



POLITÉCNICO  
DO PORTO

Teresa da Conceição Marinho

**Educação e formação de Adultos: novas rotas?**

**O Núcleo de Educação e Formação do IEFP de Vila  
Real**

**MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM  
EDUCAÇÃO: ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS**

julho

2015



POLITÉCNICO  
DO PORTO

Teresa da Conceição Marinho

## **Educação e formação de Adultos: novas rotas?**

### **O Núcleo de Educação e Formação do IEP de Vila Real**

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE

Orientação  
*Prof. Doutor João Paulo Ferreira Delgado*

**MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM  
EDUCAÇÃO: ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS**

julho

**2015**

## **Agradecimentos**

A autora do projeto agradece em primeiro lugar ao professor orientador, Professor Doutor João Paulo Ferreira Delgado, pelo seu apoio incondicional, insistente dedicação, empatia e capacidade para orientar construtivamente, no respeito pelas ideias e liberdade na conceção e elaboração do presente projeto.

Agradece a todos os professores do curso de Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação: Administração das Organizações Educativas a partilha do seu enorme saber, da sua vasta experiência e cultura.

Agradece ao Engenheiro Alexandre Peixoto pelos diálogos partilhados, pelo abraço na amizade e a todos os colaboradores pelo carinho com que sempre a receberam no N-EFVR, uma casa que continua a ser sua.

Agradece à sua família pelos silêncios partilhados, pelo abraço nos momentos de incerteza, pelo dar a mão quando a tempestade agita a sua barca, pela confiança na esperança que deposita nos seus sonhos.

Agradece aos amigos a compreensão nas ausências, a insistência para que continuasse a remar, os abraços sentidos e os que ficaram por dar ciente que na sua imperfeição é feliz por se fazer gente neste emaranhado de relações.

Por último, agradece aos alunos com quem trabalha pelos “gosto de ti”, pelas dúvidas, pela partilha e porque a fazem acreditar que apesar da maré é possível lançar por diante.

## **Resumo**

Ao longo do projeto encarou-se a Educação e Formação de Adultos como um motor para a liberdade, definida como a autonomia para se procurar e viver um destino. Destino que não é apenas o porto onde atraca o barco à chegada, mas o processo de destinação na rota. Hodiernamente vivemos atracados ao paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, ancorados a processos económicos e ideológicos que ditam as orientações de atuação do Instituto de Emprego e Formação Profissional na forma com se planeiam e organizam os Cursos de Educação e Formação de Adultos. Traçaram-se as rotas que Portugal percorreu até desenvolver as políticas de Educação e Formação de Adultos atuais. Essas políticas influenciam sobremaneira a organização e planeamento dos Cursos de Educação e Formação de Adultos desenvolvidos pelo Instituto de Emprego e Formação de Vila Real que se vê agrilhado aos ideais neoliberais, à falta de recursos, de ideais e de esperança.

Procurou-se construir um projeto que conceba o planeamento e a organização dos cursos de Educação e Formação de Adultos numa ótica emancipadora da educação enraizada em contextos locais, em que as diretrizes do Estado se constituem como uma moldura mas não se restringem à rigidez do caixilho, assente em lógicas de responsabilidade comunitária em processos relacionais abertos, dialogados e críticos assentes em conteúdos vividos, aprendidos e transformados. Espera-se e deseja-se que aqueles processos comprometam de forma decisiva todos os que se vêem envolvidos neste feixe de relações a partir do qual cada um se forma, e desenvolvendo-se, se envolve na possibilidade de destinar a rota.

**Palavras-Chave: Aprendizagem ao Longo da Vida, Educação e Formação de Adultos, Cursos de Educação e Formação de Adultos**

## **Abstract**

During this Project, the Education and Formation of Adults was faced as an engine to freedom, looking at freedom as the autonomy of building one's destiny, destiny that is not only the harbour where the boat moors but also the process of destination of its course. Nowadays we live according to the Lifelong Learning paradigm, stuck to ideological and economical processes that dictate the way that the Employment and Professional Formation Institute act when it comes to plan and organize the Education and Formation of Adults Courses. The path that Portugal followed until developing the Education and Formation of Adults policies has been traced. Those policies influence extraordinarily the organization and planning of the Education and Formation of Adults Courses developed by the Employment and Professional Formation Institute in Vila Real that is stuck to neoliberal ideals, to the lack of resources, of ideas and of hope.

We tried to build a project that conceives the planning and the organization of the Education and Formation of Adults Courses, on a liberating view of education rooted in local contexts and to which the principles of the Government constitute a frame but not restricting itself to the framework stiffness, settled on the logic of communitarian responsibility in open, dialogued and critical processes of lived, learnt and transformed contents that commit decisively all those that are involved in these types of connections and close relations, from which each person can evolve and thus embrace the possibility of determining their own path.

**Keywords: Lifelong Learning, Education and Formation of Adults, Education and Formation of Adults Courses.**

## **Lista de abreviaturas**

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQEP- Agência Nacional para a Qualificação e Ensino profissional

CNE – Conselho Nacional de Educação

CQEP- Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional

DR – Domínio de Referência

EFA – Educação e Formação de Adultos

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

N-EFVR- Núcleo de Educação e Formação do IEPF de Vila Real

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

POPH – Programa Operacional Potencial Humano

PRODEP – Programa Operacional Educação

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SGFOR – Sistema de Gestão da Formação do IEPF

SIGO - Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

UFCD – Unidades de formação de curta duração

## **Índice de figuras**

Figura 1- Apropriação do conceito de Aprendizagem ao longo da vida pelas principais organizações intergovernamentais .....	20
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## **Índice de quadros**

Quadro I- Evolução do conceito de Educação de Adultos nas Conferências Internacionais da UNESCO .....	25
Quadro II – Taxas de analfabetismo em Portugal de pessoas maiores de 7 anos, 1890-1950 .....	32
Quadro III- Componentes de formação dos Cursos EFA de nível básico e secundário .....	49
Quadro IV – Plano de ação .....	84

## Índice

Parte I - Enquadramento Teórico.....	9
Escolha do tema e objetivos do projeto.....	9
A aprendizagem ao Longo da Vida .....	17
Educação e Formação de adultos.....	23
Evolução do conceito de Educação e Formação de Adultos em Portugal .....	30
Enquadramento legal dos cursos de educação e formação de adultos.....	42
Organização curricular dos cursos EFA.....	47
O Contributo dos cursos EFA para o desenvolvimento regional.....	51
Parte II – Investigação Empírica .....	56
Metodologia .....	56
Descrição da situação atual na organização e planeamento atual dos cursos EFA no Núcleo de Educação e Formação do IEFP de Vila Real (N-EFVR): apresentação e análise dos dados.....	60
Parte III – Plano de Ação .....	77
Educação e Formação de Adultos: novas rotas?.....	77
Conclusão .....	89
Bibliografia.....	91
Apêndices e Anexos .....	99



## **Parte I - Enquadramento Teórico**

*“A pessoa educada sabe que nunca está completamente educada mas só o suficiente para querer estar mais”*

*(Savater, 1997, p.127)*

### ***Escolha do tema e objetivos do projeto***

A mundialização e a evolução tecnológica exigem contributos importantes da educação e da formação, quer no que diz respeito ao trabalho, quer em tantos outros aspetos da vida pessoal e profissional. Os cidadãos necessitam de adquirir permanentemente novas competências para compreenderem o mundo, para se construírem a si próprios e para trabalharem. Há hoje um consenso alargado em torno da ideia que a resposta aos desafios futuros das sociedades requer uma singular e criativa capacidade de reflexão e uso de recursos educativos. Portugal, nos discursos propalados pelos governantes, assume-se hoje como um país consciente que a educação é o pilar no qual assenta a sociedade. Ainda que o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2012) afirme que “o acesso à educação e o direito de aprender são indispensáveis ao desenvolvimento dos talentos das pessoas, à afirmação dos países e ao equilíbrio e bem-estar das sociedades ” (p.20), as decisões tomadas, pelos que proferem os discursos, nesta área contrariam toda a lógica de pensamento do Conselho Nacional de Educação. Um dos reconhecidos défices estruturais de Portugal, face aos dos países da União Europeia, prende-se com os baixos níveis de escolaridade e qualificação profissional que caracterizam a maioria da população ativa. Os sistemas de educação e formação europeus no qual se inclui também o português “continuam a não conseguir proporcionar as competências mais adequadas à empregabilidade e não estão a trabalhar adequadamente com as empresas ou com os empregadores, no intuito de levar a

experiência de aprendizagem mais próximo da realidade do ambiente de trabalho” (CEDEFOP, pag.2).

Nos estudos publicados pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), prevê-se que a “proporção de postos de trabalho na União Europeia que exigem qualificações de nível terciário aumentará de 29 % em 2010, para 34 % em 2020, enquanto a proporção de empregos pouco qualificados diminuirá, no mesmo período, de 23 % para 18 %” (CEDEFOP, pag.4). Das publicações desta instituição inferem-se como competências transversais necessárias para os percursos profissionais variados e imprevisíveis de hoje, o espírito crítico, a capacidade de tomar iniciativa, de resolver problemas e de trabalhar em colaboração, tornando-se assim imperativo investir assertivamente na educação e formação de adultos.

Esta situação traz consigo alguns problemas, identificados pela recomendação nº 33/2013 do CNE, que podem situar-se a nível individual, uma vez que “a educação como um direito constitucionalmente consagrado de enriquecimento pessoal permanente requer uma «sociedade educativa» e uma escolaridade que se adeque aos seus vários frequentadores” (p.15758). A nível social sabe-se que a coesão social depende da equidade e da justiça com que todos acedemos a direitos consagrados na Constituição. A nível económico e de desenvolvimento, a tendência é para que evoluam os postos de trabalho que exigem mais qualificações. O CNE acrescenta uma nova premissa aos problemas já identificados alertando para o facto da Educação e Formação de Adultos poder situar-se “a um nível preventivo, já que, como o demonstram vários estudos, a uma maior escolarização dos pais tende a corresponder um maior êxito escolar dos filhos, sendo esta uma motivação frequentemente explicitada por adultos frequentadores dos processos Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades” (Recomendação n.º 3/2013 sobre Políticas Públicas de Educação e Formação de Adultos, p.15758).

O conceito de Educação de Adultos é difícil de definir, uma vez que “se apresenta polissémico, pois compreende um conjunto de modalidades e situações

educativas muito amplas e distintas” (Cavaco, 2002, p.17). Para a UNESCO (1997), apesar de ser um conceito vasto e complexo, pode definir-se como um “processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem as suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam as suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para satisfação das suas necessidades e as da sociedade” (p.19).

Os Cursos EFA assumem-se como uma modalidade de formação que promove a dupla certificação, desenvolvem-se com base nos referenciais de formação constantes do Catálogo Nacional de Qualificações e visam responder a necessidades concretas dos ativos empregados e desempregados.

O ritmo alucinante em que vivemos, a tirania do tempo, o niilismo instalado, o hábito que se tem em Portugal de alterar práticas e políticas sem se avaliar os resultados que determinada política ou escolha na educação traduz-se numa constante alteração dos planos de estudo e dos currículos, até mesmo alteração das políticas e nomenclaturas. A estas alterações somam-se as queixas dos professores e formadores, o descontentamento dos alunos e vão-se impondo decisões, muitas vezes, sem se perceber o alcance que estas podem ter. Este sentimento de desordem sente-se também na educação de adultos dado que, após o 25 de Abril de 1974, esta se tem revelado “um campo profundamente marcado por políticas educativas descontínuas” (Lima, 2006, p. 31). De forma despreocupada abandonam-se iniciativas e comprometem-se percursos de vida sem se perceber se constituem alternativas de sucesso para lá do que dita a bancada parlamentar do governo e os números produzidos pelas estatísticas.

Os cursos EFA afirmaram-se, nos últimos anos, como um instrumento central das políticas públicas para a qualificação de adultos, destinado a promover a redução dos seus défices de qualificação e dessa forma estimular uma cidadania mais ativa, e melhorar os seus níveis de empregabilidade e de inclusão social e profissional. A Educação e Formação de Adultos tem como propósito a qualificação dos recursos humanos necessários para o funcionamento dos diferentes setores de atividade de acordo com as exigências da sociedade moderna. Mas afinal quais devem ser essas qualificações? Qual é a formação de base que devem possuir os

cidadãos das chamadas sociedades modernas onde o saber, o conhecimento e as tecnologias desempenham um papel central e o emprego e a atividade profissional são caracterizados por fatores muito diferentes dos que estavam na base do funcionamento das sociedades industriais?

Muitas das questões/problemas que podem surgir na Educação e Formação de Adultos estão ligadas ao modo de produção capitalista que contribui para o desemprego. O capitalismo exige competitividade e as empresas cumprem este desafio se tiverem menos colaboradores, logo contribuem para o aumento dos números do desemprego ao mesmo tempo que naturalizam o trabalho, vivendo cada vez mais em função das dinâmicas da relações do trabalho e não pondo em questão este modo de agir. Lucáks (2012) refere que esta forma de viver “viola a essência humana do homem” (p.220), e contribui para que nos mantenhamos calmos, serenos e acríticos diante da sociedade que se vai desenvolvendo sem se ancorar em princípios éticos e relacionais que permitam ao homem ser verdadeiramente livre. O discurso político e jurídico incita a que os trabalhadores tenham de se adaptar às circunstâncias, a qualquer custo. Esta tirania perversa desumaniza as relações humanas, depondo o Homem da sua humanidade enquanto trabalhador em nome de uma lógica de controlo e de acumulação. A Educação e Formação de Adultos tem servido esta lógica, uma vez que as políticas públicas de Educação de Adultos têm vindo a ser orientadas para a gestão de recursos humanos. Assim, “no contexto atual, a formação de adultos passou a constituir um elemento central nas políticas de gestão social do desemprego, integrando-se de forma perfeitamente harmoniosa nos objetivos das empresas” (Canário, 2008, p.90), agudizando ainda mais os problemas sociais.

É um facto, pelo que me dita a minha experiência pessoal, que os formandos, depois de frequentarem estes cursos são cidadãos mais conscientes, sentem-se mais à vontade na esfera pública, têm maior contacto com as novas tecnologias, tornam as suas interações/relações mais ricas e mais equilibradas. Mas e os conteúdos lecionados são alguma vez postos em prática, servem para serem melhores profissionais? Escolheram quais os cursos que queriam frequentar? Foi

tida em conta a sua experiência pessoal e profissional? Provavelmente, a inexistência de processos de seleção dos formandos nos cursos de Educação e Formação de Adultos resulta em aprendizagens cognitivas pouco significativas e poderá ser um dos motivos da desistência do formando. De facto, os formandos precisam de estabelecer uma relação pessoal com a área ou o assunto que está a ser objeto de estudo. Se eles identificarem uma conexão entre os temas em estudo com as suas vidas, ou com as vidas de outros com quem se preocupam, estarão muito mais motivados e a profundidade da aprendizagem será muito maior. Se na escolha do local onde são desenvolvidos os cursos houver alguma preocupação em adequar a formação ministrada haverá uma motivação maior para adquirir conhecimentos uma vez que eles poderão ser úteis profissionalmente. Talvez se os processos forem pensados os resultados sejam mais proveitosos sem deixar que o acaso domine o planeamento dos cursos e a vida dos formandos.

As preocupações referidas são atropeladas pela falta de tempo, de recursos, de vontade, e o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) não é uma exceção. O núcleo de Educação e formação do IEFP de Vila Real (N-EFVR) está inserido na Delegação Regional do Norte e estende a sua área de intervenção a 25 concelhos da região do interior norte. A minha experiência leva-me a querer contribuir para melhorar os processos e os resultados de um local que muito pode contribuir para o desenvolvimento das gentes do Douro, pretendendo elaborar um projeto que contemple a organização e planeamento dos cursos EFA num dos concelhos da área de intervenção do IEFP de Vila Real. Importa que todos estejamos conscientes que a educação de adultos não significa apenas conferir escolaridade, dotar os indivíduos adultos de conhecimentos curriculares e escolarizados, como normalmente acontece na educação formal de jovens. A educação de adultos deve abarcar os mais diversos campos de ação, tais como a inclusão/exclusão social, a cidadania, a formação ao longo da vida, o desenvolvimento sociológico, político e cultural dos indivíduos.

Assim como ponto de partida preocupa-me saber:

**Como melhorar a organização e o planeamento dos cursos EFA no Instituto de Emprego e Formação Profissional de Vila Real?**

A conjuntura atual é dominada por uma crise económica e financeira de dimensão relevante, que nos dá a perceção de um mundo em rápida mudança. Ao longo dos últimos anos a abordagem dos problemas da formação, do emprego e do desemprego tem ocupado um lugar de destaque na agenda internacional, em particular na União Europeia. Nesta situação de crise, a aposta na educação e qualificação deveria constituir uma prioridade, um modo de quebrar o isolamento e dar mais atenção às pessoas e ao desenvolvimento e valorização dos seus saberes. Contrariando esta ideia, em Portugal, poderá dizer-se que “a educação de adultos vem sendo (...) orientada preferencialmente para a produção de «vantagens competitivas» no mercado global e funcionalmente adaptada à racionalidade económica” (Lima, 2006, p. 51). E, “neste contexto, a tradição humanista-crítica e a visão emancipatória e transformista que caracterizam a educação popular, em alguns casos, desde os finais do séc. XIX, encontram-se fortemente limitadas” (*ibidem*). Lima acrescenta que “a solução para o «atraso» na «qualificação dos recursos humanos» jamais poderá prescindir da educação de base e das formas e dos métodos da educação popular de adultos” (*ibidem*, p.55), alicerçada numa lógica de compromisso a nível local o que “exigirá uma verdadeira rutura, não apenas epistemológica, mas também de tipo político - ideológico” (*ibidem*).

Cada vez há mais alunos a frequentar os Cursos de Educação e Formação de Adultos e as formações modulares. Estes destinam-se a pessoas com idade igual ou superior a 18 anos à data do início da formação, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou do ensino secundário. Um estudo publicado em 2012 refere que frequentavam os cursos EFA 39467 formandos.

Desenvolver um projeto no âmbito da educação e formação de adultos é, neste momento, extremamente importante, pois é necessário que todos adquiram as ferramentas necessárias para serem bem-sucedidos numa sociedade onde o ritmo de mudança é alucinante. O estudo da educação de adultos portuguesa, tal como acontece noutros países, constitui-se como uma área de investigação emergente na história da educação (Field, 2000). Há algumas mudanças que se

podem referir e que justificam o interesse em desenvolver estas matérias, tais como:

- Grande investimento dos fundos comunitários e do Estado Português;
- Retorno discutível do investimento do ponto de vista profissional;
- Aumento da taxa de desemprego;
- Obrigatoriedade em frequentar a formação no caso de receberem o Rendimento Social de Inserção ou o subsídio de desemprego;
- Contexto macroeconómico que pressupõe um crescimento do Produto Interno Bruto assente também no aumento do investimento empresarial o que traduz a necessidade de aumentar a utilização da capacidade produtiva.
- Reconfiguração das competências necessárias no mundo do trabalho.

Desenvolver este projeto constitui-se uma oportunidade devido a vários fatores como:

- Necessidade da mudança de política de emprego uma vez que é imperativo diminuir as taxas de desemprego;
- Entrada dos professores no IEPF como formadores podendo mudar o *modus operandi* desta instituição não só na formação mas a montante;
- Os fundos comunitários mantêm o investimento na formação de adultos;

Normalmente, uma crise obriga ao corte epistemológico e ao surgimento de um novo paradigma, que se espera traga um investimento sério e um comprometimento político na educação e formação de adultos.

Há uma ênfase, durante a formação, das competências sociais em detrimento das competências cognitivas. A discrepância entre as competências cognitivas e as sociais ou afetivas afeta os alunos na medida em que os cursos que frequentam não são significativos, não os motivam, o que tem implicações na postura que tem na formação. Terminados os cursos EFA, os alunos não encontram emprego nas áreas dos cursos que frequentaram. Os alunos e as suas atitudes e posturas levam a que este tipo de formação seja vista pela sociedade com algum descrédito. O currículo dos cursos de educação e formação de adultos não estão adequados à realidade do mercado de trabalho e também os conteúdos lecionados

se mostram desajustados às necessidades desse mercado e às necessidades individuais de cada um.

Para o desenvolvimento deste projeto, e indo ao encontro à delimitação do problema em causa, o objetivo geral é melhorar a organização e planeamento dos cursos EFA ministrados pelo IEFP. Estabeleceram-se e elencam-se os objetivos relacionados com o conhecimento da realidade e com a transformação da mesma:

**Relacionados com o conhecimento da realidade:**

- Contextualizar a educação e formação de adultos no âmbito da Aprendizagem ao Longo da vida;
- Enquadrar legalmente os cursos EFA;
- Caracterizar a evolução dos cursos EFA em Portugal;
- Conhecer os processos de seleção dos formandos dos cursos EFA;
- Relacionar o desenvolvimento da região duriense com os cursos EFA.

**Relacionados com a transformação da realidade:**

Conceber um plano de ação capaz de:

- Aproximar a oferta formativa dos cursos EFA aos contextos laborais e empresariais onde decorrem;
- Adequar o perfil dos formandos aos cursos a frequentar;
- Propor processos de seleção dos formandos;
- Melhorar a articulação com os parceiros locais e entre professores, formadores e técnicos.

Do ponto de vista desta problemática de investigação, é pertinente compreender se os cursos de EFA podem, efetivamente, contribuir para a construção de uma sociedade que aprende e se desenvolve. Trata-se efetivamente de ter consciência, como consideram Coimbra *et al* (2001), que “cada vez mais, a posição de cada indivíduo perante a sociedade será determinada pelos conhecimentos que este tiver sabido adquirir. A sociedade de futuro será, pois uma sociedade que saberá investir na inteligência onde se ensina e se aprende” (p.19).



## ***A aprendizagem ao Longo da Vida***

Platão, no seu diálogo *Crátilo*, questionou-se um dia sobre se as palavras significariam intrinsecamente alguma coisa ou se seriam apenas símbolos convencionais. No *Ensaio sobre o Entendimento Humano* (1689), Locke analisou a forma como as palavras “exprimem” ideias invocando já de certa forma a necessidade de esclarecer o que significam os conceitos quando os utilizamos. Esta necessidade surge também com os conceitos de Aprendizagem ao Longo da Vida e educação e formação de adultos que são muitas vezes empregues como sinónimos mas não o são de todo. A propósito da confusão entre estes conceitos, Lima numa entrevista durante um encontro de formação (2008) esclarece

“há muitos aspectos que são idênticos, mas há também muitas diferenças. A tradição mais interessante da educação de adultos está ligada aos movimentos de educação popular. Tem uma dimensão cultural muito forte e baseia-se numa ideia de partilha e de vivência coletiva que constitui a sua matriz de referência. Hoje, há várias “educações” de adultos. Mas o discurso dominante da aprendizagem ao longo da vida tende a ser marcado por uma proximidade à qualificação profissional e por uma lógica mais individualista. Nesse sentido, há uma diferença significativa entre os primeiros movimentos sociais em prol da educação popular e a realidade atual da educação e formação ao longo da vida.”

Pode acrescentar-se a reflexão de Alcoforado e Ferreira (2011), que citam Field,

“Por um lado, a Aprendizagem ao Longo da Vida aparece como um príncipe encantado, disposto a resgatar a Cinderela (educação de adultos) negligenciada, da periferia das políticas da educação. Por outro lado, este debate aparece como uma ameaça às estruturas existentes da Educação de Adultos, não só porque vem dominado por preocupações económicas e profissionais, mas também porque promove uma visão fragmentada e dividida da aprendizagem” (p.7).

O conceito de aprendizagem ao longo da vida surge nos anos 70, quando Paul Legrand apresenta, numa conferência da UNESCO, o relatório “Uma introdução à educação ao longo da vida”. Este relatório despoletou vários estudos entre eles, um estudo de âmbito internacional designado “Learning to be: The world of education today and tomorrow” onde se afirma “o direito e a necessidade

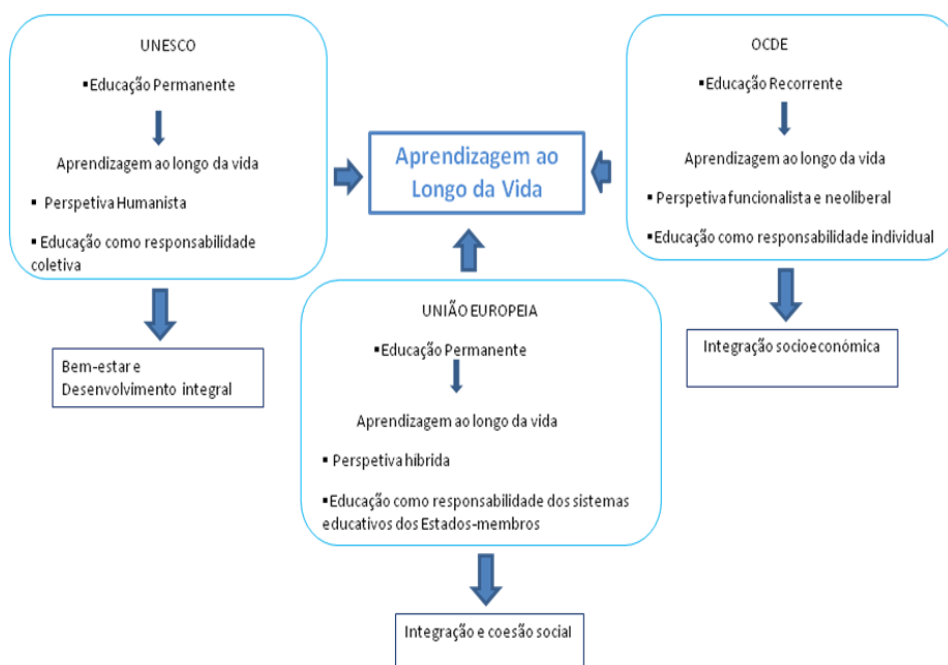
de aprender de cada indivíduo ao longo da sua vida (...) e da estreita interligação entre os contextos formais e informais em que a aprendizagem tem lugar” (Eurydice, 2000, p.21). Ao reportar-se ao indivíduo há uma implicação e uma responsabilidade individual pelo seu próprio percurso educativo, esta responsabilidade pessoal está implícita na noção de Aprendizagem ao longo da vida. O relatório Delors (1996) define a educação ao longo da vida como “todas as atividades que permitam ao ser humano, desde a infância até à velhice, adquirir conhecimento do mundo, de si e dos outros” com o intuito de nos desenvolvermos e sermos cada vez mais adaptados. O relatório da Eurydice (2000, p.21) escamoteia ainda mais este conceito e refere que a aprendizagem ocorre ao longo de toda a vida do indivíduo; envolve competências gerais, profissionais e pessoais; e pode acontecer nos sistemas formais de educação ou em atividades não formais exigindo que haja motivação/abertura para a aprendizagem. Neste relatório, a aprendizagem ao longo da vida é apresentada como um “processo educativo que facilita a atualização sistemática de conhecimentos e competências, bem como a promoção de um espírito crítico e proativo, no sentido de empregabilidade, da coesão social e de um novo conceito de cidadania” (ibidem, p.24). Siteo (2006) segue a perspectiva de Neves e refere que Aprendizagem ao Longo da Vida é “toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (p.284). A Aprendizagem ao Longo da Vida traz consigo a consciência da nossa incompletude pois aprender implica necessariamente transformação. Vieira (2007) recorre a Michel Serres para esclarecer que “todos os processos de aprendizagem e de construção e reconstrução da identidade por que passamos ao longo da nossa existência implicam transitar de uma margem para a outra de um rio, metaforicamente falando, sendo que entre as duas há um centro – um centro de dúvida, de todas as possibilidades, de oportunidade para tomar todas as direções” (p.149). Esse centro é o ponto fulcral de transformação do sujeito. Também Amin Maalouf, citado por Vieira (2007), acentua esta perspectiva de que a aprendizagem implica a transformação de toda a identidade daquele que aprende pois “ a

identidade de uma pessoa não é um patchwork, é um desenho sobre uma pele esticada; se se tocar numa só das pertenças, é toda uma pessoa que vibra. (...) não se reparte em metades, nem terços, nem se delimita em margens fechadas” (idem). Ao transformar-se irá certamente produzir transformações nos diversos contextos nos quais se move.

Com a ratificação da estratégia de Lisboa (Março 2000), a União Europeia adota e aposta na aprendizagem ao longo da vida, sendo possível identificar uma mudança de paradigma concretizada na progressiva valorização desta em detrimento da *educação de adultos*, deixando esta última de ser encarada apenas como subsistema educacional, mas passando a ser assumida como parte integrante de processos mais vastos de aprendizagem ao longo da vida. Com a estratégia de Lisboa, a aprendizagem ao longo da vida deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, sendo mais abrangente, na medida em que se transforma no princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto. “Todos os europeus deverão, sem exceção, beneficiar de oportunidades idênticas para se adaptarem às exigências das mutações sociais e económicas e participarem ativamente na construção do futuro da Europa” (CNE, 2000, p.3).

A propósito destas diferenças paradigmáticas, Barros (2011, p. 189) identifica as duas visões político filosóficas que assinalaram indelevelmente a história da educação de adultos, e para as quais contribuíram a UNESCO, a União Europeia e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE): a perspetiva da educação permanente (*lifelong education*) e a perspetiva da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*). Enquanto na ótica da educação permanente a tónica era colocada, sobretudo pela UNESCO, na educação de adultos como projeto de transformação social, à luz de uma ideologia humanista e solidária (Legrand, 1970), com o intuito de construir uma sociedade de aprendizagem, composta por instituições interdependentes e empenhadas na salvaguarda da *Res publica* (Faure, 1972), já na ótica da aprendizagem ao longo da vida, o destaque, dado sobretudo pela OCDE e pela União Europeia, vai para a educação de adultos como projeto de adaptação à sociedade, assente numa

ideologia neoliberal e individualista (Friedman, 1985), com o intuito de construir uma sociedade cognitiva, composta por organizações qualificantes autónomas e empenhadas na salvaguarda dos interesses privados (Drucker, 2000). Boshier citado por Barros (2011), sublinha que “a União Europeia também associou a aprendizagem ao longo da vida a uma maneira neo-liberal de pensar, no âmbito da qual é um instrumento para aumentar a efetividade económica” (p.152). A figura 1 torna rapidamente visível a forma como o conceito da Aprendizagem ao Longo da Vida é pensado e apropriado pela UNESCO, pela OCDE e pela União Europeia.



Fonte: Barros (2013, p.21)

**Figura 1- Apropriação do conceito de Aprendizagem ao longo da vida pelas principais organizações intergovernamentais**

Muitos têm contestado esta mudança de paradigma que fragiliza os que estão menos motivados, que são menos corajosos e têm menos recursos ao seu dispor, que vão sendo esmagados pelo paradigma capitalista, recusando-se em olhar para este despir da responsabilidade social do Estado para a responsabilidade individual de cada um pois a educação de adultos cresceu ancorada, segundo

Canário (2013) "em movimentos sociais" e em "vontade de mudar a sociedade" (p.562) e como acrescenta Rothes, citado por Barros (2013, p.44), "está centrada na promoção global do indivíduo."

Hoje, a Aprendizagem ao Longo da Vida pode ser encarada como "um paradigma que emerge no contexto da sociedade de conhecimento e informação" (Barros, 2013,p.29) e que segundo o Conselho da Europa citado por Lamas *et al* (2011) "deverá ser considerada um princípio fundamental subjacente a todo o quadro o qual deverá incluir a aprendizagem em todos os contextos, - formal, não-formal e informal – e a todos os níveis: desde a educação pré-escolar e escolar até ao ensino superior, educação e formação profissionais e educação de adultos" (p.158).

Apple e Nóvoa citados por Barros (2013, p.31) consideram que "a educação de adultos tem um sentido mais operativo do que a Aprendizagem ao Longo da Vida, compensando a curto prazo as suas limitações." A educação e formação de adultos é encarada como um subconjunto que faz parte do processo de aprendizagem ao longo da vida. A mesma autora acrescenta que "só através da educação de adultos poderá a Aprendizagem ao Longo da Vida alcançar as suas metas (mesmo que utópicas)" (p.33).

Nos diferentes estudos a propósito desta temática há uma manifesta dificuldade em distinguir claramente os conceitos de Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação e Formação de Adultos, talvez porque eles se impliquem na sua existência. O paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida implica o sujeito nas suas aprendizagens, tal como Barros (2013) esclarece "tem implícita a ideia de responsabilidade pessoal do sujeito pelo seu próprio educativo" (p.30). E o sujeito é responsável não só pela apropriação e transformação das aprendizagens mas também pelo processo de procura da formação, gestão da sua carreira, dos caminhos a seguir depois a frequência da formação promovendo uma certa desresponsabilização do Estado-Providência neste processo educativo. Esta substituição do conceito de educação pelo conceito de aprendizagem não é inocente uma vez que "a educação aponta para a necessidade de políticas públicas com atuação sistemática e coerente" (p.30) de todos os intervenientes no processo.

O paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida apresenta-se do ponto de vista teórico e conceptual, no início do século XXI, como estratégia de defesa dos interesses privados através da estruturação de uma sociedade cognitiva (p. 182). A expressão «aprendizagem ao longo da sua vida» implica que os indivíduos sejam perspectivados como devendo responsabilizar-se pela continuidade da sua educação transferindo essa responsabilidade da esfera do Estado para a individualidade.

Na conferência de Belém (2010) assume-se que a Aprendizagem ao Longo da Vida é uma filosofia, uma pedra basilar, um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento que assenta nos quatro pilares da aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros (p.6).

Há autores para quem esta confusão terminológica não parece existir. Márcia Trigo (2002) é peremptória ao afirmar que “a aprendizagem ao longo da vida pressupõe a aquisição prévia das designadas competências básicas.” Por competências básicas entende “literacia linguística, numérica, tecnológica, científica, cultural e comportamental” e sem elas não há a possibilidade de haver aprendizagem autónoma (p.31). Para esta autora, os adultos que não têm estas competências a educação e formação de adultos constitui-se como “um passaporte (permissão para) da aprendizagem ao longo da vida” (p.34).

A este propósito parece concluir-se que “a educação se tornou aprendizagem, o que minimizou o aspeto político da educação” (Crowther e Martin citados por Merrill, 2008). O que seria ideal era termos um sistema de educação onde a aprendizagem fosse também entendida como uma tarefa do sujeito que pela melhoria das suas condições vivenciais pode também contribuir para a melhoria das condições de vida de outros, tendo sempre no horizonte a ideia que, de facto, como Santos Silva (2001) materializa “todos os sujeitos são incompletos do ponto de vista do seu processo de formação e desenvolvimento; e também têm competências incompletas quando confrontados com os padrões valorizáveis numa sociedade baseada no conhecimento” (p.58). Este conceito de Aprendizagem ao

Longo da Vida tem implícita a ideia de sociedade e sujeito aprendente, o qual é perfeccionado, segundo Coimbra *et al* (2001) “como tendo a capacidade para se autodirigir, nomeadamente atendendo ao papel da sua experiência, à sua disponibilidade, orientação e motivação para aprender” (p.88). Este conceito de aprender a aprender contém em si próprio a capacidade do sujeito se ir transformando, traz consigo a oportunidade de contínua e intencionalmente se ir modificando e de transferir competências de adaptabilidade às diferentes exigências do mercado de trabalho.

### ***Educação e Formação de adultos***

Educar é ajudar as pessoas a transformarem-se, a realizar o seu potencial máximo, a libertarem-se de peias e grilhetas que impedem o desabrochar natural dos talentos de cada pessoa. Educar é proporcionar a cada um a possibilidade de escrever bem, e em liberdade, o seu «livro da vida» (Carneiro, 2007, p.149).

Procurar situar a educação de adultos num friso cronológico é tarefa que pode parecer simples, uma vez que a educação de adultos, tal como a conhecemos hoje, é um fenómeno recente. No entanto, tal não é verdade pois como refere Canário (1999) “concebendo a educação como um processo largo e uniforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos” (p.11). Procura-se apenas perceber como chegamos ao que hoje conhecemos e concebemos como educação e formação de adultos.

Finger e Asún consideram que “o contexto sociocultural em que a educação de adultos emergiu e se desenvolveu foi modelado pelas transformações sociais causadas pelo Iluminismo e, mais tarde, pela modernização industrial” (p.87). Segundo Osório (2005), o termo Educação de Adultos, surge em 1919 num relatório apresentado ao Ministério da Reconstrução, por Lloyd George. Em 1949, realizou-se a Primeira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Desde essa data que a Organização das Nações Unidas para a Educação tem trabalhado com os

Estados-Membros para assegurar que os adultos exerçam o direito fundamental à educação. No ano anterior foi reconhecido o direito à educação, no artigo 26º, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. Contudo, este conceito, só assume alguma importância em 1960 na Conferência Mundial em Montréal. Em 1976, a UNESCO ratificou a Recomendação de Nairóbi relativa ao desenvolvimento da Educação de Adultos, que comprometeu os governos na educação de adultos como parte integrante do sistema educacional, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Nesta recomendação é apresentado um conceito amplo de educação e formação de adultos que consiste na seguinte formulação:

“A expressão «educação de adultos» designa a totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou informais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão 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 social, económico e cultural, equilibrado e independente” (Ribeiro Dias citado por Barros, 2011, p.100).

Segundo o relatório global de aprendizagem e educação de adultos (2010) há dois documentos de referência – o Relatório Faure (1972) e o Relatório Delors (1996) – que foram determinantes para a promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida. Finger e Asún (2003, p.30) acrescentam a estes dois documentos as obras de Dave (1976) que aprofundam a ideia da “criação de uma sociedade em que todos estejam sempre a aprender” para o desenvolvimento de políticas relacionadas com a educação de adultos. O quadro seguinte sintetiza a evolução do conceito de Educação de Adultos nas Conferências da UNESCO.



**Quadro I- Evolução do conceito de Educação de Adultos nas Conferências Internacionais da UNESCO**

<b>Conferência</b>	<b>Contextualização do conceito de Educação de adultos</b>
Elsineur 1949	A educação é vista como estratégia de reconstrução dos países destruídos pela guerra da paz entre os povos. Reforça-se o caráter compensador da educação de adultos.
Montreal, 1960	A educação de adultos é entendida como um “elemento específico e indispensável da Educação Permanente”. A educação de adultos é vista como imperativo do desenvolvimento integral e económico das sociedades em desenvolvimento.
Tóquio, 1972	Na perspectiva da Educação Permanente, a Educação de Adultos deve propiciar o desenvolvimento económico e educativo.
Paris, 1985	O conceito de educação de adultos evolui em função da sociedade do conhecimento e sublinha-se a ideia que todos têm direito de aprender
Hamburgo, 1997	A educação é vista em função do desenvolvimento sustentável e equitativo, comprometendo todos nesse processo e procurando que o desenvolvimento se centre no ser humano
Belém, 2009	A educação de adultos representa um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, constituindo-se como um <i>continuum</i> que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal. Aprendizagem e educação de adultos são imperativas para a construção de uma sociedade equitativa, justa, solidária, sustentável e baseada no conhecimento.

Adaptado de Barbosa (2004, p. 106)

A educação de adultos desempenha um papel importante de espaço, tempo e local para que possam aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 1996), fornecendo ao indivíduo “a resposta aos desafios de desemprego, organização do trabalho em mudança e a gestão do tempo e do stress” (Finger e Asún, 2003, p.113). Mais recentemente, com a estratégia de Lisboa, os novos modelos de educação e formação devem valorizar os ideais europeus de solidariedade, equidade e participação e devem ser reconhecidos os processos de aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente de construção de novos saberes, de resolução de problemas complexos, de gestão das incertezas, de compreensão e de promoção da mudança (Dias, 2008). Gadotti

(2009) acrescenta que “o direito ao ensino não deve ser reservado apenas às crianças e jovens, mas a toda a população, independentemente da idade ou do sexo, pois apenas a educação permanente nos permitirá funcionar e atuar como cidadãos numa sociedade que se quer do conhecimento” (p.23).

A educação de adultos surge associada negativamente à miséria social. A educação de adultos é vista, muitas vezes, como a educação para os pobres, para jovens e adultos das camadas mais carenciadas da população, para aqueles que foram e ainda são os excluídos do desenvolvimento e dos sistemas educacionais de ensino. E neste contexto, a educação e formação de jovens e adultos vem-se constituindo mais como uma oportunidade de melhoria das condições de vida, de superação da exclusão. Canário citado por Silva (2012) esclarece que “a desigualdade humana sofrida por população adulta que, excluída de uma escolaridade habilitante para viver e trabalhar numa sociedade crescentemente baseada nos saberes, se vê constrangida pela vida fora com o peso de um «pecado original» de que não é culpada, antes é vítima”(p.34).

Alcoforado e Vieira (2011) referem que a Educação de pessoas adultas é “entendida como elemento transformador das práticas quotidianas e como mecanismo de mudança social” (p.176). Assim, é através da Educação e Formação de Adultos, que os indivíduos “desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas competências técnicas e profissionais ou lhes dão uma nova orientação” (Silva, 2011, p. 68). Um dos objetivos principais da Educação de Adultos é a promoção das competências que facilitem a inserção no mercado de trabalho. Nesta perspetiva, crê-se que a educação de adultos é como um instrumento, uma alavanca na política ativa de emprego, dando importância às aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida. Seguindo esta ordem de ideias, Alcoforado e Ferreira (2011, p.10) referem que a Educação de Adultos é “utilizada em práticas formativas de promoção de empregabilidade, esperando-se que providenciasse os recursos necessários ao sucesso, na escala progressiva de competição entre as pessoas pelo êxito dos seus projectos pessoais e profissionais.”

Falar de educação e formação como dois conceitos distintos não faz sentido atualmente devendo ser perspetivadas como “ofertas interativas e convergentes”.

Luís Imaginário citado por Coimbra e Parada (2001) acrescenta que “perfilham a mesma finalidade – a preparação dos indivíduos para a realização, com maior eficiência, de tarefas concretas de trabalho, ao mesmo tempo que promovem o desenvolvimento das demais competências de vida, fundamentais ao desempenho dos vários papéis exigidos pela globalidade dos contextos” (p.20). Silvestre (2003) enfatiza que a educação e a formação, quando se trata de adultos, “devem andar abraçadas” (p.79). Há autores, tal como Barros (2013), que preferem considerar que a educação e a formação são “faces da mesma moeda”, considerando que “a educação inclui vontade e ação, enquanto a formação se reduz ao âmbito do conhecimento” (p.44). A mesma autora cita Rhotes para esclarecer que “a formação profissional está inserida na Educação para Adultos, esta sim centrada na promoção global de indivíduos e grupos sociais” (*ibidem*).

As experiências de Educação e Formação de Adultos são, segundo Gama *et al.* (2011, p.103), “vetores indispensáveis à promoção da adaptabilidade, ao desenvolvimento pessoal e profissional, tornando o cidadão um participante ativo face aos atuais mecanismos globalizantes que tanto caracterizam as atuais sociedades”.

Nóvoa (2008) entrevistado por Cristina Portela refere

“a mundialização e a evolução tecnológica exigem contributos importantes da educação e da formação, quer no que diz respeito ao trabalho, quer em tantos outros aspectos. Os cidadãos necessitam de adquirir permanentemente novas competências para compreenderem o mundo e para trabalharem. O país precisa de pessoas com capacidade de iniciativa e inovação, e precisa de mais ciência e de mais cultura.”

Promover a igualdade de oportunidades na educação é “uma das condições mais importantes para superar a injustiça social e reduzir as disparidades sociais em qualquer país [...] e também é uma condição para fortalecer o crescimento económico” (UNESCO, 2008, p. 24). Investir em educação corresponde a aprender mais hoje, mas também a criar melhores condições para dar continuidade a trajetórias de aprendizagem ao longo da vida, desenvolvendo, simultaneamente, elevados níveis de empregabilidade. É neste contexto que os cursos EFA surgem em

Portugal pois, no âmbito nacional e internacional, as qualificações e as competências são cada vez mais reconhecidas como sendo decisivas, para os indivíduos, para as organizações e, sobretudo, para as possibilidades reais de desenvolvimento dos países. Silva (2012) enfatiza que “a educação de adultos acaba por também ter a missão de quebrar um pouco este círculo, pois os indivíduos que se encontram num processo de qualificação/formação têm acesso a recursos informáticos, sociais e pedagógicos, que de outra forma não teriam, ou por si só, não teriam condições buscá-los” (p.25). Assim, a Educação e Formação de Adultos contribui para que os adultos mais desfavorecidos e mais expostos à miséria social, se tornem capazes de se movimentar como pessoas conscientes da sua cidadania nos mais diversos espaços públicos em que se movimentam.

O projeto EDAM (2011) - *Education Against Marginalisation* demonstrou que, após a participação em iniciativas relacionadas com a educação de adultos, os indivíduos apresentam alguns sinais de inclusão: “- 44,2% dos participantes revelavam um melhor domínio de competências básicas de vida e manifestavam um maior espírito de segurança, felicidade e controle (interiorização); - 37,4% participavam mais na comunidade e experimentavam mais interações sociais do que antes do programa.” Para promover realmente a inclusão, a EFA em Portugal, deveria segundo Silva (2012), que cita as Redes Locais de Educação e Formação de Adultos, orientar-se pelos seguintes objetivos:

- “-Promover a educação, formação e aprendizagem ao longo da vida, garantindo a qualidade e a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso de todos.
- Promover uma cidadania ativa, onde as pessoas são agentes de mudança e desenvolvimento da sociedade, através da participação livre, emancipada, informada e crítica.
- Contribuir para a educação, formação e aprendizagem ao longo da vida, “da nascença até à morte”, como uma filosofia (de vida), um marco conceptual e, sobretudo, como princípio organizador de todas as formas de educação, baseado em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, alicerces fundamentais da sociedade do conhecimento.
- Contribuir para o desenvolvimento cultural e socioeconómico sustentável das regiões” (p. 26-27).”

Desta forma a educação assume-se como um direito, que tem de assistir também àqueles que “não têm voz” (Carneiro, 2000, p. 65), que não tiveram, pelas mais diversas razões, oportunidade de, na infância ou na juventude, frequentar a escola, mas que estão motivados para dar continuidade a um percurso de educação e formação que, ao invés de terminado, esteve, porventura, adiado. E, não se julgue que estes princípios são novos, frutos de uma mentalidade pós-moderna, pois já em 1978, Ramos citado por Silvestre (2011) explicava que

“importa renunciar ao individualismo e ao enciclopedismo, a fim de que a educação e a formação facilite a integração na comunidade local e nacional e desenvolva o amor ao próximo e o sentimento de solidariedade social. (...) é preciso transformar a educação e formação no sentido de que ela permita ao estudante e a qualquer pessoa estar «comprometido» na realidade existencial e social e em primeiro lugar ao lado dos mais desfavorecidos” (p.90).

Roths (2009) reforça esta ideia afirmando que

“o desenvolvimento da educação de adultos prende-se também com a assunção de três coisas: primeira, mais informação não significa mais educação mas, pelo contrário, exige mais educação para trabalhar esta informação; segunda, esta é uma área onde os fossos geracionais são mais evidentes, impondo uma aposta prioritária na formação de adultos; terceira este esforço deve ser dirigido a todos, mas não pode deixar de se reforçar o trabalho com os grupos social e academicamente mais desfavorecidos” (p.185).

Quando se procura sistematizar a definição de Educação e Formação de Adultos opto por assumir, tal como (Canário, 2000) que esta “pressupõe uma dimensão vasta que subentende a formação como “um processo que se confunde com a própria vida dos adultos (p.5), constituindo-se como “um meio privilegiado para dar forma a projetos de transformação interior e exterior do indivíduo” (Ferreira, 2007, p.23). Como afirma Nóvoa (1998, p.128) a formação é sempre um processo de transformação individual na tripla dimensão do saber, isto é, no campo dos conhecimentos, do saber-fazer, relacionado com as capacidades e do saber-ser, reportando-nos ao campo das atitudes. É consensual que a Educação e Formação de Adultos “visa o aumento da autonomia e da reflexividade dos adultos” tal como reflete Gonçalves & Oliveira (2011, p.245) citando publicações de Simões, 1979;

Mezirow, 1991; Brookfield, 1995; e Oliveira, 2007. E para que esta se mantenha um motor de transformação social é necessário, como salienta Carneiro (2000), que “o Estado, na prossecução das suas indeclináveis responsabilidades, vise maximizar a equidade no acesso à educação, promova o bem-estar, apoie os mais desfavorecidos e estimule a criação de capital social” (p.33) considerando-se como adianta Rothes (2009) que “num mundo cada vez mais complexo, só dotando os cidadãos dos instrumentos de análise da realidade social e criando oportunidades de reflexão e ação políticas se poderá favorecer uma intervenção cívica mais ativa e alargada” (p.185).

### ***Evolução do conceito de Educação e Formação de Adultos em Portugal***

Vivemos agrilhoados a uma multiplicidade de ocorrências nas mais diversas áreas da sociedade e a um ritmo de tal forma acelerado, tanto num plano individual, como profissional, que não temos tempo de nos apoderar das mudanças. Quando nos habituamos a elas já não o são, é quase como se o devir fosse a constante existência.

Coimbra *et al* (2011) consideram que os significativos avanços tecnológicos e a alteração nas estruturas e regras de funcionamento económico têm conduzido à incerteza que hoje vivemos e por outro lado implicam que os recursos humanos sejam altamente especializados mas, ao mesmo tempo, que detenham “capacidade imediata de reajustamento às exigências de criatividade e adaptabilidade” o que conduz necessariamente a “um aumento generalizado nos níveis de instrução e de qualificação da população, bem como uma atualização e reconversão continuada das competências e conhecimentos inicialmente adquiridos pelos sujeitos” (p.101). Note-se que este caminho de aprendizagem continuada só é possível e realizável se reconhecermos que o investimento no conhecimento pode ter retorno, seja do ponto de vista individual ou profissional. Este reconhecimento é o ponto de partida para que um adulto queira aprender ou transformar em algo novo o que julgava

conhecer. A Educação e Formação de Adultos insere-se, hoje, no paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida e este “afigura-se como um paradigma que vai ao encontro de necessidades globais e prementes como a coesão social e o acesso à educação para todos” (Barros, 2013, p.15). No entanto, a Educação e Formação de Adultos serve atualmente, segundo a mesma autora, uma lógica de “instrumentalização, resultado de uma abordagem utilitarista ou de um modelo neoliberal na qual a educação é fator de produção, empregabilidade e competitividade económica” (p.15). Durante este período de governação de coligação do Partido Social Democrata com o Partido Popular sentimos a Educação e Formação de Adultos como um assunto periférico, secundário, um assunto que não é senão alvo de pequenos apontamentos por parte do governo mas continua a constituir uma preocupação para os que há muito se vêm envolvidos nestas dinâmicas e que vêm a Educação de Adultos como uma alavanca do desenvolvimento dos indivíduos e consequentemente da sociedade assumindo que com “mais oportunidades de educação as pessoas aumentam as suas possibilidades de autorrealização e assim, podem ser mais facilmente os arquitetos da sua própria história pessoal e contextual” como ajuíza Antunes citado por Barros (2013, p.83).

Portugal assume-se como um país semiperiférico e essa condição começou a definir-se, como sustenta Barros (2013) que cita Teodoro, “logo já na longínqua transição do século XVI para o século XVII” (p.90). Note-se que o investimento na Educação e também na Educação de Adultos está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento de cada país pois como assegura Barros (2013) “em termos de experiências e estruturas, operacionalizou-se diferentemente em vários países, em função da forma como vivenciaram e reagiram aos processos de industrialização” (p.75). Esta condição semiperiférica não deve significar que nos devemos resignar nesta estabilidade assegurada mas segundo a mesma investigadora “implica outrossim a necessidade de ir procedendo a constantes ajustamentos diretos da realidade conjuntural nacional e a renegociações, quase sempre indiretas, da posição estrutural ocupada no sistema inter-estatal” (p.90).

Roths (2009) refere que a primeira referência legal ao ensino de adultos “surgiu em 1836 na reforma da instrução primária de Passos Manuel e José

Alexandre de Campos” (p.215) ainda que praticamente não se tenham notado os seus efeitos práticos. Outros esforços nesta área aconteceram aquando a implantação da República em 1910 mas mais uma vez não produziram diferenças significativas na alfabetização da população. Portugal tinha taxas altíssimas de analfabetos como ilustra o quadro seguinte:

**Quadro II – Taxas de analfabetismo em Portugal de pessoas maiores de 7 anos, 1890-1950**

Censos	Taxas de analfabetismo
Censos de 1878	78%
Censos de 1890	75%
Censos de 1900	74%
Censos de 1911	69%
Censos de 1920	66%
Censos de 1930	62%
Censos de 1940	52%
Censos de 1950	40%
Censos de 1960	30%

Fonte: Barros (2013, p. 206)

Apesar da produção normativa e da tentativa de reformar o setor da educação da I República não se vêem progressos na redução das taxas de analfabetismo e é durante o período da ditadura que estas taxas vão baixar. Ainda que não houvesse da parte do Estado Novo uma preocupação em que a população pensasse muito, existia como atesta Rothes (2009), citando A. Nóvoa “uma suspeição de Salazar relativamente à alfabetização (...) mas não pode deixar de ser notada uma cautelosa e minimalista preocupação de generalização a baixos custos das competências elementares de literacia e numeracia” (p.217). A preocupação do Estado Novo reflete-se, em 1952, com a elaboração do «Plano de Educação Popular» e também com a sequente «Campanha de educação de Adultos», em 1953-56. Todavia Rothes (2009) afiança que “não dispomos de avaliações sérias dos resultados destas medidas políticas” (p.218). Em 1960 começa a esboçar-se um



sistema de formação profissional no nosso país, dois anos mais tarde é criado o Instituto de Formação Profissional Acelerada e em 1968 surge o Serviço Nacional de Emprego paralelamente ao Serviço de Formação Profissional. O caminho da Formação Profissional só muito tardiamente se cruzará com a Educação de Adultos. Apesar da situação de Portugal ter evoluído favoravelmente estávamos a afastar-nos da realidade europeia numa altura em que nas restantes nações se opera a massificação escolar.

Até meados do século XX, o Estado português não encetou grandes esforços para desenvolver políticas relacionadas com a Educação de Adultos tendo, segundo o mesmo autor, ficado a cargo de “pessoas, grupos e instituições várias com orientações ideológicas diversas, que tomaram em suas mãos a responsabilidade de promover a instrução popular e a socialização moral e cívica junto dos setores sociais que lhes eram mais próximos” (p.185). Rothes conclui que em Portugal até 1974

“os esforços para proceder à alfabetização dos adultos, sempre precários, tinham sido sempre profundamente marcados pelo modelo escolar, tanto no objetivo de remediar os fracassos da escolarização inicial, como nos seus métodos (...). E isto num país em que a população adulta apresentava uma taxa muito elevada de analfabetismo, baixíssimos níveis de escolarização e (...) graus desprezíveis de implicação educativa, cultural e cívica” (p.220).

Depois de 1974 ocorre um período de euforia e dinamismo social em que se torna importante ouvir o povo e sentir quais as suas necessidades para se estabelecerem programas de ação. É de facto um período importante onde a iniciativa local toma as rédeas da educação de adultos. Barros (2013) cita Canário que a este propósito referiu que esta época “constitui um imenso e dinâmico processo coletivo de aprendizagem para milhões de trabalhadores, através da sua participação em múltiplas formas de debate e de decisão, de luta, de gestão autónoma de empresas e herdades abandonadas ou tomadas de patrões” (p.148). O Estado por sua vez, na figura da Direção Geral de Educação Permanente, procura ser promotor destas iniciativas. Esta atitude infelizmente dura apenas dois anos desvalorizando-se estas iniciativas de Educação Popular. Em 1979, a lei nº3/79 de

10 de janeiro impõe “a eliminação do analfabetismo e educação de base de adultos”.

Nos anos que se seguem, Portugal começou a tentar lançar o embrião do que seria um campo e um edifício de educação de adultos em Portugal (Melo, 2007, p.66). No entanto, estas iniciativas centradas no adulto rapidamente foram evacuadas a favor de medidas de escolarização, que fizeram com que a educação e formação de adultos ficasse reduzida a dois grandes setores que não se tocavam entre si: o ensino recorrente e a formação profissional, “cada um com suas lógicas, as suas instituições (...)”. O adulto tinha que ir fazer o que tinha a fazer, no aspeto escolar, na escola, depois no aspeto do trabalho, tinha que ir para cursos e estruturas da formação profissional” (p.67). A expressão Educação e Formação de Adultos, segundo Silvestre (2011), está “associada a duas grandes tradições que, de modo grosseiro, podemos designar como a tradição da alfabetização e a tradição da formação profissional. A primeira mais ligada ao meio escolar «formal», se assim podemos dizer, e a segunda mais virada para uma lógica funcionalista, uma lógica do trabalho e uma lógica economicista” (p.97).

Na década de 80 do século passado, Portugal vai envidar esforços mais sérios para tentar ultrapassar este “fosso que continua a separar-nos do resto da Europa desenvolvida” (Carneiro, 2000, p.37). O nosso país apresentava, nos anos 80, 75% de analfabetos, enquanto a Espanha 53% e Itália 46%. Segundo Carneiro (2000), “a divergência acentua-se e o ritmo de escolarização de jovens é lento no nosso país, pelo que a redução do analfabetismo faz-se lentamente durante toda a segunda metade do século XIX e início do século XX” (p.35). Em Portugal, desde a adesão à União Europeia, em 1986, a formação e a qualificação das pessoas tem sido objeto de diversos programas de financiamento. A educação de adultos parecia assim ter assumido um lugar de destaque nos discursos políticos sobre educação. Este destaque resultava, segundo Santos Silva e Rothes (1998), “de uma revalorização da relação entre educação e cidadania devido à importância atribuída ao conhecimento na construção de economias mais competitivas e ao papel que as modalidades de educação não-formal e informal podem desenvolver na promoção da aprendizagem ao longo da vida” (p.79). É neste quadro que surgem um conjunto

de ofertas educativas e formativas que alargam a participação dos adultos e reforçam dimensões sociais, económicas e políticas da sua participação em sociedade. No entanto, a eficácia deste financiamento e o propalar de discursos políticos sem políticas de compromisso sérias e deliberadas fazem com que continuemos abaixo do nível médio europeu, aquém do expectável e, em resultado, é pobre o panorama educativo geral do país.

A Educação de Adultos, a cargo da Direção Geral de Educação Permanente, apesar de no quadro normativo se esforçar por seguir as orientações da UNESCO e do relatório Faure, apresenta, na década de 80, na perspetiva de Rothes (2009) “um estatuto marginal face ao sistema educativo e às políticas educativas, agravado pela incipiência da pressão social para sua valorização” e por outro lado, “para além de apresentar os constrangimentos burocráticos característicos do aparelho político-administrativo português, ela promove um afunilamento real das instâncias educativas reconhecidas pelo Estado ao próprio Estado” (p.227). Estes constrangimentos serão visíveis na Lei de Bases do Sistema Educativo publicada em 1986 que consigna a Educação de Adultos ao ensino recorrente e à educação extra-escolar. O ensino recorrente destina-se aos “indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário e aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tendo em especial atenção a eliminação do analfabetismo” (art. 20º). Quanto à educação extra-escolar crê-se que ela “tem como objetivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência e integra-se numa perspetiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da ação educativa” (art.23º). A Lei de Bases não assume a Educação de Adultos como um esteio na construção de um país que se pretende desenvolvido e democrático e, concomitantemente, com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, a Educação de adultos degrada-se ainda mais, pelas razões que Barros (2013) apoiada em Lima sintetiza:

“- o conceito de Educação de Adultos desapareceu dos discursos e medidas governamentais de política educativa;

- desvalorizou-se o movimento associativo e a Educação Popular de adultos;
- as políticas governamentais centraram-se na modernização económica em termos de infraestruturas e na competitividade;
- destacou-se o ensino recorrente e a formação profissional para jovens adultos pouco escolarizados, enquanto o analfabetismo literal, que rondava 1/5 da população, foi negligenciado;
- o ensino recorrente, para além de se revelar um grande fracasso, com elevadas taxas de abandono, teve imensas dificuldades de articulação com o ensino extraescolar;
- a formação profissional foi vista como autónoma e paralela à educação geral.”

Apesar desta aridez podem referir-se como boas iniciativas, no início da década de 90, o programa LEADER - Ligações entre Ações de Desenvolvimento da Economia Rural - e o programa EQUAL – Programa de Iniciativa Comunitária para o apoio ao emprego e desenvolvimento local. Estes são exemplos de iniciativas que terão repercussões locais e que procuraram não deixar cair no esquecimento a necessidade de proporcionar a escolaridade obrigatória e a atribuição de qualificação profissional de nível 1, apoiando-se no financiamento do PRODEP. Este financiamento, apesar de ser uma mais-valia muito importante, não vai resolver as questões de fundo da Educação de Adultos, e pode afirmar-se que até aqui a Educação de Adultos esteve completamente arredada das políticas educacionais.

O panorama nesta área muda com a vitória nas eleições do Partido Socialista, em 1995, que reconhece a necessidade de uma aposta política que permitisse relançar a educação de adultos e que será visível no seu programa de governo e também no Pacto Educativo para o Futuro. Em 1998, Alberto Melo, no Documento Estratégico para o Desenvolvimento da Educação de Adultos, preconiza “o desenvolvimento de uma política pública ambiciosa para este subsistema educativo que permita estabelecer prioridades políticas e constituir um sistema nacional, combinando uma lógica de serviço público com uma lógica de programa” (citado por Rothes, 2009, p.509).

No seguimento da publicação deste documento é criada pelo Decreto-Lei 387/99 de 28 de Setembro a ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, tutelada simultaneamente pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade

Social e pelo Ministério da Educação. É neste contexto que se cruzam as lógicas da educação, da formação e do emprego e que a Educação de Adultos surge como imperativa no combate ao desemprego e no estímulo à competitividade, começando a adivinhar-se uma crescente responsabilização dos trabalhadores pela sua empregabilidade.

A ANEFA concretizou os Cursos Educação e Formação de Adultos - EFA, regulamentados pelo Despacho conjunto 1083/2000 de 20 de Novembro; o Sistema Nacional de RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, regulamentado pelo Despacho conjunto nº 262/2001; e as ações, centros e concursos s@ber +, criados pelo Despacho conjunto 261/2001 de 22 de Março. Este organismo foi de facto uma lufada de ar fresco perspectivada no que Rothes (2009) designa “um discurso político de orientação neocontratualista” (p.276) assente num novo contrato social capaz de transformar a sociedade em que vivemos numa sociedade mais justa e mais equitativa.

Em 2002, o governo decidiu extinguir a ANEFA dando uma nova machada à Educação e Formação de Adultos. O termo Educação de Adultos desaparece e é substituído pelos de formação vocacional e qualificação de recursos humanos. A Educação e formação de Adultos passa a ser tutelada pela Direção Geral de Formação Vocacional e procurará alinhar pelo paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, tal como acontecia nos países da União Europeia. No entanto, Portugal não tinha seguido, a este propósito, o caminho que a maioria dos países da União Europeia já tinha feito e decidimos atalhar caminho, à nossa maneira fomos construindo casas na areia ou cometendo o que Canário citado por Barros (2013) chama de “crime institucional” (p.120).

A Estratégia de Lisboa, no ano de 2000, pressupunha a articulação do sistema de educação com o emprego, a investigação, a economia e a sociedade de informação, no contexto da Aprendizagem ao Longo da Vida. No seguimento da Estratégia de Lisboa, o “Memorando de Aprendizagens ao Longo da Vida” (CNE, 2000) surge em cena como documento catalisador das orientações políticas e ações a adotar na União Europeia, consolidando uma estratégia global e coerente para a Aprendizagem ao Longo da Vida na Europa. No Memorando assiste-se a uma

permanente preocupação global com a educação e reforça-se a necessidade de se adotar uma ação concertada perante as emergentes mudanças sociais e económicas, através de uma nova abordagem da educação e da formação. Também o Plano Nacional de Emprego de 2001 é decisivo no que concerne às políticas de educação e formação de adultos. Desenvolveu-se sustentado nos principais pilares difundidos à época pela Estratégia Europeia para o Emprego, a saber: preparar a transição para uma economia do conhecimento; modernizar o modelo social europeu, investindo nas pessoas e combatendo a exclusão social; e promover a igualdade de oportunidades. Nele são identificadas determinadas áreas de intervenção, por exemplo, ao nível dos sistemas de educação e formação, pretende-se o “fortalecimento do apoio à formação contínua, na dupla perspectiva da formação ao longo da vida dos indivíduos e do desenvolvimento da adaptabilidade das empresas às mudanças estruturais da economia, com particular atenção aos domínios das tecnologias da informação e da comunicação, ...” (PNE, 2001, p.4).

No que diz respeito à Educação de Adultos, o investimento traduziu-se na Iniciativa Novas Oportunidades, a partir de 2005. Esta medida estava estruturada em dois eixos principais: qualificação de jovens e qualificação de adultos, pois a Europa, para poder competir no contexto da globalização, “tem que competir com base no valor acrescentado, com base no conhecimento e com base no capital humano” (Zorrinho, 2008, p. 29).

O afirmar do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida traduz-se mais uma vez numa tentativa de se impor uma nova gestão pública, que se impõe de cima para baixo, sem se ouvir os que serão implicados por essas alterações. Assente neste paradigma, é criada a Agência Nacional para a Qualificação - ANQ, a 27 de Outubro de 2006, através do Decreto-Lei nº 213/2006 que tem como uma das suas missões realizar a coordenação das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos. A avaliação que se faz desta iniciativa é díspar pois, se no início do programa, em 2005, a preocupação com o rigor e o cumprimento dos pressupostos associados ao processo de reconhecimento de competências era uma

realidade, com o avançar dos anos foi havendo alguma ligeireza na interpretação da génese do programa e muitos Centros Novas Oportunidades foram revelando uma preocupação maior com o crescimento do número de adultos certificados do que com a sua reflexão e desenvolvimento pessoal, em grande parte porque, especialmente “nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências dos adultos, realizados em larga escala, existem formas de controlo central, a priori e a posteriori, com regras universalmente estabelecidas” (Lima, 2010, p.46). Apesar das críticas, temos que admitir que o número de adultos certificados contribuiu significativamente para a redução das taxas de analfabetismo e de concordar que o sistema de reconhecimento de competências é uma componente decisiva no quadro da atual conceção da educação de adultos, evidenciando uma lógica capaz de “passar da retórica à ação” (p. 8). Em 2013, o Governo Constitucional que hoje está e funções decidiu terminar com a iniciativa das novas oportunidades e avançou com os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, regulamentando-os através da Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de Março. Barros (2013) refere que se trata

“de um novo formato, ainda em construção, para o espaço público, no qual o triângulo em permanente tensão constituído pela relação entre o Estado, a sociedade civil e o mercado se tem vindo a reconfigurar, dando lugar a novos híbridos que parecem possibilitar uma recalibragem entre os três princípios em que assenta o pilar da regulação social, que estando, por sua vez em relação dialética com o pilar da emancipação social, constituem, como se sabe, a base do contrato social da modernidade ocidental e, portanto, a base da continuidade ou da transformação da normalidade quotidiana instituída pela forma política do Estado Capitalista Democrático” (p.34).

Na perspetiva de Lima (2010), a ascensão da noção “aprendizagem ao longo da vida” teve um impacto muito significativo na situação atual da Educação de Adultos pois

“ (...) as políticas públicas de fomento da aprendizagem ao longo da vida operaram uma transição radical do conceito de educação para o conceito de aprendizagem, atribuindo a este uma conotação marcadamente individualista e pragmatista. Frequentemente as dimensões educativas de certos processos de formação,

aprendizagem, qualificação ou aquisição de competências, de acordo com linguagem dominante encontram-se ausentes, ou diluídas nos respectivos programas ... Consequentemente a educação surge simplesmente secundarizada, quando não mesmo conotada com escolarização e burocratização” (p. 30).

Assim, em linha com as transformações que se operaram no mercado de trabalho, que acentuam a ideia da imputação aos indivíduos da responsabilidade pela sua empregabilidade, em situação de desemprego ou na sustentação dos seus papéis profissionais, o paradigma dominante na educação e formação de adultos implica “o correspondente reforço das responsabilidades individuais pela aquisição de saberes e de ‘competências para competir’ (Lima, 2007, p. 14). O autor reforça a ideia da “transição radical do conceito de educação para o conceito de aprendizagem, atribuindo a este uma conotação marcadamente individualista e pragmatista” (Lima, 2010, p.30).

Segundo os dados apurados nos Censos 2011 o nível de escolarização atingido pela população em Portugal evoluiu de forma muito positiva nas últimas décadas. Observa-se um recuo da taxa de analfabetismo, da população com níveis de instrução mais reduzidos, designadamente até ao ensino básico 2º ciclo e um aumento dos níveis de qualificação superiores. Dias e Varejão (2012) concluem no Estudo de Avaliação das Políticas Ativas de Emprego que a “receita registada com cursos de educação e formação para adultos ascendeu a 486 milhões de euros, tendo-se registado 275 mil participações. As participações nesta medida, bem como a despesa respetiva, cresceram regularmente desde 2000, refletindo a consolidação destes cursos como instrumento privilegiado de formação para adultos”(p.82).

Apesar disso, a taxa de pessoas analfabetas, maiores de 15 anos continua a ser a mais elevada da União Europeia: 1.497,7 milhares em 2001; de 932,2 milhares em 2012. Segundo dados da Unesco (2011) a taxa de conclusão do ensino secundário em Portugal é entre os países desenvolvidos das mais baixas. Note-se que a lei 85/2009 de 27 de Agosto estabelece como escolaridade obrigatória uma de duas situações, ou a obtenção do diploma de curso conferente ao ensino secundário ou independentemente disso, o facto de o aluno perfazer 18 anos.



O Relatório Europeu sobre Educação 2010-11 afirma que Portugal tem conseguido progressos assinaláveis em matéria de educação e formação, havendo uma ligeira melhoria na redução da taxa de abandono escolar (Indicador referente aos jovens entre os 18 e 24 anos que não completaram o ensino secundário e não estão a estudar). Acrescenta a Recomendação 3/2013 que

“os dados e a análise produzidos no relatório *Estado da Educação 2012: Autonomia e Descentralização*, do Conselho Nacional de Educação, mostram que Portugal apresenta hoje grandes assimetrias em termos dos níveis de qualificação atingidos pela sua população, pois após uma evolução muito positiva — atingimos razoáveis níveis educativos na população jovem, quer em termos de acesso e qualidade, quer em termos de equidade — persistem ainda baixos índices de qualificação na população adulta, que se agravam significativamente à medida que se progride nos escalões etários.”

Nos nossos dias sobrevive moribunda uma definição de Educação de Adultos fortemente marcada quer pela formação profissional, quer pela educação escolarizada e formal e que continua a não investir o necessário para que se consiga oferecer a todos os cidadãos uma verdadeira educação ao longo da vida. Mesmo as mais recentes iniciativas no âmbito dos cursos de Educação e Formação de Adultos e dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências têm vindo a mostrar-se incapazes de cumprir pressupostos básicos que devem estar inerentes a qualquer processo verdadeiramente educativo. A educação parece ter sido, como advoga Lima (2010), “reconvertida em aprendizagem de habilidades economicamente valorizáveis ou em qualificações para o crescimento económico segundo as categorias dominantes, à escala europeia, nos discursos de política educativa” (p.42). As políticas de educação de adultos não podem concentrar-se apenas no aumento das qualificações; a preocupação deverá centrar-se em dotar os adultos de todos os mecanismos necessários para que estes possam qualificar-se para um maior nível de empregabilidade mas também para que cresçam individualmente, tornando-se cada vez mais cidadãos ativos e conscientes da importância do “aprender pelo aprender”. A continuarem com a mesma política, os países europeus, “arriscam-se não apenas à ineficácia face aos seus objectivos de criação de empregos, de

aumento da competitividade e da produtividade, mas também à condição de uma acção orientada para a subordinação e para a alienação dos cidadãos” (Lima, 2010, p. 49). Para o melhor e o pior continuamos, infelizmente, como argumenta este investigador entre a mão direita e a mão esquerda do pintor Miró...

### ***Enquadramento legal dos cursos de educação e formação de adultos***

Os cursos EFA são uma espécie de “balcão único” utilizando a expressão de Melo (2007, p.67) onde a educação e a formação superam as antinomias que estão na sua criação, assegurando aos adultos um processo integrado. Rothés, citado por Barros (2013) refere que os cursos EFA “se apresentam com potencialidades assinaláveis uma vez que: são inovadores do ponto de vista da formação; favorecem a construção de percursos flexíveis de formação organizados em módulos de competências; articulam a formação de base com a profissionalizante; promovem a autonomia, o relacionamento interpessoal e o aprender a aprender” (p.123-124).

Estes cursos conhecem a sua primeira regulamentação no Despacho conjunto do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, nº 1083/2000, de 20 de Novembro, mas, segundo o mesmo, a produzir efeitos desde 1 de Julho do mesmo ano. No preâmbulo desse despacho pode ler-se “a elevação dos níveis de qualificação escolar e profissional da população portuguesa exige um forte compromisso de toda a sociedade, uma vez que o desenvolvimento sustentado e a formação do «capital social», em que as sociedades contemporâneas assentam, pressupõem um investimento crescente na qualificação dos adultos.” Há ainda alguma hesitação em assumir claramente o paradigma que se deseja assumir não abandonando claramente a perspectiva do Estado-Providência ao referir que “é indispensável instituir o dever de aprender ao longo de toda a vida, a par do reconhecimento do tradicional direito à educação.”

No entanto, o assumir do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida é bem claro na portaria 230/2008 de 7 de março quando no artigo 5º, Artigo 5º, alínea a) se diz que os cursos EFA se organizam “numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, enquanto instrumento promotor da (re)inserção sócio- -profissional e de uma progressão na qualificação”. Este despacho exalta também o trabalho que tem sido feito pela ANEFA, o Plano Nacional de Emprego, o Plano Nacional de Desenvolvimento Económico e Social de Médio Prazo e os compromissos do Acordo de Concertação Estratégica, para que Portugal recupere o défice estrutural que tem na educação de adultos.

Segundo este despacho os destinatários dos cursos de educação de adultos são: “cidadãos com idade igual ou superior a 18 anos, não qualificados ou sem qualificação adequada para efeitos de inserção no mercado de trabalho e que não tenham concluído a escolaridade básica de quatro, seis ou nove anos” (art. 1º). O diploma dá prioridade a ativos desempregados ou não, inscritos nos centros de emprego do IEFP, beneficiários do atual Rendimento Social de Inserção, que à altura se designava de Rendimento Mínimo Garantido ou ainda a trabalhadores de pequenas ou médias empresas que pretendessem reconfigurar as suas competências. Hoje este percurso destina-se segundo a portaria 230/2008, artigo 1º ponto 1 e 2 “a pessoas com idade igual ou superior a 18 anos à data do início da formação, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou do ensino secundário” considerando-se ainda que “os Cursos EFA de Nível Secundário, ministrados em regime diurno ou a tempo integral, só podem ser frequentados por adultos com idade igual ou superior a 23 anos.”

No primeiro despacho que regulamenta os cursos EFA estabelecem-se como percursos flexíveis - B1, B2 e B3 - que correspondem aos anos terminais de ciclo do ensino básico. Ainda segundo este despacho, foram assentes os princípios orientadores, deste modelo, nas seguintes perspetivas: - Educação e Formação ao Longo da Vida; - Percursos flexíveis de formação, que permitem a estruturação curricular a partir do Reconhecimento e Validação de Competências previamente adquiridas formal ou informalmente que integram competências técnicas, sociais e

relacionais necessárias à certificação escolar e profissional. Este despacho define também o âmbito da organização modular e os percursos a seguir, estes percursos deverão ser adequados a cada formando baseando-se no processo de reconhecimento e validação de competências que o colocará num determinado patamar do caminho a fazer.

O Despacho nº 15187/2006 de 14 de Julho reconfigura o funcionamento dos Centros de Novas Oportunidades nas escolas públicas, responsáveis pelo processo de Reconhecimento, validação e Certificação de competências procurando eliminar alguns dos constrangimentos que se sentiam com a Portaria nº 1082-A/2001, de 5 de Setembro. Este despacho define os grupos de recrutamento para cada um dos domínios de competência-chave. Assim para lecionar Linguagem e Comunicação é necessária habilitação profissional para os grupos 200 e 300; Matemática para a Vida requer habilitação profissional para os grupos 230 ou 500; para Tecnologias de Informação e Comunicação há uma maior possibilidade de habilitações, assim podem ser: “i) Docentes com habilitação profissional para a leccionação das disciplinas do grupo de recrutamento 550. ii) Docentes com formação nos termos do despacho n.º 9493/2004 (2.ª série), de 14 de Maio, alterado pelo despacho nº 15 150/2004, de 13 de Julho, publicado no Diário da República, 2.a série, nº 176, de 28 de Julho de 2004; iii) Docentes portadores da carta Carta Europeia de Condução em Informática.” Para a área de competência de Cidadania e Empregabilidade pode ser um qualquer docente com habilitação profissional. “Os profissionais de RVC devem possuir habilitação académica de nível superior, estabelecendo-se como fator preferencial o conhecimento das metodologias e a experiência profissional em educação e formação de adultos.” O mesmo era exigido ao mediador. Hoje mantêm-se estas habilitações.

O Despacho nº 26 401/2006 de 29 de Dezembro introduz às alíneas 3, 4, 5 e 6 do despacho conjunto nº 1083/2000, de 20 de Novembro, alterado pelo despacho conjunto nº 650/2001, de 20 de Julho e introduz alterações na estrutura dos cursos EFA, como a obrigatoriedade para os níveis B2 e B3 da aquisição de competências ao nível da língua estrangeira, e mecanismos de simplificação e desconcentração

administrativa ao nível dos processos de autorização de funcionamento dos referidos cursos e de emissão dos certificados correspondentes.

A Portaria 817/2007 de 27 de Julho redefine as regras dos cursos EFA e considera que “assentes em modelos inovadores de educação e formação de adultos, os cursos EFA permitiram, gradualmente, captar novos públicos e assim responder às necessidades e especificidades dos seus destinatários, tendo em conta, nomeadamente, as características de flexibilidade, individualização e contextualização que encerram.” Inicialmente os Cursos EFA apenas previam a possibilidade de obter uma dupla certificação escolar e profissional. Na sequência de diversas alterações da sua estrutura, matriz curricular e cargas horárias, atualmente podem proporcionar certificação escolar, profissional ou dupla certificação. Esta oferta, que se iniciou apenas para o nível básico de educação e níveis 1 e 2 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), foi alargada ao Ensino Secundário e nível 4 de qualificação a partir de 2007, na sequência da publicação do Referencial de Competências-Chave para a EFA de nível secundário. O Despacho n.º 11 203/2007 de 8 de Junho traz consigo a necessidade de haver dois formadores por cada área de competência-chave no percurso de nível secundário que podem ter as seguintes habilitações profissionais de acordo com o ponto 9 do referido despacho: “Cidadania e profissionalidade — História (código 400), Filosofia (código 410), Geografia (código 420) ou Economia e Contabilidade (código 430); Sociedade, tecnologia e ciência — Economia e Contabilidade (código 430), Matemática (código 500), Física e Química (código 510) ou Biologia e Geologia (código 520); Cultura, língua, comunicação — Português (código 300), História (código 400) ou Filosofia (410).”

Todas estas disposições serão republicadas na portaria 230/2008 de 30 de Março que é a que ainda hoje está em vigor com algumas retificações que vão sendo publicadas nomeadamente no que diz respeito ao funcionamento do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências que hoje é feito pelos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional. Uma outra alteração interessante é a possibilidade de se certificarem os percursos realizados pelo formando mesmo que não tenham conseguido concluir o percurso que lhes daria

um diploma final tal como está disposto no Despacho n.º 3447/2010 de 24 de Fevereiro. Isto é, certificam-se processos e não conclusões. A Portaria n.º 283/2011 de 24 de Outubro vai mais introduzir uma nova alteração à portaria 230/2008 ao esclarecer o plano curricular e o referencial de formação dos cursos EFA relativos aos percursos formativos B1, B2, B1+B2, B3 e B2+B3 tornando os percursos mais flexíveis e com um menor tempo de duração.

No que concerne às áreas da formação Tecnológica elas encontram-se definidas pela ANQEP. No que concerne às áreas de formação frequentadas em Cursos EFA financiados pelo POPH em 2013, “a que mais se distingue é a dos Serviços Pessoais, Hotelaria e Restauração, com 26,5% do total de formandos, seguida da área de Administração, Gestão, Contabilidade e Trabalho Administrativo com 16% e da área de Agricultura, Silvicultura e Pescas com 15,3% dos adultos abrangidos” segundo dados do Relatório Estado da Educação 2013 (CNE, 2014, p.152).

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 e o Programa Operacional Potencial Humano, o qual materializa o plano de ação para o potencial humano inscrito no Quadro de Referência Estratégico Nacional.

Os aperfeiçoamentos no enquadramento legal dos Cursos EFA decorrem da experiência adquirida na sua implementação e dos constrangimentos que a legislação ia impondo a quem trabalha no terreno e vão essencialmente no sentido de tipificar percursos de qualificação dos diversos níveis procurando homogeneizar as práticas, dotando-as de rigor, para se consiga diminuir os défices de qualificação da população adulta, promover uma cidadania mais ativa e inclusiva, e também melhorar as condições de empregabilidade e as condições de vida dos formandos. No entanto, este abandonar das medidas antes de as avaliar, esta mudança consecutiva de estratégias limita a capacidade de responder assertivamente às

necessidades de educação e formação dos indivíduos e dos contextos em que eles se movem. Como Lima (2007) afirma, “a formação e a aprendizagem ao longo da vida chegam a ser objeto de um tão profundo processo de instrumentalização com vista à eficácia económica e à performatividade competitiva, que parecem frequentemente reduzidas a estratégias vocacionalistas e a técnicas de gestão de recursos humanos que em pouco ou nada se assemelham a formas e processos de educação” (p.22).

### ***Organização curricular dos cursos EFA***

Os cursos EFA prevêem percursos podem designar-se como B1, B2, B3 e Nível Secundário (NS) e, como define o ponto 1 do art.6º da portaria 230/2008 de 7 de março, “a estruturação curricular de um curso EFA tem por base os princípios de identificação de competências no qual se determina, para cada adulto, um conjunto de competências a desenvolver no âmbito de um percurso formativo.” Caso não haja possibilidade de se fazer um diagnóstico de reconhecimento e validação de competências deve ter-se por base o certificado de habilitações escolar do adulto.

O Referencial de Competências-chave consiste num documento definido pelo Ministério da Educação e encontra-se estruturado em três níveis “articulados verticalmente numa espiral crescente de complexidade”, designados de B1 (equivalente ao 1.º ciclo do Ensino Básico), B2 (equivalente ao 2.º ciclo do Ensino Básico) e B3 (equivalente ao 3.º ciclo do Ensino Básico), tendo como referência a correspondência com os ciclos do Ensino Básico escolar, embora não se identifiquem com eles (Alonso *et al.*, 2002, p. 11). O Nível Secundário pode conferir habilitação escolar de nível 3. Assim os percursos que conferem habilitações de nível 1 e 2 são compostos por quatro áreas de competência-chave que são Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Cidadania e Empregabilidade e Tecnologias de Informação e Comunicação. Estas áreas têm um Referencial de competências-chave que esclarecem as competências e os critérios de evidência a

ter em conta no desenvolvimento da formação de acordo com o percurso que estamos a percorrer. O número de horas de cada área é definida em função do percurso e do nível a alcançar. Nos percursos B2 e B3 deve ser incluído um módulo de língua estrangeira de 50 ou 100 horas respetivamente, como esclarece o anexo I. A estas áreas acresce sempre o Módulo de Aprender com Autonomia. No art.11º esclarece-se que “nos Cursos EFA que compreendem uma componente de formação tecnológica, esta estrutura -se em unidades de curta duração de acordo com os referenciais de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações.” Caso os formandos frequentem apenas a formação tecnológica, ela tem que ter uma duração mínima de 100 horas e também a esta acresce o Módulo Aprender com Autonomia. Este módulo é um módulo integrador para onde devem ser trabalhados com os formandos “as técnicas e os instrumentos de autoformação assistida e facilitem a integração e o desenvolvimento de hábitos de trabalho de grupo, bem como a definição de compromissos individuais e coletivos” (art.12º).

Relativamente ao nível secundário, os Cursos EFA, também se podem revestir de uma panóplia de percursos de acordo com a situação de cada formando, como espelha o anexo I. Compreendem uma formação de base que integra, de forma articulada, as três áreas de competências -chave que são Cidadania e Profissionalidade, Cultura, Língua e Comunicação e Sociedade, Tecnologia e Ciência. Cada uma destas áreas tem no referencial de competências-chave o elenco dos núcleos geradores, 8 no caso de Cidadania e Profissionalidade e que se revestem de um carácter específico e 7 tratando-se das áreas de Sociedade, Tecnologia e Ciência e de Cultura, Língua e Comunicação, uma vez que de acordo com o definido no referencial de competências -chave de nível secundário os núcleos geradores são comuns. Como já foi referido cada área deve ser lecionada por dois formadores para dar aos formandos uma visão mais ampla e multifacetada das temáticas a trabalhar. Os núcleos geradores estão organizados segundo o modelo bioecológico de Bronfenbrenner implicando que sejam trabalhados os Domínios de Referência (DR) de dentro para fora numa lógica de proximidade de acordo com cada Unidade de Formação de Curta Duração (UFCD). Em primeiro lugar, surge o domínio de referência privado, de seguida o profissional, o institucional e, por último, o global



ou macro. Em cada núcleo gerador os formandos têm que mostrar/atuar, segundo os critérios definidos e que devem ser do conhecimento do formando. Para concluir cada UFCD, na área de Cidadania e Profissionalidade devem obter um critério de evidência de nível 3, isto é ao nível da aplicação do que foi trabalhado em pelo menos dois dos domínios de referência da UFCD. Nas áreas de Cultura, Língua e Comunicação e Sociedade, Tecnologia e Ciência, os formandos para concluírem as UFCD têm que em cada DR obter a uma das áreas um critério de evidência de nível 3, exemplificando: no DR1, o formando pode revelar critérios de evidência de nível um na valência da Cultura, o mesmo pode acontecer na Língua, o que significa que para validar esse DR e posteriormente a UFCD tem que ter obrigatoriamente um critério de evidência de nível 3 na valência da Comunicação. O processo de certificação final está esclarecido no art.32º desta portaria tendo já sofrido alguns ajustes para permitir que a plataforma SIGO certifique percursos formativos inacabados.

Acresce a estas três áreas de competência-chave a área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), da responsabilidade do mediador, e é uma área “de carácter transversal à formação de base e à formação tecnológica, que se destina a desenvolver processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências pelo adulto em contexto formativo” (art.16º). Os Cursos EFA-NS podem integrar também a formação tecnológica, tal como acontece nos de nível básico de acordo com o catálogo e orientações da ANQEP. O quadro seguinte sintetiza as componentes de formação dos cursos EFA.

**Quadro III- Componentes de formação dos Cursos EFA de nível básico e secundário**

Componentes	Objetivos
Formação de Base	Componente com carácter transdisciplinar que visa a aquisição de conhecimentos ou reforço de competências pessoais, sociais e profissionais, tendo em vista a inserção na vida ativa e a adaptabilidade aos diferentes contextos de trabalho. Visa, ainda, potenciar 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.

Componentes	Objetivos
Formação Tecnológica	Componente que visa dotar os formandos de competências científicas e tecnológicas que lhes permitam o desenvolvimento de atividades práticas e de resolução de problemas inerentes ao exercício de uma determinada profissão.
Formação Prática em Contexto de Trabalho	Componente que visa consolidar as competências científicas e tecnológicas adquiridas em contexto de formação, através da realização de atividades inerentes ao exercício profissional, bem como facilitar a futura (re)inserção ou progressão profissional dos formandos.
Aprender com Autonomia (B1, B2 e B3)	Componente que visa proporcionar aos formandos o conhecimento sobre técnicas e instrumentos de auto-formação assistida, de modo a facilitar a integração e o desenvolvimento de hábitos de trabalho em grupo, bem como a definição de compromissos individuais e coletivos. Esta componente está organizada em 3 Unidades de Competência: consolidar a integração no grupo, trabalhar em equipa e aprender a aprender.
Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (NS)	Visa o desenvolvimento de processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências pelo adulto em contexto formativo.

Fonte: Adaptado de IEFP

A inserção dos formandos nos cursos EFA é formalizada através da celebração de um contrato de formação com a entidade formadora, no qual estarão claramente definidas as condições de frequência, nomeadamente quanto à assiduidade e à pontualidade, a carga horária do percurso formativo, as datas de início e fim do mesmo e, sempre que tal seja considerado necessário, a identificação das UFCD a realizar. Esta última determinação aplica-se, nomeadamente, aos formandos que realizem percursos diferenciados dentro de um mesmo grupo de formação, como será o caso dos percursos flexíveis.

Os horários devem respeitar as 7 horas diárias em regime laboral e em regime pós-laboral 4 horas. O art.21º refere que “os Cursos EFA que compreendem uma componente de formação de base e de formação tecnológica, as cargas horárias afetas a essas componentes decorrem em simultâneo, através de uma distribuição equilibrada ao longo de cada semana de formação” o que, de acordo com a minha experiência pessoal, não é fácil de conseguir.

O processo inicial de reconhecimento, certificação de competências, uma vez encerrados os centros de novas oportunidades, é feito pelos Centros de qualificação para o Ensino Profissional regulamentados pela Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, havendo uma manifesta aposta no Ensino Profissional em

detrimento das Educação e Formação de Adultos. A constituição da rede de CQEP e os dispositivos legais do Serviço Público de Emprego pretendem implementar uma estratégia de orientação ao longo da vida, facilitando e apoiando as transições entre a educação, a formação e o emprego. Como adianta Távora e Coimbra (2012) “esta mudança de discursos na (nova) valorização do ensino profissional, não é de todo recente, na medida em que segue a linha que acompanha a história da educação de adultos em Portugal” (p.37).

### ***O Contributo dos cursos EFA para o desenvolvimento regional***

António Nóvoa, no prefácio que escreveu para o livro de Canário (2000) relembra que Miguel Torga escreveu um dia “mesmo nos reinos mais maravilhosos acontece a desgraça de o povo saber duma maneira e as escolas doutra. Acabado o exame da 4ª classe, cada qual trata de sepultar sob uma leiva, o mais depressa que pode, a ciência que aprendeu” (p.3). E para que tal não aconteça, é preciso que o povo e a escola ou os contextos de educação formal partilhem contextos, discutam princípios, reflitam sobre o que os rodeia para que todos possam ser atores de uma mudança que gere desenvolvimento.

Numa realidade económica em que as mutações são uma constante é bom considerar que “todas as competências são sempre insuficientes e podem, por isso, ser melhoradas” (Roths, 2002, p.152). E isto é ainda mais verdadeiro se considerarmos que vivemos numa Sociedade do Conhecimento, numa sociedade onde, como sustenta Trigo (2002), “o desenvolvimento vem sobretudo das ideias” (p.182). A mesma autora salienta que “a aprendizagem e o conhecimento são, não apenas uma muralha contra a exclusão, mas sobretudo o maior e mais determinante fator de competitividade das organizações, empresas, economias e sociedades e, ainda da inovação” (p.187).

Numa região cujo tecido produtivo assenta em atividades de cariz tradicional, predominando a agricultura, mais propriamente a vinha e o vinho, e os

serviços, uma região onde as gentes estão habituadas desde muito cedo à dura realidade do trabalho é necessário reconfigurar muitas vezes os projetos de vida e repensar os trajetos pessoais. Às vivências características das gentes do Douro junta-se a atual situação socioeconómica do país que originou fenómenos, tais como, o desemprego, o risco de desemprego e a exclusão de grupos sociais particularmente desfavorecidos no acesso e manutenção do emprego obrigando a um reforço e a uma manutenção célere e permanente das políticas de educação e formação de adultos e, concomitantemente, das políticas de emprego. Carlos Boticas, delegado regional do IEFP, diz numa entrevista (2004) que “a educação e formação de adultos é um dos instrumentos para o desenvolvimento económico, na medida em que a qualificação dos trabalhadores é fundamental para a produtividade e competitividade das empresas. (...) Mais e melhores qualificações tendem a gerar mais e melhores empregos, mais e melhor produção e, portanto, desenvolvimento económico e coesão social” (p.42).

Barros (2012) refere que “as novas formas de exclusão social e cultural, geradas pela uniformização dos processos de globalização, serão claramente minimizadas através de programas de Educação de Adultos, implementados numa lógica descentralizadora e de intervenção local” (p.177). Portugal tem ainda uma grande percentagem de adultos que não tem qualificações e que não mostra qualquer motivação para reforçar as suas competências. Em 2013, entre a faixa etária dos 15-64 anos, apenas 40,9% dispunham de uma escolaridade de nível secundário. Para além disso, em 2050, 37,7% da população portuguesa terá 65 ou mais anos de idade segundo dados e previsões do Instituto de Estudos Sociais e Económicos.

Tendo em conta a ruralidade a que está votado o vale do Douro e os concelhos da área de intervenção do núcleo de educação e formação do IEFP de Vila Real é urgente investir na educação e formação de adultos, envolver as gentes no conhecimento e transformação das suas condições de existência. Canário citado por Ferreira (2012) refere que “a participação das populações locais na definição e no acompanhamento do processo de desenvolvimento é há muito referenciada, e, portanto, uma imperiosa necessidade no espaço rural, uma vez que qualquer

abordagem em torno do desenvolvimento terá de assumir os agentes locais como protagonistas e parceiros ativos desse desenvolvimento, a partir da construção de uma visão positiva sobre as suas potencialidades” (p.72). É necessário, pois, criar espaços de diálogo e concertação, de partilha, cooperação e transparência, enfim, espaços de governação, para que a Educação e Formação de Adultos seja um ator de transformação e desenvolvimento da comunidade. A perspetiva de Rothes (2002) é semelhante quando afirma que “as ações socioeducativas se concretizam em processos coletivos de animação de comunidades, visando o seu desenvolvimento endógeno, global e integrado, através da identificação participada dos problemas e carências locais e a construção de projetos transformadores” (p.495). Trigo (2002) acrescenta que “as vantagens competitivas duradoiras numa economia global são geradas no local, resultando da concentração em determinado local/região de capacidades e conhecimentos altamente especializados, associados a instituições, concorrentes, negócios correlacionados e clientes, cada vez mais sofisticados e altamente exigentes, que rivais distantes dificilmente podem potenciar” (p. 181). A autora vai mais longe ao afirmar que “nascemos «gloais» e estamos condenados a formar e educar para o desconhecido muito mais pessoas, mais depressa, melhor e em menos tempo” (p.207). Loureiro (2008) esclarece que a educação de adultos aparece associada ao desenvolvimento local de diversas formas:

“há programas de desenvolvimento local que põem em prática ações educativas de adultos de forma esporádica, não muito planeada e não integrada; há programas de desenvolvimento local que tiveram origem em programas de educação de adultos; e há programas de desenvolvimento local nos quais a educação de adultos aparece, desde a sua origem, como parte integrante do próprio programa de desenvolvimento local, assumindo, nesses casos, os adultos um papel determinante no desenrolar de todo o processo de desenvolvimento” (p.225)

A educação e formação é sempre, a curto prazo, mobilizadora de recursos humanos que todos os dias se deslocam, frequentam os serviços e o comércio local e que depois despertam os formandos para necessidades que até aí não existiam. A longo prazo pode “criar novas oportunidades de negócio e, consequentemente,

novas oportunidades de emprego, logo, também maior valor acrescentado local (ou regional), e pode, igualmente, também fomentar a criação de novas infra-estruturas, estimular a formação dos recursos humanos e o aumento da produção (Cardoso, 2009; Natário *et al*, 2010 citados por Ferreira 2012, p.375).

Aos recursos humanos junta-se a gestão dos espaços e o incremento que as novas gentes trazem aos espaços onde se movem. Novos olhares constituem novas formas de ver a realidade e de solucionar problemas ou pelo menos de os repensar e configurar trazendo consigo uma componente de inovação e empreendedorismo que importa incutir na população ativa. Hoje estamos conscientes que “é necessário produzir muito em quantidade em qualidade e num curto espaço de tempo” (Pereira, 2013, p.26) e educar e formar para a incerteza é uma das tarefas mais difíceis dos formadores. Em 2002, Márcia Trigo já considerava que “o tempo virou velho e acelerou. (...) O que conta é a comunicação instantânea, a resposta rápida” (p.207). Nos dias de hoje é-nos exigida na educação “uma atitude de reflexão e avaliação prospetiva, por natureza essencialmente qualitativa, mas também amplamente participada, desejavelmente estimulante no plano intelectual e mobilizadora para a acção” (Carneiro, 2000,p. 6).

As novas formas de encarar a realidade e a Educação de adultos têm que ser sentidas na primeira pessoa e, como defende Rothes (2007) é necessário atuar numa lógica que implique o compromisso sociopolítico, partindo das condições coletivas para as transformar, avaliando competências de cidadania para que se possa desenvolver o local pois quem faz o local são as pessoas (p.487-489). Na perspetiva de Xiao, citado por Pereira (2013), o investimento na educação “poderá trazer contributos positivos ao nível salarial, pois o aumento de conhecimentos Formação, Capital Humano, Emprego, Inserção Social: poderá aumentar níveis de produtividade, que poderá colocar os trabalhadores em vantagem e implicando igualmente um aumento salarial” (p.23).

A teoria do Capital Humano desenvolvida inicialmente por Schultz (1961), como sendo o retorno do investimento na educação, traduz-se, no futuro, num custo-benefício. Posteriormente, foi desenvolvida por Becker (1964), numa perspetiva do aumento e qualificação da produtividade. Com Becker, a educação

começa a ser vista como o motor do desenvolvimento económico substituindo a ideia que a produtividade gerada pela terra e pelo trabalho é a variável explicativa do crescimento económico. O Capital Humano “é humano porque se acha configurado no homem e capital porque é feito de satisfações futuras, futuros rendimentos ou ambos” (Schultz, citado por Cabugueira, 2002, p.199). A educação é o vetor que decide a importância, o poder e o valor do Capital Humano, valoriza a sociedade e, consequentemente, contribui para sustentabilidade do crescimento económico de cada país. Pereira (2013) esclarece que

“as políticas educativas são sem dúvida uma forma de investimento num ativo intangível, que no futuro acarretará mão-de-obra qualificada, mais produtividade e maior civismo que se traduzirá numa sustentabilidade social e económica. Uma sociedade qualificada, para além de contribuir para o aumento de produtividade associado ao fator trabalho implica necessariamente uma sociedade mais justa e igualitária para todos os cidadãos” (p.27-28).

O Estado deve repensar as suas políticas de modo a criar uma estrutura representativa da educação e formação de adultos. Deve desenvolver essa estrutura a partir dos recursos locais, proporcionar uma forte ligação das aprendizagens teóricas às suas aplicações no contexto de atuação dos indivíduos, sem que isso queira dizer que tal formação se esgote nesse contexto, baseando-se na troca de vivências e saberes, considerando que 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 projetos sociais.

## Parte II – Investigação Empírica

### *Metodologia*

«Projeta quem quer que conceba cursos de ação com o objetivo de transformar situações existentes em situações preferidas (...).»  
(Herbert Simon, cit. por Costa, 1997, p. 17)

A ideia veiculada na frase citada é a “alavanca” que permite trabalhar no desenvolvimento de um projeto que visa mobilizar o Núcleo de Educação e Formação do IEPF de Vila Real (NEF- Vila Real) para a concretização de uma situação desejada relacionada com a organização e planeamento dos cursos EFA pois como afirma Melo (2011, pp. 4-7) “não há desenvolvimento, não há progresso nem qualidade, sem projetar”.

Desenvolver um projeto implica que se conheça e descreva a situação atual do contexto que pretendemos transformar. Sempre que projetamos algo novo é porque consideramos que a situação na qual nos encontramos é insatisfatória ou porque prospetivamos que o ambiente pode mudar e, como tal, necessitamos de reconfigurar os modos de atuação.

Ao nível paradigmático situamos a investigação numa perspetiva qualitativa ou interpretativa, ao encontro do referido por Mertens (1998):

“as premissas básicas que orientam o paradigma interpretativo / construtivista são que o conhecimento é socialmente construído por pessoas ativas no processo de investigação, e que os investigadores devem tentar compreender o mundo complexo da experiência vivida a partir do ponto de vista daqueles que a vivem “ (Mertens, 1998, p. 11).



Na mesma linha de pensamento, enraizado no construtivismo de Piaget, segue a citação de Merriam (1998) quando esclarece que

“"todos os tipos de pesquisa qualitativa são baseados na visão de que a realidade é construída por indivíduos que interagem com seus mundos sociais. Os pesquisadores qualitativos estão interessados em compreender o significado que as pessoas construíram, ou seja, como é que cada um dá sentido ao seu mundo e as experiências que vive” (Merriam, 1998, p. 6).

Numa abordagem interpretativa e crítica pretende-se perceber como se planeia e organiza a oferta formativa relacionada com os cursos EFA no N-EFVR considerando-se que o investimento na população ativa deve ser um pilar de desenvolvimento da região. Considera-se, tal como Silva (1990), que

“a educação de adultos deve assumir-se como «educação para o desenvolvimento» um conceito amplo de educação — educação como formação de capacidades; educação que reconhece, valoriza e aproveita diversas competências; educação estruturada em aprendizagens tanto quanto possível protagonizadas pelos sujeitos em formação; educação como formação para a ação, para a autonomia, articulada com projetos socioeconómicos, socioculturais ou sociopolíticos para a promoção pessoal e colectiva —, que inclui o formal, o não formal e o informal, a instituição e a inovação, a educação e a política, a aprendizagem e a criação” (p. 205).

A escolha dos documentos para análise exigiu um esforço de pesquisa para interpretar as políticas públicas para o setor da educação e formação de adultos e as lógicas de atuação do N-EFVR considerando os ajustamentos que este tem de operar na sua organização interna e nas mais diversas relações que mantém com os seus parceiros externos e com o meio. Segundo Cellard citado Tavares (2014) “a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (p.55). As pesquisas efetuadas situam-se num paradigma interpretativo assumindo que as leituras realizadas, as inferências feitas, a interpretação científica e as deduções apresentadas são “um esforço cruzado de explicação da realidade social e de compreensão da ação e da monitorização reflexiva da ação por atores sociais que são condicionados mas não determinados pelos limites estruturais que marcam essa ação social” (Roths, 2009, p. 300).

Ao longo do presente trabalho uma das dificuldades prendeu-se com a escolha das fontes que contribuíam decisivamente para o estudo da problemática a desenvolver no projeto. Selecionaram-se autores que tinham publicado livros, estudos, artigos ou reflexões que são amplamente citados e referidos na abordagem analítica e programática da educação e formação de adultos. Foram também muito úteis as teses e dissertações académicas, permitindo perspetivar a evolução e as características da Educação e Formação de adultos no nosso país. Foram também consultadas as fontes oficiais que regulamentam os cursos EFA. Da extensa bibliografia consultada, lista-se apenas a que é referida ao longo do texto.

Relativamente às técnicas de recolha de dados recorreu-se ao inquérito por entrevista e ao inquérito por questionário. Optou-se por uma entrevista semiestruturada, não com o diretor do N-EFVR mas com um colaborador que ocupa um cargo de Direção e que é reconhecido por todos os que trabalham no N-EFVR, usando uma expressão cartesiana, como «o relojoeiro que oleia e dá corda à máquina». Nas entrevistas semiestruturadas, o entrevistador segue um guião que tem algumas perguntas-chave que lhe permitem orientar o diálogo, ao mesmo tempo que pode introduzir outras questões à medida a entrevista se desenrola. Como salienta Quivy e Champenhoudt (1992), na entrevista

“instaura-se uma verdadeira troca, durante a qual o investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.”

O uso de entrevistas semiestruturadas exige, segundo Rothes (2009), “um conhecimento apropriado das realidades que se pretendem estudar” (p.314). Uma vez que a autora do projeto já exerceu funções de formadora no N-EFVR tal pré-requisito via-se cumprido. Aliás, o facto de já ter trabalho no N-EFVR permitiu-lhe o contacto privilegiado com os atores no momento da recolha dos dados. Antes da entrevista procedeu-se a um breve enquadramento do tema da investigação, foi solicitada a gravação da entrevista, em registo de áudio. Na transcrição da entrevista não se incluiu a paralinguística ou exemplos explícitos de situações que

envolvessem os nomes de colaboradores da instituição, de acordo com o que foi acordado verbalmente entre o entrevistador e o entrevistado uma vez que muitas das opiniões eram ilustradas com casos do conhecimento de ambos que poriam em causa a confidencialidade do estudo. A transcrição da entrevista segue como apêndice.

O questionário, de acordo com Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (p.128). Trata-se de um instrumento de recolha de dados muito utilizado nas ciências sociais e humanas, baseado na sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e os seus meios (Quivy e Campenhoudt, (1998, p.188).

É utilizada uma amostra não probabilística por conveniência uma vez que não se efetuaram procedimentos aleatórios. Foi solicitada a colaboração dos 23 professores que trabalham no núcleo de Educação e Formação do IEFP de Vila Real e que foram contratados ao abrigo do concurso público do Ministério da Educação. Os docentes estavam disponíveis para participarem no estudo, no entanto, só 15 inquéritos foram validados, uma vez que se pretendia que os inquiridos tivessem experiência na organização e lecionação de cursos EFA. De acordo com as indicações de Quivy e Campenhoudt (1998), ainda que segundo Aaker et al. (2001), a construção de um questionário, seja considerada uma “arte imperfeita” (p.34), houve a preocupação de fazer um questionário aberto com apenas três perguntas, claras e precisas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretassem da mesma maneira e estivessem em condições de lhes dar resposta, no momento da realização do questionário. Pretendeu-se perceber, através dos docentes envolvidos na elaboração de cronogramas e na lecionação de cursos EFA, quais os pontos fortes e fracos desta modalidade de educação de formação. Procurou-se que as perguntas não fossem demasiado abrangentes para que não fosse necessária uma exaustiva análise de conteúdo.

Continuando na linha de pensamento de Quivy e Campenhoudt (1998), “o lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (p.227). Esta análise de conteúdos permite após a leitura, a sistematização de ideias e atribuição de categorias para perceber quais são os pontos fortes e fracos que mais vezes são referidos pelos inquiridos com o intuito de, no desenvolvimento do projeto, reforçar os pontos fortes e propor alterações para os pontos fracos mais significativos. Este inquérito permite à autora do projeto conhecer outros pontos de vista de uma realidade que lhe é próxima mas que pretende ver com a maior clareza e abrangência possível, tendo a certeza que novos olhares só a podem enriquecer, parafraseando António Gedeão, na poesia A minha aldeia: “bate o sol na minha aldeia, com várias inclinações. Ângulo novo, nova ideia; outros graus, outras razões.”

### ***Descrição da situação atual na organização e planeamento atual dos cursos EFA no Núcleo de Educação e Formação do IEFP de Vila Real (N-EFVR): apresentação e análise dos dados***

A área de abrangência do N-EFVR é muito vasta, estendendo-se por 25 concelhos. Abarca os concelhos do Alto Douro Vinhateiro, tais como: Alijó, Armamar, Carrazeda de Ansiães, Lamego, Mesão Frio, Peso da Régua, Sabrosa, Santa Marta de Penaguião, São João da Pesqueira, Tabuaço, Torre de Moncorvo, Vila Nova de Foz Côa e Vila Real. Alguns destes concelhos pertencem ao distrito de Viseu, como por exemplo, o concelho de Tabuaço, mas ainda lhe acrescem outros concelhos deste distrito como Moimenta da Beira, Tarouca, Cinfães, Sernancelhe e Resende. Responde as solicitações dos concelhos da região do Baixo Tâmega, isto é,

Amarante; Baião, Celorico de Basto e Marco de Canaveses. É também da responsabilidade do N-EFVR organizar a formação dos concelhos de Felgueiras, Mirandela, Freixo de Espada à Cinta e Castelo de Paiva. Esta dispersão geográfica é o primeiro constrangimento assinalado por todos porque implica uma capacidade organizativa muito grande que exigiria muitos mais recursos do que os que dispõe para que as redes de comunicação funcionassem de facto. Operar à distância obriga a que não se planeie com ordem ao local, com um real e efetivo conhecimento do palco onde se desenvolverá a ação de formação, seja de que modalidade for. Recordo que no planeamento de um curso EFA-NS – Técnico de Turismo Ambiental e Rural que deveria acontecer em S. Cipriano – Resende, a maior dificuldade foi afetar os recursos humanos locais às exigências do planeamento do cronograma do curso, tendo sido necessário contactar formadores que não eram deste concelho mas que estavam habituados às lógicas de organização do IEFP. Este constrangimento geográfico era muitas vezes assinalado nas conversas informais entre os docentes pela exigência que coloca. Por exemplo, em Julho de 2014, durante uma semana, a autora deste projeto tinha formação em sítios como: 2 freguesias de Baião, Celorico de Basto, Mondim de Basto, Vila Real e Tarouca. Só são contabilizadas para efeitos de pagamento de honorários as horas de formação, e a distância entre os locais faz com que muitas vezes não se consiga estar em mais do que um sítio por dia a dar formação. Contudo também não é vantajoso para os formandos que estejam todo o dia com o mesmo formador, mesmo a lecionar módulos distintos. Esta dispersão é um fator que é muito importante a considerar no planeamento das modalidades de formação do N – EFVR, considerando o ponto 16 do Despacho n.º 9182-A/2013 segundo o qual se deve procurar uma lógica de cooperação institucional assente

“numa lógica de racionalidade, de complementaridade e de reforço da qualidade das intervenções a nível dos diferentes territórios, tendo em vista uma melhor satisfação das necessidades das populações e do mercado de trabalho, nomeadamente através da partilha de recursos humanos, instalações, equipamentos e outros recursos, bem como do desenvolvimento conjunto de cursos de formação, de atividades de informação, orientação e avaliação.”

Quando pensamos em formação no N-EFVR é necessário esquecer a dinâmica de ano letivo a que as escolas estão habituadas porque as formações têm diferentes tipologias, são destinadas a diferentes públicos e, por isso, há diferentes tempos de formação. O entrevistado esclarece que “as formações podem ir desde unidades de curta duração como acontecem com a «Formação Modular / Formação Modular – Vida Ativa» a Cursos de longa duração como acontece com os Cursos de Aprendizagem, Cursos de Educação e Formação de Adultos ou Cursos de Especialização Tecnológica.”

Há um plano de formação estruturado para cada um destes concelhos. O plano de formação é concebido até ao final de Outubro do ano anterior à sua execução e de acordo com as orientações do Referente de Necessidades Formativas - cursos de educação e formação de adultos, que define os eixos de prioridade por áreas e por NUT, que pode ser consultado em [http://www.ctesp.angep.gov.pt/PDF/AEF\\_e\\_SP\\_Prioritarias\\_Nivel\\_4.pdf](http://www.ctesp.angep.gov.pt/PDF/AEF_e_SP_Prioritarias_Nivel_4.pdf). A nível nacional é dada muita relevância às ações destinadas à Qualificação de Adultos, representando perto de 90% das metas estabelecidas para o perfil Formação Profissional e envolve cerca de 57% dos recursos orçamentais disponíveis para a Formação segundo o Plano de atividades do IEFP para o ano de 2015. A definição do plano de atividades é extremamente importante uma vez que como se alerta no plano de atividades do IEFP 2015, “o desajustamento entre as necessidades das empresas e a formação dos trabalhadores continua a ser a principal causa para os elevados níveis de desemprego que afeta Portugal” (p.9).

O N-EFVR conta com 24 colaboradores que fazem parte dos quadros e que desempenham variadas funções que vão desde a direção, a coordenação, a área administrativa e financeira, entre outras. Destacam-se entre os 24 colaboradores, 2 técnicos superiores que exercem funções de conselheiros de orientação profissional. Em regime de contratação de trabalhadores independentes, o N- EFVR conta com a colaboração de 23 professores. Os docentes desempenham as funções de formadores e desenvolvem atividades administrativas de certificação nas plataformas SIGO e SGFOR. De acordo com o perfil de cada um são-lhe atribuídas

funções de coordenação dos cursos, mediação entre as escolas públicas ou outras entidades com quem o centro tem protocolos de formação. Os restantes recursos humanos, que se designam como formadores externos, dependem do volume da formação e da necessidade que existe num determinado mês. A contratação de professores permitiu dar uma alguma estabilidade à equipa de formadores, de acordo com o entrevistado, permite que haja um maior acompanhamento dos formandos pois

“na componente sociocultural era muito comum que os formadores fossem colocados nos concursos de docentes e não conseguissem acompanhar a formação o que agora não acontece. A contratação de docentes trouxe acima de tudo uma nova organização do trabalho no N-EFVR e uma melhor gestão de recursos humanos ao nível da formação e não tanto no que diz respeito a inovações pedagógicas ou metodológicas do ponto de vista da formação.”

Os cursos EFA ministrados pelo N-EFVR envolveram, no ano de 2014, 1710 formandos, sendo que 1173 são do género feminino e 537 do género masculino. O N-EFVR tinha como meta para estes cursos envolver uma totalidade de 1609 formandos pelo que superou as suas expectativas. No documento que se anexa – anexo II - é visível que se realizaram 97 cursos EFA, 47 de nível secundário, 42 cursos com a tipologia B3, 3 cursos com percursos B2+B3, 4 cursos com a tipologia B2 e apenas um curso com a tipologia B1. Neste documento percebe-se a já referida dispersão geográfica e o grande número de parceiros com quem o IEPF estabelece parcerias de formação. O entrevistado na resposta à questão: “Qual o critério de seleção para as áreas de formação adotadas pelo centro? Quem decide o onde e quais os cursos?” refere que o plano de formação inclui

“as solicitações dos serviços de emprego com quem trabalhamos como por exemplo, o Serviço de emprego de Vila Real, Serviço de Emprego de Torre de Moncorvo e Centro de Emprego de Lamego e Centro de Emprego do Alto Tâmega. São-nos transmitidas as necessidades locais pelos serviços de emprego para que sejam incluídas no plano de formação. Os serviços de emprego fazem o levantamento das necessidades locais uma vez que são um serviço que tem contacto próximo com entidades locais – Autarquias, Associações, Empresas e conhecem as necessidades do mercado de trabalho e desta forma as necessidades

de formação. (...) Muitas vezes há um reajuste ou um redirecionamento da formação, uma vez que o N-EFVR questiona estas entidades para perceber se há público para a formação que se pretende desenvolver ou se há parceiros para desenvolver a formação em contexto de trabalho ou possíveis mercados de trabalho.”

A análise de documentos ou o registo das atas não reflete estas solicitações, exetutando-se o caso de uma Câmara Municipal, onde há claramente um ajuste entre as necessidades de formação e as ofertas de emprego no concelho, mesmo que esse ajuste não se alicerce em dados estatísticos e sim em análises casuísticas e contextuais. Note-se que o N-EFVR tem um vasto leque de parceiros com os quais estabelece protocolos mas com os quais não há verdadeiras relações de parceria. E este é talvez um constrangimento que se verifica na maioria das instituições públicas. Colabora-se pontualmente mas não se trilham caminhos juntos no sentido de agirmos sobre as localidades e com as gentes para fomentar o desenvolvimento «glocal».

Este plano de formação não reflete as preferências dos formandos uma vez que pela análise de documentos se conclui que o plano de formação é anterior à formação dos grupos. Nos serviços de emprego informa-se os utentes da obrigatoriedade de frequentar formação e esclarecem-se quais as modalidades e possibilidades nessa localidade.

Da análise dos curso EFA desenvolvidos em 2014 percebe-se que apenas um se desenvolveu em horário pós-laboral pelo que com facilidade se infere que os formandos estão em situação de desemprego. O perfil dos formandos dos cursos EFA corresponde à descrição feita pelo entrevistado, que se refere a “pessoas desempregadas, normalmente pessoas que já passaram por diversas dificuldades na vida (do ponto de vista pessoal e laboral), com alguma idade, sem escolaridade obrigatória (alguns com baixos níveis de literacia), poucas capacidades de empreendedorismo e pouco motivados. Os formandos são desempregados subsidiados ou não e também com o rendimento social de inserção.”

Na região que o N-EFVR abrange não se valoriza, aparentemente, a frequência de formação, sendo frequente que na primeira sessão de formação os



adultos nos digam que “burro velho não aprende línguas” considerando que a frequência de formação não alterará o curso da vida. Esta postura resulta quase sempre em pouca motivação, uma atitude passiva diante das aprendizagens e atitudes nada empreendedoras diante da sua realidade pessoal e profissional. O entrevistado reforça esta ideia ao afirmar que “em Vila Real, os utentes têm alguma relutância em participar nas ações de formação, não considerando que a formação é importante ou que lhes traga alguma mais-valia como profissionais ou como cidadãos. Por outro lado, em Amarante/Baião existe uma grande disponibilidade dos adultos para frequentar ações de formação.”

Todos os docentes consideraram que a frequência dos cursos EFA é vantajosa para os formandos do ponto de vista social, académico e cultural podendo influenciar positivamente a entrada ou o regresso ao mercado de trabalho. Alguns docentes consideraram importante o facto de se receber uma bolsa de formação, que constitui uma vantagem para muitas das famílias dos formandos. Ilustram-se estas afirmações com excertos das respostas à pergunta: “Na sua opinião, quais as vantagens para os formandos na frequência de cursos de Educação e Formação de Adultos?” Um dos respondentes (Q01) considerou que “permite aos adultos o término dos seus estudos que foram por algum motivo interrompidos. Para além disso acaba por ser um percurso flexível e que se ajusta aos seus interesses, permitindo uma entrada qualificada no mundo do trabalho.” A mesma opinião é confirmada por outro respondente (Q04) quando refere que “a frequência deste tipo de formação é uma aposta na formação de qualidade, com uma vertente profissional, que é uma mais-valia na (re)inserção no mercado de trabalho. Há ainda a clara vantagem da atualização de competências a nível pessoal, social e profissional.” Note-se que há docentes que valorizam a possibilidade dos formandos voltarem ou ingressarem no mercado de trabalho, tal como acontece com o respondente Q05 que considera que “os formandos adquirem competências na área social e tecnológica que poderão ser úteis para conseguir um emprego.” Outros valorizam a perspetiva do desenvolvimento do adulto, do qual é exemplo a resposta do respondente Q03, ao considerar que a frequência de cursos EFA “promove o auto conhecimento, ao mesmo tempo que

estimula o desenvolvimento da auto-estima, permite o desenvolvimento de competências sociais a nível do inter-relacionamento, como o saber relacionar-se, estar e interagir nas várias esferas da vida social.”

Muitas vezes a frequência destes cursos é a alavanca para se iniciarem outros processos de educação e formação. Um dos docentes (Q08) declara acreditar que “pela minha experiência pessoal em educação e formação de adultos que, estes, saem motivados para continuar a apostar na formação e até na criação dos seus próprios postos de trabalho.” Também na entrevista, é referido que “às vezes, no fim das formações, mesmo que modulares, recebemos cartas assinadas por todos para continuar a formação ou para desenvolver novos cursos que possam dar continuidade ao que estavam a fazer.” A autora deste projeto é hoje amiga de muitas das formandas que frequentaram em Baião o curso EFA- NS Técnico de Turismo e das 16 alunas que concluíram o Curso apenas 3 não frequentaram mais nenhuma Formação Modular. É notável que 2 formandas criaram o próprio negócio relacionado com Turismo de Habitação e outra conseguiu ingressar no Ensino Universitário num curso relacionado com a Animação Sociocultural.

Durante o primeiro ano do curso de mestrado que frequento, discutiu-se muitas vezes quanto valeria um trabalhador que frequenta cursos EFA ou outras formações de carácter mais profissional e um trabalhador que não frequenta formação ou que frequenta um curso geral. Os mestrandos eram unânimes em considerar que, se um empregador soubesse de antemão que um trabalhador que frequenta formação produz mais que um colaborador sem formação e que essa produção fosse transposta para valores económicos que a formação dos trabalhadores seria mais valorizada. O entrevistado corrobora esta opinião quando responde à questão “Que sensibilidade recolhe, por parte dos empresários, sobre a necessidade de formação?” dizendo que

“as mentalidades dos empresários estão muito despertas para a necessidade dos seus funcionários ou colaboradores frequentarem formação para se atualizarem a propósito dos diferentes processos para realizar as suas funções. Efetivamente seria muito útil que se fosse feito um estudo para se perceber qual é o valor de cada

formando antes e depois de fazer formação para que se reconheça o valor acrescentado da formação.”

Outra vantagem que surgiu referida em seis dos quinze inquéritos é a vertente inclusiva destes cursos em terras muito castigadas por problemas de isolamento social e pelo envelhecimento da população, onde, fruto dos trabalhos na vinha e no vinho, há uma tendência para o consumo excessivo de bebidas alcoólicas pelo que a frequência dos cursos EFA dá aos formandos a “possibilidade de convivência em grupo que muitas vezes se torna útil para combater depressões, dependências e outros problemas” (Q10).

Paralelamente às funções de formador, muitos docentes desempenham funções no planeamento e organização dos cursos EFA. Habitualmente são os técnicos superiores do N-EFVR que registam as ações na plataforma SGFOR aguardando-se a autorização para o seu início. Depois de autorizadas há um programa onde se faz o cronograma da ação. Antes deste procedimento é necessário perceber a disponibilidade dos docentes e posteriormente contactar os formadores externos para os módulos para os quais os docentes não têm disponibilidade ou não têm formação adequada. Este trabalho é moroso, nem todos os docentes querem dar formação em lugares distantes das suas áreas de residência, procuram conjugar os horários com as suas vidas pessoais e nem sempre é fácil agradar a gregos e a troianos. Depois de feito o planeamento em termos de tempo e de formadores é necessário solicitar aos formadores que façam os planos de sessão dos seus módulos e que os enviem ao coordenador da ação.

De entre o leque de currículos disponíveis também é da competência do professor escolher o mediador do curso que será responsável pela área de Aprender com autonomia nos percursos de nível básico e da área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens no nível Secundário. O mediador tem, entre outras funções, a de ser a ponte entre o coordenador do centro e o grupo de formandos. Cabe ao professor que fez o cronograma fazer o registo das presenças dos formadores e dos formandos na plataforma do SGFOR e, no final do curso, também é responsável pela certificação dos formandos na plataforma SIGO. Todos os materiais usados nas sessões bem como os planos de sessão devem ser arquivados

em suporte de papel e informático pelo coordenador da ação. Quando as ações se desenrolam nas escolas o procedimento de organização é o mesmo. No entanto, nestas ações só intervêm, na área sociocultural, os docentes do N-EFVR se a escola não tiver docentes disponíveis para lecionar essas áreas. A área financeira não é da responsabilidade dos docentes.

A articulação do trabalho entre os formadores e o mediador é da responsabilidade do coordenador da ação e, na perspetiva do entrevistado

“não há do ponto de vista da formação diferença entre os formadores externos e os docentes colocados pelo concurso. Se para alguma atividade houver a necessidade de marcar reuniões entre os formadores elas são convocadas pelo coordenador. Existe uma hierarquia, a direção reúne com os técnicos responsáveis pelo desenvolvimento das ações de formação e estes transmitem as diversas orientações às suas equipas de trabalho. Cada técnico que intervém no processo formativo tem as suas funções bem definidas.”

Estas reuniões são normalmente trimestrais seguindo o modelo das reuniões de avaliação das escolas no final de cada período. A articulação entre os docentes é muito diminuta e pontual, cada um desenvolve as suas sessões de formação sem procurar desenvolver atividades transversais aos cursos e às vezes dando-se conta que as estratégias que planeou já estão a ser desenvolvidas por outro formador de uma área adjacente. Um dos docentes inquirido (Q15) refere “que há formadores que «aparecem» nas atividades sem, no entanto, ter havido um grande envolvimento na sua planificação, organização e conceção. A formação deve ser transversal a todas as áreas de Competência-Chave (seja de formação de base ou formação tecnológica).” Outro docente (Q12) acrescenta “julgo que nem sempre todos os formadores se envolvem ativamente na planificação e sugestão de propostas/atividades interdisciplinares ao longo do curso.”

Relativamente aos currículos de cada módulo existe um referencial de competências-chave para cada núcleo gerador das áreas de formação sociocultural e para os restantes módulos as competências e os conteúdos a desenvolver estão disponíveis em <http://www.catalogo.angep.gov.pt/Qualificacoes>. Os referenciais de formação têm sido o centro de discussão de muitos dos teóricos da educação e

formação de adultos como já se referiu no enquadramento teórico. Gerard Figari (2006) diz-nos: “Incontornáveis para uns, instrumentos de submissão ao poder económico para outros, os referenciais constituem em todo o caso um objecto polimorfo e polissémico manipulado de maneira diferente e por vezes mesmo contraditório, na abordagem a um contexto de formação profissional, depois, pouco a pouco, no mundo escolar” (p.190). Os referenciais de Competências-Chave constituem os documentos basilares de toda a exequibilidade dos cursos de educação e formação de adultos. Recorrendo a uma citação dos autores do Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos (Alonso *et al*, 2002) este documento “propõe-se constituir uma matriz integradora entre o balanço de competências adquiridas na experiência de vida e o desenvolvimento de projetos de educação/formação de adultos” (p.5). Esta ideia das competências transversais não parece ser desapropriada na medida em que sabemos que a via escolar não é a única e exclusiva via que promove a aprendizagem e o desenvolvimento humano. A aquisição e a ampliação das competências pode ocorrer numa pluralidade de contextos formais, não-formais e informais. Um dos respondentes (Q03), a propósito da questão: “Na sua opinião, quais as vantagens para os formandos na frequência de cursos de Educação e Formação de Adultos?” reforça esta ideia ao considerar como vantagem a “validação de competências reais que são feitas de uma forma formal e/ou informal.” O referencial de competências-chave necessita que os conteúdos sejam abordados numa ótica local, enraizada na comunidade para, posteriormente, expandir os horizontes.

Apesar de um dos docentes (Q13) referir que “os formadores são os construtores dos materiais utilizados durante o processo de formação o que facilita o ajustamento de conteúdos às necessidades reais de cada grupo de formação” a maioria aponta os referenciais de competências-chave como um ponto fraco, ao afirmar que “o currículo ministrado não é concordante com os níveis de ensino. A formação é muito pobre e os conteúdos programáticos muito diminuídos, o que origina uma formação muito rudimentar e muito aquém das reais capacidades dos formandos” (Q07).

É necessário ter em conta que na sociedade da informação em que vivemos, é urgente dotar os colaboradores de características flexíveis, de adaptação, de inovação, de inteligência emocional às quais se juntam as competências de literacia básicas identificadas no enquadramento teórico. Segundo Enguita (2007) “o contexto em que se movem as empresas torna-se mais turbulento, competitivo e imprevisível, obrigando-as a extremar a sua capacidade de responder com flexibilidade (p.50). Considera-se que o reconhecimento da realidade local, por parte dos diferentes agentes envolvidos em dinâmicas de Educação e Formação de Adultos resultará bastante melhor e conseguirá atingir mais eficazmente as suas metas e satisfazer as prioridades locais se tiver como fio condutor, não apenas o lucro que daí advém mas a melhoria da participação e realização de cada indivíduo na sociedade, transformando para melhor essa mesma realidade. Mais do que abordar conteúdos, embora sejam de suma importância é necessário desenvolver atitudes e competências que permitam ao formando ser mais empreendedor, mais autor na decisão das marés a enfrentar sem que seja a sorte a decidir qual o porto onde atraca.

Outra questão premente a ter em conta no planeamento e organização e seleção dos cursos EFA é a seleção dos formandos. Não há qualquer iniciativa neste sentido como descreve o entrevistado na resposta à questão: “como selecionam os formandos?”

“São feitas sessões de informação coletiva, para as quais os desempregados inscritos são convocados, onde são identificadas as diferentes áreas onde podem fazer formação. Estas ações são feitas, no caso dos EFA, pela Orientação Profissional. Quando a formação decorre fora do Serviço de Formação Profissional do N-EFVR, a formação do grupo é da inteira responsabilidade dos Centros de Emprego sendo que o primeiro contacto com o grupo é feito na sessão de acolhimento pelo Serviço Social do N-EFVR que se desloca aos locais da formação. Há alguns anos o processo de orientação era mais cuidado implicando entrevista individual, testes psicotécnicos ou outros que se considerassem necessários para se perceber se o perfil do formando estava de acordo com o perfil para a formação que desejava frequentar. Hoje o processo de orientação é realizado, salvo em situações esporádicas, de uma forma menos aprofundada.”

Os serviços de emprego limitam-se a registar as habilitações literárias e é em função disso que se divulgam as formações disponíveis e se formam os grupos de formação. Esta questão aporta problemas sérios quando um formador se depara com o grupo de formação que é composto por pessoas de diferentes idades, com interesses e percursos completamente distintos e com formas de lidar com a informação completamente diferente. Recordo o grupo de Mondim de Basto que era composto por 25 formandos, com idades compreendidas entre os 23 e os 62, com adultos que tinham tido as mais diversas profissões, alguns deles sem nenhuma competência ao nível das Tecnologias de Informação e Comunicação, tendo certificado competências em processos de RVCC ou frequentado cursos EFA até ao 9º ano. Por outro lado, os mais jovens tinham concluído o 11º ano e abandonado a escola pelo que necessitavam de concluir o 12º ano outros pelo que ainda não tinham ingressado no mercado de trabalho. Esta heterogeneidade obriga o formador a diferenciar pedagogicamente, a ir ao encontro do que cada um sabe para desenvolver as competências-chave necessárias. Mas como fazê-lo em 50 horas com grupos de 25 formandos? Ou como dotar os que querem continuar e seguir percursos universitários com competências para tal? Neste sentido, os docentes vão ao encontro de muitas das críticas que Licínio Lima e Márcia Trigo fazem relativamente à forma como as instituições foram desenvolvendo a perspectiva da Educação e Formação de Adultos nomeadamente que “na minha opinião é o ponto mais fraco, é a forma como alguns formandos chegam a um percurso mais avançado nestes cursos, em que é notória a falta de competências básicas para se poder fazer um trabalho mais rigoroso e exigente, nomeadamente ao nível da expressão escrita e ao nível da compreensão de conceitos e conteúdos” (Q01). Outro respondente (Q09) acrescenta que “A heterogeneidade que se verifica nos grupos de formação, quer a nível de conhecimentos de vida, quer no que se refere a cultura geral o que obriga por parte dos formadores um grande empenho em aproveitar e desenvolver em cada formando o melhor que há em si.” Ainda relativamente à pergunta: A seu ver, quais os pontos fracos da Educação e Formação de Adultos nos diversos percursos possíveis?” outro respondente (Q11) referiu

“O ponto que considero mais fraco é a heterogeneidade de muitas turmas onde se encontram formandos com bases e pré-requisitos muito diferentes. Este facto torna o trabalho por vezes mais complicado para o formador dado que, por exemplo, numa turma de NS se podem encontrar pessoas que adquiriram o 9º ano no ensino regular e outras que o completaram através de sucessivos cursos de EFA.”

É de notar que muitos adultos ingressam em cursos EFA depois de terem passado por percursos de RVCC desenvolvidos pelos CQEP. A fase de reconhecimento de competências tem uma duração aproximada de 45 a 60 horas de sessões presenciais, variando em função da situação de cada adulto, que depois é encaminhado para os diferentes percursos de formação.

Os docentes inquiridos consideraram também que a ausência de critérios de seleção como uma das possíveis causas da falta de motivação dos formandos na frequência da formação e posterior abandono, considerando que acaba por comprometer a concretização dos objetivos dos cursos EFA descritos no enquadramento teórico. Dificilmente se aposta numa experiência quando, à partida, não se quer ter essa experiência. Um dos docentes (Q15) afirma

“O principal «drawback» destes cursos será a seleção dos formandos, isto é, a forma como estes se apresentam para a frequência destes percursos. Muitos são «selecionados» através das inscrições nos Centros de Emprego e para muitos a formação não é uma opção mas sim uma imposição. Nestes casos torna-se muitas vezes difícil motivar os formandos a terminarem com sucesso o seu percurso. Outra das lacunas prende-se com o facto de os formandos serem inscritos de acordo, não com as suas preferências, mas sim com os cursos que estão disponíveis, independentemente de haver ou não um perfil do formando para essa determinada área.”

Outra das questões a ter em consideração quando planeamos um curso EFA é o desenvolvimento da formação em contexto de trabalho. A análise documental permite-nos perceber que muitos formandos ficam apenas com a certificação escolar por não conseguirem ter empresas ou instituições onde possam desenvolver a formação em contexto de trabalho. A possibilidade da realização da formação em contexto de trabalho deve ser um vértice do planeamento dos cursos EFA uma vez que favorece a reinserção ou a inserção nos mercados de emprego,



permite uma reconfiguração de competências, permite ser capaz de tomar as rédeas da sua própria vida e dá aos formandos uma maior consciência quando se trata de assumir ou escolher determinadas opções como avançar com a criação do seu próprio posto de trabalho. Desenvolver dinâmicas de empreendedorismo e a criação do próprio emprego pode ser boas apostas para muitos dos que frequentam os cursos EFA. O entrevistado assume que “os níveis de empregabilidade não têm sido os desejados, principalmente nos formandos com um escalão etário mais elevado uma vez que é mais complicada a sua reinserção no mercado de trabalho. O território que abrangemos não tem, também, um mercado de emprego dinâmico que propicie a fácil absorção daqueles que concluem a sua formação.”

O N-EFVR não prevê ações de acompanhamento aos formandos depois de concluírem os cursos EFA. Sabe-se informalmente por onde vão andado alguns formandos mas não há nenhum acompanhamento da parte das entidades formadoras depois de concluída a formação. Este desacompanhamento também não permite perceber se o curso que foi desenvolvido em determinada localidade deve ou não continuar a ser uma aposta de formação.

O entrevistado do N-EFVR considera que se têm feito poucas ações de divulgação do plano de formação mas relata um fenómeno interessante, fruto da sociedade do conhecimento, uma vez que “começa a chegar um cada vez maior número de inscrições através de serviços online, fruto também da mudança de público que nos procura e também das competências de utilização da internet que já têm.” Este novo construto sobre a mudança de público deve ser considerado, não só para o planeamento e organização dos cursos EFA, mas também deve ser tido em linha de conta pelos formadores quando preparam as sessões de formação. Um dos docentes inquiridos (Q06) reflete também esta perspetiva ao afirmar que “há pouca divulgação da oferta formativa que existe, a informação não está a chegar às pessoas. Devido à localização do Centro de Formação ser um bocado afastada da cidade, muitas pessoas não conseguem obter esclarecimentos acerca da oferta formativa, posto isto, penso que deveria existir uma pessoa que encaminhasse/esclarecesse as pessoas no Centro de Emprego que se encontra

localizado na cidade.” Desta opinião pode também inferir-se, como já foi dito, que ter muitas parcerias não significa necessariamente uma boa comunicação entre os parceiros.

Um dos pontos fracos que sobressaiu também na análise de conteúdo dos questionários é a metodologia de avaliação em que assentam os cursos EFA. A avaliação, nestes cursos, tem uma função reguladora e orientadora, pois fornece informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir que o formando reveja e melhore os processos de trabalho. Uma avaliação deste tipo é, simultaneamente, processual, na medida em que assenta numa observação contínua e sistemática do processo de formação. É uma metodologia reflexiva e com um carácter formativo e qualitativo que exige dos formandos muitas capacidades de escrita, de reflexão e espírito crítico diante das propostas de trabalho do formador, o que frequentemente não existe. Os docentes consideram que “nem sempre os formandos percebem o tipo de avaliação realizada em cursos EFA.” Os próprios formadores têm alguma dificuldade em perceber as lógicas de avaliação e certificação que foram descritas no enquadramento teórico uma vez que a operacionalização dos critérios de evidência é tudo menos evidente. Não lhes é fácil sair das lógicas de avaliação escolarizadas que não se adequam a um referencial de formação desenvolvido através de uma espiral de competências articuladas entre si. A avaliação formativa permite que as aprendizagens tenham o seu retorno justo, medido em critérios concretos e convertido em ponderações de carácter qualitativo que depois se traduzem ou não na obtenção da certificação.

Na análise dos inquéritos é de realçar que apenas um docente referiu que os cursos EFA não previam a inclusão de adultos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Esta observação não foi valorizada pela autora do projeto porque considera que se trata de um enviesamento da resposta uma vez que esta é a área de trabalho da autora e que esse é um facto do conhecimento dos inquiridos.

À pergunta “caso lhe fosse possível, que alterações introduziria ou o que mudaria nos Cursos EFA ministrados pelo N-EFVR?”, as respostas seguiram o que

havia sido indicado nos pontos fracos e que salientam aspetos como a necessidade de selecionar os formandos, a heterogeneidade dos grupos, uma reconfiguração dos referenciais de formação que introduzisse componentes mais práticas e uma maior articulação com entre as UFCD, e por último uma maior aproximação ao mercado de trabalho.

A entrevista e a análise de documentos permitiu que se olhasse para o antes e o depois da formação e os inquéritos permitiram que se refletisse sobre o desenvolvimento da formação, considerando-se que os métodos de recolha de dados se tornaram complementares num olhar que se pretendia crítico e abrangente sobre o planeamento e organização dos cursos EFA. Esta análise de dados permitiu concluir que todos estão de acordo sobre a necessidade de se operarem de acordo com lógicas de atuação locais ainda que isso nem sempre seja visível na seleção da oferta formativa ou na forma como se planeiam as sessões de formação. Na entrevista é possível perceber que ao contrário do que os docentes ajuízam a sua contratação não trouxe mudanças no *modus operandi* da operacionalização dos referenciais de competência-chave nem se traduziu em lógicas de inovação no decorrer das sessões de formação ainda que o entrevistado admita a vantagem da estabilidade dos recursos humanos. Relativamente aos pontos fracos dos Cursos EFA o entrevistado aponta questões de organização, como contratação de formadores externos ou a gestão do espaço e os docentes apontam questões como a heterogeneidade das turmas ou os referenciais de competências-chave. Coincidem ao considerar como um dos pontos fracos a ausência de processos de seleção dos formandos. Outra semelhança que surge na análise da entrevista e dos questionários é a vertente inclusiva dos cursos EFA tornando os adultos mais capazes de gerir a *Res publica*. Quanto às sugestões de mudança nos processos de organização e planeamento dos cursos EFA, os docentes consideram lógicas de organização como o número de alunos, as metodologias de avaliação ou os processos de seleção de formandos mas o entrevistado dirige a sua opinião para vertente da formação profissional, alinhando com as perspetivas governamentais ao referir que “se verifica é um maior interesse, por parte dos adultos, na realização da componente de formação tecnológica e isto obriga-nos a

pensar em ofertas que já existiram – qualificação inicial / profissional (formação tecnológica, um conjunto reduzido de horas de formação sócio cultural e Prova de Avaliação Final) ou cursos EFA Profissional (apenas a componente tecnológica).”

Ao analisar as lógicas de atuação relacionadas Cursos EFA no N-EFVR pretende-se transformar uma situação inicial relacionada com o planeamento e organização dos cursos EFA, em que se assinalam e reconhecem algumas limitações e constrangimentos, numa situação desejável que possa concretizar os princípios de abertura, flexibilidade, pluralidade e diversidade assentes em pilares de desenvolvimento de cada um de acordo com o contexto em que se move, as suas vivências e necessidades de formação.

Assume-se que é ao Estado-Providência, em parceria com a comunidade, que cabe promover dinâmicas inclusivas na Educação e Formação de Adultos pois tal como os próprios assumem “a aposta estratégica na qualificação da população portuguesa é opção central para o crescimento económico e para a promoção da coesão social e territorial, assegurando o aumento da competitividade e modernização das empresas, da qualidade e produtividade do trabalho, a par da promoção da empregabilidade, do desenvolvimento pessoal e de uma cidadania plena (Ministério do Trabalho e da Segurança Social, 2007, p.2).

A autora continua a considerar e a acreditar que os cursos EFA podem ajudar a construir percursos de cidadania válidos, a fomentar a inclusão de adultos muitas vezes excluídos pelas vicissitudes da vida, contribuindo para que todos sejam cada vez mais capazes de ser co-autores das suas vidas profissionais e pessoais numa sociedade líquida e volátil. Como refere Nogueira (1996), “a mudança é o processo pelo qual o futuro invade as nossas vidas; é a morte da permanência. Os laços com cada palavra ou gesto apreendidos já não são duráveis, originando a cada momento um gesto de impermanência. O indivíduo é obrigado a reaprender, a todo o instante o seu ambiente exterior e a renovar, em intervalos cada vez menores, as concepções da realidade e as imagens mentais do mundo” (p.3).

## Parte III – Plano de Ação

### *Educação e Formação de Adultos: novas rotas?*

“Protestar contra malfeitorias do presente – é preciso mas não chega.  
Adormecer com saudades do futuro – aconchega mas não muda.  
Que tal uma experiência confiada ao trabalho do *feito*ro?  
Para que um mundo transformado a todos venha a chegar.”  
(José Barata-Moura, 8-11-2014)

A citação de José Barata-Moura resulta dos apontamentos que a autora do projeto fez numa das muitas vezes que o ouviu pensar a educação porque como o próprio reflete “a educação e a formação são pensáveis. Mas o seu destino de realização desdobra-se no horizonte das feitura

Permanecemos na Educação e Formação de Adultos enredados na antinomia e prisioneiros da antítese. Por um lado pretendemos atuar num contexto local mas aplicando modelos escolarizados a adultos que pouco ou nada têm a ver com esses modelos, caso contrário o encantamento com a escola não teria desvanecido. A complexidade da contemporaneidade tem produzido adultos, formandos e formadores, cada vez mais voltados para si próprios, menos envolvidos com o mundo que os rodeia, acabrunhados pelo peso da dureza dos dias, pouco confiantes no exercício da sua liberdade e livre é aquele que habita o mundo, se torna co-autor de outras vidas a partir de uma plataforma que lhe é própria. Quer-se muito acreditar, tal como Lima (2007), que a Educação e Formação de Adultos pode recuperar o seu potencial democrático para a transformação, mesmo que, por isso, “seja de novo apelidada de “perigosa”, o que para muitos de nós não significa

senão tornar-se poderosa, crítica, ativa, fonte de esperança e humana – uma Educação e Formação de Adultos política e democraticamente comprometida e não apenas mobilizada pela economia” (p.72).

Claro que este princípios de emancipação na Educação e Formação de Adultos não podem esquecer ou anular as políticas económicas e a necessidade de atuar de forma concertada em medidas de emprego considerando que um dos princípios orientadores do documento Strategic framework – Education & Training 2020, produzido pela Comissão Europeia é “proporcionar os meios para que todos os cidadãos realizem os seus potenciais, bem como assegurar a prosperidade económica sustentável e a empregabilidade”(JOUE,2013).

Desenvolver um plano de ação é traçar possíveis rotas na destinação dos cursos EFA tendo como principais mapas de navegação os dados descritos na investigação empírica mas também as convicções éticas que norteiam a autora do projeto e que muito vão beber à ética de Apel e Habermas ao considerar que todas as questões de validade da vida humana devem ser resolvidas através do diálogo e da argumentação. Assim, todo conteúdo que poderá ser reconhecido como verdadeiro terá que ser passível de consenso. Quem argumenta pressupõe que toda a argumentação suscita pretensões intersubjetivas para a validade das proposições com a finalidade de que elas possam ser verdadeiras, racionais, consensuais, universais e livres. É do compromisso das partes, assente numa lógica discursiva-argumentativa que se atinge o consenso entre todos, agentes/instituições locais, formadores e formandos e onde o N-EFVR é comunicante, e comunica-se – ainda que os limites da sua capacidade de discurso estejam normativizados pela linguagem do Estado.

Este projeto implica que todos o que estão no barco, de uma forma pragmática, se disponham a navegar, enfrentando os adamastores que possam surgir na viagem.

Inicia-se o plano da ação pensando as relações do N-EFVR com os parceiros locais atendendo à dispersão geográfica da sua área de intervenção. Ao IEFP, e em concreto ao N-EFVR, não cabe criar empregos, esta função compete à economia. Assim, é um organismo que tem uma função complementar e supletiva ao

funcionamento normal da economia (Madelino, 2007, p.30). As parcerias e a atuação conjunta deve ser um pressuposto de ambas as partes. O N-EFVR não pode ter atitudes passivas diante das dinâmicas locais de desenvolvimento. Não pode limitar-se a receber as propostas de formação que lhe chegam e a operacionalizá-las quando lhe é possível. Assim o N-EFVR deve em 1º lugar, fazer um levantamento dos possíveis parceiros com quem pode estabelecer protocolos de atuação. Esses parceiros podem ser escolas públicas ou privadas, câmaras municipais, associações de desenvolvimento local ou empresas. É quem tem a sua esfera de atuação no local que melhor conhece os microcontextos de cada localidade. O N-EFVR deve dar a conhecer as diferentes possibilidades de formação que dispõe para os diferentes públicos. Os agentes locais só tomam parte naquilo que, obviamente, lhes chega como informação e que lhes interessa. De seguida lançam-se redes de diálogo assentes em pautas que podem ser sugeridas pelo N-EFVR ou que podem ser sugeridas pelo parceiro, e só assim se concretizam parcerias sustentáveis. Não basta que o N-EFVR disponibilize informações. Para conseguir atingir seus objetivos, as organizações precisam, efetivamente, comunicar-se com seus stakeholders, promovendo, assim, seu engajamento. Cabe aos parceiros desenvolver estudos para perceber a realidade das necessidades de educação e formação dos adultos. Estas necessidades devem atender não só o nível de competência exigido e desejado por cada um mas também às características do mercado de trabalho.

Deve ser baseado nesse estudo que depois em parceria com o N-EFVR se devem estudar possíveis cartas de mear nos cursos EFA para aquele local específico. Este estudo tem que ter em conta o documento que estabelece as áreas de formação prioritária para esse ano e procurar ajustá-lo.

É também com este parceiro que se deve procurar o local onde se deve desenvolver a formação e perceber quais os recursos materiais necessários à realização do curso. Às vezes este é um aspeto pouco considerado no planeamento e organização dos cursos EFA mas que se revela de extrema importância no decorrer da formação. De acordo com a experiência da autora, o local onde se desenvolve a formação é um motivo recorrente para discussões entre formandos ou entre formandos e o N-EFVR.

Relativamente aos recursos humanos, nomeadamente formadores externos, devem ser alocados recursos locais que permitirão uma gestão mais flexível do cronograma do curso.

Há nesta relação com os parceiros um aspeto fundamental que é o feedback. Apesar do facto de que abrir canais de duas vias é, e sempre foi, condição fundamental para a comunicação, nem sempre se tem consciência da necessidade de avaliar processos e de ter em conta o que todos pensam ou julgam ser certo.

Um dos parceiros a ter em conta são os CQEP. Os CQEP são estruturas do Sistema Nacional de Qualificações e assumem um papel determinante na construção de pontes entre os mundos da educação, da formação e do emprego, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Estes centros são responsáveis pelo acolhimento, diagnóstico, encaminhamento e processos de RVCC. Muitos dos adultos que se dirigem aos CQEP são possíveis frequentadores dos Cursos EFA e o contrário é igualmente verdade pelo que é necessário estreitar parcerias e lógicas de atuação assentes no rigor e no diálogo pois a atuação concertada pode resultar em desenvolvimento das pessoas e dos locais.

Relativamente à divulgação da informação da oferta formativa relacionada com os Cursos EFA deve conjugar-se a divulgação local através dos parceiros no terreno com as novas tecnologias de informação uma vez que facilitam o acesso a diferentes públicos e abrem espaço para sua participação. Alcançando boas práticas, os frequentadores dos cursos EFA vão convencer pelo exemplo outros formandos.

Quanto aos formandos, o entrevistado considera que “o público-alvo dos Cursos EFA está a mudar” pelo que é preciso prospetivar, pensar cenários e re-criar possíveis caminhos para onde queremos navegar. Na formação dos grupos deve ter-se em conta o percurso escolar do adulto, o percurso profissional e as motivações de cada um quanto ao rumo que pretendem dar à sua vida. O Ministério do Trabalho e Solidariedade Social obriga os desempregados e os beneficiários do Rendimento Social de Inserção a frequentar formação de acordo com os seus níveis de escolaridade. No entanto, não considera o perfil de cada um para os encaminhar para essas formações nem lhes dá a possibilidade de escolher o



que querem aprender. Este facto deve ser alterado através da criação de fichas, disponibilizadas pelos centros de emprego, que permitem aos adultos priorizar as áreas de formação que consideram necessárias. Depois da identificação das áreas os conselheiros de orientação do N-EFVR e o psicólogo devem entrevistar o formando para adequar o perfil dos formandos aos cursos a frequentar.

Na construção dos grupos de formandos, o coordenador da ação deve reunir com os conselheiros e elaborar as turmas de formandos de acordo com os resultados obtidos. Outra das preocupações a ter em conta é a forma como os formandos obtiveram as suas qualificações. À partida pode parecer irrelevante saber se um formando obteve a sua escolaridade num percurso escolar dito normal ou num curso EFA mas não é. Os grupos de formação que a autora tinha são provas disso mesmo. Por exemplo, o grupo de Celorico de Basto era constituído por 16 formandos, a mais velha tinha 33 anos e tinha frequentado um EFA B2+B3 antes de ter ingressado este curso EFA NS. Era a única formanda que não tinha nenhuma competência relacionada com as Tecnologias de Informação pelo que todas as propostas que implicavam estas competências tinham que ser apresentadas com um nível de complexidade mais baixo.

Os professores, formadores e técnicos precisam de aceitar o que Habermas designa de “condição pragmática de convivência” acreditando como o autor que “todo aquele que se envolve numa prática de argumentação tem que pressupor pragmaticamente que, em princípio, todos os possíveis afetados poderiam participar, na condição de livres e iguais, numa busca cooperativa da verdade, na qual a única coerção admitida é a do melhor argumento” (p.225). Appadurai (2006) alerta para os riscos do diálogo, mas explica que não temos alternativa, sugerindo uma estratégia de seletividade, de modo a que não nos sintamos obrigados a partilhar toda a nossa humanidade em todas as ocasiões (p. 37). Torna-se prioritário que no exercício das suas funções todos se sintam igualmente importantes e considerem que o seu empenho no trabalho concorre para o sucesso da viagem. O desenvolvimento dos cursos EFA são processos longos, habitualmente mais de um ano e seis meses, e isto pode revelar-se um cabo das tormentas até que se compreenda que o envolvimento de todos pode concorrer para que estes

percursos sejam cabos da boa esperança, lançando por diante desafios que permitam tornar o contexto de formação em contextos que promovem o desenvolvimento.

Um formador externo integrado no mercado de trabalho tem um conjunto de habilidades práticas que são muito úteis na simulação de contextos de trabalho em contextos formativos. O facto do formador estar integrado em contextos reais de trabalho permite uma abordagem dos currículos mais aproximada à realidade laboral. Permite também que se estabeleçam pontes de comunicação para possíveis locais de realização da formação em contexto de trabalho.

Os docentes podem contribuir para transformar estas habilidades práticas em competências que permitam aos formandos diante de novas situações aplicar o que aprenderam ou reconfiguraram. A dispersão geográfica de onde são oriundos os docentes permite um conhecimento das dinâmicas locais que são uma mais-valia na abordagem das cartas de marear, isto é, dos currículos.

Os técnicos contribuem para o esclarecimento de questões administrativas e financeiras relacionadas com os adultos e que concorrem para que não se criem ruídos comunicacionais no decorrer dos cursos EFA. Os técnicos são os que estão melhor preparados para explicar aos formandos as implicações dos contratos de formação uma vez que estes os encaram como uma formalidade que não terá implicações no decorrer da formação, o que não é verdade.

Antes do início dos cursos EFA seria muito importante formar a tripulação que vai conduzir e propor que marés favorecem a navegação. Para formar a equipa pode realizar-se um fim-de-semana ou dois dias de Coaching e, ao longo do curso, devem acontecer mensalmente reuniões de articulação curricular.

Relativamente aos currículos não podemos decidir não cumprir as orientações do Referencial de competências-chave mas podemos abordá-lo localmente. Interpretar o referencial de competências requer compreender o homem nas suas manifestações no que o referencial tem de explícito e implícito pois como analisa Geertz (1997) “se a interpretação antropológica constrói uma leitura do que acontece, então divorciá-la do que acontece – do que nessa ocasião ou naquele lugar, pessoas específicas dizem, o que elas fazem, o que lhes é feito, a

partir do vasto negócio do mundo – é divorciá-la das suas aplicações e torná-la vazia” (p.13).

As sessões de formação devem ser planeadas tendo como traves mestras os critérios de evidência para cada competência indicada no referencial de competências-chave mas dando espaço à diversidade do grupo. Alonso (2006) sugere que se veja o conhecimento dos formandos como “complexo, integrado, dinâmico e aberto, que tem que ser construído e transformado nos processos de aprendizagem em saber significativo e relevante para a vida (competências).” Este entendimento permitirá segundo a mesma autora “a criação de *contextos ecológicos* acolhedores da diversidade de experiências/saberes e desafiadores da procura, da crítica, da partilha e da autonomia no desenho dos percursos de vida e de formação” (*ibidem*).

As competências a desenvolver, devem ter em consideração as exigências do mundo produtivo e empresarial e também as exigidas no exercício da vida política, cultural e social. Para aproximar os currículos e as experiências de aprendizagem da realidade empresarial, devem propor-se atividades que passem pela resolução de problemas que impliquem competências de criatividade e inovação, pela simulação de práticas de contextos de trabalho e estruturando os conteúdos numa lógica de empreendedorismo. Para trabalhar a motivação dos formandos pode solicitar-se que outros formandos que concluíram cursos EFA e que conseguiram alterar a destinação da rota e comandar o leme venham dar o seu testemunho.

Relativamente à formação em contexto de trabalho ela deve acontecer em ambientes reais e implicar a existência de um professor orientador que juntamente com o monitor da empresa acompanhe a re-integração do adulto no mercado de trabalho.

Terminado o curso, o N-EFVR deve acompanhar o percurso dos alunos durante os dois anos subsequentes. Deve ser criado um gabinete que possa recolher dados a propósito do nível de empregabilidade de cada curso. Deve ter também como função divulgar novas possibilidades de formação para estes adultos e as formações frequentadas posteriormente. Aferir estes dados permite-nos saber em que cursos podem continuar a apostar aquando a construção do plano de

formação ao mesmo tempo que contribui para o fomento da motivação dos formandos em continuar a lançar-se por diante.

Ao lançar-se por diante nos processos das “feituas”, assumindo o cargo de coordenação dos cursos EFA, precisamos de estar certos que concorreremos para uma sociedade mais justa, equitativa e verdadeira, que só num contexto ético-discursivo faz sentido implicar parceiros locais, comprometer as gentes, confiar e lançar a redes para que todos nos sintamos co-atores no processo de construção da cidadania individual e coletiva. Assente nos pressupostos descritos nesta parte do projeto e tendo já referido muitas das ideias que concorrem para o planeamento e organização dos cursos EFA no N-EFVR sistematizam-se no quadro seguintes as atividades que concorrem de forma explícita para a prossecução dos objetivos relacionados com a transformação da realidade.

**Quadro IV – Plano de ação**

Objetivos	Atividades	Atores	Data	Avaliação
<p>Aproximar a oferta formativa dos cursos EFA aos contextos laborais e empresariais onde decorrem.</p> <p>Melhorar a articulação com os parceiros locais.</p>	Envio de emails aos parceiros locais a solicitar o levantamento de dados sobre as ofertas de emprego na localidade ou possibilidades de expansão do mercado de trabalho.	<p>Coordenação dos cursos EFA</p> <p>Parceiros locais</p>	Agosto 2015	<p>A equipa de coordenação dos cursos EFA deve contabilizar o número de respostas aos emails.</p> <p>De seguida deve analisar o número de respostas que indicam claramente a situação do mercado de trabalho relacionada com a oferta e a criação de novos serviços.</p>

Objetivo	Atividades	Atores	Data	Avaliação
<p>Aproximar a oferta formativa dos cursos EFA aos contextos laborais e empresariais onde decorrem.</p> <p>Melhorar a articulação com os parceiros locais e entre professores, formadores e técnicos.</p>	Reunião com os parceiros Locais	<p>Coordenação do N-EFVR</p> <p>Coordenação dos cursos EFA</p> <p>Representant e da Câmara Municipal</p> <p>Parceiro local</p>	Setembro 2015	Quantidade de protocolos estabelecidos e número de vagas para a formação em contexto de trabalho
	Análise dos currículos dos formadores externos dando prioridade de contratação aos que estão inseridos em contextos reais de trabalho	<p>Técnicos do N-EFVR</p> <p>Coordenador dos cursos EFA</p> <p>Parceiro local com quem se estabelece o protocolo da formação</p>	No momento da realização do cronograma de cada curso	Números de formadores externos empregados que não são somente formadores
	Gabinete de acompanhamento aos Formandos	<p>Coordenador do N-EFVR</p> <p>Técnico do N-EFVR</p> <p>Formandos que concluem os cursos</p> <p>Técnico do Centro de Emprego</p>	Janeiro de 2016	<p>Dados estatísticos recolhidos – empregabilidade, novas formações ou criação do próprio emprego.</p> <p>Número de acompanhamentos realizados.</p> <p>Estes dados devem ser recolhidos e tratados pelo técnico do N-EFVR e entregues à coordenação dos EFA. No final de cada ano civil.</p>
	Oficina de formação: Operacionalizar o referencial de competências-chave numa perspetiva local	<p>Coordenador do N-EFVR</p> <p>Formador da UTAD</p> <p>Docentes e formadores de cursos EFA</p>	Janeiro de 2016	A definir pelo formador da UTAD

Objetivo	Atividades	Atores	Data	Avaliação
Adequar o perfil dos formandos aos cursos a frequentar	Sessões de esclarecimento dos Cursos EFA nas Juntas de freguesia	Equipa Social do N-EFVR; Coordenador dos Cursos EFA; Presidente da Junta de Freguesia; Parceiro Local; Adultos.	Setembro 2015	Número de adultos presentes e que preenchem uma ficha de identificação. Estes dados devem ser recolhidos pela equipa social e entregues à coordenação dos EFA.  Feedback do Parceiro Local ou da junta de Freguesia no final da reunião.
	Experiência “Subir a bordo” que permite ao formando visitar uma empresa/local onde se desenvolva a atividade que corresponde ao perfil de saída do curso que pretende frequentar	Formandos; Mediador do curso; Coordenador dos cursos EFA; Coordenador do N-EFVR; Conselheiros de orientação vocacional; Psicóloga; Parceiros locais.	Antes do início da formação das turmas	Registo sobre as experiências relatadas pelos adultos numa folha que lhes é dada. A psicóloga deve, no final da atividade, registar nas fichas de análise do perfil os relatos dos formandos.
	O dia aberto das profissões em parceria com escolas profissionais da região abrindo a escola a toda a comunidade	Formandos em FCT; Alunos e professores dos Cursos Profissionais; Formadores e docentes do N-EFVR; Direção das escolas; Diretor do N-EFVR; Câmara Municipal; Comunidade.	Junho de 2016	Quantidade de profissões representadas. Número de visitantes. Diálogo com os parceiros. Questionário a aplicar a uma amostra dos formandos e alunos participantes. A escola recolhe e trata os dados. Deve comunicar os resultados ao N-EFVR

Objetivo	Atividades	Atores	Data	Avaliação
Propor processos de seleção dos formandos	Ficha de inscrição que permita ao adulto priorizar as suas necessidades de formação	Coordenador dos cursos EFA  Diretor e técnicos da delegação do Centro de Emprego de Vila Real  Técnico de serviço administrativo	Agosto 2015	Número de formandos que frequentam o 1º curso EFA assinalado como área prioritária.  A análise deve ser feita por um técnico dos serviços administrativos e comunicada à coordenação dos cursos EFA
	Entrevistas aos formandos	Conselheiros de Orientação Profissional  Psicóloga  Coordenação dos cursos EFA	Outubro e Novembro de 2015 ou quando há a indicação da formação de uma turma EFA.	Inquérito de satisfação a aplicar aos formandos.  A psicóloga deve tratar os dados e informar a coordenação dos EFA dos dados recolhidos.  Número de formandos que são integrados em cursos EFA de acordo com o resultado dos dados .
	Documento de análise do perfil do aluno (percurso escolar, profissional, áreas de formação pretendidas, dados da entrevista e experiência “subir a bordo”	Psicóloga  3 Docentes dos cursos EFA	Novembro de 2015	Avaliação contínua da eficácia do documento através do cruzamento dos três documentos assinalados e do número dos formandos que foram incluídos nas suas opções de formação e de acordo com o seu perfil.

Objetivo	Atividades	Atores	Data	Avaliação
Propor processos de seleção dos formandos	Constituição das turmas em função dos perfis	Conselheiros de Orientação Profissional Psicóloga Coordenador do N-EFVR Coordenador do curso Técnico de ação social Parceiro local	Dezembro de 2015	Questionários aplicados pelo mediador de cada curso aos formandos e formadores um mês depois de se iniciar a ação. Os inquéritos devem ser preparados e analisados pela equipa de coordenação dos cursos EFA.
Melhorar a articulação com os parceiros locais e entre professores, formadores e técnicos	Coaching para formadores e docentes	Mediador do curso EFA; Formadores e docentes do curso EFA; Coach; Coordenador do Curso EFA; Diretor do N-EFVR	Antes do início dos cursos de formação	A definir pelo Coach
	Reunião de articulação	Mediador do Curso EFA Formadores do Curso EFA Coordenador do Curso EFA	Mensal – durante a duração do curso	Atas das reuniões
	Aplicação online na página do N-EFVR com a disponibilidade semanal de cada Formador ou Docente	Responsável pela gestão da página do N-EFVR Docentes Formadores Mediador	Agosto 2015	Diminuição do número de faltas dos formadores e docentes. Este registo é feito mensalmente pelo mediador.
	Exposição: “Por mares navegados” que deve refletir o percurso realizado pelos formandos de cada curso	Coordenador e técnicos do N-EFVR Formadores, docentes e mediador do curso EFA Formandos Parceiro local	Fim do curso EFA	Questionário de avaliação da atividade a ser aplicado pelo mediador e tratado pelo coordenador do curso.



## ***Conclusão***

Ao escrever a conclusão deste projeto sabemos que qualquer percurso de investigação comporta condicionantes espaciais, temporais, contextuais e intrapsíquicas que influenciam naturalmente o investigador, conduzindo a um ponto de chegada que Lima (2007) descreve “sempre transitório e aquém da capacidade de inventariação de problemas e de novas interrogações” (p.13).

As Conferências da UNESCO (2010), vêem a educação e formação de adultos como uma realidade em transição, pressupondo um compromisso com o eixo da aquisição de competências básicas de literacia, entendido numa pluralidade saberes que são pessoal e socialmente contextualizados. Sendo um processo balizado pelo referencial de competências-chave e englobando a diversidade sociocultural, a Educação e Formação de Adultos implica o reconhecimento de diferentes necessidades, expectativas, responsabilidades e finalidades, tornando-se fundamental que se olhe de forma particular para a realidade de cada contexto, ainda que seja de admitir que há políticas e processos comuns aos sistemas educativos, sobretudo quando as políticas de globalização estruturam a agenda educacional.

Começou-se este projeto com a incerteza da rota a navegar mas com a certeza de que toda a existência societária dos seres humanos está entretecida de dispositivos de educação. Procurou-se perceber que mar navegou o conceito de Educação e Formação de Adultos para hoje se constituir como o «bote de salvação» «dos navios» da Aprendizagem ao Longo da Vida. A própria Aprendizagem ao Longo da Vida tem tido dificuldades em descobrir o norte talvez porque cada «comandante» a siga por diferentes mapas. A educação prende-se com a cultura de saberes que se transmitem, se pesquisam, se produzem, se operacionalizam, se vivem e se transformam. E não é indiferente para os efeitos: nem o marco institucional de acolhimento, nem a capacitação dos diferentes colaboradores do N-EFVR, nem os termos de referência em que a atividade se processa. Os dados analisados permitiram-nos concluir que os docentes estão muito mais alinhados

pelo paradigma da Educação Permanente e o entrevistado orienta as dinâmicas de organização dos Cursos EFA do N-EFVR pelo paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida. Professores bastante preocupados com a aquisição de competências básicas enquanto o entrevistado atua tendo em vista a formação profissional e procurando que a Educação e Formação de Adultos alinhe pelas «cartas de marear» do neoliberalismo assumindo as bandeiras da economia e da globalização. Cabe aos docentes, assumindo a sua destinação, trazer novas óticas de pensamento e de “feitura” no planeamento dos cursos EFA porque somos ingredientes e agentes na escritura da historicidade do ser (José Barata-Moura, 2014).

Procurou-se olhar para o planeamento e organização dos cursos EFA no N-EFVR com a pretensão de se materializar os possíveis. Possíveis que não se limitam a repetir aquilo que está mas que procuraram a partir das facticidades atenuar constrangimentos e apontar novos caminhos. O plano de ação reflete a vontade de agir sobre um contexto específico para o qual foram sendo pensadas e construídas as condições materiais, objetivas e subjetivas, de realização. A autora almeja que este projeto contribua para a organização e planeamento dos cursos EFA no N-EFVR pois acredita como José Barata-Moura (2014) que “na campanha das obras da faina educativa está em estaleiro igualmente uma outra dimensão (amiúde, desentendida): o cultivo da própria humanidade dos agentes que interatuam. Um sorrato trabalho continuado em que o ser de cada um, e a qualidade humana de todos, vai ganhando espessura, densidade, e respiro.”

António Nóvoa (s.a) cita Hannah Arendt que escreveu “uma crise apenas se torna catastrófica se lhe respondermos com ideias feitas, isto é, com preconceitos. Tinha razão”(p.17). E por isso temos que ter a ousadia de ter esperança, recriar outras rotas, problematizar as razões que se vão apresentando, na certeza que a viagem partilhada é mais segura. Freire (1996) “Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade” (p. 53). Há sempre possibilidade de inscrever nas realidades em devir o cunho da nossa humanidade.

## ***Bibliografia***

- Alcoforado, L., & Ferreira, S.M. (2011). Educação e formação de adultos: Nótulas sobre a necessidade de descomprometer a cinderela depois do beijo do príncipe encantado. In L. Alcoforado et al. (Eds.), *Educação e Formação de Adultos. Políticas, práticas e investigação* (pp. 7-20). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Alonso, L., Imaginário, L., Barros, G., Castro, J.M., Osório, A., & Sequeira, F. (2002). *Educação e Formação de Adultos: Referencial de Competências-Chave*. Lisboa: ANEFA.
- Alonso, L. (2006). *Formação ao Longo da Vida e aprender a aprender*. Comunicação apresentada no Encontro de Educação e Formação de Adultos na Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Amorim, J. P., & Imaginário, L. (2003). Cursos EFA: uma (re)orientação para a cidadania. In J.C. Morgado, M.P. Alves, S.S. Pillotto, & M.I. Cunha (Coords.), *Integração das Políticas e Sistemas de Educação e Formação — Perspectivas 211 e Desafios. Actas do IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza* (pp. 367-376). In [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Livro%20de%20Actas\\_2.%C2%BA%20Congresso%20Internacional%20sobre%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Livro%20de%20Actas_2.%C2%BA%20Congresso%20Internacional%20sobre%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(1).pdf) acedido em 11 de Maio de 2015.
- Amorim, J. P., Azevedo, J., & Coimbra, J. L. (2011). E Depois do Acesso (de “Novos Públicos” ao Ensino Superior): A Revolução Não Acabou. In L. Alcoforado et al. (Eds.), *Educação e Formação de Adultos. Políticas, práticas e investigação* (pp. 211-226). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amorim, J.P. (2005). O Impacto da Educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da Cidadania. In <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4642/1/CERT05.pdf> Acedido em 20 de maio de 2015.

- Appadurai, A. (2006). The risks of dialogue. In *New stakes for intercultural dialogue*. Nº13, pp. 33-37.
- Aníbal, A. (2013). *Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à Validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e práticas*. Comunicação apresentada no encontro de Sociologia da Educação apresentado ao Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Barata-Moura, J. (2014). *Educação, Fator de Emancipação*. Comunicação apresentada no encontro Pensar a Educação no Auditório António Chainho, Santiago do Cacém, Portugal.
- Barbosa, F. (2004). *A Educação de Adultos - Uma visão crítica*. s.l.: Estratégias Criativas.
- Barros, R. (2013). *As políticas educativas para o setor da educação de adultos em Portugal*. Lisboa: Chiado editora.
- Barros, R. (2013). *Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bauman, Z. (2002): *Society Under Siege*. Cambridge: Polity.
- Boticas, C. (2004). Medidas de emprego e formação em Portugal. *Revista Dirigir*, nº 83, 41- 45.
- Cabugueira, A. (2002). Contributos Reflexivos para o Estudo das Relações entre a Educação e o Desenvolvimento. *Gestão e Desenvolvimento*, nº11, 193-233.
- Canário, R. (2008). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Carneiro, R. (2007). Descobrir o tesouro. *Comunicação & Cultura*, n.º 3, 145-156. In [http://cc.bond.com.pt/wpcontent/uploads/2010/07/03\\_08\\_Roberto\\_Carneiro.pdf](http://cc.bond.com.pt/wpcontent/uploads/2010/07/03_08_Roberto_Carneiro.pdf) acedido em 20 de Janeiro de 2015.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.
- CEDEFOP (2010), *2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning – Executive summary of Final Report*. Acedido em 12 de dezembro de 2014 em <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77641.pdf>.

- Coimbra, J.L., Parada, F., & Imaginário, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Lisboa: DGEFP.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: SEC.
- Conselho Nacional de Educação (2013). *Pareceres 2012*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação (2014). *Estado da Educação 2013*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Dias, M.C., & Varejão, J. (2012). *Estudo De Avaliação Das Políticas Ativas De Emprego*, relatório final apresentado na Faculdade de Economia da Universidade do Porto. In <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/file838.pdf> acedido em 23 de abril de 2015.
- Enguita, M. F. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- EDUCATION AND CULTURE DG (2011). *Projeto.EDAM*. Acedido em 15 de Janeiro de 201, em <http://www.socialinclusion.eu/>.
- EURYDICE (2000). *Aprendizagem ao Longo da Vida: a contribuição dos sistemas educativos e dos estados membros da União Europeia*. Lisboa: Europress.
- Faure, E. (1974). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand (1.ª ed. de 1972).
- Field, J. (2000). Governing the ungovernable: why lifelong learning policies promised so much yet deliver so little. *Educational Management Administration & Leadership*, 249-261.
- Finger, M. & Asún, J.M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Geertz, C. (1997). *O Saber local: Novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petropolis: Vozes.
- Gil, A.T. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Habermas, J. (2003). *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- Jornal Oficial Da União Europeia (2012). Conclusões do Conselho, de 26 de Novembro de 2012, sobre o Ensino e a Formação no Âmbito da Estratégia Europa 2020. O Contributo da Educação e Formação para a Recuperação Económica, o Crescimento e o Emprego. Acedido em 20 de maio de 2015 em [eur-lex.europa.eu](http://eur-lex.europa.eu) em [eur-lex.europa.eu](http://eur-lex.europa.eu).
- Lima, L. (2014). Adult education should become more dangerous. In [http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=170&Itemid=30](http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=170&Itemid=30) Acedido em 6 de junho de 2015.
- Lima, L. C. (2005). A educação de adultos em Portugal. In R. Canário & C. Belmiro (Orgs.), *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*, (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- Lima, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2010). Notas breves de um participante. *Aprender ao Longo da Vida*, Nº 12, pp. 30-33.
- Lima, L. C., & Afonso, A. J. (2006). Políticas públicas, novos contextos e actores em educação de adultos. In L. C. Lima, (Org.). *Educação não escolar de adultos*. Iniciativas de educação e formação em contexto associativo. Braga: Universidade do Minho.
- Loureiro, A. (2008). As organizações não-governamentais de desenvolvimento local e a sua prática educativa de adultos: uma análise no norte de Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, vol.13, nº.38,221-238. In <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/03.pdf> acedido em 2 de Fevereiro de 2015.
- Lukács, G. (2012). *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Madelino F. (2007) Uma reflexão sobre a actuação do serviço público de emprego português, *Revista Dirigir*, nº 97, 27-34.
- Melo, A. (2007). A educação e formação de adultos em Portugal como um projeto de Sociedade. In CNE, *Políticas de Educação/formação: estratégias e práticas* (pp.65-74). Lisboa: CNE.

- Melo, L. (2011). *Desenvolvimento do Projeto de Intervenção*. Porto: ISEP.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology. Integrating diversity whit quantitative & qualitative approaches*. London: Sage Publications.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2007). *Acordo para a reforma da formação Profissional*. In <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/151> Acedido em 27 de maio de 2015.
- Neves, A. (Org.) (2005). *Estudo de avaliação das políticas de aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: DGEEP.
- Nogueira, A. I. (1996). *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (s.a). Educação 2021: Para uma história do futuro. In [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232\\_1681-5653\\_181-199.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf) acedido em 2 de julho de 2015.
- Pereira, M.A.S (2013). A Formação como investimento em Capital Humano, Emprego e Inserção Social. O caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos. Dissertação apresentada ao Departamento de Economia e gestão da Universidade do Minho para a obtenção do grau de Mestre, Orientada por Sílvia Sousa. In [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25170/1/Adriana\\_dissertacao\\_2013.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25170/1/Adriana_dissertacao_2013.pdf) acedido em 30 de novembro de 2014.
- Pires, A. (2005). Educação e formação ao longo da vida: análise Crítica dos sistemas e dispositivos de Reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciência e Tecnologia.
- IEFP (2014). Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego. In <http://www.portugal.gov.pt/> Acedido em 11 de junho de 2015 em <http://www.portugal.gov.pt> .

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- Rothés, L. A. (2002). Uma breve reflexão sobre o campo da educação e formação de adultos. In I. M. Silva, J. A. Leitão & M.M. Trigo (Org), *Educação e Formação de adultos - Fator de desenvolvimento, inovação e competitividade* (p.13-23). Lisboa: Ad litteram.
- Rothés, L. A. (2004). A formação de educadores de adultos em Portugal: Trajectos e Tendências. In Licínio Lima (Org.). *Educação de Adultos Fórum III*, (pp.62-85). Minho: Universidade do Minho.
- Rothés, L.A. (2007). Educação e Formação de Adultos em Portugal: circunstâncias e desafios. In *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre a educação*, (75-84). Lisboa: CNE.
- Rothés, L.A. (2009). Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da universidade do Porto, Orientada por Licínio Lima e por José Alberto Correia. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Savater, F. (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Silva, Augusto Santos (1990), *Educação de Adultos: Educação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições ASA.
- Silva, A.S., & Rothés, L.A. (1998) A evolução do sistema educativo e o PRODEP. In *Estudos Temáticos*, Vol 3, 17-103.
- Silva, J.M.T. (2011). Adaptabilidade e orientação ao longo da vida. In L. Alcoforado et al. (Eds.), *Educação e Formação de Adultos. Políticas, práticas e investigação* (pp. 61-75). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Silva, T.R (2012). A Educação de Adultos em Análise: Estudo de Caso das Novas Oportunidades. Dissertação apresentada ao Departamento de Economia e gestão da Universidade do Minho para a obtenção do grau de Mestre, Orientada por Cristina Maria Soeiro Matos e por Paulo Jorge Reis Mourão. In <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25146/1/Tatiana%20Regina%20da%20Silva.pdf> Acedido 10 de Dezembro de 2014.



- Silvestre, A.C.S. (2011). Educação e formação de adultos e idosos – uma nova oportunidade. 2ª edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silvestre, C.A.S. (2003), *Educação e formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sitoe, R.M. (2006). Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico?. *Comportamento organizacional e gestão*, VOL. 12, N.º 2, 283-290.
- Tavares, S.M. (2014). A adequação da oferta formativa dos cursos profissionais do mercado de trabalho. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação para a obtenção do grau de Mestre, Orientada por João Paulo Delgado.
- Távora, A., Vaz, H. & Coimbra, J. (2012). Educação em tempo de crise – a(s) crise (s) de educação e formação de adultos em Portugal. *Saber & Educar*, nº17, 28-40.
- Trigo, M.M. (2002). Gestão das pessoas, do conhecimento e das competências. In Silva, I., Leitão, J. A., & Trigo, M.M. (Org.), *Educação e Formação de adultos - Fator de desenvolvimento, inovação e competitividade* (p.214-220). Lisboa: Ad litteram.
- UNESCO (1997). *Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Hamburgo: UNESCO.
- UNESCO (2010). Confitea VI, sexta conferência internacional da educação de adultos. Belém: UNESCO. In [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working\\_documents/Belem%20Framework\\_Final\\_ptg.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf) acessido em 30 de janeiro de 2015.
- UNESCO (2010) .*Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília : UNESCO. In <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf> acessido em 20 de fevereiro de 2015.
- Vieira, R. (2007). Reconstrução de si: percursos de educação/formação em contextos de acentuada diversidade. In CNE, *Políticas de Educação/formação: estratégias e práticas* (pp.147-159). Lisboa: CNE

Zorrinho, C. (2008). Políticas de educação/formação – construção do espaço educativo europeu. In *Conselho Nacional de Educação*, (pp. 29-43). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

### Legislação

Lei nº3/79 de 10 de Janeiro – Define a eliminação do analfabetismo.

Despacho conjunto nº 1083/2000. Define a criação de cursos EFA, com dupla certificação escolar e profissional.

Portaria nº 817/2007 de 27 de Julho. Define o regime jurídico dos cursos EFA de nível básico e secundário e de níveis 1 e 2 de formação profissional.

Portaria n.º 230/2008 de 7 de Março. Define o regime jurídico dos cursos EFA e formação modulares.

Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto. Define o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar.

Despacho nº 3447/2010 de 24 de fevereiro. Define a atribuição de certificação aos formandos que frequentaram, sem terem concluído, os cursos EFA.

Portaria nº 711/2010 de 17 de agosto. Primeira alteração à Portaria nº 230/2008.

Portaria n.º 1100/2010 de 22 de Outubro. Aprova o programa de formação em competências básicas em cursos EFA ou em processos de RVCC nível básico.

Portaria n.º 283/2011 de 24 de Outubro. Segunda alteração à portaria 230/2008.

Portaria n.º 216-C/2012 de 18 de Julho. Define as condições de operacionalização de um programa formativo dirigido à promoção de competências básicas.

Despacho nº 334/2012 de 1 de Novembro. Aplicação de normas ao nível da organização e desenvolvimento dos cursos EFA.

Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de Março. Regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional.

Recomendação n.º 3/2013 Recomendação sobre Políticas Públicas de Educação e Formação de Adultos

## **Apêndices e Anexos**

### **Apêndice A**

#### **Entrevista ao Diretor Adjunto do N-EFVR**

##### **Neste momento qual é a vossa oferta formativa e em que zonas da região?**

O centro de formação de Vila Real tem um raio de intervenção muito vasto, abrangendo 25 concelhos, pelo que há um plano de formação pensado e estruturado para cada um destes concelhos. Quando pensamos em formação no IEFP é necessário esquecer a dinâmica de ano letivo a que as escolas estão habituadas porque as formações têm diferentes tipologias, são destinadas a diferentes públicos e, por isso, há diferentes tempos de formação. As formações podem ir desde unidades de curta duração como acontecem com a “Formação Modular / Formação Modular – Vida Ativa” ou Cursos de longa duração como acontece com os Cursos de Aprendizagem, Cursos de Educação e Formação de Adultos ou Cursos de Especialização Tecnológica.

##### **O IEFP tem desenvolvido desde longa data iniciativas relacionadas com a criação do emprego como é que no contexto da EFA de adultos se promove verdadeiramente o empreendedorismo?**

Neste momento, os referenciais de formação têm unidades de formação de curta duração orientadas para as questões do empreendedorismo – um exemplo é a UFCD de Competências Empreendedoras e Técnicas de Procura de Emprego. Em 2014, durante a semana aberta do N-EFVR foi dada especial atenção à temática do empreendedorismo, procurando consciencializar os formandos e os nossos colaboradores da urgência que existe em, face à complexidade dos dias de hoje e das dinâmicas inerentes à globalização, à economia e necessariamente do desemprego, dotar cada um dos nossos formandos de competências que lhes permitam ser empreendedores e resistir/ultrapassar nos momentos de crise. Neste contexto fizemos um seminário sobre o Empreendedorismo no qual participaram muitos dos nossos formandos. Sempre que há atividades relacionadas com esta temática, para as quais nos convidam, procuramos que os nossos formandos participem e, se necessário, criamos condições para que os formandos se desloquem aos sítios onde estas iniciativas acontecem. Existe a preocupação de sensibilizar os formadores para que, sempre que possível, se abordem questões ligadas ao tema do empreendedorismo, ficando essa abordagem dependente da sensibilidade que cada formador tem para o assunto, sendo difícil controlar a forma como cada um o faz.

### **Qual o critério de seleção para as áreas de formação adotadas pelo centro? Quem decide o onde e quais os cursos?**

Existe um conjunto de áreas de formação prioritárias que funcionam como linhas orientadoras para a definição do plano de formação. Os Centros de Emprego e Formação Profissional têm capacidade de decisão a nível local na oferta formativa que é definida para as localidades onde intervém.

O plano de formação é concebido até ao final de Outubro do ano anterior à sua execução. São incluídas no plano de formação do NEFVR as solicitações dos serviços de emprego com quem trabalhamos como por exemplo, o Serviço de emprego de Vila Real, Serviço de Emprego de Torre de Moncorvo e Centro de Emprego de Lamego e Centro de Emprego do Alto Tâmega. São-nos transmitidas as necessidades locais pelos serviços de emprego para que sejam incluídas no plano de formação. Os serviços de emprego fazem o levantamento das necessidades locais uma vez que são um serviço que tem contacto próximo com entidades locais – Autarquias, Associações, Empresas e conhecem as necessidades do mercado de trabalho e desta forma as necessidades de formação. Também é nos Centros de Emprego e nos vários parceiros locais que os adultos desempregados têm conhecimento da formação existente na área e que aí se inscrevem. Muitas vezes há um reajuste ou um redirecionamento da formação, uma vez que o NEFVR questiona estas entidades para perceber se há público para a formação que se pretende desenvolver ou se há parceiros para desenvolver a formação em contexto de trabalho ou possíveis mercados de trabalho. As câmaras municipais são um bom parceiro na identificação destas necessidades indo ao encontro do que é a sua população (o seu nível de escolaridade e as suas vivências) e as reais necessidades do mercado de trabalho na zona.

Assim, o NEFVR procura, depois de analisar as propostas que lhe chegaram, que o Plano de Formação seja uma resposta concertada, exequível e de qualidade aos desafios que lhe são lançados.

### **Qual a forma com que habitualmente são solicitados pelos formandos?**

Os formandos que frequentam os cursos EFA são desempregados inscritos nos Centros de empregos e, como tal, são incluídos nas ações de formação pelos Centros/Serviços de Emprego, de acordo com o seu perfil, as suas áreas de interesse o seu plano pessoal de emprego. No entanto, começa a chegar um cada vez maior número de inscrições através de serviços online, fruto também da mudança de público que nos procura e também das competências de utilização da internet que já têm. Essas inscrições são depois reencaminhadas para os conselheiros de orientação profissional onde são analisadas e às quais é dada resposta.

### **Como seleccionam os formandos?**

São feitas sessões de informação coletiva, para as quais os desempregados inscritos são convocados, onde são identificadas as diferentes áreas onde podem fazer formação. Estas ações são feitas, no caso dos EFA, pela Orientação Profissional. Quando a formação decorre fora do Serviço de Formação Profissional do N-EFVR, a formação do grupo é da inteira responsabilidade dos Centros de Emprego sendo que o primeiro contacto com o grupo é feito na sessão de acolhimento pelo Serviço Social do N-EFVR que se desloca aos locais da formação. Há alguns anos o processo de orientação era mais cuidado implicando entrevista individual, testes psicotécnicos ou outros que se considerassem necessários para se perceber se o perfil do formando estava de acordo com o perfil para a formação que desejava frequentar. Hoje o processo de orientação é realizado, salvo em situações esporádicas, de uma forma menos aprofundada. Quando é de todo impossível constituir um grupo para a realização de determinada ação de formação é proposto aos mesmos a formação em outras saídas profissionais, que se enquadram no perfil do formando, mas que nem sempre são as que os mesmos consideram mais interessantes.

**Em poucas palavras, qual é o Perfil do formando que frequenta os cursos EFA?**

São pessoas desempregadas, normalmente pessoas que já passaram por diversas dificuldades na vida (do ponto de vista pessoal e laboral), com alguma idade, sem escolaridade obrigatória (alguns com baixos níveis de literacia), poucas capacidades de empreendedorismo e pouco motivados. Os formandos são desempregados subsidiados ou não e também com o rendimento social de inserção.

**Que tipos de ações de divulgação para os cursos EFA? Junto de que entidades?**

A divulgação das ações de formação é feita na plataforma do IEPF e localmente junto dos nossos parceiros locais como as autarquias, as escolas, as associações... Nestes locais aposta-se muito num marketing directo onde a abordagem é feita por quem os conhece e sabe as suas reais necessidades. Os cartazes, panfletos e os flyers embora existam, só surtem efeito depois de um contacto direto.

**Existe uma valorização social da formação nesta região?**

Depende do sítio onde se realiza a formação. Em Vila Real, os utentes têm alguma relutância em participar nas ações de formação, não considerando que a formação é importante ou que lhes traga alguma mais-valia como profissionais ou como cidadãos. Por outro lado, em Amarante/Baião existe uma grande disponibilidade dos adultos para frequentar ações de formação. É interessante que às vezes, no fim

das formações, mesmo que modulares, recebemos cartas assinadas por todos para continuar a formação ou para desenvolver novos cursos que possam dar continuidade ao que estavam a fazer.

### **Que sensibilidade recolhe, por parte dos empresários, sobre a necessidade de formação?**

Os empresários têm-se mostrado muito satisfeitos com as parcerias que vão desenvolvendo com o NEFVR. Há muitas empresas que colaboram sempre com o NEFVR no desenvolvimento da Formação em Contexto de Trabalho. Há também muitos empresários em nome individual que nos contactam para fazer formação porque a consideram muito importante para a sua atividade, isso é muito visível no caso dos Eletricistas de Instalações ou nos Mecânicos de Automóveis Ligeiros. As mentalidades dos empresários estão muito despertas para a necessidade dos seus funcionários ou colaboradores frequentarem formação para se atualizarem a propósito dos diferentes processos para realizar as suas funções. Efetivamente seria muito útil que se fosse feito um estudo para se perceber qual é o valor de cada formando antes e depois de fazer formação para que se reconheça o valor acrescentado da formação.

### **Qual a mais-valia que considera ter sido trazida pela contratação de docentes?**

A mais valia nota-se em questões de relacionadas com a estabilidade no acompanhamento dos formandos. Na componente sociocultural era muito comum que os formadores fossem colocados nos concursos de docentes e não conseguissem acompanhar a formação o que agora não acontece. A contratação de docentes trouxe acima de tudo uma nova organização do trabalho no NEFVR e uma melhor gestão de recursos humanos ao nível da formação e não tanto no que diz respeito a inovações pedagógicas ou metodológicas do ponto de vista da formação.

### **Como articula o trabalho com docentes, formadores externos, mediadores e coordenadores de formação?**

O responsável por cada curso é o coordenador da formação que marca reuniões periódicas com o mediador e os formadores. Não há do ponto de vista da formação diferença entre os formadores externos e os docentes colocados pelo concurso. Se para alguma atividade houver a necessidade de marcar reuniões entre os formadores elas são convocadas pelo coordenador. Existe uma hierarquia, a direção reúne com os técnicos responsáveis pelo desenvolvimento das ações de formação e estes transmitem as diversas orientações às suas equipas de trabalho. Cada técnico que intervém no processo formativo tem as suas funções bem definidas.

### **Quais os níveis de empregabilidade dos cursos EFA? Taxas de abandono? Possíveis causas?**

Não há acompanhamento formal dos formandos depois de terminarem os cursos EFA. Há alguns contactos informais com os formandos ou quando as empresas necessitam da indicação de alguém para ocupar um posto de trabalho. Há muitos formandos que abandonam os cursos por diversas razões, alguns justificam-se que a bolsa de formação não chega para aguentar as despesas que têm em ir para a formação, outros não conseguem acompanhar o ritmo da formação em termos de trabalho e de desenvolvimento de competências exigidas. As formações dos cursos EFA são muito longas e não se sentem muito motivados para as continuar, talvez por não reconhecerem que ela possa trazer uma possibilidade real de emprego. Os níveis de empregabilidade também não têm sido os desejados, principalmente nos formandos com um escalão etário mais elevado uma vez que é mais complicada a sua reinserção no mercado de trabalho. O território que abrangemos não tem, também, um mercado de emprego dinâmico que propicie a fácil absorção daqueles que concluem a sua formação.

### **Qual o futuro para onde se encaminha a Educação e formação de adultos?**

Pessoalmente acredito que a realização de cursos EFA de dupla certificação tenderá a diminuir – primeiro nos de nível básico e posteriormente nos de nível secundário. Os adultos podem obter a habilitação escolar através de cursos EFA de dupla certificação ou de RVCC escolar – há mais do que um meio para a sua obtenção.

O que se verifica é um maior interesse, por parte dos adultos, na realização da componente de formação tecnológica e isto obriga-nos a pensar em ofertas que já existiram – qualificação inicial / profissional (formação tecnológica, um conjunto reduzido de horas de formação sócio cultural e Prova de Avaliação Final) ou cursos EFA Profissional (apenas a componente tecnológica).

Apêndice B

### **Inquérito**

Escola Superior de Educação do Porto  
Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação - Especialização  
em Administração das Organizações Educativas  
Teresa da Conceição Marinho

Exmo (a). Senhor(a),

Venho por este meio, solicitar a vossa colaboração no projeto de mestrado cujo objetivo é organizar e planear os cursos de Educação e Formação de Adultos ministrados pelo IEFP - Vila Real. Este questionário é composto por 3 questões abertas para conseguir aferir possíveis rumos para a Educação e Formação de Adultos. As informações destinam-se apenas a tratamento académico e são confidenciais.

**Na sua opinião, quais as vantagens para os formandos na frequência de cursos de Educação e Formação de Adultos?**

**A seu ver, quais os pontos fracos da Educação e Formação de Adultos nos diversos percursos possíveis?**

**Caso lhe fosse possível que alterações introduziria ou o que mudaria nos Cursos de Educação de Adultos ministrados pelo Núcleo de Formação do IEFP de Vila Real?**

**Obrigada pela sua colaboração.**



## Anexo I

A organização dos Cursos EFA respeita as seguintes matrizes:

### Planos curriculares dos Cursos EFA - Percursos formativos B1, B2, B1+B2, B3 e B2+B3

Durações máximas de referência (em horas) (a)

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes de formação			Total
		Aprender com Autonomia	Formação de base (b)	Formação Tecnológica (b)	
Cursos EFA relativos ao 1º ciclo do ensino básico					
B1	< 1º ciclo do ensino básico	40	400	350	790
Cursos EFA de nível 1 de qualificação do quadro nacional de qualificações					
B2	1º ciclo do ensino básico	40	450 (c)	350	840
B1 + 2	< 1º ciclo do ensino básico	40	850 (c)	350	1240
Cursos EFA de nível 2 de qualificação do quadro nacional de qualificações					
B3	2º ciclo do ensino básico	40	900 (c)	1000 (*) (d)	1940
B2 + 3	1º ciclo do ensino básico	40	1350 (c)	1000 (*) (d)	2390
Cursos EFA relativos ao 1º ciclo do ensino básico ou ao nível 1 ou ao nível 2 de qualificação do quadro nacional de qualificações					
Percurso Flexível a partir de processo RVCC (b)	< 1º ciclo do ensino básico	40	1350 (c) (e)	1000 (*) (d) (e)	(e)

- (a) No caso de Cursos EFA que sejam desenvolvidos apenas em função de uma das componentes de formação, são consideradas as cargas horárias associadas especificamente à componente de formação de base ou tecnológica, respetivamente, acrescidas do módulo "Aprender com Autonomia".
- (b) A duração mínima de um curso EFA flexível é de 100 horas, quer seja apenas de formação de base, de formação tecnológica ou de ambas as componentes de formação.
- (c) Inclui uma língua estrangeira com carga horária máxima de 50 horas para o nível B2 e de 100 horas para o nível B3.
- (d) À carga horária da formação tecnológica podem ser acrescidas 120 horas de formação prática em contexto de trabalho, sendo esta de carácter obrigatório para o adulto que não exerça atividade correspondente à saída profissional do curso frequentado ou uma atividade profissional numa área afim.

**(e)** O número de horas dos percursos flexíveis é ajustado (em termos de duração) em resultado do processo de RVCC, não podendo ser inferiores a 100 horas.

**(\*)** Este limite pode ser ajustado tendo em conta a carga horária da componente de formação tecnológica dos referenciais constantes no Catálogo Nacional de Qualificações

### Planos curriculares dos Cursos EFA - Percursos formativos S3, tipos A, B ou C

Durações máximas de referência (em horas) (a)

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes da Formação				Total
		Formação de base (b)	Formação tecnológica (b)	Formação prática em contexto de trabalho (c)	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (d)	
S3 - Tipo A	9º ano	550 (e)	1200 (*)	210	85	2045
S3 - Tipo B	10º ano	200 (f)	1200 (*)	210	70	1680
S3 - Tipo C	11º ano	100 (g)	1200 (*)	210	65	1575
Percurso flexível a partir de processo RVCC (b)	< ou = 9º ano	550 (h)	1200 (*) (h)	210	85	(h)

**(a)** No caso de Cursos EFA que sejam desenvolvidos apenas em função da componente de formação tecnológica são consideradas as cargas horárias associadas a essa componente de formação, acrescidas da área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens e formação prática em contexto de trabalho, quando obrigatória.

**(b)** A duração mínima de um curso EFA flexível é de 100 horas, quer seja apenas de formação de base, de formação tecnológica ou de ambas as componentes.

**(c)** As 210 horas de formação prática em contexto de trabalho são obrigatórias para as situações em que os adultos estejam a frequentar um curso de nível secundário de dupla certificação e não exerçam atividade correspondente à saída profissional do curso frequentado ou uma atividade profissional numa área afim.

**(d)** Sempre que se trate de um adulto que frequente a formação em regime não contínuo, o cálculo da carga horária de PRA deve ser feito tendo em conta sessões de 3 horas a cada 2 semanas de formação, para horário laboral, e 3 horas, de 4 em 4 semanas, para horário pós-laboral. A duração mínima da área de PRA é de 10 horas.

**(e)** As unidades de formação de curta duração (UFCD) da formação de base obrigatórias para o percurso S3 - Tipo A são:

- Cidadania e Profissionalidade : UFCD1, UFCD4 e UFCD5;
- Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD5, UFCD6 e UFCD7;
- Cultura, Língua, Comunicação: UFCD5, UFCD6 e UFCD7;
- Mais duas UFCD opcionais que podem ser mobilizadas a partir das UFCD de língua estrangeira (caso o adulto não detenha as competências exigidas neste domínio) ou de qualquer uma das áreas de competências-chave.

**(f)** As UFCD da formação de base obrigatórias para o percurso S 3 - Tipo B são:

- Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD7;
- Cultura, Língua, Comunicação: UFCD7;
- Mais duas UFCD opcionais que podem ser mobilizadas a partir das UFCD de língua estrangeira (caso o adulto não detenha as competências exigidas neste domínio) ou de qualquer uma das áreas de competências-chave.

**(g)** As UFCD da formação de base obrigatórias para o percurso S 3 - Tipo C são:

- Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD7;
- Cultura, Língua, Comunicação: UFCD7.

**(h)** O número de horas dos percursos flexíveis é ajustado (em termos de duração) em resultado do processo RVCC, não podendo ser inferiores a 100 horas.

**(\*)** Este limite pode ser ajustado tendo em conta a carga horária da componente de formação tecnológica dos referenciais constantes no Catálogo Nacional de Qualificações.

### **Planos curriculares dos Cursos EFA - Percursos formativos S, tipos A, B ou C**

Durações máximas de referência (em horas)

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes de formação		Total
		Formação de base (a)	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (b)	
S - Tipo A	9º ano	1100 (c)	50	1150
S- Tipo B	10º ano	600 (d)	25	625
S - Tipo C	11º ano	300 (e)	15	315
Percurso flexível a partir de processo RVCC (a)	< ou = 9º ano	1100 (f)	50	(f)

**(a)** A duração mínima da formação de base de um curso EFA flexível é de 100 horas.

**(b)** Sempre que se trate de um adulto que frequente a formação em regime não contínuo, o cálculo deve ser feito tendo em conta sessões de 3 horas a cada 2 semanas de formação, para horário laboral, e 3 horas, de 4 em 4 semanas, para horário pós-laboral. A duração mínima da área de PRA é de 10 horas.

**(c)** A esta carga horária poderão ainda acrescer entre 50 e 100 horas correspondentes às UFCD de língua estrangeira, caso o adulto revele particulares carências neste domínio.

**(d)** As UFCD da formação de base obrigatórias para o percurso S - Tipo B são:

- Cidadania e Profissionalidade: UFCD1, UFCD4 e UFCD5;
- Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD5, UFCD6 e UFCD7;
- Cultura, Língua, Comunicação: UFCD5; UFCD6 e UFCD7;
- Mais três UFCD opcionais que podem ser mobilizadas a partir das UFCD de uma língua estrangeira (caso o adulto não detenha as competências exigidas neste domínio) ou de qualquer uma das áreas de competências-chave.

**(e)** As UFCD da formação de base obrigatórias para o percurso S - Tipo C são:

- Cidadania e Profissionalidade: UFCD1;
- Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD7;
- Cultura, Língua, Comunicação: UFCD7;
- Mais três UFCD opcionais que podem ser mobilizadas a partir das UFCD de uma língua estrangeira (caso o adulto não detenha as competências exigidas neste domínio) ou de qualquer uma das áreas de competências-chave.

**(f)** O número de horas dos percursos flexíveis é ajustado (em termos de duração) em resultado do processo de RVCC, não podendo ser inferiores a 100 horas.

In <http://www.angep.gov.pt/default.aspx>

Anexo II

Curso de Educação e Formação de Adultos do N-EFVR

Código da Ação Tipo	Curso Nº	Designação (Nome) do Curso	Horas	Nº Formandos Real	Nº Formandos H	Nº Formandos M	Local
2200	1	Técnico de Cozinha / Pastelaria NS 10	2370	17	8	9	Vila Real (RI13)
2200	2	Cozinheiro B3 24	1960	11	2	9	Amarante
2200	3	Técnico de Contabilidade NS 06	1845	10	4	6	Vila Real
2200	4	Canalizador B3 05	1910	11	9	2	Vila Real
2200	5	Operador de Jardinagem B3 25	1910	13	7	6	Vila Real - Escola Diogo Cão
2200	6	Cozinheiro B3 25	1960	21	6	15	Paredes – AEP
2200	7	Técnico de refrigeração e climatização 01	1995	16	6	10	Lamego – ESLC
2200	8	Operador de Jardinagem B2+B3 24	2240	19	4	15	Peso da Régua – EPR
2200	9	Pasteleiro / Padeiro B3 02	1935	16	1	15	Cinfães – ESFPR
2200	10	Técnico Instalador de Sistemas Solares Térmicos 01	1970	16	13	3	Lamego – ESLC
2200	11	Técnico auxiliar de saúde 01	1920	23	4	19	Lixa – AEL
2200	12	Operador Agrícola B2+B3 03	2310	18	1	17	Castelo de Paiva – AECF
2200	13	Técnico de Mesa / Bar NS 07	2120	21	2	19	Castelo de Paiva – AECMP
2200	14	Cabeleireiro unisexo B3 01	2140	14	1	13	Castelo de Paiva – AECF
2200	15	Operador de Jardinagem B3 28	1910	13	9	4	Murça
2200	16	Técnico de Informática NS 01	1870	16	2	14	Murça
2200	17	Costureiro/a modista B3 01	1910	18	6	12	Vila Real - AE Diogo Cão
2200	18	Eletricista de Instalações B2 03	800	21	10	11	Vila Real - AE Diogo Cão
2200	19	Programador de Informática NS 01	1870	21	13	8	Lamego – AELC
2200	20	Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade B3 22	1935	17	3	14	Murça
2200	21	Cozinheiro B3 26	1960	20	3	17	Marco de Canaveses (Tarouca)
2200	22	Técnico de Cozinha / Pastelaria NS 13	2370	22	2	20	Marco de Canaveses (Baião - Ancede)
2200	23	Técnico/a de Produção Agropecuária NS 02	2120	23	2	21	Rodo (São João da Pesqueira - CM (Vila Real))
2200	24	Carpinteiro de Limpos B1 03	810	21	7	14	Vila Real - AE Diogo Cão
2200	25	Técnico Multimédia NS 01	2370	23	13	10	E. S. da Lixa
2200	26	Pedreiro B3 10	1960	10	5	5	Cepões – Lamego
2200	27	Operador de Jardinagem B3 26	1910	11	5	6	Peso da Régua
2200	28	Operador Florestal B3 01	2035	13	4	9	Santa Marinha do Zêzere
2200	29	Assistente Familiar e de apoio à Comunidade B3 21	1935	11	4	7	Amarante – Pólo
2200	30	Artífice Tanoeiro B3 08	1935	11	4	7	Mesão Frio (Vila Real)
2200	31	Calceteiro B2+B3 11	1935	14	14	0	Sabrosa
2200	32	Artífice Tanoeiro B3 09	1935	7	6	1	Vila Real (Mesão Frio)
2200	33	Operador Agrícola B3 04	2010	17	6	11	Cel. de Basto
2200	34	Acompanhante de crianças B3 09	2235	18	0	18	Mesão Frio
2200	35	Cabeleireiro de senhora B3 01	2085	15	2	13	Vila Real

2200	36	Assistente Familiar e de apoio à Comunidade B3 23	1935	16	1	15	Resende – Agito
2200	37	Florista B3 05	1910	9	1	8	Vila Real
2200	38	Cozinheiro B3 28	1960	15	2	13	Celorico de Basto QB
2200	39	Operador Florestal B2 02 (substituiu o B3)	2035	17	10	7	Ribeira de Pena (Penedono - CM)
2200	40	Cozinheiro B3 27	1960	16	3	13	Amarante CP
2200	41	Pintor de Veículos B3 01	1910	18	18	0	Vila Real
2200	42	Costureiro/a Modista B2 02	800	19	0	19	Celorico de Basto QB
2200	43	Operador Agrícola B3 06	2010	15	11	4	Torre de Moncorvo (Tabuaço)
2200	44	Operador Agrícola B3 07	2460	14	6	8	Vila Nova de Foz Côa (S. João da Pesqueira)
2200	45	Oleiro B3 01	1935	14	3	11	Resende
2200	46	Agente em Geriatria B3 02	1960	19	3	16	Baião
2200	47	Pintor de Construção Civil B3 06	1935	18	18	0	Vila Real EP
2200	48	Técnico de Comercial NS 12	1870	8	2	6	Vila Real
2200	49	Técnico de Mesa / Bar NS 08	2020	10	4	6	Vila Real
2200	50	Técnico/a de Produção Agrária NS 01	2120	20	2	18	Baião – Ancede
2200	51	Técnico de Turismo Ambiental e Rural NS 02	2220	17	1	16	Baião – Campelo
2200	52	Técnico de Turismo Ambiental e Rural NS 03	2220	12	2	10	Tarouca – CM
2200	53	Técnico de Turismo Ambiental e Rural NS 04	2220	14	5	9	Celorico de Basto
2200	54	Técnico de Turismo Ambiental e Rural NS 05	2220	20	5	15	Mondim de Basto
2200	55	Técnico de Cozinha / Pastelaria NS 11	2370	13	1	12	Mesão Frio
2200	56	Técnico de Turismo Ambiental e Rural NS 06	2220	13	3	10	Mesão Frio
2200	57	Técnico de Jardinagem e Espaços Verdes NS 07	1820	16	5	11	Resende- Felgueiras(Celorico de Basto)
2200	58	Técnico de Cozinha / Pastelaria NS 12	2370	19	0	19	Resende-Cárquere (Murça)
2200	59	Técnico de Turismo Ambiental e Rural NS 07	2220	15	4	11	Resende
2200	60	Técnico de Turismo Ambiental e Rural NS 08	2220	19	5	14	Peso da Régua
2200	61	Técnico de Secretariado NS 01	1870	19	5	14	Peso da Régua
2200	62	Técnico Auxiliar de Saúde NS 02	2020	24	3	21	Resende – Agito
2200	63	Técnico de Turismo Ambiental e Rural NS 09	2220	24	3	21	Baião Stª M. Zêzere
2200	64	Técnico Auxiliar de Saúde NS 03	2020	23	0	23	Baião
2200	65	Técnico/a de Produção Agropecuária NS 01	2120	15	9	6	Vila Real
2200	66	Técnico de Cozinha / Pastelaria NS 14	2370	23	4	19	Amarante CP
2200	67	Técnico de Acção Educativa NS 10	2020	23	3	20	Vila Real
2200	68	Técnico Auxiliar de Saúde NS 04	1930	21	0	21	Torre de Moncorvo
2200	69	Técnico Auxiliar de Saúde NS 05	1930	23	4	19	Mondim de Basto
2200	70	Técnico de Cozinha / Pastelaria NS 15	2370	20	5	15	Vila Real
2200	71	Técnico de Cozinha / Pastelaria NS 16	2370	17	6	11	Resende
2200	72	Eletricista de Instalações B2 04	790	22	19	3	Vila Real
2200	73	Pintor/a de Construção Civil B3 07	1960	19	12	7	Vila Real
2200	74	Operador/a de Jardinagem B3 29	1910	20	12	8	Vila Real
2200	75	Canalizador/a B3 06	1910	15	13	2	Vila Real
2200	76	Calceteiro/a B3 12	1815	17	11	6	Fontelas (Vila Real)
2200	77	Agente em Geriatria B3 03	1935	17	2	15	Baião (Felgueiras)
2200	78	Técnico/a de Informática - Instalação e Gestão de Redes NS 01 (pós-laboral)	1945	23	9	14	Peso da Régua – AEJAC
2200	79	Técnico/a de Contabilidade NS 07	1895	20	12	8	Vila Real
2200	80	Técnico/a de Turismo Ambiental e Rural NS 10		21	3	18	Armamar - CE Lamego
2200	81	Técnico/a de Turismo Ambiental e Rural NS 12		19	4	15	Vila Real
2200	82	Técnico de Apoio Familiar e à Comunidade NS 01	1945	21	4	17	Felgueiras (M.

							Canaveses)
							Centro Paroquial de
2200	83	Técnico de Apoio Familiar e à Comunidade NS 02	1945	23	3	20	Almacave - Lamego
							(Baião)
2200	84	Técnico/a de Restaurante/Bar NS 01	1995	22	6	16	Alijó (Vila Real)
2200	85	Técnico/a de Turismo Ambiental e Rural NS 11		21	6	15	Sabrosa
2200	86	Técnico/a Vitivinícola NS 01	2045	16	6	10	Castedo do Douro
2200	87	Assistente Familiar e de apoio à Comunidade B2 24	815	16	3	13	Tarouca – Dalvares
2200	88	Técnico/a de Restaurante/Bar NS 02		18	14	4	Vila Real
2200	89	Técnico de Cozinha / Pastelaria NS 17	2370	17	7	10	AE Paredes
2200	90	Técnico de Cozinha / Pastelaria NS 18	2045	21	4	17	Vila Meã – Amarante
2200	91	Operador/a de Jardinagem B3 30	1910	24	7	17	AE Diogo Cão
2200	92	Técnico de Organização de Eventos NS 01		26	4	22	Baião – Chavães
2200	93	Técnico de Jardinagem e Espaços Verdes NS 08		17	12	5	Vila Real
2200	94	Técnico/a de Turismo Ambiental e Rural NS 13	2220	23	8	15	Lamego AELC (Amarante)
2200	95	Pasteleiro(a) Padeiro(a) B3 03	1935	19	0	19	Cinfães – ESFPR
2200	96	Agente em Geriatria B3 03	1935	25	6	19	Rodo
2200	97	Técnico/a de Turismo Ambiental e Rural NS 14	2200	22	5	17	Rodo
		Total		1.710	537	1173	