

2. Educação e Formação de Adultos

Educação e formação de adultos em Portugal: circunstâncias e desafios

Luís Areal Rothes¹

No âmbito do Debate Nacional sobre Educação, promovido pelo Conselho Nacional da Educação, apresenta-se o seguinte testemunho relativo à área temática 4: “Aprendizagem ao longo da vida e os desafios do emprego”. Considerando o carácter breve do depoimento solicitado, este organiza-se em tópicos, apresentados de forma propositadamente sumária e organizados em torno de duas preocupações essenciais: estabelecer as circunstâncias do desenvolvimento actual do campo da educação e formação de adultos; enunciar alguns dos desafios essenciais que este enfrenta para que se possa promover o direito dos adultos à educação.

I - Circunstâncias

1. Há, desde logo, que sublinhar a complexidade do campo EFA, assim como algumas das principais tendências que cunham a sua realidade presente. Com efeito:

- a) A EFA constitui um espaço multiforme de práticas sociais com contornos já razoavelmente consolidados.
- b) Este campo está a conhecer alterações importantes e enfrenta novos desafios, que resultam de mudanças sociais e políticas significativas e que estão bem reflectidos em novas práticas desenvolvidas e num debate programático vivo, que se tem vindo a sentir em diferentes fóruns nacionais e internacionais.
- c) A consolidação deste campo tem sido acompanhada, sobretudo a partir da crise dos anos 70, por um ajustamento do seu discurso e das suas práticas: sendo verdade que, reflectindo uma permanência de valores, se mantêm as preocupações em torno da democracia e do desenvolvimento, assiste-se a um claro reforço das questões relacionadas com as problemáticas do emprego, da prevenção e coesão sociais e da competitividade económica.

¹ ESE do Porto

- d) A configuração presente do campo EFA resulta da extensão da forma escolar, mas também de tendências que a contrariam, por vezes mesmo de modo hostil, procurando superar as visões da educação de adultos restritas ao escolar, gerando dinâmicas complexas em que se cruzam lógicas de socialização contraditórias, por vezes incompatíveis, outras vezes engendrando novas sínteses, mais ou menos estáveis.
- e) Assiste-se ao desenvolvimento de um espaço comum de regulação de instituições com tradições de educação de adultos diversas, assentes em lógicas de territorialização e de contratualização da sua intervenção educativa.

2. Por outro lado, temos que considerar as marcas sócio-históricas da EFA em Portugal, que se revelam bem na:

- a) Sua fragilidade histórica, no quadro de uma tradicional desvalorização social e política do direito à educação na sociedade portuguesa.
- b) Tendência para que o seu agendamento político tenha um carácter esporádico e efémero.
- c) Perspectiva habitualmente limitada da educação de adultos, com a prevalência constrangente das soluções escolarizantes e o reforço progressivo das tendências vocacionalistas.
- d) Crescente influência europeia na definição das orientações políticas e na concretização de programas e de financiamentos para o sector

3. A situação da educação de adultos tem-se entretanto alterado com as novas iniciativas EFA que decorreram desde o processo de constituição da ANEFA até ao lançamento do Programa *Novas Oportunidades*. No mesmo registo breve que se tem vindo a utilizar, assinale-se:

- a) A capacidade inovadora da ANEFA, mas também as limitações político-administrativas de uma estrutura muito dependente de uma lógica de programa e dos fundos comunitários, com possibilidades limitadas de influenciar as políticas públicas e os grandes organismos já existentes

no sector. Seja como for, a ANEFA foi capaz de concretizar um conjunto significativo de iniciativas, como sejam os cursos EFA, os CRVCC, as acções S@ber+, alguns centros S@ber+ e os concursos S@ber+.

- b) A decisão de extinguir a ANEFA, com consequências nefastas para a EFA, já que conduziu à sua desvalorização política e diluição administrativa e à clara depreciação das iniciativas menos presas a lógicas escolarizantes e vocacionalistas.
- c) O envolvimento neste campo de um conjunto significativo e muito heterogéneo de entidades, com diferenças lógicas de trabalho e com graus de ligação à EFA muito diversos. Entretanto, assiste-se agora ao retomar do peso dos sistemas públicos tradicionais: primeiro, a rede IIEFP e, mais recentemente, o sistema escolar.
- d) O carácter inovador do modelo de formação dos Cursos EFA, que apresenta como características essenciais: o RVC como ponto de partida; a construção de percursos flexíveis de formação organizados em módulos de competências; a articulação das componentes de base e profissionalizante (mas com formas distintas de avaliação); a valorização das equipas pedagógicas e do papel do mediador; a consideração da área de Aprender com Autonomia, visando promover a integração do formando no grupo e no processo, o relacionamento interpessoal e o aprender a aprender.
- e) O desenvolvimento do Sistema RVCC, com a expansão significativa dos Centros RVCC (Novas Oportunidades), promovidos por diferentes tipos de entidades, e com avanços importantes na Certificação B1, B2 e B3, estando agora a verificar-se a extensão ao secundário.

4. É já possível estabelecermos alguns dos impactes mais significativos das novas iniciativas EFA. Refira-se designadamente que:

- a) Foram alargadas as oportunidades de certificação escolar e profissional de adultos em dispositivos realmente novos, embora haja outras apostas previstas pela ANEFA que parecem terem acabado por ser subestimadas.

- b) Verificou-se uma forte adesão de públicos adultos e houve resultados assinaláveis em termos de conclusão e certificação, sendo necessário analisar de modo mais cuidado os impactes destes processos na vida pessoal e profissional dos adultos envolvidos.
- c) Desenvolveu-se uma rede extensa e heterogénea de promotores EFA, sendo necessário estarmos atentos a alguns problemas de consistência, designadamente com riscos de afluência muito precária por parte de alguns e com problemas de solidez programática de certas entidades envolvidas.
- d) Assistiu-se à constituição de equipas pedagógicas jovens e qualificadas nas entidades implicadas nestes processos formativos, mas em muitos casos com elevada precariedade profissional.

II - Desafios

Estabelecidas algumas das suas circunstâncias sócio-históricas, estaremos então capazes de sugerir alguns dos principais desafios com que nos confrontamos no campo da educação de adultos. Assim, parece necessário:

1. Considerar os diferentes planos de afirmação da educação e formação de adultos, estabelecendo as estruturas político-administrativas – ao nível central, regional e local – indispensáveis ao seu desenvolvimento:

- a) Um desses planos, essencial mas não exclusivo, diz respeito à necessidade de garantir aos adultos oportunidades de conseguirem diplomas escolares que não obtiveram em devido tempo, tanto através do reconhecimento e certificação das suas competências, como pela construção de percursos educativos que, por serem diferentes, possam ser bem sucedidos.
- b) Um outro plano fundamental da afirmação da educação de adultos prende-se com a necessidade de promover a posse e uso de competências de literacia, não subestimando a gravidade dos resultados apresentados por estudos diversos que têm analisado as dificuldades que, a esse nível, se fazem sentir na sociedade portuguesa.

- c) Entretanto, a educação de adultos não se pode esgotar na promoção de competências elementares. É essencial apostar num terceiro plano de afirmação da educação de adultos: a formação pós-inicial de adultos, quer ela assuma um cariz mais directamente profissional ou, então, vise uma formação cultural, científica ou técnica mais abrangente. É uma área de intervenção essencial, tanto mais que, nestes domínios, a oferta continua a revelar-se limitada e dispersa, enquanto o envolvimento de adultos continua a revelar-se escasso.
- d) Finalmente, é bom considerar que a animação comunitária para o desenvolvimento constitui um plano decisivo de afirmação da educação de adultos, sobretudo se, mais do que parcela, for encarada como contexto de excelência de realização da promoção educativa de adultos.

Promoção da posse e uso de competências de literacia	Construção de percursos próprios de certificação escolar	Reforço da educação pós-inicial entre os adultos (profissional ou científica e cultural mais abrangente)
Animação Comunitária para o Desenvolvimento		

2. Promover uma lógica universalista da acção da educação de adultos, que privilegie mas não se esgote no trabalho educativo com os adultos socialmente desfavorecidos e marcados pela exclusão social, já que:

- a) EFA não procura apenas lidar com situações de risco mas pretende, isso sim, promover o direito de todos à educação e à cultura, como condição de democracia e de desenvolvimento.
- b) As práticas educativas são potencialmente mais enriquecedoras quando se realizam em contextos que, dando prioridade a grupos desfavorecidos, sejam socialmente heterogéneos.
- c) O papel do Estado tem que se centrar na construção de um sistema de EFA que multiplique as possibilidades de promoção de competências de empregabilidade e cidadania e de conhecimento dinâmico do mundo.

3. Apostar na consolidação dos promotores EFA, o que implica:

- a) reforçar o carácter educativo e cívico destas entidades, algumas delas com envolvimento recente e precário no campo EFA;
- b) multiplicar redes nacionais e internacionais;
- c) construir parcerias locais para o desenvolvimento;
- d) assegurar novas formas de financiamento, articulando o apoio por acção de formação com o suporte a projectos plurianuais;
- e) promover a coerência diacrónica e sincrónica da sua acção educativa e cívica;
- f) estimular a acção intensiva de proximidade, na construção de espaços permanentes de educação, formação e desenvolvimento comunitário;
- g) favorecer estabilidade, qualificação e compromisso cívico das equipas pedagógicas;
- h) promover condições de reflexão partilhada e continuada sobre as práticas educativas e sociais desenvolvidas.

4. Promover o valor educativo da Formação Profissional de Adultos, considerando a necessidade de:

- a) garantir a retaguarda educativa da formação profissional;
- b) perante uma oferta necessariamente diversificada, melhorar os sistemas de acolhimento, de informação e de orientação;
- c) evitar que a massificação da formação conduza à sua demarcação dos contextos reais de trabalho;
- d) promover e validar competências sem escolarizar a formação;
- e) equilibrar a promoção de competências transversais com as respostas às exigências formativas mais imediatas dos adultos;
- f) melhorar a articulação da formação com a construção de novas circunstâncias profissionais e organizacionais.

5. Considerar a distinção entre o ensino técnico-profissional de jovens (ETP) e a formação profissional (FP) de adultos, tendo em conta nomeadamente os seguintes aspectos:

ETP de jovens	FP de adultos
<ul style="list-style-type: none">• Mais próximo do sistema educativo formal (recursos físicos e humanos mais rígidos)• Prepara mais para médio prazo pouco previsível e por isso aposta nas competências mais transversais• Construção curricular muito marcada por validação académica	<ul style="list-style-type: none">• Mais próxima do mundo do trabalho (diversidade de entidades promotoras)• Sem descurar competências transversais, está normalmente mais presa a exigências formativas mais imediatas• Construção curricular mais dependente dos critérios valorizados pelos empregadores

6. Apostar seriamente na expansão da educação comunitária, como condição imprescindível à promoção de uma aprendizagem ao longo da vida, o que exigirá:

- a) desenvolver programas vocacionados para o apoio a entidades e projectos que apostam de forma sistemática nas virtudes educativas do trabalho comunitário;
- b) privilegiar abordagens que favoreçam a multiplicação de entidades promotoras e a diversificação de modos de aprendizagem;
- c) reforçar a flexibilização dos sistemas formais de ensino, reforçando as suas formas de articulação com as dinâmicas comunitárias;
- d) favorecer os mecanismos de validação e certificação das aprendizagens realizadas em contextos não formais;

- e) apoiar o estabelecimento e o desenvolvimento de redes e plataformas que envolvam os diferentes tipos de entidades envolvidas em processos de educação comunitária;
- f) estimular os processos de recolha de dados, de investigação e de avaliação, apoiando também a disseminação de boas práticas.

7. Apostar na expansão das taxas de frequência dos estudantes mais velhos no ensino superior. É um desafio que precisa de esforços sérios por parte das instituições de ensino superior, mas que exige, também, iniciativas governamentais que os enquadrem e consolidem. Àquelas pede-se que:

- a) desenvolvam cursos gerais ou disciplinas específicas para apoiar o acesso de novos públicos ao ensino superior;
- b) promovam a modularização das formações;
- c) estimulem novas abordagens pedagógicas, recorrendo nomeadamente ao ensino a distância e ao apoio tutorial;
- d) repensem os modos e instrumentos de avaliação e classificação;
- e) diversifiquem as ofertas formativas no ensino superior, promovendo cursos de curta duração com diferentes configurações, os quais, desde que esteja instalado um sistema eficaz de validação, poderão, mesmo não conferindo um grau académico, atrair públicos cada vez mais alargados.

Do governo, espera-se designadamente que estimule:

- a) novos modos de validação de saberes e competências;
- b) a criação de serviços de orientação;
- c) a promoção de cursos para acesso de novos públicos;
- d) o desenvolvimento do ensino a distância;
- e) a diversificação das ofertas formativas.

8. Promover a formação dos educadores de adultos:

- a) estabelecendo um grupo de trabalho inter-institucional que avance propostas relativas aos perfis de formação dos diferentes tipos de profissionais envolvidos neste campo;
- b) apoiando o desenvolvimento de estruturas e de fóruns que envolvam os profissionais de educação de adultos;
- c) promovendo mecanismos de formação em contexto, nas diferentes modalidades de educação de adultos.

Ficam assim apresentadas, de forma muito sumária, algumas pistas de reflexão para pensarmos as circunstâncias em que se encontra a educação e formação de adultos em Portugal e para equacionarmos os principais desafios com que nos confrontamos para garantirmos o seu desenvolvimento. Agora, o fundamental é que, através de um processo continuado de reflexão, experimentação e inovação, todas as pessoas e todas as instituições implicadas neste campo estejam atentas às tendências que o marcam e revelem uma vontade séria de enfrentar os reptos que se lhe estão a colocar.

Em boa medida, o futuro deste campo depende de todos estes actores serem capazes de fazer coexistir duas posturas intrinsecamente distintas, mas que não se querem antagónicas: por um lado, a que apela a uma atitude crítica e reflexiva, capaz de perspectivar de um modo amplo e ambicioso o campo em que se movem e de encarar sempre a possibilidade de soluções educativas alternativas; por outro lado, a que se revela na capacidade de todos os implicados neste campo da educação e formação de adultos se centrarem em prioridades, de tomarem decisões, de confiarem nas soluções adoptadas e de mobilizarem a sociedade portuguesa para um desafio essencial: assegurar a todos os adultos o direito à educação.

Educação e Formação de Adultos

Educação e formação de adultos¹

Associação “O Direito de Aprender”²

No dia 12 de Dezembro de 2005 a Associação “O Direito de Aprender” organizou um Encontro de Educação e Formação de Adultos. Neste Encontro participaram diversas pessoas e Instituições que têm intervindo de uma forma activa nesta área. De salientar que na preparação do Encontro todos puderam dar o seu contributo através dum site criado especificamente para o referido Encontro.

Estas propostas são o reflexo das diversas intervenções ao longo desse Encontro.

Uma questão essencial: porque é que, num país como Portugal, onde hoje ainda a população adulta revela os mais baixos índices de escolarização e qualificação dos 25 Estados-Membros da União Europeia, nunca foi dada prioridade política à área da educação de adultos, da educação e formação de adultos?

A resposta comporta diferentes componentes. Por um lado, a falta, a ausência, de um movimento social forte dentro do sector, que tenha realmente capacidade de influenciar decisões políticas, de se mostrar e provar a sua relevância, como interlocutor incontornável, na concepção, execução, avaliação de políticas de educação de adultos. Isto significa que o sector é chamado hoje a organizar-se nesse sentido. E não só para influenciar uma eventual política nacional, mas também porque já existem, nos países parceiros da União Europeia, organizações que, a nível nacional, representam todo este movimento de educação e formação de adultos e com as quais Portugal não pode hoje dialogar, por não possuir uma estrutura representativa dessa dimensão.

Outro factor que explicará esta marginalidade será certamente o facto de se tratar de um campo relativamente indefinido, de fronteiras flexíveis, difíceis de traçar com muito rigor; daí resulta não haver, da parte dos poderes públicos, realmente, uma ideia muito clara do que seja a educação e formação de adultos, não sendo, conseqüentemente, considerada como uma área-alvo para políticas e programas específicos.

¹ Contributo inserido no Fórum on-line do DNE.

² <http://www.direitodeaprender.com.pt/>

Esta ausência crónica de uma política pública própria terá a ver, fundamentalmente, com o facto de não ter ainda surgido em Portugal um governo genuinamente motivado para enfrentar a desigualdade económica e sociocultural, desde sempre endémica entre nós, através de uma política capaz de promover, de forma consistente e integrada, a expressão quotidiana da cidadania, a promoção educativa e cultural, a prosperidade material – para todos.

Este campo vasto e diversificado que é a educação e formação de adultos tem, precisamente, como uma das suas características essenciais, uma forte heterogeneidade, uma profunda diversidade, o que a distingue de graus ou níveis de educação oferecidos a outros níveis etários, como o pré-escolar, o básico, o secundário ou o universitário que apresentam uma certa unidade e fronteiras bem definidas. É isso que faz a riqueza da educação e formação de adultos, como é isso que faz também a sua fraqueza, no sentido de mais dificilmente poder ser pensado este sector como um objecto “natural” de política pública. Ora, essa diversidade, essa heterogeneidade, não são mais que o reflexo das características de uma população adulta, que também (felizmente, pois é isso que faz a riqueza das nações e das populações) é extremamente diversificada. E um dos princípios fundamentais na educação e formação de adultos é, precisamente, o de procurar ajustar-se, sempre e o melhor possível, às características próprias de todas e de cada uma das pessoas com quem se pretende trabalhar. Nesta perspectiva de ajustamento, de adequação, a cada pessoa, e também a cada grupo social ou a cada território, é natural que surjam experiências de uma enorme variedade, de uma grande diversidade, como é também natural e óbvio que se conclua pela impossibilidade de uma só instituição, de uma só organização, ter o monopólio de intervenção nesta área. Esta área é, fundamentalmente, um espaço de investimento – cívico e profissional, e até afectivo - para uma gama variadíssima de organizações e instituições. A educação e formação de adultos não pode, de facto, fazer-se sem a cooperação, a articulação, entre dezenas, centenas, milhares de organizações, com as suas características próprias, cada uma mais apropriada do que outra para intervir em determinado território, com determinado grupo social ou tipo de pessoas com quem prevê trabalhar.

A necessidade de contextualizar a educação e formação de adultos é fundamental neste domínio e, certamente, que teremos de pensar em dois tipos de instrumentos essenciais ao desenvolvimento, ao fortalecimento, do sector

de educação e formação de adultos. Por um lado, a criação e consolidação de estruturas organizacionais específicas, como sejam as parcerias territoriais de educação e formação de adultos. Este trabalho – combinando modalidades formais, não-formais e informais - terá que ser feito, essencialmente, numa escala local. E porque uma intervenção contextualizada é fundamental, será necessário identificar todas as entidades, organizações e instituições que têm um papel real a desempenhar na área da educação e formação de adultos, procurando que se criem, que se reforcem, que se consolidem, assim, parcerias territoriais de educação e formação de adultos.

Por outro lado, estas parcerias deverão ser fundadas, criadas, definidas, em paralelo com a elaboração de um plano territorial integrado de educação e formação de adultos, que deverá surgir como resultado de negociações, articulações, de diálogos, de convergências ou divergências a nível territorial. É, de facto, vital, para o sucesso de uma estratégia de educação e formação de adultos, no nosso país, que surjam estas plataformas de negociação e consenso, onde instituições públicas e instituições privadas, parceiros sociais, instituições privadas de tipo empresarial e instituições privadas de tipo associativo, todas à volta de uma mesma mesa, possam acordar num plano com o qual sintam uma certa identificação. Um plano que, em seguida, seja implementado também em parceria, porque, se trabalha aqui, prioritariamente, no sentido da inserção social e da transmissão e aquisição de competências de base, pelo que fará todo o sentido contar também com parceiros que possam disponibilizar, estágios de trabalho em situação real; como é igualmente necessário que as escolas (de todo o tipo e de diferentes níveis, e incluindo, sem dúvida, as profissionais) façam parte destas parcerias territoriais.

De facto, a escola tem um trabalho muito importante a realizar nesta área de educação e formação de adultos, até para se auto-reformar, até para melhorar o seu desempenho, e não só em relação a adultos, como também no trabalho corrente com os “seus” grupos etários. A escola tem aqui, sem dúvida, um papel deveras importante, mas não se pode, todavia, aceitar que ela assuma o protagonismo no campo da educação e formação de adultos. Terá que desempenhar sempre um papel de parceiro entre parceiros, cooperando de igual para igual com as demais organizações intervenientes neste sector,

muitas delas com uma longa experiência nesta área e com as quais a escola poderá aprender muito relativamente às metodologias específicas, aos processos específicos, que realçam a autonomia da educação de adultos.

Nestas parcerias, de base local, é de sublinhar o papel insubstituível das organizações de terreno, de natureza cívica e solidária, que trabalham nesta área há muitos anos e a vários títulos. Se estamos agora, esperamos estar, num momento de novo arranque para a educação e formação de adultos, esse novo arranque não pode nascer do zero, mas terá que enraizar-se no que já foi construído até hoje. Para isso, há que saber consolidar o que de bom, efectivamente, já foi feito, está a ser feito, em muitos pontos do país, muitas vezes, através de pequenas organizações invisíveis, de projectos escondidos pelo país fora, sem qualquer visibilidade e vivendo frequentemente, na marginalidade e em situação de muita dependência e precariedade, sob a pressão constante de obstáculos de vária ordem, sobretudo financeiros, mas não só.

Para que as parcerias tenham lugar e para que as organizações com grande experiência neste campo e com um trabalho bem ajustado a tipos específicos de participantes, (geralmente os mais desfavorecidos) desempenhem cabalmente o seu papel - um papel, sem dúvida, incontornável neste processo – há que reconhecer a necessidade de um enquadramento institucional e político mais propício à educação e formação de adultos em Portugal e às organizações da sociedade civil que vêm investindo neste campo. A educação e formação de adultos é a área mais crítica dentro do nosso sistema de educação e formação ao longo da vida e necessitamos, por isso, de algumas decisões muito corajosas neste domínio. Procurar e encontrar algumas soluções apropriadas para a educação e formação de adultos passará sempre pelo reconhecimento claro da especificidade do sector. Trabalhar com adultos não é o mesmo que trabalhar com jovens ou trabalhar com crianças. Trabalhar com adultos exige processos, metodologias, conteúdos, materiais e estruturas específicas, e muitas vezes exclusivas da educação e formação de adultos.

Uma pergunta final: será que os actuais poderes políticos vão manter aquilo que os dois governos anteriores fizeram, ou desfizeram, relativamente a este sector, ou, pelo contrário, pretendem enfim retomar uma orientação

mais valorizadora da educação e formação de adultos, tal como a que já fora adoptada entre 1995 e 2002? Deveria equacionar-se, neste momento, a recriação da ANEFA, certamente à luz da experiência dos seus dois anos de actividade. Faz, de facto, sentido pensar-se uma nova ANEFA, a quem se peça um papel sobretudo “facilitador”, considerando que a educação e formação de adultos não é sector que necessite de um serviço central a ditar ordens e encomendas, mas precisa certamente de um serviço central próprio – apoiado e legitimado por uma base social representativa de todas as organizações intervenientes nesta área - que seja capaz de enquadrar, de facilitar, a criatividade social, a experimentação social, sempre muito ricas mas fragmentadas, e numa constante situação de precariedade. Portanto, essa nova ANEFA deveria reflectir, dentro do seu papel facilitador, os tipos de concertação e de parceria necessários para, entre o sector público, o sector empresarial privado e o sector cívico solidário, se construir, em conjunto e nesta base tripartida, a educação e formação de adultos em Portugal como um verdadeiro projecto de sociedade.

Para além de uma estrutura específica, que realmente se considera necessária para revitalizar a área da educação e formação de adultos, urge também conceber e aplicar – igualmente com base num processo de participação alargada – um programa nacional específico para a população adulta. Aqui, a Comissão Europeia parece indicar-nos a boa direcção, pois está a prever para o período 2007/2013, para além do “Leonardo”, na área da formação profissional, três grandes programas no âmbito da educação: o “Comenius”, para as escolas em geral, o “Erasmus”, para as universidades e o “Grundtvig” para a educação de adultos. A Comissão reconhece, assim, formalmente, a autonomia da educação de adultos, na medida em que lhe dedica um programa específico, não o integrando em qualquer dos outros programas ligados a estabelecimentos de ensino ou de formação profissional.

Além disso, um programa nacional para a educação e formação de adultos deverá, por certo, inspirar-se em algumas iniciativas europeias que tiveram grande sucesso em Portugal, encontrando-se até na génese de muitas organizações e associações locais que hoje trabalham, e muito, na área da educação e formação de adultos, programas como o “Leader”, para

o desenvolvimento rural, ou como o “Equal”, na área da intervenção social, isto é, programas geridos de uma forma descentralizada, na base de um plano de acção local, previamente acordado e negociado por parcerias territoriais, programas que se executam na base de contratos plurianuais, assegurando desta forma a estabilidade e continuidade tão necessárias ao bom desempenho e à eficácia de todos os processos de educação e formação de adultos.

Os desafios da aprendizagem ao longo da vida

Novas oportunidades de educação e formação de adultos?♠

Isabel Gomes♣

Este texto surge na sequência do convite para apresentar um testemunho enquanto investigadora no domínio da Educação e Formação de Adultos (EFA), o qual me cabe agradecer e alegremente aceitar, pela dedicação que este assunto me inspira.

Estado da educação e formação de adultos

Em tempos da Estratégia de Lisboa, da Comunicação da Comissão Europeia para a promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida¹, do Programa Novas Oportunidades², entre outras tantas políticas e iniciativas, ser investigador na área da Educação e Formação de Adultos é uma tarefa árdua, exigente e não raras vezes angustiante.

O mesmo acontece, certamente, com vários *agentes EFA* - técnicos que desde 2000 têm vindo a promover acções EFA no contexto de uma oferta descentralizada - e os *novos* profissionais das escolas e Centros de Formação Profissional onde os Centros Novas Oportunidades se vão instalando. Os *militantes* da EFA (i.e., crentes e praticantes no e do modelo), enfrentam actualmente aquilo a que poderíamos chamar de anacronismos funcionais, despertando incertezas e indefinições no seu quotidiano profissional.

De facto, precisamente durante a redacção deste texto, no dia 15 de Novembro de 2006, o jornal Público escreve as triunfantes palavras em primeira página: “Certificação de competências para adultos sem ensino secundário a partir de Janeiro”. O tão almejado alargamento do sistema de RVCC ao 12.º ano de escolaridade acontece – primeiro nos meios de comunicação e depois no seio das instituições.

Este episódio histórico, no breve percurso da EFA, ocorre após a publicação da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, pela mão da então Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), das seguintes palavras:

¹ http://ec.europa.eu/education/index_en.html

² www.novasoportunidades.gov.pt

“Ainda que durante a vigência do presente Quadro Comunitário de Apoio e tendo em conta os resultados obtidos através do processo de acompanhamento e monitorização do Sistema Nacional de [RVCC] e do funcionamento dos respectivos centros até 2003, a direcção da ANEFA promoverá o alargamento deste modelo e estratégia de intervenção aos adultos que não possuam o 12.º ano de escolaridade.” (artigo 15.º, ponto 2)

... e já com algum atraso relativamente às metas definidas para o Programa Novas Oportunidades que, para 2006, previa envolver 19000 adultos em acções de formação com dupla certificação (escolar e profissional).

O processo de definição do modelo EFA para o 12.º ano de escolaridade (e da própria gestão da EFA, em geral) reveste-se, assim, de morosidade e algum desgoverno, situação esta que a transferência de competências da ANEFA para a Direcção-Geral de Formação Vocacional veio reforçar, em 2002, já que implicou a diluição de uma estrutura que estava vocacionada especificamente para a intervenção neste domínio. Finalmente, um certo *secretismo* parece caracterizar toda a actividade em torno das decisões sobre a EFA, o que poderá levar-nos a perguntar:

“... fui eu quem mudou, ou terá sido a Educação de Adultos?”¹ (p. 19)

Muitos investigadores e profissionais se pronunciaram já sobre os riscos emergentes da generalização em massa do modelo EFA². Não é demais, no entanto, citar António Frago³:

“Concordemos ou não com as metas quantitativas, a sua existência como algo de inexorável faz correr um risco principal: a transformação de um processo educativo com adultos, rico e diverso nas suas formas e centrado no processo, num outro de certificação «à la carte», centrado num produto que se quer obter para mostrar, independentemente da eficácia do processo ou das mudanças positivas que devia acarretar para as pessoas. (...) o número de certificados, nesta nova linha de montagem, crescerá de forma rápida.” (p. 2 e 6)

¹ Melo, A. (1996). *Educação de Adultos em Portugal*. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos.

² e.g., Lima (2004). *Educação de Adultos – Fórum III*. Braga: Universidade do Minho.

³ Frago, A. (2005). Redescobrir quem sou para reinventar quem posso ser: um ensaio à volta dos processos RVCC, Proform@r On-Line, 11, consultado em: <http://www.proformar.org/>

Em busca de soluções

... na Europa

Os processos de educação e formação são hoje considerados de tal forma importantes que se tornam, cada vez mais, eixos estratégicos de intervenção quando falamos no desenvolvimento das sociedades e na luta contra a exclusão social.

Por um lado, estudos recentes têm afirmado os efeitos positivos do aumento das qualificações:

“Existe um corpo substancial de evidências que mostra que aqueles com níveis de educação superiores têm maior probabilidade de participar no mercado de trabalho, correm menor risco de desemprego e recebem salários médios mais elevados.”¹

Por outro lado, a centralidade das orientações emergentes das estruturas europeias na definição das estratégias nacionais exige que nos situemos de forma sistemática neste cada vez maior espaço geográfico, económico e social.

As iniciativas de aproximação do discurso sobre Educação dos estados membros da UE são inúmeras (e.g. Quadro Europeu de Qualificações²), sendo a mobilidade e a criação de plataformas europeias para a discussão e identificação/generalização de experiências bem sucedidas neste domínio, as estratégias consideradas fundamentais para a promoção da cooperação³. De facto, a Europa parece estar a mover-se no mesmo sentido, quando discute Educação.

... em Portugal: metas e realidade

O Programa Novas Oportunidades vem desafiar, com as suas metas e ambições, a realidade do quotidiano formativo e as exigências do modelo EFA. Sob o discurso da “justiça social”, a recuperação das qualificações dos adultos, nomeadamente daqueles que foram mais penalizados pela história do acesso à educação no nosso país, parece ser uma das medidas mais *sonoras* em Portugal, nesta atenção renovada que se dedica às questões da educação e formação.

¹ OECD (2005). *Education at a glance: OECD indicators 2005*. Paris: OECD.

² http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html

³ e.g. www.cedefop.europa.eu

Pretende-se assim, a *todo o vapor* e até 2010, fortalecer a rede nacional de Centros Novas Oportunidades [no ano corrente (2006) foram criados 122 novos centros, para além dos 96 já existentes, criados entre 2000 e 2005] e envolver 650000 adultos portugueses em acções de formação de dupla certificação.

A velocidade e a ambição deste Programa levam-nos finalmente a reflectir sobre quem no terreno assume as responsabilidades de o executar, diariamente confrontado com os constrangimentos de uma actividade que não se compadece com uma perspectiva exclusivamente quantitativa.

... no Local: os actores

É absolutamente indispensável e urgente reflectirmos sobre todo o trabalho que tem sido desenvolvido pelos *agentes EFA* desde a criação da ANEFA e percebermos que existe um saber-fazer sólido em diversas instituições, essencialmente ligadas às comunidades, dispersas por todo o país, e que tem sido, de alguma forma, ignorado na tomada de decisão sobre o processo de alargamento do sistema de RVCC.

Quer os referidos técnicos, altamente qualificados para a intervenção neste domínio, quer as próprias entidades que “incubaram” e desenvolveram Centros de RVCC e acções EFA, são detentores não apenas da história do próprio processo, como também de uma série de instrumentos, conhecimentos e experiência que não pode de forma alguma ser, simplesmente, abandonada:

*“Isto vive muito em função das nossas motivações, dos nossos ânimos. A nossa motivação também tem altos e baixos, porque a gente gosta do reconhecimento institucional, gosta de orientações, precisa [delas]”.*¹

Ora, quando falamos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, será certamente injusto não promover o RVCC destes técnicos e passar ao lado de todas as ferramentas que estão ao serviço da EFA de forma organizada e estruturada. O desenvolvimento de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências dos *Agentes EFA* é urgente e incontornável.

¹ Entrevista à Coordenação Regional EFA da Direcção Regional de Educação do Norte.

Além disso, e numa perspectiva *económica*, para responder à necessidade também ela inadiável do reforço da monitorização e formação de *agentes EFA*, a promoção de encontros entre estes e os *novos* actores EFA, nos quais a experiência adquirida é colocada à disposição da comunidade formativa, pode contribuir para optimização recursos e promover redes locais – eventualmente accionando esse tão ansiado fenómeno das comunidades aprendentes.

A nossa contribuição...

Estudo do impacto dos processos EFA no desenvolvimento do *empowerment* psicológico dos adultos

Entretanto, e em paralelo com a emergência de diversas iniciativas ligadas ao modelo EFA, os estudos de avaliação do impacto do processo têm sido parcos e breves, nem sempre suficientemente acessíveis e/ou actualizados. Continuamos sem indicadores objectivos da correspondência entre resultados esperados e resultados obtidos e, como tal, corremos o risco de generalizar um processo cujos efeitos são desconhecidos.

O estudo cuja resenha se apresenta deriva de um projecto de doutoramento financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, orientado pela Professora Doutora Isabel Menezes, co-orientado pelo Professor Doutor Joaquim Coimbra e desenvolvido no Centro de Psicologia da Universidade do Porto.

Pretende-se nesta pesquisa avaliar o impacto dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, e dos Cursos EFA, no desenvolvimento do *empowerment* psicológico de adultos com baixas qualificações.

Admite-se que a EFA, ao centrar-se sobre a história pessoal e utilizar uma abordagem biográfica, de onde decorre toda a reorganização discursiva das aprendizagens realizadas em contextos informais e não formais pelos adultos, face a um Referencial de Competências-Chave, poderá ser mediadora nos processos de transformação pessoal, nomeadamente psicológicos e promotores de níveis de maior autonomia.

Este estudo conta com a parceria de 6 entidades promotoras de acções EFA e, naturalmente, com a disponibilidade e compromisso de todos participantes que se envolveram connosco nesta procura de algumas respostas.

Trata-se de um estudo longitudinal com três momentos de observação, com um intervalo de três meses entre cada momento, ao qual se seguirá, um ano depois, uma última observação (4.º momento). A amostra inicial conta com 276 respondentes, no segundo momento foram conseguidos 193 questionários e no terceiro momento, responderam 135 participantes.

O instrumento de avaliação utilizado foi um questionário composto por três escalas¹, que nos permitiram avaliar as dimensões do *empowerment* psicológico, do clima de formação e da qualidade das experiências de participação.

O conceito de *empowerment* engloba as dimensões da consciência crítica (dos recursos disponíveis no contexto), do controlo (sobre a própria vida) e da participação (nas organizações da comunidade)². Como tal, versa sobre o desenvolvimento, não só ao nível individual (psicológico), como também organizacional e comunitário.

Um dos ganhos relatados mais frequentemente (neste como em estudos anteriores³) é o envolvimento dos participantes em mais acções de educação e formação, como se ocorresse um *despertar* do desejo de voltar a aprender. Esta constatação é motivadora, no sentido em que a EFA poderá, numa primeira análise, estar a promover a generalização da participação dos adultos na Aprendizagem ao Longo da Vida.

Por outro lado, e relativamente ao *empowerment* psicológico, as análises preliminares mostram que, havendo ganhos ao longo do tempo, esses são sempre mais evidentes nos processos de RVCC do que nos Cursos EFA⁴, o

¹ Escala de Avaliação do Empowerment Psicológico para Adultos com Baixas Qualificações (EAEP-ABQ: adaptação de Gomes & Menezes, 2005); Escala de Avaliação do Clima de Formação para Adultos com Baixas Qualificações (EACF-ABQ: adaptação de Gomes & Menezes, 2005); Questionário de Experiências de Participação (QEP: Ferreira & Menezes, 2001).

² ZIMMERMAN, M. A (1995). Psychological empowerment: issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23, 5: 581-599.

³ e.g. CANELAS, A. M. (Coord.) (2004). Relatório nacional de avaliação: cursos de educação e formação de adultos 2002/2003. Lisboa: DGFV.

⁴ Resultados obtidos através do programa SPSS, usando o procedimento da análise de variância para medidas repetidas (ANOVA RM).

que nos leva desde já a questionar o risco dos cursos EFA (com a sua duração e a sua composição curricular) estarem a reproduzir o modelo escolar, reactivando as experiências de fracasso dos adultos nos contextos formais de aprendizagem.

De facto, os resultados mostram que nos Cursos EFA parece existir, no segundo momento de observação, um *período crítico* em que se regista uma descida na maior parte das dimensões estudadas, nomeadamente na consciência crítica que, por sua vez, é central no construto do *empowerment* psicológico.

No que respeita ao clima de formação, a afiliação (relacionamento entre os diferentes actores envolvidos no contexto formativo) parece ser uma dimensão determinante, aumentando ao longo do tempo nos processos RVCC e diminuindo no segundo momento nos Cursos EFA, mais uma vez evidenciando este *período crítico* que os participantes parecem revelar num momento intermédio de formação.

As análises preliminares demonstram, assim, que os efeitos das acções EFA no desenvolvimento do *empowerment* psicológico não são muito significativos; mas mais do que isso, é importante reflectir e aprofundar a análise das diferenças entre o processo de RVCC e os Cursos EFA, tendo em conta que a reformulação do ensino recorrente, segundo o programa Novas Oportunidades, será fundamentada neste modelo.

Finalmente, resta-nos explorar as dimensões organizacional e comunitária do *empowerment*. Em última análise, a sociedade do conhecimento deixa-nos a braços com um paradoxo fundamental: se ao investirmos na educação e formação de adultos estamos a promover níveis mais elevados de autonomia dos indivíduos, teremos espaços e tempos nas organizações e nas comunidades para integrar estes adultos, eventualmente mais conscientes e mais críticos, em postos de trabalho muitas vezes desqualificantes? Para além disso, o aumento da participação dos adultos em sistemas de educação e formação coloca cada vez mais exigências aos próprios modelos, tornando-os crescentemente necessários e flexíveis.

Podemos assim dizer, com Paul Bélanger, que *“estamos a atingir um momento da história da educação em que a educação ao longo da vida, deixando de ser um discurso educacional teórico, está a entrar na história.”*¹

¹ Paul Bélanger (1998). El sorprendente retorno de la educación a lo largo de la vida. *Diálogos y Universidad*,1. [citado em: <http://www.direitodeaprender.com.pt>]

Como tal, temos uma **grande responsabilidade connosco, e o desafio é por e para todos.**

♦ **Agradecimentos:** Nesta como em todas as produções, pelo apoio e disponibilidade incondicionais, pelas provocações em zonas proximais, pelo desvelo seguro, obrigada aos Professores Isabel Menezes, Joaquim Luís Coimbra, Luís Imaginário e José Manuel Castro.

* **Bolsista da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/19796/2004).** Estudante de Doutoramento no **Centro de Psicologia da Universidade do Porto**, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Comentários sobre este artigo podem ser enviados para: isabelgomes@fpce.up.pt

A educação e a formação profissional no contexto da aprendizagem ao longo da vida

José Alberto Leitão¹

Quando a abordagem das questões da Educação e da Formação Profissional se situam no contexto do desenvolvimento da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) e da sua relação com o Emprego, colocam-se importantes desafios no plano da organização e da inovação dos sistemas, e da sua relação com a preparação para o exercício de uma cidadania activa, com a produtividade e competitividade da economia e com o desenvolvimento pessoal e social.

Para que a educação e a formação profissional estejam no centro dos interesses, necessidades e expectativas da população, sobretudo da menos qualificada, das famílias, e das empresas tem que ser relevante e partir, sobretudo nos activos, da sua experiência de vida e profissional. Tem que estar organizada de forma flexível, modular e capitalizável, partir da experiência de vida das pessoas e das necessidades do tecido económico, no sentido da sua modernização. Tem que ser significativa para as pessoas, para as empresas e para as famílias. A incidência deve, sobretudo, ser feita na resposta às necessidades da procura, mobilizando as diferentes organizações da sociedade e os parceiros sociais para as necessidades e vantagens do aumento da qualificação, a nível individual, das empresas, da competitividade económica, do desenvolvimento da sociedade, da melhoria da qualidade de vida e da promoção de uma cidadania de participação.

Qualquer estratégia deve ser sustentada no envolvimento e dinamização dos actores relevantes em cada território – territorialização da intervenção – para que possa responder, articuladamente, aos desafios e necessidades individuais, das empresas, das organizações locais e regionais, do país.

Para que se possa promover uma mobilização para a necessidade da qualificação, as pessoas, as empresas, os parceiros sociais e as organizações da sociedade civil tem que ser chamadas a participar e a se envolverem nos processos de desenvolvimento. As pessoas têm que verificar que mais

¹ Centro Nacional de Formação de Formadores (CNFF) – Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

qualificação produz melhoria nas suas vidas, a nível do emprego, das remunerações, das carreiras, das relações familiares e sociais; as empresas devem perceber (a começar pela qualificação dos empresários e chefias intermédias) que mais qualificação significa mais oportunidades, mais competitividade e maior capacidade de sobrevivência numa economia globalizada.

O reconhecimento dos adquiridos e a sua validação, à entrada de qualquer processo de formação, é a condição necessária à (re)motivação dos adultos para iniciarem um novo processo de aprendizagem. Toda a arquitectura de formação concebida para responder às necessidades de elevação dos níveis de literacia da população adulta, para o seu desenvolvimento cultural, científico e técnico, deve partir de processos que posicionem o adulto num percurso formativo que reconhece, previamente, os saberes e competências adquiridos. O reconhecimento e a validação devem ter efeitos para qualquer percurso que promova a qualificação escolar e profissional.

A Educação e a Formação Profissional devem ser orientadas na perspectiva de responderem a uma estratégia de desenvolvimento sustentado, implicando o estabelecimento, através de um processo participado, de prioridades reconhecidas pelos diferentes actores. Isto é tanto mais importante, quando se sabe que cada vez mais as pessoas e as empresas estão sujeitas a processos contínuos de mudança e que, cada vez mais, terão de ser preparadas para a autonomia, dada a diversidade de situações de trabalho e de formação que vão conhecer ao longo da vida. Acresce que o fenómeno de desaparecimento de profissões e a emergência de novas profissões exige novas competências e capacidades; mesmo nas profissões que se mantêm, as condições de trabalho, a mudança tecnológica, a constante preocupação com a melhoria da qualidade, fazem com que o mercado esteja, permanentemente, a exigir novas competências que os activos têm que adquirir através de processos de formação contínua.

Torna-se, assim, essencial desenvolver uma oferta de formação profissional que responda às necessidades do mercado de emprego por sectores de actividade. Por outro lado, os referenciais de formação e de reconhecimento de adquiridos devem responder às exigências dos novos

perfis profissionais requeridos pela mudança dos contextos de trabalho e pela, permanente, inovação tecnológica. Esta formação deve estar associada, continuamente, a processos de aprendizagem que promovam a aquisição ou o reforço das competências-chave que permitam a jovens e adultos viver e participar em sociedades democráticas multiculturais onde, cada vez mais, se exige o exercício de uma cidadania responsável; a capacidade de agir com autonomia; a utilização interactiva do conhecimento, da informação e das tecnologias; bem como a integração em grupos sociais heterogéneos.

A estruturação de um sistema de ALV pressupõe a necessidade de reorganizar, promover e regular a oferta de Educação e Formação Profissional, bem como o estímulo à procura dessa formação, envolvendo múltiplos actores sociais e institucionais.

No que se refere à oferta importa reconhecer e valorizar: (i) diferentes modos de aprendizagem (formais, não formais e informais) o que implica reconhecer que as escolas e os centros de formação não têm o monopólio dos processos de aprendizagem e que estes se podem realizar num vasto leque de organizações (públicas, privadas e solidárias) que correspondem à necessidade de responder, adequadamente, a uma diversidade de públicos, jovens e adultos; (ii) “territórios de aprendizagem” que mobilizam diferentes organizações locais (escolas, centros de formação, autarquias, empresas, associações empresarias, sindicais, de desenvolvimento (regional e local), de solidariedade social, etc.) no sentido da partilha de responsabilidades e recursos para disponibilizar uma oferta de educação e formação que seja complementar e adequada às necessidades e expectativas das pessoas, das empresas e da economia, tal pressupõe um grau elevado de autonomia e de conhecimento, que permitam contratualizar parcerias formais co-responsabilizantes; (iii) políticas integradas que tenham subjacente uma estratégia, negociada, que promova objectivos educativos e de formação profissional, culturais e sociais, que se integrem numa perspectiva de ALV e de desenvolvimento económico (local, regional e nacional); (iv) a existência de mecanismos de regulação e de coordenação que garantam a coerência, a complementaridade e a qualidade da educação e formação profissional dirigida à heterogeneidade e diversidade dos públicos, a gestão racional dos recursos disponíveis, bem como a necessidade de prestação de resultados.

Esta política tem que ser acompanhada pelo estímulo à procura e valorização da formação, promovendo-se o valor social da aprendizagem, assente nos pressupostos “aprender compensa” e “querer aprender” o que significa, que no contexto de uma estratégia nacional de ALV, tal implica: (i) valorizar as ofertas de dupla certificação (escolar e profissional), a escolaridade de 12 anos, as aprendizagens não formais e informais; (ii) disponibilizar serviços de informação e orientação escolar e profissional acessíveis a jovens e adultos; (iii) mobilizar a sociedade para a ALV (em todas as suas dimensões), através dos meios de comunicação social, privilegiadamente a televisão; (iii) generalizar o reconhecimento e a validação de competências previamente adquiridas, como condição do acesso dos adultos a processos formais de educação e formação profissional.

A concretização desta estratégia pressupõe uma forte articulação institucional entre os Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, através de um trabalho em parceria e de grande complementaridade, orientado para os resultados, a nível central, regional e local, valorizando, também, a intervenção de outros Ministérios que intervêm ao nível da formação, dos parceiros sociais e da sociedade civil.