

**Debora Cristina Jeffrey**  
Organizadora

# Política e Avaliação

# APRESENTAÇÃO

Copyright © da Editora CRV Ltda.  
**Editor-chefe:** Ralison Moura  
**Diagramação e Capa:** Editora CRV  
**Revisão:** Os Autores  
**Conselho Editorial:**

Prof.ª Dr.ª Andraia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR)  
Prof. Dr. Antônio Pereira Gato Júnior (UFRR)  
Prof. Dr. Carlos Alberto Viar Estevão  
- (Universidade do Minho, UMINHO, Portugal)  
Prof. Dr. Carlos Frederico Dominguez Avila (UNIEURO - DF)  
Prof.ª Dr.ª Carmen Tereza Velanga (UNIR)  
Prof. Dr. Celso Conti (UFSCar)  
Prof. Dr. Cesar Gerônimo Talo  
- (Universidad Nacional de Tíes de Febrero - Argentina)  
Prof.ª Dr.ª Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)  
Prof. Dr. Eliso José Corá (Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS)  
Prof.ª Dr.ª Glória Fariñas León (Universidade de La Havana - Cuba)  
Prof. Dr. Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)  
Prof. Dr. Guillermo Arias Beaton (Universidad de La Havana - Cuba)

Prof. Dr. João Adalberto Campato Júnior (FAP - SP)  
Prof. Dr. Jailson Alves dos Santos (UFRJ)  
Prof. Dr. Leonel Severo Rocha (URJ)  
Prof.ª Dr.ª Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Prof.ª Dr.ª Josania Portela (UFPA)  
Prof.ª Dr.ª Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNICAMP)  
Prof.ª Dr.ª Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Prof. Dr. Paulo Romualdo Fernandes (UNIFAL - MG)  
Prof. Dr. Rodrigo Pratte-Santos (UFES)  
Prof.ª Dr.ª Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)  
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus (FRGO)  
Prof.ª Dr.ª Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)  
Prof.ª Dr.ª Sydlone Santos (UEPG PR)  
Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)  
Prof.ª Dr.ª Tainia Suley Azevedo Brasileiro (UFOPA)

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

P829

Política e avaliação educacional: interfaces com a epistemologia / organização Debora Cristina Jeffrey. - 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2015. 248 p.

ISBN 978-85-444-0533-8

1. Política educacional - Brasil. 2. Brasil - Política e governo. 3. Planejamento educacional. 4. Professores - Formação. I. Jeffrey, Debora Cristina.

15-25146

CDD: 370.81  
CDU: 37(81)

30/07/2015 30/07/2015

2015

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004  
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV  
Todos os direitos desta edição reservados pela:

Editora CRV

Tel. (41) 3030.6418

A política e a avaliação educacional são temáticas abrangentes e que referem ao contexto escolar, não escolar, as relações de poder, o papel do Estado na garantia do direito à educação, a qualidade de ensino, a organização e funcionamento do sistema educacional.

O desenvolvimento de pesquisa na área da política e avaliação educacional poderá envolver a análise de políticas, intervenção em diferentes espaços educativos e administrativos, estudo sobre o processo e espaços de legitimidade de poder, bem como a mensuração, a descrição e o impacto de determinadas iniciativas governamentais e não governamentais.

Como bem salientou Gatti<sup>1</sup> (2006, p. 33-34), o processo que envolve produção de conhecimento é decorrente das teorizações, dada a necessidade do pesquisador estabelecer um diálogo com autores e bibliografias, fomentando a dúvida, a reflexão, a postura crítica, o confronto de ideias, o acesso aos resultados anteriores, de modo a identificar os conceitos, metodologias e trajetórias do estudo, tornando consistente os problemas que se pretend examinar, superando o óbvio, o senso comum.

Especificamente, com relação ao campo da política e avaliação educacional, as pesquisas e produções acadêmicas pode abranger a análise de políticas e para políticas; os estudos de realizações e intervenções do Estado governos, diferentes setores da sociedade civil; estudos sobre o processo espaços de legitimidade de poder, bem como a mensuração, descrição, julgamento e impacto de ações, iniciativas e posicionamento político, econômico ideológico, social, cultural dos atores educacionais.

Nesse sentido, Diógenes<sup>2</sup> (2014) assinala que as pesquisas neste campo de conhecimento, particularmente no caso brasileiro, encontra-se em desenvolvimento, não há uma padronização quanto à indicação e uso para abordagens teórico-metodológicas escolhidas pelos pesquisadores, pois há uma vinculação aos objetivos propostos por estes, muitas vezes, sem que considerem os contextos envolvidos na análise.

<sup>1</sup> GATTI, B. A. Pesquisar em educação: considerações em uns pontos-chaves. *Diálogo*, Curitiba, n. 19, p. 25-34, set./dez. 2006.

RODRÍGUEZ, L. M. Reporte sobre el estado actual de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. ano 31, n. 1, p. 7-38, enero/junio, 2009.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI). *Metas Educativas 2021*: a educação que queremos para a geração dos bicentenários. Madri, Espanha, setembro de 2008. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos V CONFINTEA - julho de 1997.

\_\_\_\_\_. *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. Marco de acción de Belém. CONFINTEA VI – diciembre de 2009.

## DILEMAS ORGANIZACIONAIS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

*Luis Rothes*

### **A afirmação ideologicamente plural da educação de adultos**

A progressiva afirmação dos direitos dos adultos à educação ganha sentido com a modernidade, no quadro de manifestações claras de valorização da razão, de novas formas de regulação social e de uma nova lógica de emancipação dos indivíduos. Assim, se o emaltecimento da aprendizagem ao longo de toda a vida é algo já muito remoto e documentado, só com a modernidade deixámos de estar face a aspirações ou práticas minoritárias, passando a generalização da educação a consistir um projeto social que, tendo dado prioridade à construção dos sistemas educativos dirigidos à preparação de crianças e jovens, se irá estender à educação dos adultos, consolidando a ideia da educação como um bem comum inquestionável.

Os fundamentos ideológicos das políticas de generalização do acesso dos adultos à educação são pois uma construção sócio-histórica, num movimento plural, desde sempre marcado por distintas concepções político-ideológicas e por modos bem diversos de se encarar o trabalho educativo com os adultos. É por isso que, hoje como sempre, as ilusões tecnocráticas, com as suas pretensas soluções únicas e indiscutíveis, não nos ajudam a refletir sobre os problemas e reptos que a educação de adultos enfrenta na sociedade portuguesa contemporânea. Os nossos olhares sobre o presente e o futuro da educação de adultos são indissociáveis das posturas que assumimos face às mudanças, às tendências e aos desafios que marcam a fase atual da modernidade.

Em cada país, logo também em Portugal, em cada promotor, em cada iniciativa estabelecem-se formas próprias de se combinarem as preocupações relativamente ao direito dos adultos à educação e as perspetivas da sua concretização. Estes diferentes mandatos para a educação de adultos são seguramente marcados de sentido político: a ação educativa com adultos é sempre intervenção na vida social e, logo, suporta-se inevitavelmente em determinadas concepções estruturais e ideológicas sobre a mudança social. As distintas leituras sobre a educação de adultos refletem pois, necessariamente,

Todas estas correntes político-ideológicas têm vindo a marcar o devir histórico da educação de adultos e, com todas as evoluções que no seu seio se têm verificado, estão presentes, de diferentes modos e com impactes variados, nas abordagens teóricas que se têm estabelecido na perspetivação teórica e programática da educação.

Entretanto, sobretudo a partir dos anos oitenta, assiste-se a uma crescente confluência dos pensamentos liberais e conservadores naquilo que vem sendo designado por *nova direita*, a qual vem progressivamente impregnando o debate sobre a generalidade das políticas sociais. Com efeito, a partir dos anos oitenta, neoliberais e neoconservadores convergem em soluções políticas que valorizam o liberalismo, nos terrenos económicos, e o estatismo, quando estão em causa questões relacionadas com a ordem social, encarada como indispensável à preservação de valores considerados como fundamentais. A prestação pública dos serviços sociais é sentenciada por ineficiência económica, a gratuidade e universalidade são consideradas como promotoras da desresponsabilização individual, os direitos sociais são tendencialmente considerados como excessivos e contrários à promoção da competitividade. A aposta é na mercantilização dos serviços sociais, preconizando políticas fiscais que favoreçam a prestação privada dos serviços sociais.

Os reflexos destas diretrizes nas políticas de educação de adultos manifestam-se em orientações que valorizam a competitividade e a prevenção social, em formações que privilegiavam o indivíduo e as empresas, com a aposta na promoção de competências para o trabalho. O seu impacto tem-se feito sentir também em Portugal (LIMA, 2005; ROTHES, 2009; GUMARÃES, 2011). O Estado deixa de ser assumido como responsável pela provisão pública de educação de adultos, devendo, sobretudo, criar condições que favoreçam a aprendizagem ao longo da vida, encarada como responsabilidade fundamental dos indivíduos, e como “uma estratégia do governo para alcançar outros fins tais como a competitividade económica, a coesão social, a inclusão social, a cidadania, etc.” (GRIFFIN, 2000, p. 11).

Assiste-se a uma redefinição do papel do Estado no sentido de um *Estado-avaliador* (NEAVE, 1988), que estimula a concorrência entre operadores de educação de adultos, que competem pelos apoios de um Estado que, através de um controlo externo, regula o funcionamento do campo e aprecia a concretização de objetivos propostos. É, uma vez mais, a apreciação da concorrência, no quadro da construção do que vários autores vêm designando de um *quase-mercado* na educação.

É no quadro destas novas tendências ideológicas e programáticas que terão de ser lidas as novas orientações políticas para a educação de adultos em Portugal e os dilemas com que os educadores de adultos se confrontam no seu trabalho quotidiano.

### **Dilemas sobre a perspetiva programática**

Os atores sociais implicados na vida das entidades promotoras de educação de adultos veem-se, nas suas práticas quotidianas, confrontados permanentemente com questões e contradições que, mesmo que de forma não consciente, lhes impõem decisões que decorrem de opções entre diversas alternativas possíveis. Nestas deliberações, esses atores exploram as margens de autonomia disponíveis, mas estão inevitavelmente condicionados pelos limites estruturais em que decorre a sua ação social. Com efeito, nas diversas circunstâncias da vida das instituições educativas, vai-se verificando um processo próprio de atualização das tensões e das contradições que marcam a realidade social.

Como salienta M. J. Sarmento (2000), uma das formas mais fecundas de representação destas tensões contraditórias é, desde G. H. Mead, a de *dilema*, que conheceu com Bertak e Bertak uma das teorizações mais interessantes dos “dilemas educacionais”; ainda que estes últimos autores tenham focalizado a gestão dos dilemas mais na ação organizacional do que no professor. Sarmento reconhece os seus contributos para a negação dos dilemas como realidades empíricas e para acentuar que eles são conceitos, teoricamente construídos para interpretar os modos padronizados, mas necessariamente dinâmicos, como são tomadas as decisões dos atores sociais em determinados contextos sociais.

As contradições com que os atores se defrontam nas suas práticas educativas são pois interpretadas a partir da construção de determinados dilemas, organizados pelo estabelecimento de eixos em *continuum*, que se situam entre dois polos opostos. Estes dilemas são construções teóricas que podem ser ultrapassados, por diferentes razões, impondo novas formulações dilemáticas.

É um esforço que resulta de um determinado quadro teórico, o qual, como sempre acontece nas ciências da educação, mesmo quando predominantemente analítico, nunca está totalmente demarcado da existência de determinados horizontes programáticos que perspetivam as práticas educativas em desenvolvimento neste campo social. É o que seguramente

acontece também na presente formulação dos dilemas organizacionais e pedagógicos com que se confrontam as organizações promotoras de educação de adultos.

Desde logo, podemos situar as suas perspetivas programáticas por referência a um eixo dilemático que decorre entre dois polos, que vai de uma postura que se centra numa meta prevenção social até uma aposta na transformação social e política da realidade. Efetivamente, a consolidação recente do campo da educação e formação de adultos tem sido acompanhada por um acomodamento do seu discurso e sentidos programáticos. É verdade que se mantêm as preocupações em torno da democracia e do desenvolvimento, que se foram firmando à medida que a educação de adultos se foi construindo como campo social autónomo; mas assiste-se, também, a um claro reforço das questões mais centradas nas problemáticas da competitividade económica, do emprego e da prevenção e coesão sociais. São pois dois mandatos distintos que, decorrendo de apreciações diversas sobre os desafios prioritários para a educação de adultos, remetem este campo para aqueles dois horizontes programáticos distintos: num, privilegia-se a competitividade económica e a prevenção social; no outro, aposta-se, de modo mais ambicioso, na democracia e no desenvolvimento. Temos pois num dos polos deste eixo a preocupação dominante em assegurar a capacidade integradora do sistema social e a adaptação dos adultos às mudanças que vão ocorrendo na vida social. No polo oposto situam-se, pelo contrário, as perspetivas da educação de adultos dos que, salientando o carácter eminentemente político da própria leitura dos problemas económicos e sociais e também das soluções que para eles são propostas, preconizam uma clarificação dos sentidos da ação educativa e advogam que o contributo da educação de adultos para o desenvolvimento económico e a inclusão social se terá que realizar no quadro de referências programáticas de cariz democrático e transformador. A educação de adultos tem pois que se articular com a construção da cidadania democrática, sendo a democracia encarada como um processo, nunca totalmente garantido, que se constrói em todos os espaços sociais e que exige avanços articulados em diferentes domínios: o da realização e garantia de liberdades e direitos; o da redução progressiva das desigualdades, impondo uma repartição progressivamente mais justa de recursos e poderes; o da participação do maior número de pessoas nos processos de elaboração, deliberação e aplicação das decisões, que se estabelece não apenas através de garantias formais, mas também através da construção de condições para a participação.

Este dilema está ligado ao papel relativo que se atribui ao mercado e

mercado como condição de uma educação de adultos capaz de, através da oferta de serviços privados de educação, responder à procura realizada por indivíduos conscientes das suas necessidades de formação. O mercado surge, nesta perspetiva, como a garantia de respostas adequadas às necessidades da economia e da reprodução social; mesmo uma educação mais ancorada num trabalho comunitário só faz sentido se resultar do interesse manifestado pelos indivíduos, devendo estas respostas, de qualquer modo, assentar no funcionamento livre do mercado. Ao Estado cabe assegurar o funcionamento dos mercados e, quando financia, deve fazê-lo para apoiar respostas privadas a procuras manifestadas pelos indivíduos. Admite-se pois que o Estado desempenhe funções temporárias de apoio educativo e social, mas permanece a desconfiança perante a provisão pública desses serviços. Já os que colocam a ênfase no papel transformador da educação de adultos tendem a valorizar o papel do Estado, já que o campo da educação de adultos não deverá ser moldado pelos interesses do mercado. Para garantir o desenvolvimento numa sociedade heterogénea, há que promover políticas públicas de educação de adultos e de intervenção social, implicando o Estado na redistribuição dos recursos materiais e simbólicos.

Este dilema coloca-se na vida quotidiana dos diferentes operadores de educação básica de adultos e, perante ele, os atores sociais envolvidos assumem diferentes posturas. Há desde logo os que, adotando uma postura política mais radical, acreditam pouco nas possibilidades de o Estado, num contexto capitalista, se comprometer com a justiça e o desenvolvimento sociais. Para eles, a educação de adultos e o trabalho comunitário deverão consistir essencialmente numa ação militante que consciencialize os mais desfavorecidos para os comprometer numa transformação profunda do próprio poder político. Terão pois uma desconfiança sistemática relativamente aos programas que financiam a educação de adultos, quer se suportem em fundos públicos, considerando a inevitabilidade de eles procurarem prioritariamente responder aos problemas da acumulação de capital, da reprodução social e da legitimação das desigualdades que marcam as sociedades capitalistas. Por isso, perante programas públicos orientados para o apoio à educação de adultos, estes atores institucionais ou se colocam à margem ou então, quando se envolvem, desenvolvem processos de justificação para esta aproximação, que passam sobretudo pela consideração de que fazem uma retradução por assimilação desse programa, utilizando-o em função do trabalho e do capital de experiência já adquiridos, não pondo por isso em causa a coerência da intervenção da instituição.

Outros promotores, contudo, consideram que uma educação de adultos que respeite a sua história de luta pela democracia e pelo desenvolvimento terá que resistir às críticas ideológicas ao Estado-Providência e afirmar precisamente o papel do Estado para, também na educação de adultos, promover uma distribuição mais equitativa dos recursos socialmente disponíveis, sejam eles materiais ou simbólicos. No campo educativo, esta ação estatal deve consistir na construção de sistemas dirigidos para todos os cidadãos, a par de medidas que de dirijam prioritariamente aos sectores sociais mais desfavorecidos. Advoga-se pois uma postura exigente mas mais colaborativa com o Estado: capaz de reivindicação política, mas também de envolvimento no desenvolvimento dos processos educativos. Os riscos de abordagens mais assistencialistas e de instrumentalização dos promotores de educação de adultos são admitidos, mas entende-se que eles podem ser francamente minimizados pela forma como se desenvolve a intervenção educativa. Há a tendência para se valorizar a capacidade da entidade afirmar o seu projeto educativo, alicerçado designadamente numa tradição de empenhamento social e educativo, que a torna capaz de, independentemente dos programas de financiamento, assumir perspectivas programáticas que pugnam pela globalidade dos direitos.

De qualquer modo, a lógica de candidatura que se instalou no trabalho de muitas destas instituições coloca-lhes frequentemente um problema sério: o respeito pelas suas referências programáticas exigiria uma grande capacidade de seleccionar os programas compatíveis com as suas lógicas de intervenção; contudo, os próprios processos em que se envolveram, complexificando a organização e profissionalizando o trabalho, torna a sobrevivência destes promotores cada vez mais dependente do desenvolvimento de formação financiada, diluindo a exigência relativamente aos mandatos que suportam os programas de financiamento. Permanece sempre, entretanto, a necessidade de uma justificação significativa para a ação que desenvolvem: a democracia e o desenvolvimento mantêm-se então como referências fundamentais, mas há sempre a possibilidade de se jogar com a própria ambiguidade destes conceitos. Tem-se verificado, nomeadamente, a enfatização do desenvolvimento local. Com efeito, conceitos como o de "local" ou "comunidade" permitem frequentemente leituras do desenvolvimento despídas das suas indispensáveis vertentes mais claramente políticas e combativas, pois admitem abordagens reificadoras que despem os contextos sociais de interação das diferenças e conflitos sociais, da pluralidade de valores e dos choques culturais.

Estas questões não se colocam às entidades que, admitindo a segmentação da formação, apregoam o papel do mercado na formação mas preocupam a intervenção do Estado nas áreas de formação mais vocacionadas para a prevenção social. Consideram que determinadas instituições sociais estão em melhores condições para atuar junto de "grupos de risco" do que o Estado, a quem incumbe por isso apoiá-las. É com esta preocupação de atalhar a conflitualidade social que muitas destas entidades entraram no campo da formação no quadro de uma "pedagogização" do social. Agora, não deve ser subestimada a necessidade que estas entidades sentem de legitimação pedagógica da sua ação. Há pois uma cobertura necessária do seu trabalho que se realiza pela mobilização adaptadora do discurso pedagógico, quantas das vezes mesmo com origem nas correntes mais críticas. É um processo que acaba por ser facilitado pelo recurso crescente a técnicos com formação nas áreas das ciências sociais e especialmente das da educação.

Estas entidades mais centradas na preocupação de promover a competitividade económica acabam por se aproximar desta intervenção para a prevenção social e fazem-no, desde logo, por associarem muito a integração social à promoção de competências de empregabilidade. De resto, nestas entidades, a adulação do mercado apresenta algumas nuances, já que aceitam participar no quadro de um *mercado assistido*. Aceitam o envolvimento do Estado na formação, financiando a procura formativa num mercado em que se consideram como a oferta mais competitiva, achando que a sua eficácia competitiva assenta precisamente numa pretensa maior atenção à realidade empresarial e na circunstância de disporem de relações privilegiadas com as empresas.

### **Dilemas sobre o grau e o tipo de interdependência externa**

A afirmação da educação de adultos como campo social autónomo foi então o resultado de dinâmicas sociais que podem, mais uma vez, ser referenciadas também a um outro eixo contínuo que se situa entre dois polos opostos: num, ela subordina-se à forma escolar, com a consequente concretização em espaços e tempos próprios de formação e segundo processos próprios que se distinguem da vida quotidiana das pessoas; no outro, ela decorre nos espaços de vida das pessoas e aproxima-se do que constituem os modos correntes de socialização.

No primeiro caso, a educação de adultos é ainda marcada pelo propósito civilizador que caracterizou a expansão da instituição escolar. Educar consiste, nesta perspectiva, uma missão de difusão do que é culturalmente valorizado e nomeadamente da visão racionalista e universalista, das

inovações técnicas e dos valores específicos da civilização urbana, assim como dos padrões culturais das classes médias. Estamos perante uma missão que impõe a submissão do que constituem os particularismos locais, as marcas do mundo rural e a multiplicidade das culturas populares. A escola constitui-se efetivamente como um instrumento precioso de um projeto abrangente de aculturação uniformizadora. Esta ação do sistema escolar teve um êxito incontestável e a sua extensão às populações adultas constituiu mais um dos trunfos decisivos para a afirmação da escola. Evidentemente, este sucesso só foi possível por uma razoável capacidade da própria escola, mantendo as suas características fundamentais, se acomodar aos diferentes meios locais de inserção, com as especificidades que cada circunstância social e histórica lhe exigia.

Seja como for, este propósito civilizador com que a escola se consolidou influencia ainda a prática de muitos operadores de educação de adultos que, de formas diversas e com muitas cambiantes, persistem naquela abordagem por um ângulo deficitário dos contextos sociais em que as suas práticas educativas se desenrolam. O fechamento institucional relativamente ao espaço social envolvente resulta pois deste entendimento muito unidirecional da educação de adultos, que insiste na sua função civilizadora, tendo como destinatários indivíduos com debilidades, os quais tendem a ser considerados independentemente das suas pertenças socioprofissionais ou territoriais. Estes propósitos só se concretizam através de uma ação extensiva que potencialmente abranja o maior número de pessoas com carências educativas. A instituição escolar assenta com efeito nesta lógica fordista de produção descontextualizada em larga escala. A forma de ela lidar com a heterogeneidade de públicos cinge-se pois a uma segmentação da “produção” educativa, sendo a ação concebida e desenvolvida por uma abordagem de “público-alvo”: selecionam-se determinados públicos como prioritários e formatam-se soluções formativas que se adequem à sua situação particular. As medidas político-administrativas e as entidades promotoras estabelecem pois soluções formativas dirigidas a públicos específicos, no quadro de respostas extensivas de remediação educativa e social.

Entretanto, desde que se iniciou o processo de afirmação da educação de adultos como campo autónomo que se têm desenvolvido perspectivas que, em contrapartida, advogam a necessidade de as práticas de educação de adultos e o seu ordenamento institucional se alicerçarem na valorização dos recursos, dos valores e dos projetos sociais de pessoas, grupos e contextos sociais de intervenção. Há, entretanto, que aqui distinguir duas posturas: as mais defensivas, que se consolidam na reação perante a ação de forças

ameaças provenientes dos padrões exigidos pelo Estado nacional ou das influências exógenas que, de qualquer forma, se entendem como temíveis; por outro lado, as que assumem um sentido mais transformador, entendendo a realidade comunitária como sendo marcada por desigualdades sociais e pluralidade de valores e projetos, pelo que se reconhece que toda a intervenção social supõe opções e compromissos transformadores.

É neste último quadro que se movem as entidades que privilegiam estratégias de desenvolvimento com base territorial. As ações socioeducativa concretizam-se então em processos coletivos de animação das comunidades visando o seu desenvolvimento endógeno, global e integrado, através de identificação participada dos problemas e carências locais e a construção de projetos transformadores. O carácter educativo destes projetos resulta não tanto de contemplarem atividades mais especificamente educativas, mas precisamente de reconhecerem as virtudes educativas de uma participação alargada nos processos e práticas de desenvolvimento social, pois desta forma os atores sociais refletem criticamente sobre a realidade social e as suas condições de existência e envolvem-se em processos coletivos de releitura do mundo e de construção de novas soluções para a sua vida quotidiana.

Da assunção desta perspectiva decorre a necessidade de ancorar a educação de adultos num trabalho comunitário de proximidade: é necessário partir da base, do quotidiano da vida das pessoas, dinamizando processos participado de construção de uma formação que seja relevante e constitua uma oportunidade efetiva de desenvolvimento pessoal e social. Os promotores de educação de adultos procuram pois firmar o seu trabalho num conhecimento profundo da realidade local que, com processos educativos assentes numa estratégia territorial e numa crescente participação social e cívica, valorizam a comunidade de local como recurso educativo fundamental. A interpretação participada da realidade social é então decisiva e contextualiza necessariamente a caracterização dos adultos implicados nos processos educativos e a consideração dos seus trajetos, condições sociais e projetos pessoais. Logo, as necessidades de formação não existem em si: os projetos pessoais e de formação são sempre contextuais, revelam-se nos próprios processos sociais e ganham significado na reflexão crítica e participada sobre as condições sociais de existência. Só assim nos tornamos seres da opção, da decisão, da intervenção no mundo, seres da responsabilidade, como bem refere Paulo Freire (2000).

Nem todas as entidades dispõem de iguais condições para garantir esta análise participada da realidade. Efetivamente, a capacidade de assegurar significatividade dos processos educativos parece resultar da combinação frutuosa de, pelo menos, quatro condições essenciais, entre si relacionadas

dos grupos sociais mais desfavorecidos; a ancoragem numa perspectiva global e integrada do desenvolvimento comunitário; a implicação em parcerias consolidadas e atuantes que autorizem, através de uma indispensável partilha de responsabilidades e tarefas, ensaiar modos participativos de responder às exigências e expectativas comunitárias; a disponibilidade de equipas multidisciplinares de formadores comprometidos com prática de trabalho comunitário (MELO *et al.*, 2002).

No quadro desta perspetiva de integração comunitária das práticas educativas, a ação de formação deixa de ser entendida como a unidade de execução por parte das entidades que as promovem. As intervenções dos promotores de educação de adultos centram-se na construção de contextos comunitários ricos em oportunidades educativas, em que cada entidade se assume como nó de uma rede, como parceira de um trabalho educativo que, estando fundeado no labor coletivo e comunitário, encontra o seu sentido no desenvolvimento e democratização da vida social. Nestas circunstâncias, as instituições encaram-se como espaços permanentes de educação, procurando, no seu trabalho, agir tendo em consideração aqueles que são reconhecidos como fatores fundamentais de uma participação educativa mais alargada: a vivência de um trabalho comunitário persistente; a criação de um ambiente de acolhimento e formação agradável e estimulante; a construção de dispositivos de reconhecimento e valorização dos diferentes percursos pessoais e profissionais; a existência de relações fortes com as diferentes instituições que marcam a vida local; a realização de um trabalho educativo ancorado num conhecimento profundo da realidade social; a implicação participada na transformação das condições pessoais e sociais de existência.

Agora, há que ponderar a valorização que vem sendo feita a esta integração comunitária das instituições educativas, tanto ao nível do trabalho teórico-programático e das decisões político-administrativas, como do discurso educacional produzido pela generalidade dos atores envolvidos no sector da educação. Verifica-se uma retórica em torno do “comunitário”, que abarca as diferentes lógicas de ação na educação de adultos. Há o risco de a ambiguidade que se instalar, estorvando a imprescindível percepção das tensões entre as orientações de política educativa de sentido transformador e democratizante e as que assentam em lógicas de modernização tecnológica da educação (LIMA, 1994). O deslindar desta oratória pode encontrar alguns suportes no desmanhar dessas retóricas discursivas, mas, como já se procurou sublinhar, é na análise das relações de interdependência externa dos promotores de educação de adultos que se poderá esclarecer as orientações essenciais que subjazem o discurso da integração comunitária. No caso da educação de adultos, é essen-

numa lógica de forte autonomia relativa, ou se valorizam as relações com o mundo empresarial, as instituições de ação social ou, então, as iniciativas e movimentos sociais com sentido crítico e transformador.

### **Dilemas sobre a abordagem curricular**

Um dilema decisivo com que se confrontam os educadores de adultos prende-se com o modo de perspetivar o currículo. Num dos polos do eixo a que se podem referenciar as práticas de educação de adultos encontramos os processos formativos em que os saberes, descontextualizados, são transmitidos numa sequência linear bem definida e preestabelecida, supondo uma visão estática e cumulativa desse saber, que se pretende objetivo e, por isso, indiscutível e ideologicamente neutro. A forma escolar é o modo por excelência dessa transmissão cultural. O ato formativo, demarcado da vida social quotidiana, consiste então na mera transmissão de saberes que os formandos não dominam. Aos adultos em formação não é pois atribuído um papel minimamente significativo na construção do seu próprio conhecimento.

Com efeito, a construção dos projetos curriculares como produtos pre-determinados marca tendencialmente os processos mais formativos de educação de adultos. A educação é assumida como uma forma de transmitir saberes descontextualizados partindo do estabelecimento antecipado das necessidades de formação, de que decorrerá a conseqüente definição de objetivos e resultados, assim como o estabelecimento dos passos fundamentais com que se espera que aqueles sejam alcançados e a enunciação dos processos de avaliação com que se verificará se esses propósitos que tinham sido declarados foram cumpridos. É um modelo de construção curricular que se aproxima muito da lógica industrial, sendo atribuído ao “cliente” uma capacidade mínima de intervenção, muita limitada a uma negociação circunscrita de pequenos ajustamentos curriculares. No formador valorizam-se as competências académicas e técnicas, que lhe permitam ser detentor do saber e ser capaz de o transmitir, assegurando convenientemente o levantamento de necessidades, a planificação e a avaliação da formação.

Os processos de avaliação refletem efetivamente as diferentes perspetivas programáticas e os distintos modos de trabalho pedagógico em educação de adultos. Neste polo do eixo dilemático a avaliação centra-se na verificação do cumprimento dos objetivos preestabelecidos e na medição por comparação dos saberes adquiridos pelos formandos para que se possam julgar os seus desempenhos e contribuir para a seleção inerente aos processos de

reprodução social. É um paradigma que marca profundamente as práticas formativas, mesmo quando, como acontece em muitas circunstâncias da educação de adultos, esta declara pretensões de pender mais democrático.

No outro polo deste eixo dialético temos um outro modelo que encara o currículo como um processo, que diz respeito a todos os atores implicados e envolve tudo o que acontece no espaço social em que as aprendizagens se realizam. É uma abordagem bem mais adequada à tradição de intervenções menos formais e mais críticas que estão inscritas na história da educação de adultos. A educação depende antes de mais, nesta perspetiva, de uma utopia partilhada e coletivamente construída, que oriente o sentido da ação educativa. Depois, é um processo que tem de se vincular ao contexto social e educativo em que se concretiza. Há uma abordagem mais complexa e crítica do conhecimento, que valoriza os diversos saberes, associados a diferentes pertenças sociais, encarando o processo educativo como uma possibilidade de releitura transformadora do mundo e da vida quotidiana dos adultos participantes, pela reflexão crítica sobre os percursos, as condições e os projetos sociais. Esta opção curricular presume finalmente uma opção dialógica, que instigue o pensamento problematizador e a ação crítica. Ao formador cabe pois sobretudo assegurar a adequação aos contextos de intervenção, participar na construção de propósitos democráticos mobilizadores, estimular a reflexão crítica transformadora, provocar o diálogo e assegurar a avaliação participada do processo. Nesta perspetiva menos formal da educação de adultos, o educador está especialmente dependente da consideração das questões éticas e políticas que lhe terão que servir de bússola que o oriente na reflexão em torno das situações que vão surgindo nas práticas educativas quotidianas: perante a inexistência de currículos predeterminados, as opções inerentes a todo o acto educativo têm que estar ancoradas num adequado discernimento sobre os valores essenciais.

A avaliação é assumida, nestas circunstâncias, como um procedimento de apreciação contínua e participada do processo educativo, tendo em vista o seu aperfeiçoamento. As formas de a realizar não têm que estar antecipadamente definidas, sendo o enfoque sempre colocado na análise da forma como as pessoas estão a encarar o processo, partindo de critérios que privilegiam precisamente a adequação ao contexto social, as características do diálogo e o seu potencial transformador. É uma forma de avaliação bem mais exigente, pois se tem que sustentar em referências programáticas e metodológicas fortes, que forneçam o quadro de apreciação dos projetos desenvolvidos e favoreçam a congruência diacrónica e sincrónica das práticas educativas e cívicas, no

As práticas de educação de adultos podem pois ser referenciadas aos pontos diversos deste eixo construídos a partir da definição de dois polos opostos, um em que a educação de adultos é mais marcada pela forma escolar e em que o currículo é encarado como um produto e o outro em que ela se centra em abordagens não formais sendo o currículo visto como um processo. Seja qual for o modo como se situam por referência a este eixo dialético, cada educador e cada entidade promotora de educação de adultos está sujeita a pressões contraditórias. Por um lado, como já abordámos, há fortes pressões para a extensão da forma escolar, que são estruturais, políticas e simbólicas. Estas não são entretanto meramente pressões externas: elas refletem-se claramente na postura dos próprios educadores. Aliás, precisamente por estar implicado numa prática social muito marcada pela invisibilidade, o educador de adultos pode ser atraído precisamente pelo aparente conforto e segurança de processos mais previsíveis e predeterminados, dando-lhe a ilusão de uma intenção prévia da ação educativa; ao mesmo tempo, a tendência historicamente instalada para se considerar o educativo como apenas o escolar, faz com que se associe às práticas mais formalizadas as possibilidades de um maior reconhecimento social das atividades desenvolvidas. Assim, até nas práticas menos formais de educação de adultos, os educadores são instigados a perfilar currículos prescritos. A construção predeterminada de produtos curriculares não constitui pois um exclusivo da educação formal: esta abordagem curricular espalha-se por outras práticas educativas, cruzando-se, frequentemente de forma tensa, com outras lógicas de trabalho e de construção curricular.

Esta tensão é especialmente evidente na educação de adultos. Desde logo, porque há uma forte tradição histórica que a vem inscrevendo nas iniciativas e movimentos sociais, justificando o peso que as perspetivas mais abrangentes e críticas nela sempre assumiram. Por outro lado, o próprio facto de se trabalhar com adultos, sem o carácter prescrito da educação obrigatória para crianças e jovens, força uma aproximação às condições de vida quotidiana de pessoas, grupos e comunidades e enfatiza a necessidade de uma construção mais progressiva e participada do currículo. Nas suas práticas diárias, os educadores estão sujeitos pois a estas pressões contraditórias, que se revelam designadamente por dois processos que se vão combinando de modo complexo: por um lado, há uma tendência para a naturalização de soluções mais formais, que passam a ser entendidas como inerentes às práticas educativas; ao mesmo tempo, há uma propensão para se cobrir as práticas desenvolvidas, mesmo as mais formais, por um discurso pedagógico

Em suma, os educadores de adultos confrontam-se com um conjunto de dilemas, que podem ser referenciados a eixos em *continuum*, situados entre polos opostos. Tal não corresponde à adoção de uma visão meramente dicotômica das realidades da educação de adultos, mas sim ao reconhecimento de que a análise das práticas educativas e das tensões que nela se vivem ganha em os localizar num mapa conceitual, por referência a eixos dilemáticos contínuos, os quais, situados entre polos com uma relativa capacidade de atração, geram múltiplas situações concretas, frequentemente com combinações complexas de lógicas contraditórias. Ora, a verdade é que também no campo da educação básica de adultos, que em Portugal está em processo de recomposição, estão precisamente a confluir tradições e lógicas de intervenção distintas, por vezes conflituais, outras vezes produzindo articulações dinâmicas e complexas.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da Indignação*. Cartas pedagógicas e outros escritos. S. Paulo: Editora UNESP.
- GRIFFIN, C. (2000). *Lifelong Learning: Policy, Strategy and Culture*. Paper presented at the Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning: <[www.open.ac.uk/lifelong-learning/papers/](http://www.open.ac.uk/lifelong-learning/papers/)>, consultado em 4/12/2004.
- GUIMARÃES, P. (2011). *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006). A Emergência da educação e Formação para a Competitividade*. Braga: Universidade do Minho/Cied.
- MELO, A.; QUEIRÓS, A. M.; SILVA, A. S.; SALGADO, L.; ROTHES, L.; RIBEIRO, M. (1998). *Uma Aposta Educativa na Participação Educativa de Todos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- LIMA, L. C. (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão dos recursos humanos. In: CANÁRIO, R. Canário; CABRITO, B. (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (p. 31-60). Lisboa: Educa.
- NEAVE, G. (1988). On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: An Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23: 1-2, 7-23.
- ROTHES, L. (2009). *A Recomposição Induzida do Campo de Educação Básica de Adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- SARMENTO, M. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.