Cidadania e Empregabilidade, o grande objectivo é proporcionar aos adultos uma aprendizagem assente numa relação dialéctica entre a profissionalidade e cidadania, entendendo-se que a mera aquisição de competências técnicas já não é uma condição essencial para os desafios da sociedade actual, sendo, por isso, fundamental, a incorporação da educação para a cidadania democrática como referência estratégica da grande maioria dos sistemas educativos, nas suas diversas componentes, e a dimensão profissional. Esta Área privilegia as competências sociais, competências que *decorrem de diversas e vastas experiências em contextos de vida diferenciados e que revelam conteúdos e processos de vida únicos* (Gomes, 2006: 33). A profissionalidade surge como um complemento desta Área, uma vez que o trabalho representa uma componente da vida activa do adulto, essencial para a sua participação no desenvolvimento socio-económico e cultural.

A Área de Sociedade, Tecnologia e Ciência é, de igual modo, primordial para que o adulto possa enfrentar os desafios da vida actual. Abarcando vários campos científicos, esta Área centra-se em competências e saberes devidamente contextualizados, a partir de práticas e situações reais dos adultos. É, pois, a partir destas experiências, sua reflexão e consciencialização, que os adultos vão evidenciar as competências que fazem parte da sua bagagem de vida e produzir novos conhecimentos, novas formas de actuação, numa atitude construtiva e transformadora.

A Área de Língua, Cultura e Comunicação reflecte a importância da cultura e da Língua nos dias de hoje. A Língua desempenha um papel basilar na dinâmica social, uma vez que identifica o indivíduo na sua relação com os outros. A proficiência em Língua, Cultura e Comunicação contribui para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural do indivíduo, mas é também importante para a permuta de ideias entre os cidadãos, visando a construção de uma sociedade democrática e pluralista (Gomes, 2006: 63).

Como constatámos, estas três grandes Áreas apresentam-se como um grande projecto humanista, proporcionando aos adultos uma vasta aquisição de competências e saberes que lhes permitam participar activa e criticamente nos diferentes contextos sociais.²¹⁰ A aprendizagem é, assim, encarada como um processo holístico e dinâmico e multidimensional, no qual o adulto adquire

²¹⁰ Em anexo, encontram-se os quadros integradores onde estão referenciados os Núcleos Geradores, Domínios de Referência e Critérios de Evidência relativos aos Temas que foram tratados durante o nosso processo de investigação.

centralidade, potenciando o desenvolvimento de uma nova identidade no adulto, a construção de novos quadros de referência e génese de uma atitude dinâmica e transformadora. Citando Freire (1967),

“(...) já é quase um lugar-comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele mas com ele, não se esgota em mera passividade. (...) Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objectivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura” (p. 41).

2.2. Abordagens, metodologias e aprendizagens

No que concerne à natureza das abordagens implementadas, a nossa presença nas várias sessões permitiu-nos constatar a valorização de várias dimensões que nos permitem afirmar sobre a preponderância de uma perspectiva humanista.

A presença de uma franca atitude dialógica: o diálogo foi, efectivamente, uma das palavras-chave neste modelo educativo. Patente na selecção dos temas do Referencial, onde formandos e formadores negociaram consensualmente a ordem dos Núcleos Geradores que gostariam de ver abordados, a tipologia e número de trabalhos a efectuar, as abordagens aos temas, sugestões de actividades, entre outras. Por exemplo, em Cidadania e Profissionalidade (CP), os formandos começaram, por opção unânime, na Unidade de Competência 1, cujo objectivo global é *Identificar direitos e deveres pessoais, colectivos e globais e compreender da sua emergência e aplicação como expressões ora de tensão, ora de convergência* (Núcleo Gerador: Direitos e Deveres). Sobre este tema, os formandos desenvolveram debates sobre Direitos Humanos, discriminação, a noção do bem individual e o bem público, entre outros, dando a sua opinião, ou escutando a dos outros numa dialéctica positiva.

A partir de alguns debates, concluímos que há formandos que são mais interventivos do que outros. No entanto, a natureza dos debates vai gerando cumplicidades, criando uma atmosfera muito rica em opiniões, divergentes ou convergentes, mas sempre críticas, suscitando reflexões diversas. O formador desta Área é aberto, criativo e bastante entusiasta, o que motiva a existência de um bom clima sócio-afectivo.

Posteriormente a cada debate ou à apresentação dos temas, os formandos realizam uma ficha de trabalho onde expõem, sumariamente, os seus pontos de vista. Na impossibilidade de registar muitos dos temas tratados, seleccionámos algumas opiniões sobre algumas das actividades:

– Visualização do filme: *A Lista de Schindler*.

“Com este filme, concluo que o homem é capaz de actos heróicos, mas também deploráveis. (...) Senti que é preciso ser-se inteligente, ter força de vontade e sentir compaixão pelo próximo. (...) sei que a história se repete, que sempre haverá grande actos e grandes obras, mas também haverá retrocesso. Tudo começa do pouco e vai crescendo. Há que estar atento aos sinais, conhecer a história e aprender com ela.”

“Verifiquei que durante o Holocausto Nazi foram violados todos os artigos que constam na Declaração Universal dos Direitos do Homem. (...) Aprendi muito com este filme, na medida em que, por vezes tenho pensamentos racistas ou preconceitos religiosos, e este filme fez-me ver que eu nunca deveria ter esses pensamentos, porque isso magoa as pessoas.”

“Entendo este filme como uma lição de vida. (...) Fiquei mais humanizado, devido às cenas de horror e crueldade Nazi. (...) Senti que é muito importante as pessoas ajudarem-se mutuamente.”

Verificámos que, a partir destes testemunhos, a atitude dos formandos é também problematizadora, não só face ao contexto das situações e actores envolvidos, mas também face a si próprios, manifestando interesse em mudar a sua perspectiva ou atitude face ao que estavam habituados a viver.

Várias foram as sessões onde registámos o empenho dos formandos e o seu interesse pela pesquisa, como, por exemplo, uma sessão na qual foi feita uma breve apresentação da Amnistia Internacional. O formador fez uma breve apresentação da Amnistia Internacional, através do computador. A partir daqui, os formandos dividiram-se em grupos (2/3) formandos. Cada grupo tinha um computador portátil (Programa Escola). O formador sugeriu aos formandos acederem a um *link* do site “Prisioneiro do mês” (foi-lhe indicado um prisioneiro, para evitar repetições). A tarefa consistia em fazer uma síntese do caso que lhes tinha sido atribuído e registarem os direitos fundamentais que tinham sido violados, tendo como base a Declaração dos Direitos Humanos, sobre a qual eles já tinham trabalhado. A tarefa final foi o relato das suas observações e conclusões que tiraram face à violação dos direitos. Foi notório o empenho envolvido na realização da tarefa, a relação desenvolvida entre os grupos e o sucesso da exposição final.

As questões mais frequentes vão de encontro a um trabalho que pressupõe uma análise individual sobre o tema²¹¹ tratado, apelando-se à experiência e espírito crítico dos formandos. Podemos referir como exemplos:

- “Refira algumas situações que tenha enfrentado na sua vida, que o tenham obrigado a mudar ou a adaptar-se a uma nova realidade, e indique as dificuldades sentidas.” (Cidadania e Profissionalidade – Unidade de Competência 2, Domínio de Referência 1)
- “Faça um breve resumo do filme e refira qual é a problemática central.” (A propósito do filme *Hotel Ruanda* – Cidadania e Profissionalidade – Unidade de Competência 2, Domínio de Referência 4).
- “Indique de que forma esta actividade contribuiu para a sua formação como pessoa”. (A propósito da visualização do filme: “O Dia Depois de Amanhã” – Cidadania e Profissionalidade – Unidade de Competência 1, Domínio de Referência 4)
- “Recorra à sua experiência e refira duas situações em que se deu conta da importância da educação e formação.” (Cidadania e Profissionalidade – Unidade de Competência 2, Domínio de Referência 1)
- “Dê a sua opinião sobre a necessidade da educação e formação para fazer face aos desafios pessoais e profissionais.” (Cidadania e Profissionalidade – Unidade de Competência 2, Domínio de Referência 2)
- “Refira algumas situações que tenha enfrentado na sua vida, que o/a tenham obrigado a mudar ou a adaptar-se a uma nova realidade.” (Cidadania e Profissionalidade – Unidade de Competência 2, Domínio de Referência 1)
- “Faça um breve comentário sobre a globalização onde expresse a sua opinião, tendo em conta as vantagens e desvantagens deste fenómeno.” (Cidadania e Profissionalidade – Unidade de Competência 2, Domínio de Referência 4)

²¹¹ Os temas do Referencial podem ser consultados nos respectivos quadros (4,5,6), os quais se encontram em anexo.

São inúmeras as questões colocadas que despertam o espírito crítico dos formandos, levando-os a problematizar os conhecimentos adquiridos através de experiências de vida, a reformular esses conhecimentos através da reflexão e aquisição de novas aprendizagens.

Ao contrário da Área de Cidadania e Profissionalidade, não tivemos acesso a um volume de informações tão abrangente nas outras Áreas, nomeadamente Cultura, Linguagem e Comunicação (CLC) e Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), uma vez que, sempre que escolhíamos estas Áreas, os formandos estavam envolvidos em actividades de pesquisa. Destas Áreas recolhemos, fundamentalmente, reflexões que estes produziram no âmbito da Área de Portefólio de Aprendizagens e as experiências obtidas por estes durante e após a realização das Actividades Integradoras, nas quais os formandos foram protagonistas.

As aprendizagens dos adultos são visíveis a partir, essencialmente, das reflexões que eles elaboram a partir dos temas estudados, as suas experiências de vida e os conhecimentos adquiridos através da troca de opiniões motivadas pela análise e discussão de questões no contexto de sala de aula. As questões mais frequentes, tendo em vista a reflexão crítica das actividades e, posteriormente, utilizadas como elementos de avaliação, foram as seguintes:

- “Que dificuldades senti na execução desta actividade?”
- “O que aprendi com a mesma?”
- “De que forma poderá ela influenciar a minha vida activa?”

Todas as questões potenciam uma auto-análise, fomentando uma atitude crítica e reflexiva sobre as suas aprendizagens, motivando-os a desenvolver outras atitudes face ao conhecido e usá-las como meio de emancipação e crescimento pessoal.

Tentámos recolher algumas reflexões para percebermos como as aprendizagens foram adquiridas e a sua relevância para o foro pessoal ou profissional dos formandos.

Assim, sobre “Liberdade e Responsabilidade Pessoal” (Cidadania e Profissionalidade – Unidade de Competência¹), recolhemos narrativas que evidenciam dificuldades dos formandos em relacionar os conceitos de liberdade/ responsabilidade e bem comum/bem individual. As aprendizagens destes revelam o interesse destas noções para a sua vida activa, uma vez que reconhecem nestes conceitos um ideal de vida em sociedade.

“Aprendi, com esta actividade, uma definição mais particular de “bem comum”, bem como pensar num eu individual e num eu em sociedade. Também que, para se ter responsabilidade, não se ter de ter, obrigatoriamente, liberdade. No entanto, para se ter uma “boa liberdade”, tem de se ter, com certeza, responsabilidade.”

Sobre “Direitos e Deveres Laborais” (Cidadania e Profissionalidade – Unidade de Competência 1), algumas das actividades consistiram em conhecer e dar uma interpretação pessoal de alguns artigos inscritos na Lei. As aprendizagens destes assentam no reconhecimento de situações que são fundamentais para a elaboração de contratos de trabalho, e a importância de conhecerem o Código de Trabalho, no caso de ocorrerem situações futuras nas suas actividades profissionais, se poderem defender, conhecendo os seus direitos.

“(...) verifiquei que alguns dos artigos usados na elaboração dos contratos me eram desconhecidos. (...) alarguei os meus conhecimentos sobre o Código do Trabalho, em aspectos que me podem ser úteis em situações futuras, na minha actividade profissional.”

“Aprendi que tenho mais direitos do que aqueles que conhecia. Se surgirem problemas com a minha entidade patronal, tenho mais informações para me defender.”

Sobre “Democracia Representativa e Participativa” (Cidadania e Profissionalidade – Unidade de Competência 1), os formandos aprofundaram os seus conhecimentos no âmbito da Constituição da República Portuguesa, nomeadamente, a sua evolução ao longo dos anos. Em termos de reflexão crítica, eles reconheceram a importância deste tema, referindo que:

“(...) o conhecimento sobre estas matérias permite aos cidadãos saberem como participar nas decisões do seu país, nomeadamente, através do voto.”

“Talvez dar mais valor a determinadas acções que já se pode ter desde então [referindo-se à conquista da liberdade a partir do 25 de Abril], nomeadamente a todos, a partir dos 18 anos, que puderam exercer o seu direito no voto, quer sejam homens ou mulheres (...)”

“Gostei do artigo n.º 1. Somos uma República baseada na dignidade da pessoa humana e com vontade na construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Não sabia que o conceito de solidariedade estava expresso na Constituição!”

“Só quem é privado da liberdade de expressão, de voto, do conhecimento do que se passa no mundo e no país, é que sabe dar valor ao que hoje já temos como adquirido a esse nível. É igualmente importante que nos empenhemos para que essas leis sejam respeitadas e preservadas, porque foi fruto de conquistas á custa de dor e sofrimento.”

Ainda, no âmbito da mesma Unidade de Competência, e a propósito da actividade sobre a visualização do filme “A Lista de Schindler”, registámos as seguintes reflexões:

“O tema proposto nesta actividade foi para mim fácil de trabalhar. A abordagem feita pelos formadores sobre a Declaração Universal dos Direitos do Homem facilitou mais o trabalho a fazer e o filme completou bastante a realização desta actividade. A aprendizagem foi muita, principalmente no que diz respeito ao alerta feito para as inúmeras violações dos direitos do homem. Tão curioso fiquei sobre o assunto que acabei por fazer uma pesquisa na Net sobre o Holocausto e, nessa investigação, fiquei a saber, entre muitas coisas, que o campo e concentração de Auschwitz-Birkenau, no sul da Polónia, é presentemente um museu, e que em 2008 foi visitado por mais de 1.1 milhões de pessoas. As atrocidades de então em nada se comparam às do nosso tempo, mas ainda assim todos os dias se praticam actos que violam os direitos do homem.”

“Uma lição de vida, em que mostra o quanto é valiosa e frágil a vida humana e, às vezes, o quanto desprotegidos estamos; também ensina que devemos aproveitar cada dia da nossa vida, pois não sabemos o tempo da sua duração. (...) apesar de conhecer bem este filme e a 2ª Guerra Mundial, reconheço que sempre que o visiono fico com a sensação de ter que ficar mais humanizado no dia-a-dia.”

Sobre “Associativismo e Movimentos Colectivos (Cidadania e Profissionalidade, Unidade de Competência 2, Domínio de Referência 3):

“A aprendizagem retirada desta actividade foi numerosa, porque fiquei um pouco sensibilizado com algumas das passagens contadas em relação a este tema por alguns colegas nossos, como também dar mais valor a quem tem esta vontade de poder ajudar os outros sem ser ressarcido. A influência tirada desta actividade é benéfica ao ponto de poder dar mais valor a quem, por opção, dedica a sua vida à solidariedade e ao associativismo por “amor à camisola”; por isso, vou poder ajudar em futuras campanhas a realizar na minha freguesia ou até, quem sabe, poder também participar.”

Noutras Áreas, recolhemos outras narrativas ilustrativas das aprendizagens dos formandos. Em Cultura, Linguagem e Comunicação e Sociedade, Tecnologia e Ciência, sobre “Equipamentos Domésticos” (Unidade de Competência 1, Domínio de Referência 1):

“A dificuldade que tive na execução deste trabalho foi inserir a imagem no *powerpoint*. Mas aprendi várias coisas, como que um equipamento desligado, mas não desligado na corrente continua a gastar energia. Na minha vida, algumas atitudes em relação à energia mudaram. Agora não deixo a televisão em *standby* e tiro as tomadas dos equipamentos que não estou a utilizar.”

Sobre “Utilizadores, Consumidores e Reclamações” (Unidade de Competência 1, Domínio de Referência 3):

“Aprendi a fazer um *powerpoint* no âmbito deste tema. Tenho que melhorar. (...) Em caso de necessidade, sei que posso procurar leis ao site da DECO e Defesa do Consumidor. (...) Só podemos reclamar quando formos conhecedores das leis, depois devemos exigir aquilo a que temos direito.”

Sobre “Equipamentos Profissionais”, no âmbito da actividade sobre “Evolução da Fotografia” (Domínio de Referência 2):

“Aprendi que a imagem digital é um conjunto de pontos designados pixéis. Quanto mais pixéis tiver, melhor é a qualidade da imagem. (...) aprendi que foi Russell quem fez a primeira imagem digital. (...) Já vou saber interpretar melhor os folhetos e os livros de instruções das máquinas fotográficas, das câmaras digitais. Também fiquei a saber procurar na *Internet sites* relacionados com o assunto. Gostei de reflectir sobre a influência das alterações tecnológicas na nossa vida.”

Sobre “Ambiente e Sustentabilidade” (Unidade de Competência 2, Domínio de Referência 4):

“Adquiri um maior conhecimento sobre as mudanças climáticas a nível internacional e as consequências para todos nós. Como cidadã, é meu dever alertar as pessoas para a situação climática.”

“Com a pesquisa na Internet, adquiri um conhecimento mais vasto acerca das consequências que a contaminação do ar tem para a nossa saúde.”

Em Sociedade Tecnologia e Ciência, sobre “Categorias Profissionais” (Unidade de Competência 1, Domínio de Referência 2):

“Aprendi que as profissões estão regulamentadas, certificadas e que há profissões que têm de ter carteira profissional. (...) Que podemos fazer a certificação das aptidões profissionais através de cursos, experiência profissional e reconhecimento de formações noutros países. (...) Sei onde procurar formação, e também onde fazer certificação de competências, para progredir na carreira.”

Estes foram alguns dos múltiplos exemplos que recolhemos sobre as aprendizagens dos adultos. Reconhecemos, através da análise dos seus documentos, que os adultos adquiriram consciência dos seus direitos e deveres, da sua liberdade de expressão, da poder que a sua fundamentação crítica tem sobre o meio que os circunda, podendo, deste modo, exercer a sua cidadania de uma forma mais plena, mais consciente, mais autónoma e reposicionar-se no contexto histórico, cultural, social, político e ético.

As aprendizagens, como podemos concluir, partem de temas que se afiguram úteis, ajustando-se aos interesses dos formandos. O facto de se dividirem em diferentes dimensões de análise permitem o seu tratamento sob diversas perspectivas, o que é benéfico para o adulto, na medida em que o seu olhar é direccionado para várias fontes de conhecimento. Os formandos partem do senso comum para um enriquecimento mais vasto do seu saber, o que é potenciado pela pesquisa (individual ou em grupo) e reflexão-acção sobre as experiências adquiridas.

2.3. A relação com os formadores

Os formadores são figuras-chave nos processos de educação e formação de adultos. Dependendo da sua personalidade ou das abordagens que usam no quotidiano da sua formação, a sua acção é determinante para a definição de uma orientação de pendor mais humanista ou tecnocrática. Como humanistas, os formadores são vistos como animadores, à disposição das potencialidades da aprendizagem dos formandos; reconhecem e potenciam o *continuum* que está subjacente aos saberes que os adultos trazem das suas experiências, os seus ganhos passados e futuros. Estão atentos à evolução dos formandos e revelam autocrítica no desempenho da sua actividade pedagógica; mostram humildade perante o conhecimento do outro e mostram disponibilidade para aprender também com o outro. O formador humanista é facilitador e autêntico. Numa outra vertente, o formador tecnocrático é racional, dogmático e disciplinarista, e tem um fim em vista: cumprir um currículo, ele próprio árido, directivo e alienante, não abrindo espaço ao diálogo e reflexão crítica. Um formador tecnocrático fossiliza a criatividade dos formandos através de abordagens repetitivas e domesticadoras, ignorando os seus interesses, as suas motivações, as suas idiosincrasias.

No Curso Taipas, os formadores são humanistas. Na opinião dos formandos, os formadores, apesar de revelarem atitudes pedagógicas diferenciadas, são humanos, sensíveis às suas questões, solidários e tolerantes com as suas dúvidas e dificuldades; são críticos em doses q.b., mas também aceitam as críticas quando as merecem; são orientadores e facilitadores das aprendizagens e mostram-se disponíveis para ajudar quando é necessário; são formadores, mas também aprendem com a sabedoria e experiência dos formandos, numa dialéctica construtiva e num contexto sócio-afectivo potenciador da boa disposição e motivação para a aprendizagem.

A opinião dos formandos parece corroborar as nossas observações. De facto, durante as várias sessões não se revelaram quaisquer indícios de abuso de poder ou autoridade sobre os formandos, sendo frequente um clima de boa disposição e empatia entre formadores e formandos, apesar de esta existir em graus diferentes, de acordo com a personalidade de cada formador e da natureza das actividades em destaque.

No final do processo inquirimos alguns formadores sobre a sua relação pedagógica com os formandos, registando-se o seguinte.

(A) “Na experiência que tive, acho que foi boa, na medida em que permitiu adquirir um grau de confiança, de companheirismo com os próprios formandos, desenvolvendo um ambiente de camaradagem e um relacionamento salutar entre formadores e formandos. A relação que se estabelece favorece a aprendizagem e a discussão de situações pessoais que, caso não existisse essa empatia, seria muito mais difícil de se alcançar os objectivos finais.”

(D) “É uma relação muito positiva; não deixa de ser uma relação professor – aluno mas não é, de longe, uma relação semelhante à dos alunos do Ensino Regular. Com estes alunos, a relação é completamente diferente. (...) Com eles nós conseguimos construir uma relação mais empática, mais comunicativa; no início, eles estão muito inseguros, porque acham que não sabem nada e depois cria-se uma relação entre professor-aluno em que tu, por reforço positivo, comesas a valorizá-los, acabando por existir uma relação de amizade, de cumplicidade. (...) os adultos, pelas suas características, dão-se mais depois de nos conhecerem e acabamos por estabelecer uma relação mais genuína.”

2.4. A avaliação dos formandos

Já vimos anteriormente que a avaliação é, fundamentalmente, um processo formativo e construtivo. No entanto, para que os formandos possam obter a sua certificação, é obrigatório que validem, no mínimo, dois créditos em cada Unidade de Competência²¹², nas diferentes Áreas. Não obstante esta imposição formal, e tendo em conta o que foi observado e registado, o Curso Taipas não apresenta, no global, características visíveis da abordagem tecnocrática, apesar de reconhecermos que, *a priori*, a validação das competências tem em vista uma finalidade racional imposta pelas directivas europeias e pelo Estado, isto é, tendo em atenção o objectivo geral do programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida 2007-2013, o qual preconiza o *desenvolvimento da Comunidade enquanto sociedade do conhecimento avançada, caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social*.²¹³

²¹² Cada crédito corresponde a uma competência. Os formandos têm validar, no mínimo, 44 créditos e, no máximo 88. É, todavia, obrigatório que lhes seja validado um critério de evidência de complexidade tipo III – Intervenção, numa das dimensões, para obter a almejada certificação.

²¹³ Decisão n.º 1720/2006/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 15 de Novembro de 2006, que estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida. Neste documento é, ainda, referido que a execução do programa deve também ser coerente e complementar com o Programa de Trabalho «Educação e Formação 2010», com as orientações integradas para o emprego no quadro da parceria para o crescimento e o emprego. Consultado online em 12/05/10.

A tónica na aquisição de competências, apesar de uma forte orientação humanista, não oculta as metas que são necessárias atingir para esbater os défices de qualificação que proliferam nesta faixa etária. Daqui resulta alguma contradição entre os objectivos em qualificar os adultos, cumprindo metas estatísticas e a necessidade de valorizar as suas experiências, potenciando-lhe novas trajectórias em prol de uma cidadania mais participativa.

Análise e conclusão

Face ao observado ao longo das sessões e através das vozes dos seus actores, concluímos que o Curso EFA Taipas apresenta uma perspectiva predominantemente humanista. O Curso apresenta uma configuração que vai de encontro às exigências dos mais recentes programas europeus, os quais preconizam a promoção da igualdade, da coesão social e da cidadania activa, através da criação de oportunidades para que os adultos possam melhorar as suas qualificações, procurando esbater as injustiças sociais anteriormente observadas.

Os adultos que procuraram este Curso souberam entender a filosofia subjacente ao mesmo, procurando, deste modo, colmatar as lacunas existentes na sua educação/formação, e ao mesmo tempo dando-se a oportunidade de se tornarem cidadãos mais activos, reflexivos, e conscientes da sua realidade e identidade.

No entanto, é também real que a procura deste Curso por parte dos formandos se deve à conjuntura económica e social que se atravessa. O facto de este Curso ser financiado pelo POPH e de haver um incentivo financeiro para a frequência do mesmo, é um indicador de que há um interesse para além do que podemos caracterizar como um ideal humanista.

As metodologias utilizadas ao longo deste Curso procuraram dar respostas ao público a que se destinam, disso não temos a menor dúvida. No entanto, muitos dos adultos, olhando para o espectro do passado, entendem que as metodologias tradicionais, situadas dentro do modelo transmissivo, seriam as ideais para que pudessem ultrapassar as dificuldades sentidas, principalmente no âmbito da literacia e infoliteracia.

O currículo proposto é abrangente, flexível e integrador. Verificámos que, apesar das dificuldades sentidas pelos formadores na sua interpretação e planificação de actividades que fossem de encontro aos interesses e necessidades dos formandos, foi notória a preocupação em variar as metodologias, tornando-as mais agradáveis e motivadoras, para que os formandos pudessem delas tirar o melhor partido. Todavia, o currículo não deixa de ser um documento prescritivo, o que nos leva a inquirir sobre as genuínas necessidades naturais e sociais dos adultos. Não obstante o malabarismo dos formadores para contornarem as questões metodológicas, foi visível o respeito quase cego pelos

temas propostos, seguindo religiosamente o número de sessões propostas para cada Núcleo Gerador (cerceando a liberdade e criatividade dos formandos) em prol de um *timing* imposto.

Por outro lado, apesar de reconhecermos neste currículo muitas virtualidades, nomeadamente, a aprendizagem de valores que confluem para o crescimento global dos indivíduos, visível nos vários temas que o constituem e que foram abordados com base no diálogo e na reflexão crítica de todos os intervenientes ao longo do Curso, não podemos esquecer que ele assenta na construção de competências que são mensuráveis e postas à prova através de um processo de certificação. Esta certificação, por sua vez, assenta em metas a atingir, o que torna este processo extremamente racionalista, indo de encontro aos objectivos estratégicos propostos no âmbito da educação/formação, os quais se orientam para o aperfeiçoamento da qualidade e mobilidade dos recursos humanos.

O Portefólio Reflexivo também se impõe como um documento impositivo. Reconhecemos nele uma faceta humanista ao servir como um instrumento de reflexão das aprendizagens do adulto, um caminho traçado por este para guiar as suas acções futuras... mas, é também um produto final onde é visível o resultado das aprendizagens para outras finalidades. Não nos podemos esquecer que o Referencial de Competências-Chave é um instrumento racional, pragmático e pretende, no final do processo avaliar e certificar o formando. Deste modo, parece-nos difícil responder com alguma fidelidade a questões que se prendem com a forma de “ler o mundo”, uma vez que esta leitura pode ser perfeitamente orientada para as questões pragmáticas do referencial, pressupondo uma aferição concreta por parte dos formadores, o que também pode representar uma perspectiva muito subjectiva. Verificámos, ainda, uma preocupação excessiva dos formadores em incentivar os formandos a elaborarem reflexões o mais completas possível para que fossem validados mais critérios de evidência.

Verificámos, também, que há uma tendência para a auto-aprendizagem, o que se ajusta ao contexto económico e social que é cada vez mais individualizado. A procura e aquisição de competências é realizada de modo cada vez mais insistente, indo de encontro ao mercado cada vez mais competitivo. A educação/formação são, deste modo, entendidas como um patamar de acesso a determinadas carreiras profissionais e melhor posicionamento social.

No entanto, e apesar de alguma névoa existente sobre as potenciais finalidades do Curso Taipas, entendemos que as suas mais-valias vão de encontro a uma dimensão mais humanista, apostando-se na evolução do adulto, num plano pessoal, na sua auto-estima, na sua emancipação e desenvolvimento social e cívico.

Questão 3: O Curso EFA – Taipas é representativo do campo da Educação e Formação de Adultos?

Resposta: sim

Esta questão tem como objectivo reunir um conjunto de aceções que nos permitem concluir sobre a representatividade do Curso Taipas no universo da educação e formação de adultos. Assim, e tendo em conta alguns documentos oficiais que legitimam o Curso e todos os seus pressupostos, dados já clarificados, e algumas vozes dos intervenientes, tentaremos dar uma resposta baseando-nos em alguns aspectos processuais e outros de cariz didáctico e pedagógico.

O Curso sustenta-se nos objectivos e finalidades preconizadas no âmbito da União Europeia, na lógica da aprendizagem ao longo da vida, procurando, em nome da igualdade de oportunidades e coesão social, dotar os cidadãos de meios para que possam concluir o seu processo de educação/formação, colmatando possíveis défices, ou procurando outras soluções educativas.

No que concerne aos destinatários, o Curso é adequado, tal como é preconizado pela Portaria n.º 817/2007 de 27 de Julho, para adultos com idade igual ou superior a 18 anos, que se encontram em situação activa, sendo-lhe conferida uma habilitação escolar. Tal é a realidade dos adultos deste Curso, que procuram, através desta habilitação, entre várias opções possíveis, uma via para melhorarem a sua situação profissional e/ou a aquisição de competências que lhes permitam ultrapassar as vicissitudes do dia-a-dia.

Este Curso apresenta um modelo de formação que caracterizamos de inovador, com um desenho curricular e metodologias que se distanciam do modelo tradicional, potenciando percursos de formação variados em função do perfil e das necessidades do adulto que o pretende frequentar.

O Referencial de Competências-Chave afigura-se como um documento basilar a partir do qual se aperfeiçoam ou constroem novas competências. Sendo um instrumento flexível, integrador e multifacetado, o Referencial dá primazia a uma educação centrada na pessoa do adulto; parte do seu conhecimento experiencial e contempla a possibilidade de os adultos incorporarem uma multiplicidade de saberes e competências que lhes permitem corresponder aos vários desafios: tecnológicos, culturais, linguísticos, científicos, éticos, socio-económicos e políticos. Os temas, como já referimos em vários momentos, ao longo desta dissertação, são bastante ecléticos, promovendo uma dimensão mais humanista em detrimento da dimensão profissional.

O facto de cada Área se dividir em DR's (Domínios de Referência) em cada Unidade de Competência permite o aumento gradual da dificuldade temática, exigindo-se ao adulto uma atitude e

reflexão mais críticas. Partindo de um domínio privado (nível micro), em que o adulto se reporta a questões mais relacionadas com as suas experiências pessoais, a espiral do conhecimento vai gradualmente abrangendo outros domínios, até atingir estruturas mais abrangentes (nível macro), nas quais o grau de dificuldade e de conscientização são mais elevados, posicionando o adulto face a um contexto global, reconhecendo o seu papel e o dos outros no funcionamento societal.

Os formadores que fizeram parte do elenco deste processo reuniram um perfil de competências que lhes permitiu desenvolver abordagens e construir estratégias diversificadas, para que os adultos pudessem alargar os seus horizontes, conferindo um sentido muito positivo a muitas das aprendizagens. Referimo-nos a “muitas” porque, nem sempre, as actividades estavam dentro dos padrões de interesse dos formandos, porque possuíam outras expectativas sobre o Curso ou estavam à espera de encontrar velhos modelos, que outrora os fizera abandonar os estudos.

Por outro lado, a conjugação do desenho curricular com abordagens e estratégias diferenciadas, dá-lhe um forte cunho humanista, no qual a educação se apresenta como dialógica, através da troca de experiências; problematizadora, pondo em causa as realidades objectivas e subjectivas, *descobrimo que pouco sabem de si, de «seu posto no cosmos», e se inquietam por saber mais* (Freire, 2005: 31); transformativa, reflectindo criticamente sobre as suas perspectivas pessoais, fomentando a sua autodeterminação e emancipação; autónoma e interactiva, procurando, a partir de um enfoque individual, a construção de uma nova ordem social.

Análise e conclusão

Tendo em conta o exposto, podemos considerar o Curso Taipas um curso representativo de Educação e Formação de adultos. Por outro lado, parece-nos que este curso, baseado em princípios de igualdade e de segunda oportunidade, veio dar voz às necessidades dos adultos no sentido de contribuir para a conclusão de um projecto de vida que já estava delineado há algum tempo, mas sem grandes perspectivas de ser consolidado, caso não houvesse uma mudança estratégica de modo a criar-se um modelo consentâneo com as necessidades dos adultos que, ao longo das suas vidas, foram construindo percursos que lhes permitiram colmatar as lacunas do conhecimento adquirido em contexto formal. De facto, os modelos anteriores marginalizavam o adulto pelo facto de não legitimarem as aprendizagens feitas noutros contextos, colocando no mesmo barco todos os tipos sociais, sem quaisquer preocupações com os grupos em risco de exclusão social, pela ausência de qualificações educativas e/ou profissionais.

Quanto aos objectivos dos formandos, este curso adequa-se, parcialmente, aos interesses de alguns. No geral, a pretensão de concluir o Ensino Secundário impõe-se como uma via para melhorar a

situação laboral, sendo, para isso, necessária a obtenção do certificado de formação; outros adultos entendem esta oferta como uma mais-valia para conseguirem um emprego mais adequado ao seu perfil; como resposta aos seus anseios pessoais, para actualização dos seus conhecimentos e incremento da auto-estima e uma preparação para os desafios constantes da sociedade actual.

O Curso EFA Taipas, como se pôde ver, contempla principalmente um público deficitário que aqui encontra uma oportunidade de melhorar as suas competências para fins diversos, incluindo a procura de melhores soluções de vida, tanto no campo pessoal, como no campo profissional. No contexto geográfico em que se desenrola, veio, essencialmente, suprir as necessidades de uma população que procura assumir um papel mais activo, superando as expectativas sociais e históricas para que estavam determinados pelo seu quadro familiar.

Tendo em conta as virtualidades do Curso, e apesar de algumas lacunas no sistema, entendemos que o Curso EFA deve continuar a florescer, para o bem do adulto, da comunidade, da nossa sociedade global.

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

Chegando ao final do nosso trabalho, no decurso do qual tentamos verificar se a educação de adultos em Portugal encontrou, após um longo caminho sinuoso, um relevo estável para se implementar, resgatando, através de concepções metodológicas e práticas inovadoras, o lugar que este subsistema anseia há já longos anos e que lhe foi constantemente negado pela conjuntura sociopolíticas que ignoraram a importância do investimento nesta faixa etária, e cujos efeitos se reflectiram na presença, cada vez mais evidente, de um fosso sociocultural que estigmatiza os cidadãos que não estão preparados para enfrentar os múltiplos desafios e interrogações que o presente lhes coloca.

No capítulo I – A Educação de Adultos – Conceitos e Perspectivas, tentámos entender o conceito de educação de adultos numa perspectiva global, e contextualizar as suas finalidades na paisagem política, económica e cultural da sociedade de hoje. Verificamos que a educação é o vínculo do homem com o seu desenvolvimento no presente e no futuro; a sua “humanização” depende da sua disponibilidade para aprender de forma contínua ao longo da sua vida, e de forma pluridimensional, em comunhão com os outros. *Aprendendo a ser* é um dos pilares essenciais da construção humana, implicando “(...)a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e compromissos; (...) é um processo dialéctico que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, de seguida à relação com o outro” (UNESCO, 1996: 87). A educação deve, pois, ter como fim a compreensão holística do global, *a apreensão do real sentido da vida*, sendo, para tal, necessário a aquisição de conhecimentos e competências, valores e afectos que contribuam para o desenvolvimento de uma praxis cidadã para a edificação de uma sociedade justa e democrática.

A educação ao longo da vida, apesar de ser preconizada como um ideal nas recomendações da UNESCO, viu os seus pressupostos a mudarem de rumo em face das mutações decorrentes dos processos de globalização. Deste modo, enfrentamos uma realidade complexa, onde a economia e o mercado são as palavras-chave para o desenvolvimento, sentindo-se o seu impacto em todos os contextos da sociedade, e gerando novas formas de organização económica, política e educativa. A União Europeia assume um papel preponderante na configuração e regulação de novas políticas, face à decadência do conceito de Estado-nação. Muitas das decisões no foro educativo passam, deste modo, a ser definidas no seio desta instituição e implementadas nos Estados que a compõem, sob a

sua supervisão. A educação passa, assim, a ser uma questão *puriescalar*²¹⁴ e estar sujeita a uma agenda onde estão definidos os percursos a seguir por cada Estado no contexto da educação e formação, tendo em vista a uniformização de critérios e objectivos de modo a desenvolver um sistema de ensino e formação que possa constituir-se como uma referência mundial de qualidade (europeização das políticas de educação e formação).

As novas tendências trazidas à luz pela globalização desencadearam novos ecos de reforma na esfera educacional: a emergência da Aprendizagem ao Longo da Vida. Tentámos, assim, estabelecer uma distinção entre esta e Educação ao Longo da Vida, acentuando duas visões que demarcaram a definição e objectivos da educação de adultos. Por um lado, a educação de adultos é assumida como mais holística, passível de realizar-se em contextos diferenciados, e não tendo como finalidade a melhoria de competências para a prática profissional. O adulto, na óptica da Educação ao Longo da Vida (Educação Permanente), é reconhecido como um sujeito capaz de se educar autónoma, reflexiva e criticamente, em todos os contextos da vida humana, e utilizar os conhecimentos em defesa dos seus interesses, tendo em vista a sua emancipação e transformação social. O Estado deve corresponder a estes desígnios, desenvolvendo políticas consentâneas com as necessidades e o bem-estar dos seus cidadãos, contribuindo para o sucesso da sociedade em geral e criando condições equitativas de acesso à educação, entendida como um meio basilar para se atingir a paz, a liberdade e a justiça social.

A educação formal deixa de ser encarada como um espaço tangível capaz de promover a igualdade de oportunidades, e não se revela eficaz para a aquisição de competências para o mundo profissional. A Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) é o conceito que mais se identifica com estas metamorfoses, acentuando-se, assim, a necessidade dos sujeitos orientarem as suas aquisições para realidades mais pragmáticas, apostando não só na educação, mas também na formação profissional como o caminho ideal a trilhar para a melhor adaptação às exigências da sociedade contemporânea. No que concerne ao papel do Estado, este é puramente estratégico, consistindo em criar pontes que promovam a aprendizagem enquanto se trabalha e o trabalho enquanto se aprende; tem, portanto, um papel de “monitor”.

A grande preocupação das agendas políticas está agora centrada num cenário económico e tecnológico, no qual impera a produtividade e competitividade, sendo necessário um investimento dos cidadãos numa aprendizagem que os qualifique/certifique para o mercado de trabalho, uma realidade que lhe acarreta responsabilidades e muitos riscos acrescidos.

²¹⁴ Cf. Roger Dale.

Um breve olhar sobre alguns documentos da Comissão Europeia permite-nos problematizar a educação e formação de adultos à luz do contexto actual, reconhecendo algumas linhas de força que regem as suas finalidades, práticas e metodologias: por um lado, destaca-se o papel da educação como uma ponte para a empregabilidade, combate à exclusão social e promoção de igualdade de oportunidades (dimensão económica/produtiva) e, por outro, a promoção de uma cidadania activa, consciente, crítica e criativa, tendo em vista a satisfação de necessidades individuais e da sociedade (dimensão cultural/educativa). A articulação entre estes dois vectores coloca a Aprendizagem ao Longo da Vida como o projecto a encetar por todos os indivíduos para fazer face aos diversos desafios colocados pela sociedade do conhecimento.

Entendendo a aprendizagem como um *continuum*, estes documentos assinalam a importância de se criarem dispositivos para que se possam valorizar as competências adquiridas pelos indivíduos ao longo da vida, nomeadamente, um “cartão pessoal de competências” (Livro Branco sobre Educação e Formação, 1995), através de sistema concebido para esse efeito. No caso português, foram criados centros RVCC. Simpósios e Estudos recentes no domínio das competências essenciais/transversais, deram origem a um “Quadro de Referência Europeu”, através do qual é possível operacionalizar as práticas de certificação de competências, no seio das dinâmicas e orientações europeias. Sobre este facto, fica em análise a validade destas competências, tendo em conta que o seu conceito é bastante ambíguo e polissémico, assim como a sua aplicabilidade em contextos onde impera a subjectividade humana. Por outro lado, e tendo em conta a conjuntura económica, a insistência na aquisição de competências para fazer face ao mercado de trabalho, competitividade e mobilidade social, não tendo em conta um diagnóstico concreto sobre as verdadeiras necessidades dos aprendentes, parece-nos um engodo para manter muitos adultos ocupados em certificar ou adquirir competências e não reflectirem criticamente sobre outras questões que os rodeiam.

A agenda europeia, através da difusão das novas tendências no âmbito da Aprendizagem ao Longo da Vida, e o reconhecimento das lacunas existentes na literacia e na qualificação da população adulta em Portugal, promoveram, no seio da governação portuguesa, o despertar as consciências políticas perante a problemática existente no campo da educação e da formação de adultos, na conjuntura que se atravessa, sendo determinante para a definição de prioridades e estratégias de acção. Deste modo, verifica-se uma vontade de se superarem os velhos défices e de se adoptarem outros modelos de oferta educativa/formativa, entre os quais os Cursos EFA adquirem um enfoque primordial. Estes Cursos são encarados como uma mais-valia para a recolocação do adulto no caminho da sua promoção e transformação social e profissional, visível através de opções que acentuam a necessidade de qualificação de recursos humanos para a superação de constrangimentos

ao nível do emprego e, simultaneamente, a chave para o desenvolvimento da cidadania e reforço dos ideais e valores democráticos, fundamentais para a equidade e justiça social.

No capítulo II – O Curso EFA: a emergência de um novo modelo pedagógico, recordámos, através de uma curta incursão na história da educação de adultos em Portugal, que a educação de adultos, apesar da longa tradição em diferentes países da Europa, onde esta se definiu como sistema de primordial importância para a construção de uma sociedade mais justa e participativa, nunca encontrou um terreno fértil para a sua implementação e desenvolvimento. Por um lado, devido à fragilidade de estruturas sociais representativas e influentes e, por outro, a ausência de vontades políticas capazes de promover uma Educação de Adultos susceptível de minimizar as assimetrias nos planos económico e socioculturais. A educação de adultos foi sendo tratada como um domínio secundário, e sujeita a reformas contínuas, de curta duração, sem suporte legislativo e administrativo adequados que contribuíssem para a definição de um modelo educativo que contemplasse práticas alternativas ao modelo tradicional. Os programas educativos não passavam de um antiface do ensino regular, apropriando-se dos mesmos recursos, métodos e formas de ensino. As recomendações da UNESCO deram origem a algum bulício, mas nada contundente, no que diz respeito a novas metodologias e acção educativa, na esfera de intervenção restrita do Estado.

Sujeita, assim, a diversas fluências sociais e políticas, fruto de decretos ou de vontades populares, a Educação de Adultos foi encetando longos e sinuosos caminhos à procura de uma delimitação ou de um estatuto próprio. Primariamente associada à alfabetização, a Educação de Adultos percorreu as escolas do país num regime pós-laboral com a finalidade de ensinar as letras e os números àqueles que, por inúmeras vicissitudes, desertaram do universo escolar muito cedo, dedicando à vida toda a aprendizagem do devir. Posteriormente, e seguindo as configurações e exigências do mercado actual e directivas da União Europeia, no que concerne à definição de orientações políticas e formas de financiamento, a Educação de adultos assume um novo posicionamento, tendo em vista a construção de uma sociedade baseada no conhecimento, onde o crescimento económico, a competitividade e a coesão social são palavras-chave para a aprendizagem. A educação de adultos, na perspectiva de alguns autores, transformou-se num produto consumível, estando acessível a todos os indivíduos que procuram melhorar as suas competências para não perderem o comboio da economia, estando preparados para todos os desafios que daí ocorrerem, seguindo uma lógica racionalista e altamente competitiva.

Destacamos, como iniciativas carismáticas ao longo da história da educação de adultos em Portugal, as propostas do PNAEBA, consideradas inovadoras para o período em que esteve em vigor, as quais se traduziram em bons exemplos, principalmente, no que concerne às metodologias e pedagogias activas e avaliação diagnóstica e formativa; o programa de acção da ANEFA (1999) que,

apesar do enfoque na formação, contribuiu para o desenvolvimento de novas soluções educativas, mais adaptadas às necessidades e interesses dos adultos, que procuram nos actuais modelos uma resposta para as suas necessidades pessoais e profissionais. Uma das inovações desta Agência foi a criação de centros de balanço de competências e de estruturas de validação de aprendizagens adquiridas em diferentes contextos de educação/formação, os quais foram e têm sido referentes de controvérsia e análise crítica por parte de autores que põem em causa os seus objectivos e finalidades.

Na conjuntura actual, os cursos EFA, de certificação escolar e/profissional, surgem como uma oferta educativa, com concepção curricular e enquadramento constitucional distintos dos modelos anteriormente praticados, o que lhe confere um estatuto inovador. Na base da sua definição estão conceitos que identificam a educação de adultos como um campo onde devem ser reconhecidos diferentes tempos, espaços e dimensões de aprendizagem, nos quais as histórias de vida/abordagens biográficas são representações simbólicas das experiências que constituem toda a bagagem social, cultural, ética, cognitiva, moral, política dos adultos (balanço de competências). Estes cursos orientam-se, também, para dar resposta a uma população cujo níveis de qualificação/literacia se encontram abaixo do limiar pretendido pela União Europeia, através de uma metodologia própria e adequação a diferentes perfis, interesses e expectativas.

O currículo (designado Referencial de Competências-Chave), que constitui um aspecto inovador destes cursos, não assenta numa aprendizagem a partir de um processo cumulativo, “bancário”, segundo Paulo Freire, mas num processo construtivo, onde os adultos são actores principais. Tendo como princípios orientadores a abertura, a flexibilidade, a pluralidade e diversidade, este guia de trabalho dá relevo aos saberes adquiridos e ao desenvolvimento de competências que promovam a aquisição de diversos saberes, considerados pilares para orientarem os indivíduos na *cartografia dum mundo complexo e agitado*, como é o dos dias de hoje.

Todavia, a preocupação com o reconhecimento dos saberes experienciais, traduzíveis em competências e/ou a aquisição destas em contextos formais ou não-formais (através de cursos de certificação escolar ou dupla certificação), orienta-nos a especular sobre a legítima finalidade das opções políticas no que concerne ao binómio educação/formação: lógica economicista, ao serviço da competitividade (dimensão técnica, certificativa) ou a lógica humanista, assente nos valores fundamentais da humanidade (dimensão formativa). Independentemente das intenções subjacentes a este modelo de reconhecimento e certificação de adquiridos, concluímos que é bastante vantajoso para o Estado responsabilizar os cidadãos por futuros resultados obtidos, em virtude das ofertas que estão em vigor, e/ou usá-las de modo a obviar os problemas de baixa qualificação, apresentando resultados estatísticos surpreendentes face às demandas da União Europeia.

Ao longo do capítulo III – A Educação de Adultos entre uma Perspectiva Humanista e uma Perspectiva Tecnocrática, tentámos definir duas perspectivas educativas que, de algum modo, estão intimamente ligadas aos conceitos de Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida, no domínio da aprendizagem dos adultos. Por um lado, centramo-nos em teorias, abordagens e discursos de diversos autores que analisam a educação numa perspectiva humanista, acentuando pontos fulcrais que nos permitem circunscrever esta perspectiva num conjunto de ideais que confluem para uma educação de adultos libertadora/problematizadora, emancipadora, dialógica, crítica, interactiva e política (ideais da Educação Permanente, Educação Popular e Pedagogia Crítica) que procuram dotar o adulto de “saberes” que visam a sua construção como um todo, holístico, para que possa interagir com o meio que o circunda, transformar a sociedade, participar na tomada de decisões, conscientizar-se sobre o seu lugar no mundo e re(posicionar-se) através da reflexão e reflexividade crítica. É uma educação que parte dos saberes experienciais dos indivíduos, dos seus interesses e problemas para, a partir daí, gerar novas fontes de conhecimento, novas racionalidades. Um dos conceitos abordados foi o de *praxis* (conceito que Paulo Freire foi buscar à literatura marxista clássica). Este conceito pressupõe uma relação dialéctica entre acção-reflexão, fundamentais para a autodeterminação dos indivíduos. O espaço educativo é, por seu turno, um espaço criativo, participativo, de aquisição de valores para a tolerância, solidariedade, diálogo; um espaço de co-responsabilidade social.

Num outro sentido, e, partindo de conceitos de autores que reflectem criticamente sobre esta perspectiva e de alguns documentos, de cariz institucional e político, tentámos delimitar alguns pressupostos no quadro da educação tecnocrática. Assim, entendemos que esta tem um cariz mais funcionalista/vocacionalista, orientando os sujeitos para a procura de educação/formação para singrar no mercado de trabalho (mão de obra qualificada), para estar preparado para poder competir e chegar ao topo, numa lógica puramente individualista, sem qualquer preocupação com as questões da sociedade que o rodeia. A educação tecnocrática vê os sujeitos como consumidores de competências e de aprendizagens profissionais, para o desempenho de papéis na economia global. Esta educação, na esfera da aprendizagem ao longo da vida, é encarada pelo Estado²¹⁵ e empresas como um acto de compra e venda, uma garantia para o combate à exclusão social, centrando nos aprendentes toda a responsabilidade e risco pelas escolhas que venham a efectuar, deixando-os à mercê da predação económica, na qual a competitividade é palavra-chave. Sobre esta perspectiva, Lima²¹⁶ refere que se

²¹⁵ A aprendizagem, ao contrário da educação, deixa de ser encarada como objecto das políticas públicas sociais, sob responsabilidade do Estado, para ter um papel exclusivamente estratégico (modelo reformista-neoliberal identificado por Collin Griffin, 1999, pp. 431-452).

²¹⁶ In Revista “Aprender ao Longo da Vida”, n.º 12, Maio 2010.

está a *subordinar a aprendizagem e a educação ao longo da vida a um pedagogismo de raiz económica e gerencial* (p. 30), acreditando-se nesta como uma terapia, uma “solução óptima” para os problemas que abundam na sociedade.

Em ambas as abordagens, registámos o papel desempenhado pelo educador de adultos e dos contextos educativos no sentido de corroborar alguns traços distintivos entre elas. Assim, considerámos que o educador humanista deve ser um facilitador, auxiliando os adultos a definir as suas metas e intenções (a um nível individual ou grupo), participar no processo colectivo de aprendizagem e ser, ele próprio, um aprendiz, através da construção de um diálogo democrático, reflexivo e transformador. O meio educativo deve ser um espaço acolhedor, dinâmico, participativo, que fomente uma aprendizagem assente em valores inclusivos, emancipatórios e democráticos. Num outro sentido, o educador tecnocrático aproxima-se do modelo epistémico tradicional, onde a educação assume um carácter dogmático – *educação bancária*, segundo Paulo Freire. O educador é aquele que detém o saber e o poder, e tem como metas a transmissão de ideias pensadas por si ou por outros, que são debitadas, exigindo-se, em contrapartida, um feedback semelhante ao da informação recebida. O enfoque desta educação está, essencialmente, centrado no produto e não no processo, isto é, a aquisição de conhecimentos ou competências essenciais para uma determinada finalidade objectiva e previamente planeada. Privilegiando uma racionalidade técnica, o educador é entendido como um especialista num conteúdo específico, adoptando um currículo hegemónico, pragmático, eficiente e eficaz, tendo em vista a obtenção de resultados rentáveis (pedagogia por objectivos). Os contextos educativos procuram ir ao encontro dos interesses do adulto, entendido como consumidor/cliente, não havendo espaço para o desenvolvimento de um clima sócio-afectivo, a valorização de actividades de estimulação sociocultural ou para a *conscientização*. Sob educação tecnocrática, escolhemos a seguinte afirmação de Paulo Freire (1967),

“Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. (...) E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objecto. Coisifica-se” (p. 43).

A propósito da moldura conceptual presente neste capítulo, entendemos que a perspectiva humanista reúne um conjunto de autores muito versátil e profuso, cujas abordagens e modelos já são sobejamente conhecidos no campo da educação de adultos. Em face disto, tentámos identificar, alguns conceitos e pressupostos teóricos, sobre os quais nos debruçamos de forma breve, no sentido de

caracterizar a educação de adultos nesta perspectiva. No que concerne à perspectiva tecnocrática, e, sendo esta muito mais ideológica ou subordinada a orientações políticas, recorreremos a autores que se debruçam sobre esta perspectiva de forma crítica e a documentos de cariz institucional emanados de fontes diversas. Muitos autores/textos poderiam ter sido, igualmente, referenciados. Reconhecemos, pois, este limite na nossa dissertação, aspecto que tentaremos melhorar em investigações futuras.

No capítulo IV – Pesquisa Empírica e Opções Metodológicas, apresentámos a contextualização do nosso estudo e a fundamentação metodológica, assim como procedemos à descrição dos instrumentos que permitiram a recolha e tratamento de dados para a nossa investigação. Assim, entendemos estudar um Curso EFA (estudo de caso), tentando responder às questões por nós colocadas no início do nosso trabalho. A nossa opção baseia-se no facto de nos ter sido facilitado o contacto directo com o objecto empírico e de sentirmos necessidade de perceber, à luz da legislação actual e dos conceitos que vigoram sobre a educação de adultos, até que ponto houve uma mudança de direcção nas práticas e metodologias implementadas neste subsistema e, tendo em conta a existência de duas perspectivas paradigmáticas que, embora não sejam antagónicas na aparência, correspondem, na essência, a dois caminhos paradoxalmente opostos, o que nos leva a questionar sobre a rota da educação de adultos.

No capítulo V – Apresentação e Análise dos Resultados de Investigação, procedemos à apresentação dos resultados da nossa investigação. Os dados recolhidos permitiram-nos fazer o tratamento de todas as informações e construir os dados para que pudéssemos responder às questões perspectivadas.

Entendemos, após uma análise global, que o Curso EFA é, de facto, um curso adequado à educação e formação de adultos, mas apresenta ainda muito aspectos a lapidar. As práticas tradicionais tendem a desaparecer, impondo-se práticas inovadoras que respeitam as experiências de vida dos sujeitos, a sua bagagem cultural, os seus valores, reforçando, por outro lado, o desenvolvimento de atitudes e competências para agir, reflectir, decidir, produzir novos significados e conhecimentos, continuar a aprender, de forma autónoma mas em comunhão com o mundo que o rodeia, participando na sua (re)construção.

Assim, verificámos ao longo do nosso trabalho que o Curso EFA se adequa ao perfil dos adultos de hoje, um público que não cumpriu a sua missão no friso do passado, mas cuja vida se encarregou de ensinar o fundamental, saberes que a escola transmite – teóricos, e que a vida se encarrega de converter – práticos, os quais podem ser validados neste novo modelo. Para além da validação de competências, o adulto tem acesso a diferentes percursos, em conformidade com as suas necessidades e interesses de formação, isto é, o adulto pode optar por diferentes percursos possíveis: dupla certificação ou só formação de base, concluindo a sua qualificação escolar.

O desenho curricular proposto é abrangente e multireferencial, podendo ser adaptado aos ritmos e interesses dos formandos e abordado a partir de diversas vertentes. No entanto, a sua complexa leitura pode constituir-se como um obstáculo no decurso do processo formativo. Uma leitura errónea ou uma condução disciplinarista seria fatal para a evolução deste modelo educativo. Os temas que o compõem são bastante ecléticos e actuais, contribuindo para a promoção de uma dimensão humanista, em complemento da dimensão profissional. As competências que nele estão referenciadas concorrem para esta concepção global do adulto.

Tratando-se de um Curso EFA de certificação escolar, verificou-se o recurso constante a metodologias que visaram uma reflexão sobre temas geradores e questões problemáticas que suscitaram a reflexão por parte do adulto, levando-o à procura de respostas que, por sua vez, possibilitaram o desenvolvimento de outras questões, numa contínua problematização. Entre os grandes pilares da educação preconizados por Jacques Delors, “Aprender a aprender” e “Aprender a ser”, estiveram, efectivamente, patentes em diversas actividades elaboradas pelos adultos.

Os formadores, apesar de desconhecerem muitos dos aspectos associados às práticas e metodologias de educação de adultos, mostraram-se atentos às necessidades dos adultos, planificando e ajustando estratégias em conjunto com estes. Revelaram trabalho de equipa e perfil adequado para o papel que desempenharam. Não obstante, foi perceptível, no início do curso, as dificuldades evidenciadas na tentativa da desocultação do referencial, motivadas por falta de formação e experiência neste campo. Reflectindo sobre este constrangimento, concluímos que, apesar das dificuldades, os formadores são bastante versáteis e “ajustáveis” aos desafios que lhes vão sendo colocados. À semelhança do que aconteceu ao longo da história da educação de adultos, continua a verificar-se, por parte das entidades governamentais, um ténue investimento na formação de formadores. De facto, os formadores dos Cursos EFA, de certificação escolar, são professores do ensino regular, com nenhuma ou quase nenhuma formação em educação de adultos, estando muitos em situação de emprego precário. Ora, esta precariedade profissional marcada por contratos de trabalho temporário põe em causa a continuidade e o sucesso de muitos projectos encetados com os adultos. Sendo esta uma estratégia do Governo, por um lado devido à instabilidade das políticas públicas e por outro, por razões económicas associadas à redução de despesas ou o aumento da competitividade, ela é potencialmente conflagradora, do ponto de vista da autonomia, responsabilidade e criatividade dos formadores. Por outro lado, é preciso ter em conta o perfil do formador. Para uma educação de adultos numa dimensão humanista, é fundamental que os formadores não se remetam a papéis puramente técnicos, mas que sejam versáteis de modo a revitalizarem os valores democráticos no contexto dos desafios actuais, orientando os adultos para a transformação individual e social. É, portanto, necessário mudar a face do

espelho e investir recursos nesta área, sob pena de se perder de vez um subsistema que reclama para si uma identidade muito própria.

No geral, entendemos que os nossos objectivos foram alcançados. Consideramos a educação de adultos não como uma área prioritária, mas como uma plataforma basilar para a construção de uma sociedade justa e democrática, sendo essencial para o reforço dos valores sociais e culturais e reconhecemos que a escola tem aqui um trabalho importante a desempenhar, uma vez que se constitui como um laboratório de novas práticas para outros grupos etários. Ainda, deve percepcionar-se a educação/aprendizagem como uma exigência permanente, como meio para dar resposta às constantes transformações. Mais do que um espaço para a aquisição de competências e consolidação de metas, a escola deve manter o seu carácter humanista, potenciando no indivíduo o seu aperfeiçoamento pessoal, através do diálogo com os outros, a troca de experiências e abertura a outras fontes de conhecimento. A escola deve ser um espaço aberto e disponível para o adulto, sempre que este quiser retomar a sua formação. Acreditamos, pois, que é preciso redefinir a missão das instituições educativas, para que estas se assumam como centros de educação/aprendizagem ao longo da vida, respondendo às necessidades do desenvolvimento e às expectativas das pessoas, assim como articular sistemas e instituições de educação e formação, estabelecendo parcerias e envolvendo diversos actores e criando sinergias.

Por outro lado, entendemos que o Estado deve repensar as suas políticas de modo a criar uma estrutura representativa da educação e formação de adultos. A educação de adultos não pode estar exclusivamente voltada para a satisfação de necessidades ou interesses económicos. O investimento na educação de adultos deve ser sistemático e regular, promovendo a participação e a igualdade de oportunidades para todos, a partir de um conjunto de políticas e projectos sociais, visando a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Seria, quiçá, importante reconsiderar a existência de uma nova ANEFA, adaptada aos dias de hoje, um serviço “central, para enquadrar e facilitar a criatividade social, a experimentação social (...)” de modo a que, com o apoio de entidades diversas (sector público, empresarial privado e o sector cívico e solidário) se pudesse “erigir em conjunto a educação de adultos , num verdadeiro projecto da sociedade.

O trabalho por nós encetado foi muito enriquecedor do ponto de vista pessoal e profissional. Aprendemos muito com os formandos e os formadores e concluímos que há ainda muito caminho para palmilhar. Infelizmente, não nos foi possível acompanhar os adultos ao longo da sua caminhada, para termos uma perspectiva global sobre os seus ganhos ou infortúnios. Gostaríamos de perceber o impacto que este Curso teve nas suas vidas e, eventualmente, recolher dados que nos permitissem

avaliar, a partir do ponto de vista dos formandos, todo o processo, podendo contribuir para a definição de novas estratégias e modos de actuação.

A problemática aqui patente podia ter sido mais explorada mas, por imperativos laborais e profissionais não nos foi possível aprofundar mais o nosso conhecimento, tanto ao nível da investigação, acompanhando o mais possível os formandos, em todas as Áreas de Referência, e a um nível teórico, investigando com mais profundidade o que pensam outros autores, de modo a construir um universo multidisciplinar sobre a educação/aprendizagem de adultos.

Em termos de ganhos académicos, reconhecemos o grande papel que o Curso de Mestrado desempenhou ao longo deste percurso: por um lado, foram muitos os ganhos a nível teórico e pedagógico, o que se veio a reflectir na prática docente e na vida pessoal; por outro, é gratificante voltar a encarar o estudo numa vertente mais significativa, encarando-o como um “sopro” de ar fresco e revitalizante nos conceitos empoeirados que teimavam a persistir, caso não encetássemos esta viagem.

Quanto aos nossos projectos, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, gostaríamos de continuar a nossa investigação sobre o Curso EFA, numa lógica comparativa, entre contextos escolares e extra-escolares, urbanos e rurais e, talvez, a um nível transnacional, tentando verificar quais os pontos de proximidade ou distanciamento entre as abordagens que subjazem à operacionalização dos cursos de educação e formação de adultos.

No poema que nos serviu de mote ao nosso trabalho, encaramos o adulto como o “nautilus” que procura, na sua viagem, pelo “mar” infinito, livre e aberto, tal como o é a estrada do conhecimento, da educação e da aprendizagem, a passagem para novas fronteiras (“chambers”), em busca de si, dos outros, da sua humanização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS

1. Livros e Artigos citados

ABRECHT, Roland (1994). *A Avaliação Formativa*. Porto: Editora Asa.

ALONSO, Luísa et al. (2002). *Referencial de Competências-Chave - Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos – ANEFA.

ANTUNES, Fátima (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processo Educativos*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

ANTUNES, Fátima (2005). Globalização e Europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 47, pp. 125-143.

ANTUNES, Fátima (2006). A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos Princípios Comuns ao ângulo português. *Administração Educacional*, n.º 6, pp. 46-64.

ANTUNES, Fátima (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 em Formação, Trabalho e Recursos Humanos e Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, I edição, 2007/08 (texto policopiado).

ANEFA (2001). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Orientações para a acção*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

ANEFA (2002). *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal: Exame Temático no Âmbito da OCDE*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

- APPLE**, Michael (2003). *Poder, Significado e Identidade: ensaios de estudos educacionais críticos*. Porto: Porto Editora.
- ARONOWITZ**, Stanley and **GIROUX**, Henry A. (1993). *Education Still Under Siege*. (2nd Ed.). United States of America: BERGIN & GARVEY.
- BARBOSA**, Fátima (2004). *A Educação de Adultos: Uma Visão Crítica*. Estratégias Criativas.
- BARBOSA**, Manuel (2007). *Educação e Cidadania. Renovação da Pedagogia*. Amarante: Ágora.
- BECK**, Ulrich (1992). *Risk Society Towards a New Modernity*. London: Sage Publications Ltd.
- BELL**, Judith (2004). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BENAVENTE**, Ana (coord.), (1995), *Estudo nacional de Literacia, Relatório Preliminar*. Lisboa: Universidade de Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/F. C. Gulbenkian.
- BENAVENTE**, Ana (1999). "Educação de Adultos é indispensável à Democracia". *Revista S@ber+*, n.º 1, pp. 5-9.
- BERTRAND**, Yves (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BOGDAN**, Robert et **BIKLEN**, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BROOKFIELD**, Stephen D. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. England: Open University Press.
- CANÁRIO**, Rui (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO**, Rui et **CABRITO**, Belmiro (org.). (2005). *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

- CASTELLS**, Manuel (1998). *The information Age: Economy, Society and Culture, vol. III, End of Millenium*. Oxford: Blackwell Publishers.
- CHIZZOTI**, A. (1992). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez Editora.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO** (2004). *As Bases da Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- DALE**, Roger (2005). A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica, in António Teodoro & Carlos Alberto Torres (orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI*. Porto: Afrontamento, pp. 53-69.
- DELORS**, Jacques (coord.). (2005). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.
- DEWEY**, John. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Plátano Editora.
- DRUCKER**, Peter F. (2003). *Sociedade Pós Capitalista*. Lisboa: Actual Editora.
- FAURE**, Edgar (1981). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- FERNANDES**, João V. et **TOMAZ**, Mónica (2002). *Um Mundo Melhor é Necessário e é Possível*. Contributos Educacionais. Lisboa: Plátano Editora.
- FERNÁNDEZ**, Fiorentino S. (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas*. Cadernos Sísifo nº 2. Lisboa: Educa|Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- FINGER**, Mathias et **ASÚN**, José M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada: Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- FREIRE**, Paulo (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- FREIRE**, Paulo (1993). *Política e Educação*. S. Paulo: Cortez
- FREIRE**, Paulo (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE**, Paulo (2007). *Pedagogia da Autonomia*. S. Paulo: Paz e Terra.
- GADOTTI**, Moacir (2001). *Educar adultos hoje na perspectiva de Paulo Freire*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 35 (1), pp. 31-40.
- GHIGLIONE**, Rodolphe et **MATALON**, Benjamin (2005). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS**, Anthony (2000). *O Mundo na Era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- GIDDENS**, Anthony (2008). *Sociologia*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIROUX**, Henry (1992). *Border Crossings: Cultural Works and The Politics of Education*. New York and London. Routledge.
- GOMES**, Maria do Carmo (2006). *REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE para a educação e formação de adultos – Nível Secundário*. Direcção Geral de Formação Vocacional.
- GRIFFIN**, Colin (1999a). *Lifelong learning and social democracy*. International Journal of Lifelong Education, v. 18, n. 5, pp. 329-342.
- GRIFFIN**, Colin (1999b). *Lifelong learning and welfare reform*. International Journal of Lifelong Education, v. 18, n. 6, pp. 431-452.
- HABERMAS**, Jürgen. (2002). *Racionalidade e Comunicação*. Lisboa: Edições 70.

- HAKE**, Barry J. (2005). *Lifelong learning in late modernity: the challenges to society, organizations and individuals*. Conferência apresentada na Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, 12 de Maio de 2005.
- JARVIS**, Peter (2001). “O futuro da educação de adultos na sociedade de aprendizagem”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 35 – 1. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, pp. 13-30.
- LEBOTERF**, Guy (1994). *De la Compétence à la Navigation Professionnelle*. Les Éditions de L'Organisation: Paris
- LEITÃO**, José A. (2002). “Trabalho, Qualificações e Novas Competências”, in Isabel Melo e Silva, José Alberto Leitão, e Márcia Trigo (orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA
- LENGRAND**, Paul (1970). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LIMA**, Licínio (Coord.), (1988a). *Documentos Preparatórios III. Reorganização do subsistema de educação de adultos*. Lisboa: Comissão da Reforma do Sistema Educativo.
- LIMA**, Licínio (org.), (1994). *Educação de Adultos. Fórum I*. Braga: Universidade do Minho/ Unidade de Educação de Adultos.
- LIMA**, Licínio C. (2001). “Políticas de educação de adultos: Da (não) reforma às decisões pós-reformistas”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 35, n.º 1, pp. 41-66.
- LIMA**, Licínio (org.), (2004). *Educação de Adultos. Fórum III*. Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.
- LIMA**, Licínio C. (2005). “Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?”. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 23, pp. 71-90.

- LIMA**, Licínio (2007). *Educação Ao Longo da Vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. S. Paulo: Cortez Editora.
- LIPOVETSKY**, Gilles (2007). *A Felicidade Paradoxal. Ensaio sobre a Sociedade do Hiperconsumo*. Lisboa: Edições Setenta.
- LÜDKE**, Menga e **ANDRÉ**, Marli E. D. A. (1986). *Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- LYOTARD**, Jean-François (2003). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva
- MALGLAIVE**, Gerard (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- MCLAREN**, Peter (2007). *Pedagogia Crítica Contra o Império*. Edições Pedagogo: Mangualde.
- MCLAREN**, Peter, **LEONARD**, Peter e **GADOTTI**, Moacir (orgs.) (1998). *Paulo Freire: Poder, Desejo e Memórias da Libertação*. Porto Alegre: ARTMED
- MELO**, Alberto e **BENAVENTE**, Ana (1978). *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MELO**, Alberto (coord.), Matos L. & Silva, O: S. / Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (2001). *"S@bER+": Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos 1996-2006*. Lisboa: ANEFA – Agência nacional de Educação e Formação de Adultos.
- MELO**, Alberto., **LIMA**, Licínio C. & **ALMEIDA**, M. (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- MELO**, Alberto (2003). *Em Portugal: uma nova vontade política de relançar a Educação e formação de Adultos?* In [http:// www.anped.org.br/reuniões/26/outros_textos/sealbertomelo.rtf](http://www.anped.org.br/reuniões/26/outros_textos/sealbertomelo.rtf). consultado em 2009/10/24.

- MELO**, Alberto (2006). *Falta um movimento social forte que tenha capacidade de influenciar políticas*. In Aprender ao longo da Vida, n. 6, Outubro, p. 4.
- MEZIROW**, Jack (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. California: Jossey Bass Inc. Publishers.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** (1979). *Trabalhos Preparatórios para o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA). Relatório de síntese*. Lisboa: Direcção-Geral da Educação Permanente.
- MOURA**, Manuel (1978). *O Pensamento de Paulo Freire. Uma Revolução na Educação*. Lisboa: Multinova.
- NOGUEIRA**, António I. (1996). *Para uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- NORBECK**, Johan (1979). *Formas e Métodos de Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho.
- PIRES**, Ana L. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Fundação Calouste Gulbenkian: Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- QUIVY**, Raymond et **CAMPENHOUDT**, Luc V. (2005). *Manual de Investigação Em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ROGERS**, Carl (1983). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editora.
- ROMÃO**, José E. (2002). *Pedagogia Dialógica*. São Paulo: CORTEZ EDITORA.
- SANTOS**, Boaventura S. (2001). "Os processos de globalização". In Santos, Boaventura S. (org.). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento.

SAVATER, Fernando (2006). *O Valor de Educar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

SILVA, Isabel M., **LEITÃO**, José A. e **TRIGO**, Maria M. (2002). *Educação e Formação de Adultos: Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade*. ANEFA.

TEODORO, António (2001). “Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou de uma globalização de baixa intensidade”. *In*: **STOER**, Stephen R., **CORTESÃO**, Luiza & **CORREIA**, José A. (orgs.). *Transnacionalização da educação: Da Crise da Educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento, pp. 126-158.

TORRES, Carlos A. (2003). “A Pedagogia Política de Paulo Freire”. In C. A. Torres (org.), *Teoria Crítica e Sociologia Política de Educação* (pp. 209-228). S. Paulo: Cortez Editora.

TORRES, Carlos A. (2005). Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire, in António Teodoro & Carlos Alberto Torres (orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI*. Porto: Afrontamento, pp. 83-97.

UNESCO, Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos (1978), trad. port. de selecção de textos, Projecto de Educação de Adultos, Caderno n.º 2. Braga: Universidade do Minho.

UNESCO (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*, Hamburgo, 1997, Declaração Final e Agenda para o Futuro, M.E. Sec. Est, Educação e Inovação: Lisboa.

2. Documentos

Congresso Ibero-Americano de Educação de Adultos e Desenvolvimento (ACTAS), Maio 2002.

Comissão das Comunidades Europeias (1993). *Livro Branco do Crescimento, Competitividade e Emprego: Os desafios e as pistas para entrar no Século XXI*. Documento COM (93) 700, Bruxelas.. In http://europe.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_pt. Consulta online em 23/09/ 2008

Comissão das Comunidades Europeias (1995). Livro Branco sobre Educação e Formação. COM(95) 590, Novembro de 1995. In http://europe.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_pt. Consulta online em 23/09/2008

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao Longo da Vida*. Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão. Bruxelas, 30.10.2000 SEC (2000) 1832. In <http://www.alv.gov.pt/info2.asp>, consultado em 26/07/2008.

Comissão das Comunidades Europeias (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Comunicação da Comissão de 21/11/2001 (COM (2001)678 final). Bruxelas. In http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/communication/com_pt.pdf, consultado em 2008/07/24.

Comissão das Comunidades Europeias (2006). *Educação de adultos: nunca é tarde para aprender*. Comunicação da Comissão. Bruxelas. Documento em PDF. Consultado em 14/10/2008.

Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Plano de Acção para a Educação de Adultos – Nunca é Tarde para Aprender*. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. In <http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558-pt.pdf>. Consultado em 14/10/1008

Comissão Europeia (1995). Livro Branco sobre a Educação e Formação: Ensinar e aprender – Rumo à sociedade cognitiva. Com (95) 590, Novembro de 1995 (Versão inglesa). In http://europe.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_pt. Consultado em 12/02/2008.

Conselho Europeu (2004). “Educação e Formação 2010” A urgência das reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa, Relatório intercalar conjunto do conselho e da comissão sobre a realização do programa de trabalho relativo à prossecução dos objectivos dos sistemas de ensino e formação na Europa (2004/C-104/01. Jornal Oficial da União Europeia de 2004/04/30. In www.dges.mctes.pt/ (pdf), consultado em 13/04/2008.

Decreto-Lei n.º 387/99, DR 227, SÉRIE I –A, de 1999-09-28. *Cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, designada por ANEFA, como Instituto Público, sujeito à dupla superintendência e tutela dos Ministérios da Educação e da Solidariedade, funcionando em regime de instalação por um período de dois anos. Define ainda as suas atribuições, a sua estrutura e o seu funcionamento.*

Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro.

Decreto-Lei n.º 208, de 17 de Outubro, 2002. Aprova a Nova Orgânica do Ministério da Educação, na qual se definem os objectivos da reforma estrutural da educação em Portugal, sendo criada a Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV).

Decreto-Lei n.º 276-C/2007, DR 146, SÉRIE I, de 2007-07-31. *Ministério da Educação.* Aprova a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação, I.P, sob tutela dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.

Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro. Documento no qual se inclui as formações modulares como uma das modalidades de formação de dupla certificação

Despacho n.º 6950/2008, DR 49, Série II, de 2008-03-10. *Ministério da Educação - Agência Nacional para a Qualificação, I.P.* Autoriza a criação de Centros Novas Oportunidades em entidades e concelhos identificados, em acréscimo à rede de centros já existente.

Despacho de autorização da criação de Centros Novas Oportunidades, de 2008-05-20. *A Agência Nacional para a Qualificação I.P.* Autoriza a criação de Centros Novas Oportunidades em entidades e concelhos determinados.

Despacho conjunto n.º 1083/2000, DR 268, SÉRIE II, de 20 de Novembro. Regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação de Adultos, com dupla certificação escolar e profissional.

Diário da República, 1.ª. Série, N.º 48, 7 de Março de 2008.

Jornal Oficial da União Europeia. Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 15 de Novembro de 2006. Programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida.

Lei n.º 46/86, DR 237, Série I, de 1986-10-14. *Assembleia da República*. Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 49/2005 de 20 de Agosto. (Artigos 23.º e 26.º). A Lei N.º 46/1986, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei N.º 115/1997, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela presente lei, é republicada e renumerada na sua totalidade em anexo, que dela faz parte integrante.

Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro de 1979. Lei n.º 3/79 de 10 de Janeiro. Esta Lei, aprovada pela Assembleia da República, nos termos da alínea d) do artigo 164.º e do n.º 2 do artigo 169.º da Constituição, pretende assegurar a eliminação do analfabetismo e a educação base para adultos.

Programa Operacional Potencial Humano (2007a). Programa Operacional Temático Potencial Humano 2007 – 2013. In [http:// www.poph.qren.pt](http://www.poph.qren.pt). Consultado em 13/02/ 2010.

Portaria n.º 1082 – A/2001, de 5 de Setembro. Criação do Sistema de RVCC. Alargamento do Modelo e Estratégia de Intervenção aos Adultos que não possuam o 12.º ano de escolaridade.

Portaria n.º 817/2007 de 27 de Julho. Este diploma define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA), de nível básico e secundário e de níveis 2 e 3 de formação profissional.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 185/2003, de 3 de Dezembro. Plano Nacional de Emprego, revisão anual para 2003.

União Europeia (n.d.). *Competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida*. Recuperado em 04 de Junho, 2008 de http://europa.eu/index_pt.html.

União Europeia (n.d.). *Conselho europeu de Lisboa*. Recuperado em 04 de Junho, 2008 de http://europa.eu/index_pt.html.

União Europeia (n.d.). *Educação e formação 2010*. Recuperado em 04 de Junho, 2008 de http://europa.eu/index_pt.html.

União Europeia (n.d.). *Espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida*. Recuperado em 04 de Junho, 2008 de http://europa.eu/index_pt.html.

União Europeia (n.d.). *Memorando*. Recuperado em 04 de Junho, 2008 de http://europa.eu/index_pt.html.

UNESCO (n.d.). *Knowledge versus information societies: UNESCO report takes stock of the difference*. Recuperado em 10 de Junho, 2008 de <http://portal.unesco.org>.

UNESCO (1998). V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo 1997.

ANEXO I

Guião da Entrevista efectuada aos Formadores

I. Dados de caracterização / Perfil do Formador

Idade: _____ anos.

Género:

Feminino

Masculino

Formação Académica (indique a área): _____

Licenciatura

Curso de Especialização

Pós Graduação

Mestrado

Doutoramento

II. Preparação (formação/experiência) no campo de Educação de Adultos

2.1. Formação

2.1.1. Teve formação específica na área de Educação de Adultos? Sim? Não?

2.1.2. Se respondeu *Sim*, indique o tipo de formação.

2.2. Auto-formação

2.2.1. O que leu/estudou (nos planos teórico e metodológico) sobre Educação de Adultos?

2.2.2. Com que correntes e com que autores mais se identifica? Porquê?

2.3. Experiência profissional no campo da educação de adultos

2.3.1. Já trabalhou no campo da educação de adultos? Sim? Não?

(organismos governamentais, autarquias, unidade de educação de adultos, etc.)

2.3.2. Já integrou projectos de investigação no campo da educação de adultos?

Sim? Não? Quais?

2.3.3. Já trabalhou em cursos EFA? Sim? Não? Em que tipo de cursos?

III. Expectativas sobre o Curso

3.1. Quais são as suas expectativas para este curso? (em termos de resultados de aprendizagem)

3.2. Acha que o trabalho que vai realizar se enquadra no conceito e nas tradições da Educação de Adultos? Sim? Não? Porquê?

3.3. Que técnicas e metodologias prevê/pretende utilizar neste curso? Porquê?

3.4. Acha que essas técnicas são representativas dos métodos e estilos de trabalho típicos da educação de adultos? Sim? Não? Porquê?

Muito obrigada pela sua importante colaboração.

A Mestranda: Etelvina Silva

ANEXO II – Inquérito por Questionário efectuado aos Formandos

ANEXO II

Inquérito por Questionário efectuado aos Formandos

I. Dados de Caracterização

Idade: _____ anos.

Género:

Feminino

Masculino

Profissão actual: _____

Profissões anteriores: _____; _____; _____.

Nível de escolaridade: _____

(Indique o ano que está a frequentar)

Nível de instrução dos pais:

Pai: 1º ciclo 2º ciclo 3º ciclo ensino secundário

Mãe: 1º ciclo 2º ciclo 3º ciclo ensino secundário

Profissão dos pais:

Pai: _____

Mãe: _____

Naturalidade: _____

Freguesia onde reside: _____

II. Informação sobre o Curso.

2.1. Como soube que este curso ia abrir/começar?

Por amigos que já o frequentaram	
Pela televisão/rádio	
Pela professores	
Pelos filhos	
Pela junta de freguesia	
Pelo pároco	
Outros:	

III. Razões da frequência do Curso

3.1. Aponte, por favor, com um X, as três principais razões que o levaram a procurar este Curso EFA?

Para ganhar confiança e depender menos dos outros	
Para se relacionar melhor com as outras pessoas	
Para poder exercer melhor o meu dever de cidadania	
Para responder melhor aos desafios do dia a dia	
Para me tornar mais útil à comunidade onde vivo	

Para melhorar os meus conhecimentos	
Para poder continuar a estudar	
Para ocupar o meu tempo livre	
Para obter uma certificação (diploma)	
Para ganhar mais/ adquirir competências	
Para me tornar mais activo	
Para arranjar emprego	

Muito obrigada pela sua importante colaboração.

A mestranda: Etelvina Maria Flor Vieira da Silva

ANEXO III – Quadros 4 e 5 – Percursos EFA – Nível Secundário: Dupla Certificação²¹⁷

²¹⁷ Estes documentos permitem identificar os percursos alternativos que os adultos podem adoptar em função das suas necessidade educativas/formativas.

ANEXO III**Quadros 4 e 5 – Percursos EFA – Nível Secundário: Dupla Certificação****Quadro 4** – Percursos EFA – Nível Secundário: dupla certificação

Percurso Formativo	Habilitações escolares
S3 – Tipo A	9º ano
S3 – Tipo B	10º ano
S3 – Tipo C	11º ano
Percurso flexível a partir de Processo de RVCC	Inferior ou igual ao 9º ano
Componente de formação tecnológica do Curso EFA	12º ano de escolaridade

Quadro 5 – Percursos EFA – Nível Secundário: habilitação escolar

Percurso Formativo	Habilitações escolares
S – Tipo A	9º ano
S – Tipo B	10º ano
S – Tipo C	11º ano
Percurso flexível a partir de Processo de RVCC	Inferior ou igual ao 9º ano

Fonte: Adaptado da Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março.

ANEXO IV – Quadro 6 – Mapa das Sessões Observadas²¹⁸

²¹⁸ Este documento apresenta o cronograma das sessões assistidas e as actividades realizadas ao longo do percurso da investigação. A sua análise permite uma leitura abrangente do trabalho efectuado, dos temas e metodologias abordadas ao longo das sessões.

AENXO IV**Quadro 6 – Mapa das Sessões Observadas****Quadro 6** - Mapa das sessões observadas:

Data	Área de Referência	Sumário/conteúdos abordados	Metodologias utilizadas	Outros dados
9/12/08	CLC (A e B)	Realização de uma ficha de trabalho “o postal electrónico”; Equipamentos e sistemas técnicos	Trabalho de grupo	Registo escrito da sessão
10/12/08	CP (B)	Direitos e deveres laborais; interpretação de alguns direitos laborais inscritos no Código de Trabalho	Resolução de uma ficha de trabalho	Registo escrito da sessão
6/01/09	CLC (a e B)	Preenchimento de inquéritos sobre o uso do telemóvel. Equipamentos e Sistemas Técnicos no Contexto Institucional	Trabalho individual Pesquisa na Internet	Registo sumário da sessão
7/01/09	CP (A e B)	Introdução ao estudo da Constituição da República Portuguesa	Resolução de uma ficha de trabalho sobre a Constituição da República Portuguesa	Registo escrito da sessão
12/01/09	STC (A e B)	Tratamento de Inquéritos/organização de dados. Pesquisa de informação relativa ao funcionamento, manutenção e	Trabalho de grupo Pesquisa na	Registo sumário da sessão

		avanços tecnológicos do telemóvel	Internet	
13/01/09	CLC (A e B)	Equipamentos e sistemas técnicos no contexto institucional; elaboração de uma “carta de reclamação” Desenvolvimento da “actividade integradora”	Trabalho prático com pesquisa na Internet	Registo escrito da sessão
20/01/09	CLC (A e B)	Realização de um trabalho de pesquisa sobre a evolução da filmagem ou fotografia Dramatização de situações de reclamação oral	Trabalho prático com pesquisa na Internet “roleplay”	Registo escrito da sessão; registo áudio de comentários críticos dos formandos

Data	Área de Referência	Sumário/conteúdos abordados	Metodologias utilizadas	Outros dados
21/01/09	CP (B)	Realização de uma ficha de preparação da “Actividade Integradora”/correção Pesquisa no “site” da Deco sobre consumidores de telemóveis	Trabalho individual Exposição oral/diálogo Trabalho prático com pesquisa na Internet	Registo escrito da sessão
28/01/09	CP (B)	Análise de documentos relativos aos diversos “Direitos”; Conclusão da ficha de actividades relativa à Declaração Universal dos Direitos do Homem	Pesquisa na Internet	Registo escrito da sessão
29/01/09	CLC (B)	Preparação da actividade Integradora – “Uso e abuso do telemóvel”.	Trabalho de grupo/pesquisa de informação	Registo escrito da

	STC (B)	Construção de gráficos	Trabalho individual com orientação	sessão
4/2/09	CP (A e B)	Direitos Humanos		Registo escrito da sessão (já se encontra em anexo)
5/02/09	CLC (A e B)	Análise do ponto de situação dos trabalhos realizados	Confronto de ideias	Registo escrito da sessão
06/02/09	CP (A e B)	As diversas formas de discriminação; Direitos e Deveres no Contexto Macro-estrutural	PRA (debate de ideias) Ficha de actividades	Registo escrito da sessão
9/2/09	STC (A e B)	Palestra sobre “Primeiros Socorros”	Exposição oral/debate	Registo escrito da sessão
10/02/09	CLC (B)	Equipamentos e Sistemas Técnicos no Contexto Macro-estrutural – “transformações e evoluções técnicas”	Ficha de trabalho	Registo escrito da sessão
13/02/09	CP (A e B)	A Amnistia Internacional. Análise de casos em que existe violação dos Direitos Humanos Direitos e Deveres no Contexto Macro-estrutural	PRA Trabalho de grupo com pesquisa na Internet sobre diversas formas de discriminação	Registo escrito da sessão

Data	Área de Referência	Sumário/conteúdos abordados	Metodologias utilizadas	Outros dados
17/02/09	CLC (A e B)	Relacionar transformações e evoluções técnicas com novas formas de acesso à informação, cultura e conhecimento. A fotografia Equipamentos e Sistemas Técnicos no Contexto Macro-estrutural.	Pesquisa na Internet	Registo escrito da sessão
18/02/09	CP (A e B)	Introdução à Unidade de Competência “Complexidade e Mudança”. Direitos e Deveres no Contexto Macro-estrutural : ficha de actividades sobre os Direitos do Cidadão Europeu	Trabalho de grupo Pesquisa na Internet	Registo escrito da sessão Registo escrito da sessão
04/03/09	CP (A e B)	Diálogo com os formandos referente à “actividade integradora” Elaboração de uma ficha de trabalho relativa à mudança no Contexto Privado sobre “Conflitos Interpessoais”	Trabalho individual Pesquisa na Internet	Registo escrito da sessão
05/03/09	CLC (a e B)	Participação numa palestra sobre “Saúde” Medição do índice de massa corporal, tensão arterial e índice glicémico.	Palestra/debate	Registo sumário da sessão

13/03/09	CP (A e B)	Visualização do filme: “O dia depois de amanhã”; proposta de trabalho.	Filme; ficha de reflexão	Ficha de trabalho; registo escrito da sessão
18/03/09	CP (A e B)	Conclusão da visualização do filme: “O dia depois de amanhã”; realização de uma ficha de observação e reflexão sobre o filme.	Realização da ficha de observação e reflexão (individual)	Registo escrito da sessão
24/03/09	CLC (A e B)	Conclusão dos trabalhos sobre “o Consumo e eficiência energética”. Apresentação dos trabalhos	Exposição oral /confronto de ideias	Registo escrito da sessão
25/03/09	CP (A e B)	Visita ao Museu Alberto Sampaio	Visita de Estudo; Teatro de Sombras	Recolha de opiniões dos formandos (registo áudio)

Data	Área de Referência	Sumário/conteúdos abordados	Metodologias utilizadas	Outros dados
26/03/09	STC (A)	Actuar tendo em conta os processos físicos, químicos, biológicos que fundamentam a optimização dos recursos energéticos (por exemplo, explicitando as dependências da eficiência de um sistema nas suas variáveis ou os princípios fundamentais que regulam a transmissão de calor, etc).	Ambiente e sustentabilidade (Unidade de Competência 2)	Registos áudio da opinião dos formandos sobre as metodologias do curso e relevância dos temas tratados; registo escrito da sessão
27/03/09	CP (A e B)	Palestra com um eurodeputado – “Que Europa Queremos?”	Exposição oral e debate	Registo de alguns conteúdos abordados na palestra e comentários dos formandos

15/04/09	CP (A)	“Complexidade e Mudança”: resolução de uma ficha de trabalho relativa à experiência profissional dos formandos	Trabalho individual	Registo sumário da sessão
21/04/09	CLC (B)	Apresentação de trabalhos Introdução ao DR 2 – “Resíduos e Reciclagem”. Apresentação de uma nova formadora	Trabalho de grupo Pesquisa na Internet	Registo sumário da sessão
22/04/09	CP (A e B)	Apresentação multimédia sobre “conceito de trabalho ao longo dos tempos”; Lanche comemorativo sobre o 25 de Abril.	Apresentação de um <i>powerpoint</i> ; Lanche convívio ao som de música de intervenção (Zeca Afonso)	Registo áudio/escrito da actividade
29/04/09	CP (A e B)	Apresentação de um <i>powerpoint</i> sobre “Mudança Tecnológica e Organização do Trabalho”.	Análise e discussão sobre este tema	Registo escrito da sessão
30/04/09	CLC (B) STC (B)	Continuação dos trabalhos no âmbito do tema: “Resíduos e Reciclagem” Actuar nos debates técnicos sobre o ambiente e, em particular, sobre os processos de gestão de recursos naturais, energéticos... distinguindo as posições em confronto, os interesses envolvidos, e discutindo as possibilidades de consensos.	Trabalho de grupo Exposição/ confronto de ideias	Registo escrito da sessão
05/05/09	CLC (A e B)	Visita à Citânia de Briteiros; a	Visita de estudo	Fotografias/

		civilização castreja.		comentários em áudio dos formandos
--	--	-----------------------	--	------------------------------------

Data	Área de Referência	Sumário/conteúdos abordados	Metodologias utilizadas	Outros dados
06/05/09	CP (A)	Apresentação multimédia alusiva aos processo de inovação e às TIC. Resolução de uma ficha de trabalho (DR2 – Contexto Profissional)	Apresentação de um <i>powerpoint</i> . Análise e discussão de ideias. Ficha de trabalho individual sobre o tema.	Registo escrito da sessão
11/05/09	STC (A e B)	Apresentação de trabalhos realizados por dois grupos de formandos sobre o “Aquecimento Global” e “Construção de um Forno Solar”.	Exposição oral/ debate	Registo escrito e áudio da opinião dos formandos
12/05/09	CLC (A e B)	Introdução ao tema: “Recursos Naturais” Ficha de trabalho no âmbito dos DR3 e DR4.	Pesquisa na Internet Resolução de uma ficha (trabalho de grupo)	Registo escrito da sessão
13/05/09	CP (A e B)	DR3 – Cidadania e Associativismo Apresentação multimédia relativa ao conceito de “Cidadania”	Visualização de um “Powerpoint” Debate de ideias	Registo escrito da sessão
14/05/09	CLC (A)	Continuação da apresentação dos trabalhos no âmbito dos temas: “Recursos Naturais” (DR3) e “Alterações Climáticas” (DR4).	Apresentação oral (apoio de um <i>videoclip</i>) no âmbito do tema:	Registo escrito da sessão

	STC (A)	Preparação da actividade integradora: construção de acessórios de moda com materiais reciclados.	“Deflorestação” Trabalho de grupo	
18/05/09	STC (A e B)	Ambiente e sustentabilidade (Unidade de Competência 2) – DR2 e DR3 Dinamização de uma actividade prática sobre reciclagem de materiais por um grupo de formandos; concurso sobre “desflorestação”	Trabalho prático sob orientação de um grupo Concurso /roleplay	Fotografias; registo escrito da sessão; alguns comentários produzidos pelos formandos (áudio).

Data	Área de Referência	Sumário/conteúdos abordados	Metodologias utilizadas	Outros dados
21/05/09	STC (A e B)	Apresentação de trabalhos realizados pelos formandos sobre a “Destruição da Camada do Ozono” e “CO2: Emissão e Consequências”	Exposição oral (apoio de videoclip); Discussão sobre as consequências destes problemas.	Registo sumário da sessão; Recolha de opiniões (áudio) dos formandos sobre o interesse do estudo desta problemática.
28/05/09	STC (A e B)	Apresentação de trabalhos realizados .pelos formandos sobre “Energias renováveis” e “Poluição”	Exposição oral (<i>powerpoint</i>) seguida de debate	Registo escrito da sessão
29/05/09	CP (A e B)	UC1 – Complexidade e Mudança (Domínio Macro-estrutural)	Apresentação de um <i>powerpoint</i>	Registo escrito da sessão

		Identificar factores e dinâmicas de globalização; descrever casos de intervenção em escala macro-social.	Actividade áudio-audição de uma canção – “Mr Dow Jones” (Rui Veloso) e exploração do seu conteúdo Realização de uma ficha de trabalho individual	
--	--	--	---	--

ANEXO V²¹⁹ – Quadros 7, 8 e 9 – Quadros Integradores dos Núcleos Geradores e Domínios de Referências abordados ao longo do Curso EFA Taipas

²¹⁹ Estes documentos (adaptados do Referencial de Competências-Chave) permitem observar, de um modo global, os Núcleos Geradores abordados ao longo do Curso nas três Áreas de Competência, assim como os seus Domínios de Referências e Critérios de Evidência. É, também, um guião de referência para se perceber como foi operacionalizado o Curso Taipas.

ANEXO V**Quadros 7, 8 e 9 – Quadros Integradores dos Núcleos Geradores e Domínios de Referências abordados ao longo do Curso EFA Taipas****Quadro 7 a):** CP – Quadro integrador do Núcleo Gerador 1.

Núcleo Gerador	Unidade de Competência I: competências cognitivas			
	Domínio de Referência	Temas	Competências	Critérios de evidência
Direitos e Deveres	DR1 - Contexto privado	Liberdade e Responsabilidade Pessoal	Reconhecer constrangimentos e espaços de liberdade pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar situações de autonomia e responsabilidade partilhadas. - Compreender as dimensões inerentes à construção e manutenção do Bem Comum: Bem individual vs Bem público na comunidade. - Explicitar situações de liberdade e responsabilidade pessoal.
	DR2 - Contexto profissional	Direitos e Deveres Laborais	Assumir direitos laborais inalienáveis e responsabilidades exigíveis ao/à trabalhador/a	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar direitos laborais em confronto com direitos económicos e/ou de mercado. - Interpretar direitos através do Código do Trabalho. - Reconhecer a expressão dos direitos sociais e laborais.

	DR3 - Contexto institucional	Democracia Representativa e Participativa	Reconhecer o núcleo de direitos fundamentais típico de um Estado democrático contemporâneo	<ul style="list-style-type: none"> - identificar direitos fundamentais. - Interpretar direitos através da Constituição da República Portuguesa. - Explorar direitos relevantes com a apresentação de propostas de articulação entre representatividade e participação.
	DR4 - Contexto macro-estrutural	Direitos, Deveres e Contextos Globais	Elencar direitos e deveres na comunidade global	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a sustentabilidade da comunidade global. - Reflectir sobre os direitos fundamentais através da Declaração <i>Universal dos Direitos do Homem</i> e outros documentos-chave. - Ser capaz de dialogar, argumentar e participar num vasto universo social de situações reconhecidas.

Quadro 7 b): CP – Quadro integrador do Núcleo Gerador 2.

Núcleo Gerador	Dimensão de Competências I: competências cognitivas			
	Domínio de Referência	Temas	Competências	Critérios de evidência
Complexidade e Mudança	DR1 - Contexto privado	Aprendizagem ao Longo da Vida	Contextualizar situações e problemas da vida quotidiana e integrar as suas diferentes dimensões	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar situações de conflito e distinguir posições em confronto. -Organizar, reformular e gerir informação diversa face a uma dada realidade. - Interagir com diferentes actores em contexto doméstico, integrando informação diversa e solucionando conflitos.

	DR2 - Contexto profissional	Processos de Inovação	Exercer iniciativa e criatividade em novos processos de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar novos processos de trabalho. - Relatar a insuficiência dos suportes técnicos/organizacionais nos processos de trabalho e de adaptação a situações inesperadas. - Explorar e utilizar as TIC para acesso a dados e respectiva triagem.
	DR3 - Contexto institucional	Associativismo e Movimentos Colectivos	Identificar constrangimentos à construção de dinâmicas associativas e actuar criticamente face a esses obstáculos	<ul style="list-style-type: none"> - Descodificar e distinguir opiniões em diferentes níveis de análise. - Analisar a fraca mobilização associativa ou rigidez institucional e as formas de as ultrapassar. - Compreender a organização e a dinamização de colectivos distintos
	DR4 - Contexto macro-estrutural	Globalização	Reconhecer factores e dinâmicas de globalização	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar factores e dinâmicas de globalização. - Descrever casos de intervenção em escala macro-social. - (Re)conhecer instâncias supranacionais e formas de participação/intervenção.

Quadro 8 a): STC – Quadro integrador do Núcleo Gerador 1.

Núcleo Gerador	Unidade de Competências 1: Intervir em situações de relacionamento com equipamentos e sistemas técnicos tendo como base a identificação e compreensão dos seus princípios e o conhecimento das normas de boa utilização, conducentes ao reforço de eficiência e de capacidade de entendimento das relações sociais.			
Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)	Domínio de Referencia	Temas	Competências	Critérios de evidência
	DR1 - Contexto privado	Equipamentos Domésticos	Operar em equipamentos e sistemas técnicos em contextos domésticos, identificando e compreendendo as suas normas de boa utilização e os seus diferentes utilizadores	<ul style="list-style-type: none"> - Actuar nos modos de utilização de equipamentos técnicos no contexto doméstico, equacionando as desigualdades entre mulheres e homens e explorando formas de as ultrapassar. - Actuar no modo de utilizar equipamentos técnicos na vida doméstica no sentido de melhorar a eficiência e evitar danos. - Actuar tendo em conta os princípios científicos em que assenta o funcionamento de equipamentos domésticos (electricidade, calor, força, etc.).
	DR2 - Contexto profissional	Equipamentos Profissionais	Operar equipamentos e sistemas técnicos em contextos profissionais, identificando e compreendendo as suas	<ul style="list-style-type: none"> - Actuar no quadro das qualificações profissionais para lidar com equipamentos e sistemas técnicos, no sentido da reconversão das posições hierárquicas ocupadas pelos trabalhadores nas organizações. - Actuar no sentido de clarificar as propriedades e limitações dos equipamentos e dos procedimentos técnicos disponíveis ou que possam vir a ser disponibilizados num contexto profissional ou na interacção com profissionais especializados.

		normas de boa utilização e seus impactos nas organizações	- Actuar na interacção com profissões especializadas com base nos princípios científicos em que assenta o funcionamento de equipamentos e sistemas técnicos (mecânica, calor, etc.) tendo em conta as relações matemáticas entre as noções envolvidas..
DR3 – Saberes, poderes e instituições	Utilizadores, Consumidores e Reclamações	Interagir com instituições, em situações diversificadas, com base nos direitos e deveres de utilizadores e consumidores de equipamentos e sistemas técnicos	- Actuar enquanto utilizador informado e consumidor responsável de equipamentos e sistemas técnicos, reconhecendo a diversidade de instituições, competências e relações de poder que existem nesta área, nas sociedades contemporâneas. - Actuar com base em conhecimentos técnicos no relacionamento com fabricantes, vendedores e fornecedores, em questões sobre garantias, qualidade dos produtos e dos serviços prestados, etc. - Actuar recorrendo a fundamentos científicos, em particular a modelos matemáticos nas tomadas de decisão sobre equipamentos e sistemas técnicos com vista à defesa de direitos de consumidores.
DR4 - Estabilidade e Mudança	Transformações e Evoluções Técnicas	Mobilizar conhecimentos e práticas para a compreensão e apropriação das transformações e evoluções técnicas e sociais	- Actuar perante as transformações e evoluções dos equipamentos e sistemas técnicos considerando as suas consequências nas estruturas e interacções sociais. - Actuar nas utilizações de equipamentos e sistemas técnicos tendo em conta a sua evolução tecnológica no sentido da melhoria de rendimento, da redução do número de horas por tarefa, etc. - Actuar face às transformações e evoluções técnicas dos equipamentos relacionando-as com a evolução histórica dos princípios científicos, com especial ênfase nas ciências físicas e químicas, suportada pela evolução da própria matemática ao nível do cálculo diferencial.

Quadro 8 b): STC – Quadro integrador do Núcleo Gerador 2.

Núcleo Gerador	Unidade de Competências 2: Identificar e intervir em situações de tensão entre o ambiente e a sustentabilidade, fundamentando posições relativas a segurança, preservação e exploração de recursos, melhoria da qualidade ambiental e influência no futuro do planeta.			
Ambiente e Sustentabilidade (AS)	Domínio de Referência	Temas	Competências	Critérios de evidência
	DR1 - Contexto privado	Consumo e Eficiência Energética	Promover a preservação e melhoria da qualidade ambiental através de práticas quotidianas que envolvam preocupações com o consumo e a eficiência energética	<ul style="list-style-type: none"> - Actuar face aos consumos energéticos e sua eficiência no contexto privado, identificando práticas sociais diferenciadas e correlacionando conhecimentos científicos e técnicos com modos de actuação. - Actuar em situações da vida quotidiana aplicando técnicas, procedimentos e equipamentos que evitem o desperdício energético (por exemplo, lâmpadas de baixo consumo, isolamento térmico das habitações, etc.) ou promovam a rentabilização local de recursos energéticos renováveis e alternativos (por exemplo, energia solar para aquecimento de águas sanitárias, etc.). - Actuar tendo em conta os processos físicos, químicos, biológicos que fundamentam a optimização dos recursos energéticos (por exemplo, explicitando as dependências da eficiência de um sistema nas suas variáveis ou, os princípios fundamentais que regulam a transmissão de calor e energia, etc.)
	DR2 - Contexto	Resíduos e Reciclagem	Incluir processos de valorização e tratamento de	- Actuar a nível individual, tendo em conta as diferentes ocupações profissionais relacionadas com a recolha e tratamento de resíduos e as posições ocupadas na estrutura social, no sentido de incrementar trajectórias de

	profissional		resíduos nas medidas de segurança e preservação ambiental	<p>mobilidade social ascendente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actuar sobre a produção, tratamento e valorização de resíduos numa base técnico-profissional de forma a detectar melhorias possíveis e meios de as concretizar, com vista à redução da poluição e dos consumos energéticos, e do aumento da segurança. - Actuar relativamente aos princípios científicos químicos, físicos e biológicos em que assenta a reciclagem e o tratamento e valorização de resíduos.
	DR3 – Saberes, poderes e instituições	Recursos Naturais	Diagnosticar as tensões institucionais entre o desenvolvimento e a sustentabilidade face à exploração e gestão de recursos naturais	<ul style="list-style-type: none"> - Actuar face à multiplicidade de instituições com saberes e poderes diferenciados na gestão dos recursos naturais nas sociedades contemporâneas. - Actuar nos debates técnicos sobre o ambiente e em particular sobre os processos de gestão de recursos naturais, energéticos, etc., distinguindo as posições em confronto, os interesses envolvidos e discutindo as possibilidades de consensos (política da água, etc.). - Actuar face aos debates sobre o ambiente, pondo em evidência o papel da fundamentação científica rigorosa, reconhecendo a sua validade relativa.
	DR4 - Estabilidade e Mudança	Clima	Mobilizar conhecimentos sobre a evolução do clima ao longo do tempo e a sua influência nas dinâmicas populacionais, sociais e regionais	<ul style="list-style-type: none"> - Actuar na interacção com as variáveis climáticas, reconhecendo que os grupos sociais, as regiões e os modos de produção podem ter modos diferenciados de relação com o ambiente. - Actuar em ligação com o processo de evolução das tecnologias e sua consequência na estabilidade ambiental em particular na evolução climática. - Actuar tendo em conta os conhecimentos científicos relativos à história e evolução da terra, e também ao papel da intervenção humana (por exemplo, relacionar a dependência climática com as grandes erupções vulcânicas, com a revolução industrial, etc.) sendo capaz de reconhecer correlações estatísticas entre os diversos factores envolvidos..

Quadro 9 a): CLC - Quadro integrador do Núcleo Gerador 1.

Núcleo Gerador	Unidade de Competência 1: Identificar e explorar as diversas funcionalidades dos equipamentos e sistemas técnicos, mobilizando competências linguísticas e culturais, com vista ao seu máximo aproveitamento e a obtenção de desempenhos mais eficazes e participativos			
Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)	Domínio de Referência	Temas	Competências	Critérios de evidência
	DR1 – Contexto privado	Equipamentos Domésticos	Lidar com equipamentos e sistemas técnicos em contexto privado acedendo à multiplicidade de funções que comportam e reconhecendo a sua dimensão criativa	<ul style="list-style-type: none"> - Actuar face aos equipamentos e sistemas técnicos usados em contexto doméstico, identificando o seu potencial criativo e favorecendo o cruzamento entre arte, cultura e quotidiano, criando ainda a possibilidade de uma mais activa participação(práticas e consumos culturais) dos cidadãos. - Actuar face aos equipamentos técnicos no contexto doméstico interpretando correctamente instruções contidas em manuais de utilização em língua portuguesa e/ou estrangeira. - Actuar no contexto doméstico face aos equipamentos técnicos que possibilitam a comunicação entre indivíduos, compreendendo o seu papel e reconhecendo as suas diferentes funções (telefone, telemóveis, intercomunicadores, televisores, rádios, computadores, entre outros).
	DR 2 – Contexto profissional	Equipamentos Profissionais	Agir perante equipamentos e sistemas técnicos em contexto profissional conjugando saberes especializados e	<ul style="list-style-type: none"> - Actuar perante equipamentos do contexto profissional de modo a dominar o seu funcionamento e a conseguir articular competências próprias com as de outros profissionais especializados. - Actuar face aos equipamentos técnicos no contexto profissional interpretando correctamente instruções contidas em manuais de utilização em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. - Actuar no contexto profissional face aos diferentes equipamentos técnicos que possibilitam a

			rentabilizando os seus variados recursos no estabelecimento e desenvolvimento de contactos	comunicação entre indivíduos compreendendo o seu funcionamento (telefones, telemóveis, redes internas e externas, extensões, microfones, entre outros).
DR 3 – Saberes, poderes e instituições	Utilizadores, Consumidores e Reclamações		Utilizar conhecimentos sobre equipamentos e sistemas técnicos para facilitar a integração, a comunicação e a intervenção em contextos institucionais	<ul style="list-style-type: none"> - Actuar no sentido de estar apto a lidar com alguns aspectos mais inovadores no funcionamento de equipamentos culturais e percebendo as suas virtualidades. - Actuar numa situação de relação institucional redigindo/apresentando oralmente ou por escrito, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, uma reclamação e/ou sugestão, elaborada de forma argumentativa. - Actuar em situações de relacionamento com instituições privadas ou públicas compreendendo as mudanças ocorridas nas formas de comunicação pelo desenvolvimento dos equipamentos técnicos e contextualizando a sua intervenção face ao leque de escolhas possíveis (correio electrónico, fax, telefone, internet, etc.).
DR 4 – Estabilidade e mudança	Transformações e Evoluções Técnicas		Relacionar transformações e evoluções técnicas com novas formas de acesso à informação, à cultura e ao conhecimento proporcionado também pelos novos suportes	<ul style="list-style-type: none"> - Actuar nos consumos culturais e artísticos tendo em conta que a incorporação de equipamentos e sistemas técnicos na cultura e nas artes promoveu o acesso mais generalizado aos bens e levou a transformações na relação em diferentes géneros artísticos. - Actuar em contextos sociais alargados através da formulação oral e/ou escrita de uma opinião fundamentada, em língua portuguesa e/ou estrangeira, sobre o papel e as consequências das evoluções dos equipamentos técnicos na organização da vida em sociedade e nos usos da língua. - Actuar face às evoluções e transformações dos equipamentos técnicos compreendendo a sua relação com as mudanças ocorridas nos diferentes meios de comunicação social (mudanças na TV, na rádio e

			tecnológicos de comunicação	no cinema).
--	--	--	-----------------------------	-------------

Quadro 9 b): CLC - Quadro integrador do Núcleo Gerador 2.

Núcleo Gerador	Unidade de Competência 2: Intervir em questões relacionadas com ambiente e sustentabilidade, descodificando símbolos, produzindo indicações claras a favor de práticas de defesa dos recursos naturais e argumentando em debate, tendo em conta o papel dos <i>mass media</i> na opinião pública.			
	Domínio de Referência	Temas	Competências	Critérios de evidência
Ambiente e Sustentabilidade (AS)	DR1 – Contexto privado	Consumo e Eficiência Energética	Regular consumos energéticos aplicando conhecimentos técnicos e competências interpretativas	<ul style="list-style-type: none"> - Actuar perante os consumos culturais em contexto privado e doméstico aplicando conhecimentos técnicos e procurando evitar desperdícios energéticos de modo a poder contribuir para a qualidade do ambiente. - Actuar em contextos privados, através da interpretação de símbolos relacionados com o consumo e eficiência energética e sua aplicação na vida quotidiana. - Actuar em situações de comunicação interpessoal produzindo e transmitindo informação clara e tecnicamente correcta sobre consumos energéticos eficientes no contexto privado.
	DR 2 – Contexto profissional	Resíduos e Reciclagens	Agir de acordo com a percepção das implicações de processos de reciclagem em contexto profissional,	<ul style="list-style-type: none"> - Actuar reconhecendo o crescente recurso a processos de reciclagem de materiais usados no trabalho artístico e cultural. - Actuar em contextos profissionais diversos produzindo indicações precisas e claras, oralmente e/ou por escrito, sobre práticas de reciclagem de materiais usados (papel, plásticos, metais, pilhas, e/ou outros específicos de actividades industriais).

			reconhecendo a mais-valia da sua utilização, recorrendo à comunicação de mensagens eficazes	- Actuar de acordo com as mensagens emitidas na publicidade institucional dos <i>mass media</i> de apelo às práticas de reciclagem de materiais usados, compreendendo a sua importância para o desenvolvimento sustentável e para a responsabilidade ambiental das empresas.
DR 3 – Saberes, poderes e instituições	Recursos Naturais		Agir perante os recursos naturais reconhecendo a importância da sua salvaguarda e participando em actividades visando a sua protecção	<ul style="list-style-type: none"> - Actuar reconhecendo a importância da salvaguarda dos recursos naturais quer para o ordenamento territorial quer para a afirmação da identidade dos lugares. - Actuar individual ou colectivamente através da expressão oral e/ou por escrito de uma ideia fundamentada de apoio ou oposição a uma intervenção em recursos naturais. - Actuar civicamente apropriando-se dos direitos e deveres individuais e/ou colectivos que regulam a vida em sociedade, e em particular, a protecção dos recursos naturais.
DR 4 – Estabilidade e mudança	Clima		Agir de acordo com a compreensão dos diversos impactos das alterações climáticas nas actividades humanas	<ul style="list-style-type: none"> - Actuar percebendo a importância e o impacto das alterações climáticas nos estilos de vida e no aproveitamento dos tempos de lazer. - Actuar emitindo opiniões orais e/ou por escrito sobre a importância das alterações climáticas para a vida humana. - Actuar criticamente face ao papel que os programas de informação e debate público transmitidos pelos <i>mass media</i> têm na formação da opinião dos indivíduos sobre as alterações do clima a nível mundial.

Fonte: Elaborado pela própria com base no Referencial de Competências-Chave (ANQ).

ANEXO VI²²⁰ – Quadro 10 – Perfil de Competências de Nível Secundário

²²⁰ Este documento permite obter uma análise global das competências transversais exigidas ao adulto que pretende concluir um Curso EFA de Nível Secundário, nas três Áreas de Referência.

ANEXO VI**Quadro 10 – Perfil de Competências de Nível Secundário****Quadro 10 – Perfil de Competências – NS**

Perfil de Competências para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário		
CP	STC	CLC
<p>- Reconhecer os direitos e deveres fundamentais exigíveis em diferentes contextos: pessoal, laboral, nacional e global.</p> <p>- Compreender-se num quadro de formação/aprendizagem permanente e de contínua superação das competências pessoais e profissionais adquiridas, reconhecendo a complexidade e a mudança como características de vida.</p> <p>- Ter consciência de si e do mundo, assumindo distanciamento e capacidade de questionar preconceitos e estereótipos sociais em diferentes escalas.</p> <p>- Adotar princípios de lealdade</p>	<p>- Reconhecer, na sua vida corrente, a multiplicidade e interligação de elementos sociais, tecnológicos e científicos.</p> <p>- Agir de forma sistemática, com base em raciocínios que incluam conhecimentos científicos e tecnológicos validados.</p> <p>- Operar na vida quotidiana com tecnologias correntes, dominando os seus princípios técnicos bem como os impactos (positivos ou negativos) nas configurações sociais e ambientais.</p> <p>- Procurar informação técnico-científica, interpretando-a e aplicando-a na resolução</p>	<p>- Interagir em língua portuguesa, com clareza e correcção, evidenciando espírito crítico, responsabilidade e autonomia.</p> <p>- Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respectiva funcionalidade.</p> <p>- Evidenciar reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa, apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de expressão de outras culturas.</p> <p>- Compreender as ideias principais de textos em língua estrangeira e expressar-se oralmente e por escrito com à-vontade sobre diferentes temáticas.</p> <p>- Evidenciar conhecimento sobre várias linguagens, em diferentes</p>

<p>e de pertença, em diálogo aberto com a diferença.</p> <p>- Identificar dilemas morais complexos nos diferentes contextos de experiência, e ser capaz de efectuar escolhas com discernimento e coragem, pautadas pelo primado do património comum.</p>	<p>de problemas ou na optimização de soluções.</p> <p>- Planificar as suas próprias acções, no tempo e no espaço, prevendo e analisando nexos causais entre processos e/ou fenómenos, bem como recorrendo a métodos experimentais logicamente orientados.</p>	<p>suportes, que lhe permitam perceber as diferenças socioculturais, sociolinguísticas e técnico-</p> <p>-científicas, visando uma tomada de consciência da sua própria identidade e da do outro.</p> <p>- Compreender os mecanismos de funcionamento e produção de conteúdos nos <i>mass media</i>, posicionando-se criticamente sobre os mesmos.</p> <p>- Evidenciar competências interculturais que lhe proporcionem uma maior abertura e aceitação de novas experiências linguísticas e culturais.</p>
--	---	--

(cont.)

Perfil de Competências para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário (cont.)		
CP	STC	CLC
<p>- Entender o pluralismo e a tolerância como desafios cruciais a uma inserção comunitária saudável.</p> <p>- Intervir activamente em instituições e mecanismos deliberativos, calibrando argumentação própria com o acolhimento de pontos de</p>	<p>- Conceber as próprias práticas como, simultaneamente, produto e produtor de fenómenos sociais específicos, passíveis de uma abordagem científica.</p> <p>- Saber explicitar alguns dos conhecimentos científicos e tecnológicos que utiliza na sua vida corrente, através de</p>	<p>- Ter um entendimento amplo de Cultura, reconhecendo neste conceito, desde áreas designadas clássicas e eruditas até novas linguagens e expressões integradoras de formas da cultura popular.</p> <p>- Perspectivar a área da Cultura enquanto sector articulável com outras esferas de intervenção.</p>

<p>vista divergentes.</p> <p>- Ter capacidade de programação de objectivos pessoais e profissionais, mobilizando recursos e saberes, em contextos de incerteza.</p>	<p>linguagens abstractas de nível básico.</p> <p>- Entender a ciência como processo singular de produção e validação de conhecimentos mais adequados ao mundo real, mas também como prática social em constante transformação, incluindo amplas áreas de incerteza.</p>	<p>- Reconhecer que o acesso dos indivíduos, desde idades jovens, a actividades de sensibilização para a cultura e as artes constitui uma condição significativa da participação activa dos cidadãos na Cultura.</p> <p>- Reconhecer o impacto das novas tecnologias de comunicação no acentuar de alguns traços característicos (flexibilidade, pluriactividade) da organização do trabalho cultural.</p> <p>- Compreender o aparecimento de novas ocupações e profissões no sector cultural como resultante, entre outros factores, do crescente relevo do processo de difusão na existência dos bens culturais e artísticos.</p>
---	---	---

Fonte: Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos – nível secundário (2006), sob coordenação de Maria do Carmo Gomes.