



estudos e
relatórios

**Conselho Nacional de
Educação**

**Aprendizagem
ao Longo da Vida**
no Debate Nacional
sobre Educação

**APRENDIZAGEM
AO LONGO DA VIDA
no Debate Nacional sobre Educação**



**Debate Nacional sobre
Educação**



**Conselho Nacional de
Educação**



*Aprendizagem ao Longo da Vida
no Debate Nacional sobre Educação*

Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação

Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação /
org. Conselho Nacional de Educação; coord. Paula Santos,
Bártolo Campos; dir. Manuel I. Miguéns. – (Estudos e Relatórios)

ISBN 978-972-8360-46-9

I – PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação

II – SANTOS, Paula, 1965 -

III – CAMPOS, Bártolo, 1942 -

CDU 374

377

331

As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não reflectem necessariamente a opinião ou orientação do Conselho Nacional de Educação

Edição: Conselho Nacional de Educação

Direcção: Manuel I. Miguéns, Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação

Organização e apoio à edição: Maria do Carmo Gregório

Composição e montagem: Paula Antunes

Capa: Providência Design

Impressão e Acabamento: Tip. Jerónimus

1.ª Edição: Dezembro 2007

Tiragem: 1000 exemplares

ISBN: 978-972-8360-46-9

Depósito Legal: 269225/07

© CNE – Conselho Nacional de Educação
Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa
Telefone: 217935245 Fax: 217979093
Endereço electrónico: cneme@mail.telepac.pt
Sítio: www.cnedu.pt

SUMÁRIO

Nota Prévia	9
Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação Manuel I. Miguéns	
Introdução	15
Conselho Nacional de Educação Paula Santos	
1. Aprendizagem ao Longo da Vida	21
Aprendizagem ao longo da vida e os desafios do emprego	23
Luís Imaginário	
Como vamos melhorar a educação nos próximos anos, tendo em vista construir um Portugal mais moderno e mais justo?	31
Ana Luísa Pires	
Formação e emprego: estratégias de adequação	39
Maria Salomé Rafael	
Formar para a mudança	47
José Pacífico	
Aprender ao longo da vida: investimento, qualificação, cooperação e inovação	51
José Manuel Castro	
O duplo imperativo da ALV e da competitividade	61
Maria Márcia Trigo	
2. Educação e Formação de Adultos	73
Educação e Formação de Adultos em Portugal: circunstâncias e desafios	75
Luís Rothes	
Educação e Formação de Adultos	85
Associação “Direito de Aprender”	

	Os desafios da aprendizagem ao longo da vida. Novas oportunidades de educação e formação de adultos? Isabel Gomes	91
	A educação e a formação profissional no contexto da aprendizagem ao longo da vida José Alberto Leitão	99
3.	Novas Oportunidades no Ensino Superior	103
	Novos públicos e novas oportunidades de certificação: ensino superior Pedro Lourtie	105
	A participação das instituições de ensino superior na formação contínua de professores Sérgio Niza	115
	Novas Oportunidades para novos públicos no ensino superior Jorge Marques da Silva	121
	Aprendizagem ao longo da vida e ensino superior – – contributos para o aumento da participação dos estudantes adultos não tradicionais Ana Maria Correia & Anabela Sarmento	125
4.	Aprender em diferentes contextos: o informal, o não formal e o formal	137
	Formação ao longo da vida e aprender a aprender Luísa Alonso	139
	Comunicação social e a aprendizagem ao longo da vida Maria Calado	153
	Motivar os adultos para a aprendizagem Inácio Nogueira	161

Multiplicar as oportunidades educativas Rui Canário	167
5. Reconhecimento e Validação de Competências	175
Centros RVCC: análise da situação e propostas Fernanda Marques	177
Da pertinência de um sistema que valorize e promova a aprendizagem ao longo da vida Luís Cordeiro	185
Algumas reflexões em torno do processo de RVCC Priscila Soares	189
Reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas Alberto Melo	193
As novas qualificações em contexto de educação de adultos: qualificação ou certificação? António Fragoso de Almeida	201

Nota Prévía

O conhecimento, as ideias e a inovação são, hoje, factores decisivos para o desenvolvimento humano. O peso e o valor do conhecimento nas sociedades actuais são suficientes para demonstrar a imperiosa necessidade de se reforçarem as oportunidades para que todos possam aprender mais ao longo de toda a vida.

Uma sociedade baseada no conhecimento só poderá aspirar ao crescimento económico sustentado, ao aumento da competitividade e ao reforço da coesão social através de uma acentuada melhoria da qualidade e dos níveis de educação e de formação da sua população. A educação e a formação têm um papel crucial tendo em vista o cumprimento do objectivo central da Estratégia de Lisboa, de fazer da UE a mais competitiva economia baseada no conhecimento, com desenvolvimento económico sustentável, mais e melhores empresas e maior coesão social.

A União Europeia e Portugal, em particular, enfrentam hoje importantes desafios que importa vencer. Na sequência da sua comunicação de 2006 *“Nunca é Tarde para Aprender”*, a Comissão Europeia acaba de aprovar um Plano de Acção para a Formação de Adultos que visa apoiar a construção de sistemas eficientes de educação de adultos em toda a Europa e que vem juntar-se ao Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, em execução até 2013.

Os desafios mencionados naquele plano prendem-se especialmente com a competitividade das economias, as mudanças demográficas e a inclusão social. O principal desafio económico está relacionado com a melhoria do desempenho da economia em termos de crescimento e emprego, de forma sustentada e sem perda de coesão social. Para que tal desígnio seja atingido é essencial a construção de sistemas de educação e formação de qualidade e para todos, de forma a elevar os níveis de competência dos cidadãos que ajudem à sua integração nos ambientes de trabalho actuais e na sociedade a que pertencem. As baixas qualificações dos activos e as cada vez maiores exigências de qualificação para aceder a grande parte dos empregos impõem medidas e políticas activas de educação e formação de adultos.

¹ Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação

A nível demográfico, as profundas mudanças que enfrentamos terão impactos muito significativos na economia e na sociedade. O envelhecimento da população, a necessidade de integração dos imigrantes, a participação dos jovens no mercado de trabalho e o prolongamento da permanência dos mais velhos no emprego aconselham a que se tomem medidas com vista a combater o abandono escolar precoce, melhorar as competências e qualificações dos activos e explorar cada vez mais as potencialidades da educação ao longo da vida.

A imensa tarefa de combate à pobreza e à exclusão social tem um aliado perfeito na educação de adultos que pode contribuir de forma decisiva para travar a marginalização dos excluídos pelas baixas qualificações ou pelo desemprego, por exemplo, permitindo-lhes uma nova oportunidade e uma integração social e profissional de cidadania plena.

O investimento na educação e formação de todos traz vantagens diversas ao nível da empregabilidade, da produtividade e da qualidade dos empregos. Não menos importantes são os benefícios que podem advir para a participação cívica dos cidadãos, para o bem-estar, auto-estima e realização das pessoas. A participação em actividades estruturadas, mas flexíveis, de aprendizagem ao longo da vida, com a oferta de uma segunda oportunidade aos que chegam à idade adulta sem qualificação, com o desenvolvimento de novas competências e o envolvimento em actividades cívicas, com o reconhecimento de qualificações e competências, promove o desenvolvimento pessoal e a melhoria do bem estar dos cidadãos em geral.

A relevância das questões que aqui se procuram equacionar de forma breve, explica bem a importância, a atenção e o espaço que estas matérias mereceram no Debate Nacional sobre Educação (DNE), constituindo-se como umas das suas áreas temáticas, a *Área 4 - Aprendizagem ao longo da Vida e os Desafios do Emprego* que foi coordenada pelos Conselheiros Bartolo Paiva Campos e Paula Santos.

Para além das iniciativas de cidadãos e instituições que decorreram em vários pontos do País no âmbito desta área temática do Debate, o Conselho Nacional de Educação organizou um conjunto de audições de especialistas

que discutiram de modo estruturado diversos temas que podem integrar-se na designação geral de Aprendizagem ao Longo da Vida. A organização destas audições e a estruturação dos debates que originaram, permitiram a produção de um corpo documental com alguma unidade que justifica plenamente a sua publicação. Para além da relevância óbvia da Aprendizagem ao Longo da Vida que decorre da importância do saber e do conhecimento nas sociedades actuais e que, por si só, aconselharia a edição destes textos, acresce que está a ser desenvolvido um significativo esforço no sentido de se recuperar o atraso que se verifica nas qualificações dos portugueses, em comparação com as dos cidadãos dos restantes países europeus. A implementação do Programa Novas Oportunidades e a criação da Agência Nacional para a Qualificação, com a intervenção dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, são parte da estratégia que está a ser seguida nesse sentido.

Os artigos reunidos nesta publicação são o contributo de muitos especialistas e actores que, estando situados em diversos pontos do sistema de educação/formação, procuram responder a um conjunto de questões que serviram de referência às discussões havidas. Os textos seleccionados foram produzidos a partir de diversas motivações, devidamente identificadas: síntese de intervenção, relato de audição temática, testemunho ou intervenção no fórum *on-line*. Os diferentes contributos recolhidos põem em evidência conceitos, descrevem caminhos já percorridos e apresentam propostas e sugestões para otimizar percursos e resultados.

A publicação deste documento é feita na convicção de que ele poderá constituir um eventual contributo para o estudo e a investigação, para os que trabalham nesta área e para a fundamentação das políticas públicas neste domínio.

O livro que ora se edita não visa dar expressão às conclusões do Debate Nacional sobre Educação em matéria de Aprendizagem ao Longo da Vida, insertas no Relatório final do Debate, já publicado em CD e em livro. Procura-se, antes, dar voz à pluralidade de pontos de vista, à diversidade de opiniões e a um conjunto de sugestões e propostas que possam contribuir para aumentar e melhorar a Aprendizagem ao Longo da Vida em Portugal.

Introdução

No âmbito da preparação do Debate Nacional sobre Educação, a “aprendizagem ao longo da vida e desafios do emprego” foi identificada como uma das áreas temáticas estruturantes da reflexão a propor. Face ao diagnóstico formulado, identificávamos alguns tópicos que poderiam merecer a atenção dos participantes do Debate: organização da educação escolar, diversidade de formações de nível secundário, pós-secundário e superior, qualificação profissional, educação de adultos, reconhecimento e certificação de competências orientação escolar e profissional, transições e interfaces escola/empresas ou aprendizagem/trabalho, contextos educativos não formais e participação de outros actores educativos. Para facilitar o tratamento das diferentes vertentes desta problemática, formulámos quatro perguntas:

1. O que fazer para que as pessoas, as famílias e as entidades empregadoras – de modo especial os mais desfavorecidos, os adultos menos escolarizados e as PME – valorizem e invistam mais na educação e formação?

2. Como melhorar os níveis de sucesso e a relevância da formação técnica e profissional dos jovens e adultos?

3. Que dinâmicas de cooperação entre instituições com capacidade educativa podemos lançar ou reforçar, em cada comunidade, para proporcionar a todos melhor aprendizagem ao longo da vida?

4. Que formação para os novos empregos? Como melhorar a preparação dos jovens para a iniciativa, o empreendedorismo e a inovação?

Numa primeira etapa do debate, a importância atribuída não pareceu ter a correspondente adesão de iniciativas e contributos espontâneos expressamente dirigidos a esta área. Neste contexto, a Comissão Organizadora entendeu estimular a participação de um conjunto de actores mais directamente envolvidos, realizando algumas audições e solicitando contributos e depoimentos.

E em boa hora o fez, pois a iniciativa acabou por se revelar bastante fecunda, justificando a decisão de avançar com a compilação e difusão dos principais contributos. Pelo seu carácter mais consistente, sistemático

¹ Conselho Nacional de Educação

e aprofundado, entendeu-se privilegiá-los nesta publicação, apesar de não esgotarem a diversidade de contributos e opiniões expressas sobre a “aprendizagem ao longo da vida” nos debates e contributos das restantes áreas em que se organizou o Debate.

A sua leitura não deverá, pois, esquecer esse pano de fundo em que se integram.

Globalmente, foi possível identificar alguns “nós críticos” ou áreas ainda não devidamente consolidadas, em especial:

- a qualidade da educação fundamental (particularmente a educação pré-escolar e o ensino básico), como garantia para facilitar o posterior investimento contínuo em educação e formação;
- o alargamento da escolaridade até ao 12º ano ou equivalente, diversificando as vias de qualificação de jovens e adultos e procurando a sua dignidade;
- a criação de um sistema integrado de educação e formação de adultos, articulando diferentes modalidades de intervenção (educação/formação, RVCC, etc), bem como a certificação profissional;
- os novos públicos que as instituições de educação e formação, dos diferentes níveis, têm tido dificuldade em tocar;
- a adopção de uma formação de espectro amplo, baseado em “conhecimentos, aptidões e competências” estruturantes, capazes de responder às exigências de empregos de perfil incerto e em rápida mutação e que facilitem continuar a aprender.

Sendo consensual a assunção da importância da aprendizagem ao longo da vida para enfrentar os desafios que as sociedades contemporâneas colocam aos cidadãos, é ao nível da operacionalização que, com frequência, os (aparentes) consensos de princípio se esbatem, tornando-se evidentes os desencontros e dissensões, seja na ordem de prioridade a atribuir, seja nos modos de resolver os problemas.

Assim, e ainda que nem sempre de modo suficientemente concreto ou revelando alguma dificuldade para identificar formas eficazes de ultrapassar obstáculos estruturais e realidades que resistem à mudança, foram apontadas pelos intervenientes no DNE várias propostas. Em síntese, parece-nos que apontam no sentido de requerer uma estratégia nacional de ALV que valorize a importância das primeiras etapas do percurso educativo (em especial uma educação pré-escolar e básica de qualidade), bem como da interface escola/empresas ou aprendizagem/trabalho, de recomendar uma mudança da organização do sistema de formação de jovens e adultos e de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), propondo-se, também, a cooperação entre instituições locais como forma de rentabilizar os recursos, atrair públicos e melhorar os resultados.

Esperamos que esta publicação possa contribuir para que a Aprendizagem ao Longo da Vida seja cada vez mais assumida como paradigma orientador da estruturação do sistema de educação e formação, alargando etapas e grupos alvo, contextos e metodologias, através do vivido.

1. Aprendizagem ao longo da vida

- 1 - *O que fazer para que as pessoas, as famílias e as entidades empregadoras – de modo especial, os mais desfavorecidos, os adultos menos escolarizados e as PME – valorizem e invistam mais na educação e formação?*

Diria que as pessoas, isto é, os aprendentes (e candidatos a aprendentes) e as famílias valorizarão e investirão tanto mais na educação e formação quanto melhor forem capazes de perceber que esta conduzirá, de facto, que não apenas formalmente, a empregos razoavelmente remunerados, pessoalmente gratificantes e socialmente úteis. Ora, o que a experiência, directa ou indirecta, de cada qual (das pessoas e das famílias, justamente) vem mostrando desde há pelo menos três décadas, embora com variações nacionais, regionais, locais e sectoriais não de todo despiciendas, é que as relações entre educação e formação e emprego se têm enfraquecido cada vez mais. Começou por manifestar-se entre aqueles que tinham menos e pior educação e formação — o que, aliás, reforçou a ideia de que mais e melhor educação e formação resolveria o problema da (suposta) inadequação desta aos empregos disponíveis —, mas, hoje por hoje, atinge os titulares de diplomas do mais elevado nível e de todas as áreas de qualificação. Salvo excepções, já quase não se aspira a (e menos ainda se espera alcançar) um emprego na área e do nível de qualificação adquirido na educação e formação (com a consequente remuneração e estatuto); as expectativas limitam-se, as mais das vezes, a um emprego o menos precário possível. Nestas condições, que miríades de estudos e análises confirmam, o que fazer para que as pessoas e as famílias valorizem e invistam mais na educação e formação? Talvez, sem abandonar, longe disso, o objectivo da preparação para o emprego (ou da empregabilidade, em que se começou a falar a partir do momento em que escassearam os empregos), insistir tanto no da profissionalidade (a qualificação) como no da cidadania (a preparação para o desempenho de diversos papéis sociais em múltiplos contextos de vida). Seria então possível, de resto, ter em conta os dois sentidos

¹ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

possíveis do investimento, quer o meramente financeiro quer o do tempo e energia necessários para alcançar tais objectivos. Tratar-se-ia, em suma, de oferecer a consabida educação e formação de espectro amplo, apropriada a todos os seus sucessivos níveis, mas que nem por isso deixaria de se ajustar à procura efectiva dos aprendentes e suas famílias. Sem ilusões, contudo, quanto à linearidade da relação educação e formação - emprego, que depende da quantidade e qualidade tanto daquela como da deste.

E as entidades empregadoras? No plano da retórica, não ousam, por certo, desvalorizar a educação e formação, que evidentemente também sabem (ou pressentem) que lhes é útil, em muitos casos mesmo indispensável ao seu desenvolvimento (ou à mera sobrevivência). Quanto ao investimento, porém, mesmo restringido ao investimento financeiro, directo e indirecto, cuida que a sua disponibilidade tende a restringir-se à educação e formação centrada nas suas necessidades mais imediatas, portanto, também tendencialmente, a de espectro reduzido, porventura nos antípodas da de espectro alargado a que antes se aludia. Estaremos perante a quadratura do círculo? Sem dúvida, a menos que as entidades empregadoras passem também elas a ser alvo, de um modo mais sistemático e intencional do que até ao presente (timidamente) o têm sido, de intervenções que explicitamente se proponham promover o seu investimento, no sentido de dedicar tempo e energia, além de dinheiro (investimento, que não despesa), à educação e formação quer dos seus trabalhadores quer de outros cidadãos da comunidade onde se inserem. Em tempos de precariedade de vínculos laborais, de emagrecimento de pessoal, de restrições financeiras, não custa convir que não será fácil. Todavia, essa seria a condição para as entidades empregadoras se assumirem como empresas (ou outras organizações) cidadãs e, até, ainda, qualificantes e aprendentes, o que, com certeza, daria pleno sentido, no seu quotidiano, à aprendizagem ao longo da vida e ao tão falado e tão pouco praticado aprender a aprender. Sem, além disso, *the last but not the least*, deixarem de se obrigar a remunerar decentemente os seus trabalhadores e assegurar uma estabilidade negociada de emprego, requisitos sem os quais não parecem ser imagináveis aprendizagens pertinentes e relevantes para o exercício profissional, numa acepção também ela ampla, as quais, por seu turno, se correlacionam com a produtividade conducente à almejada competitividade.

Será por aqui que avultarão as óbvias diferenças de dimensão das empresas, até ao caso-limite das PME ou mesmo das microempresas, que entre nós são particularmente numerosas e empregam a maior parte dos trabalhadores por conta de outrem. Diversamente de uma grande ou média empresa, uma PME não dispõe em geral de serviços de formação (nem, bastas vezes, sequer de pessoal) nem pode permitir-se “desviar” trabalhadores para tarefas outras que as de produção, portanto também não para acções de educação e formação no exterior, mesmo se de curta duração e, aliás, de qualidade (e utilidade) não raro controversa. Apesar do que legalmente se encontra estipulado — o que pode igualmente servir para mostrar que o problema excede em muito (sem tornar inútil) o legislável. Contudo, é na valorização e investimento (em ambos os sentidos já distinguidos) atribuíveis à educação e formação — sobretudo nos casos de PME de alta tecnologia, que desde há uns tantos anos emergiram entre nós e que são quase sempre geridas por (e, com alguma frequência, propriedade de) empreendedores mais jovens, quase sempre portadores de elevadas qualificações — que importaria apostar. De resto, a moda do empreendedorismo, que, ponto fraco, decorre também da dificuldade em encontrar emprego compatível com as suas aspirações e expectativas por parte de diplomados do ensino superior, politécnico e universitário, encontra aqui, ponto forte, o seu fundamento. Estas PME de alta tecnologia, que se confrontarão com constrangimentos semelhantes aos das PME arcaicas em termos de disponibilidade de recursos, financeiros e humanos, para externalizar a frequência de acções de educação e formação, poderão, porém, além de cooperar entre si (o que a competição entre elas porventura muitas vezes não consentirá), desde que suficientemente apoiadas, mediar intervenções junto de outras PME, inclusive no âmbito de subcontratações em que, muitas delas, se verão envolvidas. Por um lado, pressupõe-se aqui que serão sensíveis às necessidades de educação formação, que valorizam e investem em educação e formação; por outro lado, que, enquanto pares, poderão influenciar nesse sentido outras PME com menor sensibilidade.

Enfim, associar “os mais desfavorecidos, os adultos menos escolarizados e as PME” — e esta associação, explosiva, afigura-se-me relativamente frequente entre nós — constitui certamente o maior desafio quando se tomam por alvo da pergunta o que fazer para que valorizem e invistam mais na

educação e formação. Opino que não será exequível ser mais ambicioso do que intervir no sentido de preservar equilíbrios sociais, procurando, ao mesmo tempo, promover melhor qualidade de vida, para o que, presumivelmente, o mercado social de emprego constituirá resposta apropriada.

2 - Como melhorar os níveis de sucesso e a relevância da formação técnica e profissional dos jovens e dos adultos?

A melhoria dos níveis de sucesso e da relevância da formação técnica e profissional dos jovens e dos adultos exige, a meu ver, a generalização de práticas de alternância entre contextos de educação e formação (a escola, em sentido lato) e contextos de trabalho (as empresas e outras organizações e instituições). Julgo, mais, que tais práticas ganharão em ser institucionalizadas ao longo de todo o sistema de educação e formação, desde os primeiros anos da escolaridade até aos pós-doutoramentos, mas, evidentemente, de forma criteriosamente diferenciada. Por exemplo: uma coisa será organizar uma “visita de estudo” no âmbito do 1.º ou 2.º ciclo da escolaridade básica, para suscitar curiosidades e ajudar a tornar mais relevantes determinadas aprendizagens; outra propiciar a “observação do exercício de actividades profissionais” no 3.º ciclo do ensino básico, no termo do qual (9.º ano de escolaridade) os adolescentes são obrigados a fazer opções de educação e formação com repercussões, a curto, médio ou longo prazo, em futuras profissões, portanto, para sedimentar e antecipar consequências de tais opções; outra ainda realizar “experiências de trabalho” ou “estágios”, curriculares ou não, quando os objectivos da educação e formação sejam já profissionalmente qualificantes (ao nível do secundário como do superior).

Em rigor, nos exemplos antes referidos, trata-se, por certo, de diferentes modalidades de alternância. Como quer que seja, porém, qualquer “saída” da escola terá de envolver a comunidade educativa, ao nível do grupo-turma, de um ainda menor pequeno grupo ou até individualmente (dependerá dos objectivos específicos), deverá ser criteriosamente *preparada* (para analisar, discutir, clarificar, em suma, tais objectivos), *realizada* “fora da escola” (para a acompanhar, de maneira que não se torne apenas num divertimento, no limite num “passeio ao jardim zoológico”, mas sim numa ocasião de aprendizagens pertinentes) e, porventura o mais decisivo, *integrada* no curso das aprendizagens (para que ganhe relevância em função delas).

Simultaneamente, será igualmente crucial que o parceiro da alternância — o contexto de trabalho, num sentido muito amplo, não limitado às empresas nem à produção de bens — se disponibilize e mobilize para o desempenho de tal papel. Não bastará que o faça em termos genéricos, mas ainda, dependendo dos objectivos prosseguidos, que disponha de interlocutores qualificados para acompanhar muito de perto as (e inclusive intervir nas) actividades de aprendizagem que se desenrolam no contexto de trabalho em causa. Em certos casos, quando a alternância é mais “forte”, por exemplo nos estágios curriculares, mas nem só, esse interlocutor ganhará em se assumir como “tutor” ou “supervisor”, que cooperará com a escola desde a preparação da actividade de educação e formação em contexto de trabalho, acompanhará a sua realização e pode até participar na respectiva integração (apesar desta função caber as mais das vezes à escola).

Entre nós, existe já alguma experiência de “alternâncias”, no sistema de aprendizagem, em escolas profissionais, nos estágios curriculares de algum ensino superior, mas, a meu juízo, não só muito insuficientemente generalizada como ainda pouco trabalhada e reflectida nas suas condições e implicações. Todavia, seria também por aí, no meu entendimento, que se deveria caminhar para se conseguir sensibilizar a “sociedade civil” para um crescente envolvimento e co-responsabilização pelo desenvolvimento, com qualidade, da educação e formação em Portugal. De resto, começando pelos mais jovens, banalizar-se-ia aos poucos, provavelmente, uma cultura de “sociedade aprendente”, mesmo de “sociedade do conhecimento” (não apenas em palavras mas igualmente em actos), que propiciaria a resolução do persistente problema dos nossos cerca de dois milhões de adultos formalmente pouco escolarizados e qualificados. Na condição *sine qua non* de, na ideia de educação e formação, não “deixar cair” a educação nem reduzir a formação (profissional) à aquisição de meia dúzia de gestos profissionais.

3 - *Que dinâmicas de cooperação entre instituições com capacidade educativa podemos lançar ou reforçar, em cada comunidade, para proporcionar a todos melhor aprendizagem ao longo da vida?*

Na lógica do testemunho suscitado pela questão anterior, diria que algo se poderia ganhar se alargássemos o conceito de “instituição com capacidade educativa” a organizações (e instituições) cuja vocação primeira não é a de oferecer educação e formação. Tal alargamento não constitui, aliás, qualquer

novidade: decorre, justamente, da ideia de aprendizagem ao longo da vida e, conseqüentemente, para a tornar efectiva, da consideração, além das *aprendizagens formais* (ensino regular realizado em contexto escolar, mas que, como vimos, pode, e deve, compreender articulações com contextos de trabalho), as *aprendizagens não-formais* (no meu entendimento, que sei não recolher unanimidade, as realizadas fora do ensino regular, mas que ainda assim podem ser, e muitas vezes são, intencionais e sistemáticas) e as *aprendizagens informais* (que carecem dessas intencionalidade e sistematicidade).

Por uma vez – discordo frontalmente, e cuido que já antes, neste pequeno texto, o testemunhei, da “resposta-formação” que com demasiada frequência tende a ser dada como “remédio” para qualquer problema —, creio que as “dinâmicas de cooperação entre instituições com capacidade educativa [que] podemos lançar ou reforçar, em cada comunidade, para proporcionar a todos melhor aprendizagem ao longo da vida” consistem essencialmente na promoção da educação e formação dos respectivos agentes educativos, ou profissionais da educação e formação, professores, formadores, tutores, psicólogos, directores escolares e *tutti quanti* nela intervêm. Educação e formação inicial, prévia ao exercício da actividade profissional, mas ainda contínua, em serviço ou em exercício e, justamente, na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e de aprender a aprender.

Com efeito, sendo óbvio que as instituições com capacidade educativa de uma dada comunidade devem funcionar em rede, construindo respostas, ofertas locais para necessidades, procuras também localmente (e continuamente) identificadas, não me parece menos óbvio que o protagonismo, do lado da oferta, tem de ser assegurado por profissionais com qualificação apropriada, bastante e aberta a sucessivos desenvolvimentos. Apenas um exemplo: para intervir em educação e formação de adultos não se afiguram suficientes as competências pedagógicas que terão prestado as suas provas com jovens; é ainda indispensável apropriar-se de competências andragógicas, que permitirão lidar com os adultos que procuram educação e formação e dela poderão excluir-se por não verem valorizados os saberes de que são portadores.

Num outro plano, o funcionamento em rede, a cooperação no desenho de respostas de educação e formação, a partilha de soluções pressupõem um conhecimento recíproco das instituições, sem dúvida, mas também

dos respectivos profissionais, o que tende a ser facilitado quando a sua profissionalidade é em alguma medida comum. E pode sê-lo, desde que as políticas públicas de formação de profissionais de educação e formação perfilhem tal estratégia e a operacionalizem consequentemente.

4 - *Que formação para os novos empregos? Como melhorar a preparação dos jovens para a iniciativa, o empreendimento e a inovação?*

Cuido que ninguém sabe, especificamente, quais sejam os perfis dos “novos empregos” (tão misteriosos, aliás, como a “nova economia”). E, ainda que se soubesse, o mais provável seria que, quando se desse por concluída a definição de tais perfis e a educação e formação dos respectivos profissionais, o que exige tempo, sobretudo esta, eles (e ela) se tivessem entretanto tornado obsoletos. Se assim for — e tanto a área da educação e formação quanto a do trabalho e emprego, incluindo os empregadores, se acordam em que sim —, mais valerá que o investimento (nos dois sentidos antes aludidos) se dirija para a educação e formação de espectro amplo, já referida, com base em “conhecimentos, aptidões e competências” (uso, *ipsis verbis*, a terminologia constante da Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida apresentada pela Comissão, datada de Bruxelas, 5 de Setembro de 2006, versão em Português) capazes de responder diferenciadamente, em termos de níveis de qualificação como de áreas profissionais e de sectores de actividade, às exigências de empregos de perfil incerto e em rápida mutação.

A “preparação dos jovens para a iniciativa, o empreendimento e a inovação”, por seu turno, mas semelhantemente, volta a ser um resultado esperável de uma sólida educação e formação de espectro alargado, a qual, se puder incluir, como se deixou anotado, formas apropriadas de alternância com contextos de trabalho, estimulará a emergência da iniciativa, do empreendimento e da inovação, assim o tecido socioeconómico e cultural o consintam e valorizem. Não creio que, desta vez, seja matéria para as políticas públicas, mas para a sociedade civil, por mais que tais políticas, bastante fora de tempo, valha a verdade, evoquem a “Teoria do Capital Humano”, no pressuposto de que “a educação e formação rende”, porque se retribui com “bons empregos”, que, como sabemos, não há nem se antevê como poderá haver nas nossas sociedades globalizadas e de risco

(sobretudo numa sociedade semiperiférica como a nossa, onde a sociedade civil é frágil e o mundo empresarial não se tem mostrado capaz da missão “destruidora e criativa” de outros capitalismos, melhor, destrói muito mas cria pouco).

Essa evocação, todavia, permitirá compreender o aparecimento do modismo mais recente, o empreendedorismo, em parte *Ersatz* da empregabilidade, mas sempre como resposta ao persistente problema da ausência de empregos convencionais (os empregos por conta de outrém, estáveis, em grandes organizações, com perspectivas de carreira), entretanto desaparecidos, talvez para sempre. Compreende-se também o apelo à “iniciativa” e à “inovação”, certamente individuais (e competitivos), muito conformes, e bem, aos valores, apreciáveis, da economia de mercado, para os quais a educação e formação deve preparar. Os “novos empregos” serão, muito provavelmente, não convencionais, logo por conta própria (o indivíduo que cria o seu próprio emprego), precários (dependentes da evolução do negócio), em micro-organizações (a do próprio) e sem perspectivas de carreira profissional (a não ser a que o indivíduo se constrói). A educação e formação, como aqui se tem entendido, pode e deve preparar para tal futuro, porventura irrecusável e fortemente congruente com a evolução previsível das nossas economias de mercado; não seria pior, digo eu, que não se confundisse e acabasse por promover também, ou só, uma “sociedade de mercado”, esta seguramente incongruente com as finalidades de tal educação e formação.

Observação final

Decorre, ousou afirmar, do meu testemunho: um Debate Nacional sobre Educação é uma boa coisa, em que muito me apraz participar. Todavia, hoje como sempre, as questões da educação e formação encontram-se incontornavelmente imersas nas da sociedade global, são questões societais. O máximo a que poderemos aspirar, julgo eu, é que o Debate modere as expectativas quanto aos contributos da educação e formação, mesmo das suas políticas públicas, e, sobretudo, torne inequívoca a indispensabilidade e urgência de as equacionar, e desejavelmente contribuir para resolver, no âmbito, mais vasto, das políticas sociais e económicas.

Como vamos melhorar a educação nos próximos anos, tendo em vista construir um Portugal mais moderno e mais justo?

Ana Luísa de Oliveira Pires¹

O que fazer para que as pessoas, as famílias e as entidades empregadoras – de modo especial, os mais desfavorecidos, os adultos menos escolarizados e as PME – valorizem e invistam mais na educação e formação?

A reflexão que apresentamos no Debate Nacional sobre Educação é desenvolvida na perspectiva da Educação/Formação de adultos. Consideramos que a questão de saber como é que os adultos, principalmente os mais desfavorecidos e os menos escolarizados – bem como as empresas – podem valorizar e investir mais na educação e formação é uma questão crucial, principalmente se pensada no âmbito de um paradigma de Educação/Formação ao Longo da Vida. Desta forma, torna-se essencial pensar a educação e a formação para além dos espaços-tempos formais/institucionais e dos quadros conceptuais com que tradicionalmente se tem vindo a pensar a acção educativa.

A valorização e o investimento em Educação/Formação, quer seja considerada na perspectiva pessoal, familiar ou profissional, depende, em primeira instância, do sentido que tem para os sujeitos que a realizam, dos contributos directos ou indirectos que traz a quem a realiza e/ou dela beneficia – tanto ao nível individual e local, como ao nível societal e global –, e ainda do reconhecimento pessoal, social, profissional e institucional daí resultantes.

Assim sendo, é fundamental pensar a Educação/Formação de adultos a partir de uma reflexão aprofundada, para a qual procuramos contribuir com algumas pistas de questionamento:

- . Qual é o sentido que a Educação/Formação tem para as pessoas, famílias, entidades empregadoras?
- . De que forma são valorizados os projectos pessoais, profissionais e educativos na construção de trajectórias formativas?

¹ Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED, FCT/UNL)

- . No âmbito de um paradigma de Educação/Formação ao Longo da Vida, como é que o sistema educativo formal (em sentido lato) e as empresas (enquanto contextos de trabalho) reconhecem e valorizam as aprendizagens não-formais e informais que os adultos vão construindo experiencialmente? Até que ponto estas aprendizagens experienciais se constituem como base para a construção de novos saberes e competências?
- . Como é que as entidades empregadoras reconhecem a Educação/Formação realizada pelos seus trabalhadores do ponto de vista da gestão de recursos humanos (evolução na carreira, salários, outros benefícios,...)? E as aprendizagens não-formais e informais que vão sendo construídas em contextos de trabalho?
- . Como é que têm vindo a evoluir as representações e as estratégias de formação nas empresas, bem como as funções e o papel do formador?
- . Até que ponto se encontram reunidas as condições necessárias para que os adultos possam conciliar as actividades de educação e de formação com os tempos familiares e profissionais?
- . Quais são os incentivos financeiros existentes que permitem apoiar os adultos em actividades de educação e de formação? Como é feita a sua divulgação?
- . Qual é o contributo da Educação/Formação na vida pessoal, familiar ou profissional? Tanto em termos materiais (a nível económico, manutenção do emprego, evolução na carreira, mobilidade no mercado de trabalho,...) como imateriais (ao nível identitário, epistémico, pessoal, ...)?
- . Como é que as políticas de Educação/Formação de adultos e a sua implementação ao nível das práticas educativas têm sido monitoradas e avaliadas?
- . Até que ponto os sistemas de Educação/Formação – excessivamente rígidos e fechados –, e as formas tradicionais de organização do trabalho – modelos burocráticos e tayloristas – se encontram preparados para evoluir?

- . Como é que tem sido pensada e concebida a formação de professores/formadores, outros intervenientes nos processos formativos, actores chave de qualquer mudança educativa?

Estas questões incidem em aspectos que, apesar de relevantes, constituem apenas um dos olhares possíveis a partir do qual procuramos compreender as actuais problemáticas da Educação/Formação de adultos. Se considerarmos que as actuais mudanças sociais, profissionais, económicas e culturais exigem a adopção de novos quadros de referência para a Educação/Formação, procuramos fornecer alguns elementos de compreensão para o Debate Nacional em curso, decorrentes da reflexão e da investigação educativa.

Articulamos esta reflexão em torno de um eixo-chave, relativamente recente no domínio educativo, mas que traduz uma mudança epistemológica e teórica das formas tradicionais de pensar a aprendizagem, a educação, a formação, e o trabalho: o reconhecimento e a validação das aprendizagens/competências adquiridas experiencialmente.

A valorização das aprendizagens e das competências dos adultos que se vão construindo numa multiplicidade de contextos – social, profissional, lazer, familiar,...–, à margem dos sistemas tradicionais de Educação/Formação, e o seu reconhecimento formal e institucional através de práticas de reconhecimento e de validação, podem constituir-se como uma forma de melhorar a articulação entre a oferta e a procura de educação/formação. Constituem-se como um meio de fomentar a participação de públicos que não os tradicionais – jovens adultos que abandonaram o sistema educativo sem a conclusão da escolaridade obrigatória e/ou sem qualificação, adultos pouco qualificados escolar ou profissionalmente inseridos no mundo do trabalho, imigrantes, desempregados com baixo nível de qualificação (...), activos qualificados mas que pretendem adquirir outros níveis de qualificação.

Os princípios subjacentes ao processo de reconhecimento e validação sustentam o (re)começo de percursos formativos a partir dos saberes e competências adquiridas experiencialmente, em articulação com os projectos pessoais/profissionais dos adultos, rentabilizando as aprendizagens efectuadas e dando sentido à sua própria experiência.

No entanto, para que estas novas práticas possam contribuir efectivamente para a mudança educativa – a questão não se coloca apenas ao nível técnico e pedagógico, é também uma questão política –, é necessário garantir um conjunto de princípios éticos, metodológicos, condições materiais, etc. Pensamos relevante, no actual contexto, interrogar em que medida as expectativas criadas em torno das práticas de reconhecimento e da validação – tanto no sistema de Educação/Formação escolar como profissional, tanto ao nível do ensino obrigatório, secundário ou superior – no que diz respeito às suas vantagens e benefícios, podem ser efectivamente concretizadas:

- . Até que ponto as novas práticas de reconhecimento e de validação não se poderão transformar em mecanismos de “confirmação” (reprodução das desigualdades existentes e da incapacidade de resposta dos sistemas de Educação/Formação) e não de “inovação” (no sentido da abertura e inclusividade dos sistemas)?
- . Como é que a implementação das práticas de reconhecimento e de validação se poderá traduzir na construção de oportunidades de Educação/Formação ao Longo da Vida, se os sistemas não derem o “salto” necessário?
- . E, nesta perspectiva, como é que os sistemas de Educação/Formação poderão evoluir no sentido de integrar os novos desafios emergentes?

Também nos parece insuficiente a criação de dispositivos de reconhecimento e validação sem o desenvolvimento das condições que garantam a continuidade e a evolução dos novos públicos no seio dos sistemas educativos. O alargamento do acesso e da participação dos adultos não se esgota com a implementação de novos mecanismos facilitadores da entrada: torna-se necessário criar condições para a sua progressão e sucesso, o que vai depender da estrutura, da flexibilidade e da coerência interna do próprio sistema.

Têm vindo a ser concebidas estratégias com o objectivo de promover uma maior flexibilização dos percursos, nomeadamente através da modularização e da atribuição de créditos (válidos em si mesmos, e acumuláveis para efeitos de obtenção das qualificações); a implementação de estruturas modulares e/ou baseadas em unidades capitalizáveis parece ser uma condição de base para

que as práticas de reconhecimento e de validação possam ser introduzidas. No entanto, a sua generalização deverá ser alvo de uma análise crítica, de forma a ultrapassar estratégias de fragmentação e de justaposição das formações já existentes, pouco contribuindo para a modificação de base da estrutura.

Por outro lado, levantamos a questão de saber até que ponto a atribuição de créditos pode conduzir a efeitos perversos, nomeadamente relacionados com a emergência do “novo credencialismo”, que reduz o processo de aprendizagem a um resultado final “quantificado” através de um somatório de créditos; nesta perspectiva, o enfoque é colocado no produto final, e não no processo – muito mais rico e complexo, e que desoculta as dinâmicas autoformadoras e emancipatórias. A desvalorização do processo de aprendizagem em detrimento do resultado pode ser entendido como um sinal da influência da ideologia da racionalização e da “performatividade” na educação, subvertendo princípios e finalidades educativas mais amplas.

Tanto a modularização como a atribuição de créditos parecem, de facto, fazer parte de estratégias com vista à flexibilização da aprendizagem e dos percursos educativos; no entanto, as nossas interrogações centram-se sobre a tensão existente entre as diferentes lógicas envolvidas (institucional e individual), sobre o pólo dominante nesta conflitualidade, e sobre a articulação destas estratégias com as abordagens que colocam a pessoa que aprende no centro do processo educativo, enquanto elemento-chave para o seu próprio sucesso e progressão – não numa óptica individualista, mas na sua relação com o colectivo, no âmbito de uma participação em objectivos e interesses comuns.

A perspectiva da elevação dos níveis de qualificação apenas como uma “capitalização” é ambígua e contestável; a formação é “transformação”, devendo ser reconhecida na sua dimensão emancipatória.

Reconhecendo a fragilidade de alguns modelos teóricos e epistemológicos que têm vindo a enquadrar a aprendizagem e o desenvolvimento dos adultos, pensamos fundamental levantar as seguintes questões:

- . Que modelos de aprendizagem de adultos se poderão desenvolver, considerando que o modelo escolar tradicional não é o mais adequado para a aprendizagem dos adultos?

- . Que modelos de aprendizagem de adultos criarão a dinâmica necessária para continuidade de um percurso formativo, desenvolvendo as atitudes, o gosto e a vontade de aprender ao longo da vida?

A investigação educativa tem evidenciado que a reprodução do modelo escolar tradicional para públicos de adultos – bem como para jovens com dificuldades, e outros grupos afastados do sistema formal – não constitui um caminho adequado, na medida em que reforça os factores de exclusão, quando se torna necessário desenvolver no sistema estratégias mais inclusivas.

A tensão conflitual existente entre as lógicas pedagógicas e de aprendizagem (modelo escolar / modelo não escolar) suportadas em distintos paradigmas educativos, condiciona as opções tomadas relativamente às estratégias de construção do conhecimento (transmissão / construção activa e interactiva), a centração do processo educativo (conteúdos de aprendizagem / processos de aprendizagem), o papel de quem aprende (receptor passivo / construtor activo), e o papel do contexto (*in vitro*, aprendizagens formais, descontextualizadas/*in vivo*, aprendizagens não-formais e informais, experienciais e em contexto).

A adopção de um paradigma de Educação/Formação consentâneo com a especificidade dos adultos e com os seus processos de aprendizagem – considerando que este é um processo holístico que integra aspectos intelectuais, comportamentais, afectivos e se articula com o sentido que as aprendizagens têm para a pessoa; é um processo permanente, integrativo e dinâmico; e diz respeito à construção e transformação da própria pessoa, mesmo ao nível identitário – exige a ruptura e a mudança das concepções educativas dominantes.

Desta forma, os referenciais e as práticas da Educação/Formação de adultos, que frequentemente reproduzem o modelo tradicional de ensino/aprendizagem, terão necessariamente que evoluir tanto no plano epistemológico, como teórico, como metodológico, de forma a poderem respeitar as dinâmicas necessárias para a continuação do processo de Educação/Formação ao Longo da Vida. A emergência e sustentação de um novo paradigma educativo exige um esforço continuado de reflexão e de conceptualização, de partilha e de

discussão entre diferentes níveis de actores (investigadores, educadores, decisores políticos) de forma a criar novos quadros de referência para a intervenção educativa.

A flexibilização dos percursos, em função das escolhas, interesses e potencialidades das pessoas, pode constituir-se como um caminho válido e legítimo para aproximar a oferta formativa da procura, e para uma maior personalização dos percursos formativos. Mas para que tal expectativa se possa concretizar, interrogamo-nos sobre a capacidade efectiva dos sistemas educativos em criar novas estruturas de apoio personalizadas – e em formar os recursos humanos necessários –, que proporcionem a elaboração de projectos, a realização dos balanços de competências, a escolha e a tomada de decisão consciente, e a organização de percursos educativos flexíveis mas coerentes. Saber até que ponto os sistemas educativos são capazes de promover as desejadas flexibilização e personalização, enquanto se continuar a adoptar uma cultura de massificação parece-nos contraditórias e mesmo paradoxais.

A função mediadora de orientação e acompanhamento constitui-se como um eixo central da construção das dinâmicas e dos percursos formativos dos adultos, e que se torna cada vez mais indispensável num contexto de atipificação, multiplicação e complexificação dos itinerários educativos. A disponibilização de informação relevante e adequada – principalmente sobre as oportunidades de Educação/Formação existentes –, e a criação de serviços de aconselhamento e de apoio, que apoiem a elaboração de projectos pessoais e profissionais, fazem parte integrante de uma estratégia concertada de Educação/Formação ao Longo da Vida.

Aprender ao longo da vida exige uma atitude de abertura, de interesse, de vontade de empreender esforços, sendo inseparável das dinâmicas motivacionais e de intencionalidade, mas é na conjugação e articulação de factores tanto intrínsecos com extrínsecos e contextuais que se poderá concretizar.

As organizações e as empresas têm um papel significativo a desempenhar na redistribuição de responsabilidades na Educação/Formação ao Longo da Vida. São actores incontornáveis, na medida em que, através das estratégias

adoptadas (inovação ao nível tecnológico, organizacional e de recursos humanos) podem potenciar os efeitos formadores das situações de trabalho, ou pelo contrário, limitar as oportunidades de aprendizagem não-formal e informal.

Assim, é necessário acompanhar a evolução das práticas de Gestão de Recursos Humanos nas organizações (no plano do recrutamento, da mobilidade interna, na criação de novos sistemas de incentivos e de mobilidade, na actividade formativa desenvolvida, no reconhecimento das competências, etc.); conhecer que políticas são valorizadas, que estratégias formativas são implementadas no âmbito das organizações, e de que forma contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional daqueles que nelas se inserem.

Parece-nos relevante compreender como é que a valorização das aprendizagens experienciais em contexto de trabalho se tem vindo a traduzir ao nível da implementação de novas modalidades formativas, e também em novos papéis e responsabilidades dos actores da formação.

No que diz respeito à articulação entre diferentes sistemas (e subsistemas) de educação/formação, pensamos ser necessário equacionar as formas de articulação entre educação geral e formação profissional, entre educação / formação inicial e contínua, entre educação formal, não-formal e informal.

A criação de pontes/passarelas entre sistemas, que facilitem o reconhecimento mútuo das aprendizagens e das qualificações, a construção de percursos formativos mais personalizados fazem parte das dinâmicas e condições necessárias para valorizar e incentivar a Educação/Formação de adultos.

A construção de uma sociedade de Educação e Formação ao Longo da Vida baseia-se no desenvolvimento de uma verdadeira cultura de aprendizagem, em que o sistema educativo, o mundo do trabalho, os contextos organizacionais e a sociedade no seu todo desempenham um papel imprescindível. A redistribuição e a partilha de responsabilidades ao nível colectivo, entre diferentes instâncias, instituições, e agentes, parece-nos exigir ainda um longo caminho a percorrer.

I - Que dificuldades ou constrangimentos têm impedido as escolas de atingir plenamente os seus objectivos de diversificação e adaptação às necessidades dos públicos-alvo (jovens em formação inicial, jovens ou adultos que poderiam retomar o percurso de formação precocemente interrompido, etc)?

1. A falta de clarificação de algumas políticas educativas. Foram definidas metas e objectivos ambiciosos mas muito importantes, no âmbito do programa Novas Oportunidades, havendo agora que definir, no terreno, como se vão atingir esses objectivos, e criar as condições para que eles possam ser atingidos.

2. A crescente dificuldade observada no trabalho de cooperação entre escolas, tendo em vista a correcta divulgação da oferta formativa existente, em todos os níveis de ensino. É fundamental que os jovens e as suas famílias conheçam toda a diversidade da oferta formativa, para que possam tomar uma decisão consciente e responsável. Os próprios Gabinetes de Orientação Vocacional existentes nas escolas, têm ainda um papel reduzido, não informando cabalmente os alunos sobre todas as opções existentes.

3. O desrespeito pelo território e redes educativas tem levado a uma proliferação e duplicação de oferta formativa entre escolas. A abertura de novos cursos profissionais em escolas secundárias exige que se façam, previamente, estudos sobre as necessidades existentes ao nível do mercado de trabalho em cada região (tal como é feito pelas Escolas Profissionais – EPs) sob pena de estarmos a formar jovens para o desemprego. Importa igualmente ter em conta as próprias vocações e opções dos alunos.

4. O Contrato Colectivo de Trabalho em vigor nas escolas públicas, por ser pouco flexível às novas realidades, funciona como um factor constrangedor ao desenvolvimento de novos projectos nas escolas.

¹ Síntese da intervenção na Audição realizada no CNE em 25 de Outubro de 2006.

² Presidente da Direcção da Escola Profissional de Salvaterra de Magos

5. A desvalorização social do papel da escola. Há famílias que ainda não percebem os benefícios de uma aposta na escolarização dos seus filhos, o que, conjugado com dificuldades económicas dos agregados familiares, resulta num abandono precoce e desqualificado da escola.

6. A falta de sensibilização e de motivação dos adultos para a importância da aprendizagem ao longo da vida, o que se traduz na sua indisponibilidade para integrarem processos de RVCC, cursos EFA, ou mesmo acções de formação de curta/média duração.

II - Que medidas tomar para melhorar o enquadramento e o desempenho das escolas, no sentido de melhorar os níveis de sucesso e a relevância da formação técnica e profissional de um cada vez maior número de jovens e adultos pouco escolarizados?

1. Para começar, considero urgente clarificar as Políticas de Educação e Formação e promover uma articulação entre os diferentes ministérios.

2. Há que respeitar as redes educativas e melhorar a cooperação entre todas as escolas, de forma a que faça uma gestão eficaz da oferta, evitando desperdício de recursos.

3. As escolas devem ter autonomia e devem assumi-la, integralmente. É fundamental que cada escola tenha uma liderança clara, um “rosto”, a quem possam ser assacadas responsabilidades.

4. As escolas devem alargar o seu âmbito de actuação, redireccionando os seus projectos educativos face aos novos desafios que hoje se colocam à sociedade portuguesa em matéria de educação e formação. A escola deve abrir-se à comunidade, estabelecendo parcerias e desenvolvendo projectos comuns com outras instituições, potenciando as dinâmicas sociais existentes em cada região.

5. A escola de hoje, por via da mudança introduzida nas nossas sociedades, deve ser um “laboratório vivo”, aberto, um espaço de trabalho, de estudo, de reflexão, de crítica. Todos os indivíduos envolvidos em processos de educação

e aprendizagem devem dispor de todas as condições materiais e imateriais para que possam desenvolver capacidades, conhecimentos e competências. A escola deve preparar todos os indivíduos para a complexidade, estimulando a sua liberdade, autonomia e responsabilidade.

6. Reforçar a aposta na promoção de um ensino experimental no campo das ciências e tecnologias, dotando as escolas de laboratórios modernos, equipados e com condições para oferecer uma formação científica e técnica sólida aos futuros técnicos, ao nível de um país moderno, numa Europa a 27, num mundo cada vez mais global.

7. Estimular a interdisciplinaridade, o trabalho de projecto, a troca de experiências entre escolas e entre instituições.

8. Reforçar o trabalho cooperativo e de equipa de docentes de modo a viabilizar uma organização e gestão do processo pedagógico mais eficaz e capaz de atender com sucesso às necessidades diferenciadas e/ou especiais de muitos alunos.

9. É necessário mudar alguns preconceitos ainda enraizados na sociedade portuguesa e valorizar social e profissionalmente a Aprendizagem ao Longo da Vida e a Educação e Formação de Adultos.

III - Que formação para os novos empregos? Como melhorar a preparação dos jovens para a iniciativa, o empreendimento e a inovação?

Portugal enfrenta hoje grandes e importantes desafios que temos de ultrapassar sob pena de ficarmos irremediavelmente atrasados em relação aos nossos parceiros europeus. É urgente preparar as novas gerações, dotando-as das competências necessárias e do espírito empreendedor, necessário para enfrentar esta realidade emergente, dominada pelo Conhecimento e pela Inovação.

Surgem novas áreas profissionais, que incidem maioritariamente no domínio nas ciências da vida, nas tecnologias da informação e comunicação, energia, transportes e ambiente, serviços de proximidade, ou na prestação de serviços às empresas.

O modelo social e económico em vigor coloca-nos novas exigências ao nível da mobilidade e flexibilidade no emprego. Importa assim preparar os jovens para esta nova realidade, motivando-os, por exemplo, para a vivência de experiências académicas e profissionais fora do país, o que será, certamente, uma mais-valia quer para estes jovens, quer para o nosso país.

As escolas devem, logo a partir do ensino básico, implementar um modelo de formação global, promovendo o trabalho em equipas multidisciplinares, adoptando metodologias activas de ensino e de trabalho, para que cada aluno se torne um sujeito activo e responsável pelo seu processo de aprendizagem, indo assim ao encontro da velha máxima “Se me disseres algo eu esquecerei, se me mostrares eu recordarei, se for eu a fazê-lo, compreenderei”.

Tendo em vista a adequação do sistema de educação/formação à realidade actual, considero que uma das medidas que poderia vir a ser implementada assenta na criação de Conselhos Consultivos nas escolas (ou pela sua dinamização nos locais onde já existem), nos quais deve ser dada especial relevância ao tecido empresarial.

Outra das medidas a adoptar poderá passar pela criação de Oficinas Experimentais, onde cada indivíduo deverá ter ao seu dispor laboratórios, equipamentos, recursos informáticos, e onde, com o apoio de uma equipa multidisciplinar, poderá explorar os seus conhecimentos e desenvolver de forma autónoma projectos próprios.

Parece-me igualmente pertinente a aposta na promoção de Seminários sobre matérias específicas, levando os empresários e quadros técnicos às escolas, colocando-os em contacto com os alunos, possibilitando assim uma partilha de conhecimentos e experiências profissionais, enriquecedora quer para os alunos quer para os empresários.

Com o objectivo de estimular os mais jovens para o empreendedorismo, poderão ser desenvolvidos programas e incentivos que deverão ser dinamizados desde o ensino básico.

Um exemplo deste programa está já em curso no distrito de Santarém. Trata-se de um concurso de Ideias de Negócios dirigido a alunos de escolas profissionais (caso único no país, porque normalmente as EPs não são

chamadas a participar) e de institutos politécnicos. Este projecto, inspirado no conceito pedagógico “aprender fazendo” tem como objectivo levar os estudantes a aplicarem os seus conhecimentos, a porem em prática as suas ideias, desenvolvendo-as numa abordagem empresarial, obrigando-os a tomar iniciativas e a assumir responsabilidades, sempre com o apoio de uma equipa pedagógica pluridisciplinar.

São premiados a Melhor Ideia Empresarial, a Ideia Mais inovadora e o Melhor Trabalho de Equipa. Aos vencedores é-lhes dada a possibilidade de transformar as suas ideias em empresas e negócios de sucesso.

Paralelamente, nas Escolas Profissionais em que estou envolvida, e que participam nesta iniciativa, desenvolvemos outras acções que visam estimular nos jovens dinâmicas de criação do seu próprio emprego, combatendo a habitual tendência para a procura de emprego por conta de outrem. Para isso, dispomos de um Gabinete de Apoio ao Aluno onde damos a conhecer todos os instrumentos e todos os apoios disponíveis para jovens que querem criar o seu próprio negócio, independentemente da sua área de formação. Pelos resultados positivos que temos vindo a obter, considero que esta é uma boa prática que poderia vir a ser generalizada noutras escolas.

Parece-me que esta questão passa, também, por uma maior aproximação e por um trabalho de estreita parceria entre escolas e empresários e famílias. É certo que esta é uma ideia bastante difundida, mas a verdade é que na grande maioria das escolas secundárias esta ideia não passa de um mito. Há escolas que ainda continuam fechadas à mudança, de costas voltadas para a comunidade e para o mundo empresarial, assim como há empresários que ainda olham com alguns preconceitos para as escolas profissionais e politécnicos, não aproveitando todo o potencial existente nas escolas e na sua matéria prima, que são os alunos.

Considero fundamental levar os empresários e os quadros técnicos à escola, colocá-los em contacto com os alunos e promover estratégias para que esta proximidade possa ser potenciada, resultando em projectos de trabalho conjunto, de onde possam resultar mais valias e um enriquecimento pessoal e profissional para ambas as partes. Importa realçar que muitas empresas

têm disponibilizado às escolas recursos técnicos (muito dispendiosos para as escolas) e humanos (quadros técnicos superiores). Também as escolas têm correspondido ao desafio colocando ao serviço das empresas todos os seus recursos e promovendo acções de formação solicitadas pelas empresas, como é o caso da Formação à Medida.

IV - Que dinâmicas de cooperação entre instituições com capacidade educativa se podem lançar ou reforçar, em cada comunidade, para proporcionar a todos melhor aprendizagem ao longo da vida?

Antes de mais há que empreender um trabalho ao nível da mudança de mentalidades.

1. Há que dinamizar parcerias locais de cooperação onde todos os actores sociais (instituições educativas/formativas, empresas, autarquias, instituições de solidariedade social, instituições culturais, recreativas e desportivas, forças policiais, etc) trabalhem e se articulem em torno de um objectivo comum, com vista a flexibilizar actuações, aproveitando sinergias e recursos, ultrapassando limitações próprias. Isto é tanto ou mais importante, uma vez que, na prática, se tem assistido a uma sobreposição de actuações de diversas instituições, com evidente desperdício de recursos.

2. As escolas devem estar capacitadas para responder a diversas solicitações por parte dos seus públicos, adequando a sua oferta formativa às necessidades da região onde está inserida. Na mesma instituição podemos assim encontrar cursos profissionais, cursos de educação e formação, cursos de reciclagem, actualização ou especialização para activos ou desempregados, ou, simplesmente, um espaço de reflexão e intervenção. As instituições educativas devem deixar de ser encaradas como o “ponto de partida” para uma vida adulta, profissional, para passarem a ser encarados como espaços multiculturais e multivivenciais, onde cada um de nós pode regressar a qualquer altura da vida. A escola deve estar de portas abertas para a comunidade, assumindo-se como um espaço de trabalho, de aprendizagens, de enriquecimento pessoal e profissional.

3. Há igualmente que empreender um trabalho, ao nível das comunidades, no sentido de valorizar as aprendizagens adquiridas ao longo da vida.

4. A articulação de políticas entre os Ministérios da Educação, do Emprego e da Economia é outra das propostas que se nos afiguram como positivas. O desafio é a articulação desta situação entre os diversos Ministérios que tutelam os diversos sistemas, uma vez que o próprio Ministério da Educação não o pratica, porque não respeita as Redes de Oferta Educativa e os Territórios Educativos já existentes, levando a um desperdício de recursos.

O desenvolvimento económico e social do nosso país está, indiscutivelmente, dependente dos processos de educação e qualificação da nossa população, tendo as escolas, por esse motivo, um papel decisivo nesta matéria, enquanto agentes de mudança. Temos a expectativa de que o próximo Quadro de Referência Estratégico Nacional, possa, na prática, materializar a aposta do Governo na Qualificação dos Portugueses.

Acredito que as conclusões que surgirão deste trabalho de debate e reflexão que tem vindo a ser promovido pelo Conselho Nacional de Educação, serão tidas em consideração e irão reflectir-se numa maior articulação entre redes e territórios educativos, evitando assim o desperdício de recursos, tão necessários ao nosso país.

A mutação nas sociedades no seu todo, bem como no conhecimento, é hoje um dado adquirido. Este facto produz de imediato, e só por si, uma necessidade de adaptação à mudança, quer da sociedade quer do indivíduo ou, dito de outra forma, do indivíduo na sociedade.

A mudança – no sentido de evolução – induz uma nova atitude das pessoas nos seus mais variados aspectos, em particular no desempenho social do emprego e, por inerência, na forma de abordar a formação.

Os estudos existentes relativamente à população portuguesa, quer em termos de qualificações quer em termos de escolaridade, colocam o país num patamar muito inferior à média verificada na U.E., pondo em causa o desenvolvimento e a evolução da sociedade portuguesa.

Nos últimos 30 anos, muito foi feito em Portugal na área da educação, mas o ponto de partida estava situado num estádio muito inferior aos restantes. Mas muito temos de fazer para que, para além de nos aproximarmos das “médias europeias”, satisfazer a necessidade individual e colectiva da população portuguesa: o desenvolvimento da inteligência das pessoas.

O grande objectivo terá de passar a ser o “capital humano”. Para isso, teremos de investir na mudança de mentalidades, pois a resposta aos desafios que diariamente nos são colocados exige uma mudança radical de métodos e de práticas. Temos de “ensinar a pensar”. Só assim dotaremos os jovens das capacidades necessárias para responderem de forma adequada às situações criadas pelas mudanças permanentes, quer tecnológicas quer comportamentais, possibilitando a adaptação constante na descoberta de caminhos e soluções.

Isto implica que as pessoas terão de ser entendidas na sua individualidade e não como conjunto homogéneo. A educação e a formação, como elementos estruturantes, terão de consubstanciar este aspecto de uma forma efectiva na

¹ Reflexão apresentada na Audição realizada no CNE em 25 Outubro de 2006

² ETIC – Escola de Comunicação e Imagem

sua concretização, não devendo adoptar um modelo uno, tratando todos como iguais, como se as necessidades fossem as mesmas. A todos, de forma igual, têm de ser oferecidas as oportunidades de educação e formação, mas sempre de acordo com as necessidades específicas e individuais.

A preparação para a nova realidade tem de passar pelo desenvolvimento dos aspectos pessoais que possibilitem uma atitude activa e inovadora, nomeadamente, nos campos de análise, crítica, leitura e desconstrução dos problemas, criação de novos caminhos, estratégias de soluções e, finalmente, de concretização de objectivos.

“Percorrendo os caminhos já descobertos, vamos dar sempre a locais já conhecidos”

O actual sistema é espartilhado e “unificado”. Ou as necessidades se encaixam no modelo ou não existe possibilidade de progredir. Quantos jovens abandonam o sistema de ensino, porque este não dá uma resposta concreta à sua situação, e nunca mais o retomam?

Às Escolas deve ser dada a possibilidade de certificar competências já adquiridas, sejam elas formais ou não formais, de indicar necessidades e de propor o percurso formativo mais aconselhável para atingir as competências definidas e a certificar no final.

Isto só se consegue com uma autonomia efectiva e real das escolas e não com uma aparente autonomia. A necessidade reguladora do Estado vai ao mais ínfimo pormenor. As escolas e as pessoas têm de ser consideradas responsáveis e competentes. O Estado tem de assumir o papel de definidor dos objectivos gerais, da avaliação dos processos e dos resultados.

As escolas têm a responsabilidade de certificar as formações ministradas, quer académicas quer profissionais. No entanto, não lhes é dada a possibilidade de proporcionar e certificar percursos formativos flexíveis ajustados à situação individual.

Os perfis profissionais estarão alterados ao fim de 3 ou 4 anos, ou seja, muitas vezes o perfil estará alterado durante o decurso da formação de um jovem

(ex: ensino secundário). Portanto, o percurso formativo que visava formar para um dado perfil, não corresponderá às necessidades reais, quando atingir o seu final. É forçoso que o mesmo seja adaptado durante o percurso formativo.

Deverão ser realizados e disponibilizados estudos que prevejam as competências para as várias áreas de formação, de forma a que as escolas adequem os percursos formativos, dotando os seus alunos destas competências gerais de área e adequando os perfis profissionais específicos das suas formações.

O percurso da vida de um jovem é feito de muitas indecisões, dúvidas e medos. Cabe ao sistema ajudar na tomada de decisões durante a vida, nomeadamente nas que venham a influenciar o percurso formativo ou profissional. É essencial a existência de uma verdadeira estrutura de orientação para os jovens em especial, mas sem esquecer todos os adultos activos que se encontrem numa encruzilhada das suas vidas. O modelo actual é muito deficiente para não dizer inexistente. Tem de haver um modelo constante, disponível, abrangendo diversas áreas de actuação, que vá ao encontro dos jovens em vez de aguardar que seja o jovem a tomar a iniciativa.

A relevância da formação técnica para os jovens é o resultado da actuação de toda a sociedade, em especial das entidades que detêm o poder de decisão sobre estas matérias. É essencial que as diversas profissões sejam certificadas, mas só isto não é suficiente para que as empresas e os jovens interiorizem a necessidade de formação e consequente aquisição de competências. É necessário que o próprio desempenho da actividade seja regulado, nomeadamente com a imposição de certificação. Desta forma, muitos dos jovens e adultos com baixos índices de escolaridade e de formação, bem como as empresas e a sociedade assumiriam a necessidade da qualificação, valorizando-a.

Para a credibilização da formação, é necessário: instituir um modelo de avaliação e de procedimentos de qualidade das organizações e das formações ministradas; certificar cursos ou percursos que estejam fora do sistema, integrando-os; certificar as formações bem como as competências adquiridas por cada jovem e que esta certificação seja válida em todos os sistemas e percursos, sejam eles profissionais ou académicos.

Toda a sociedade é responsável pela mudança e pela formação para a mudança, todas as sinergias terão de ser utilizadas rentabilizando os recursos e potenciando os resultados, não entrando em despiques particulares que não servem ninguém. A autonomia das escolas e de todos os agentes educativos tem de ser aproveitada, igualmente, para a realização de acções que envolvam os diversos actores, mas de uma forma eficaz e em tempo. Temos de abrir à sociedade em geral e não nos fecharmos nos nossos hábitos. Temos de ser inovadores para podermos estimular a inovação e o percurso de novos caminhos.

Aprender ao longo da vida:
investimento, qualificação, cooperação e inovação

José Manuel Castro¹

1 - O que fazer para que as pessoas, as famílias e as entidades empregadoras – de modo especial, os mais desfavorecidos, os adultos menos escolarizados e as PME – valorizem e invistam mais na educação e formação?

Neste âmbito – valorização da educação/formação pelas *peças, famílias e entidades empregadoras – de modo especial, os mais desfavorecidos, os adultos menos escolarizados e as PME* – o entendimento social mais comum tem sido estabelecido numa plataforma onde, não se discutindo (aparentemente) a sua indispensabilidade, se cruzam diferentes perspectivas sobre o modo do seu desenvolvimento, quer ao nível dos objectivos quer das modalidades de organização. Por um lado, destaca-se uma perspectiva que valoriza essencialmente objectivos de cidadania activa, coesão social e desenvolvimento pessoal; por outro lado, avulta a que defende que o seu principal factor de sustentação (e de investimento) deve ser a sua capacidade de inserção profissional e promoção da competitividade económica.

A procura de formas de estímulo e valorização do investimento (das pessoas e das empresas) na educação e formação é, de alguma forma, contraditória com a representação social predominante e generalizada de que existe uma “necessidade premente” de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Tanto mais quando se observa a omnipresença do sistema educação/formação (o formal como o não-formal) compreendendo uma imensa diversidade de possibilidades oferecidas — públicas e privadas, financiadas e não financiadas, presenciais e a distância —, sempre, aliás, profusamente anunciadas nos vários meios de comunicação social. Talvez não exista (para as pessoas) um verdadeiro problema de estímulo, mas sim uma dificuldade em identificar, filtrar, triar, o percurso desejado face a tão vastas possibilidades de educação/formação.

¹ Director do Centro de Apoio à Criação de Empresas - CACE Cultural do Porto.
Assistente Convidado Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Para as empresas, o problema será o de rendibilizar, em termos de “produtividade”, o aumento das qualificações dos seus trabalhadores, resultante da efectiva procura de tal oferta. O incontornável argumento dos baixos níveis de qualificação ainda mais agudiza a forma como se expressa a formação, no quadro complexo das PME, e no qual quatro marcas podem destacar-se:

- i. O acesso e a participação em acções de formação estão directamente relacionados com o nível de qualificação do trabalhador (quanto mais qualificado maior facilidade de acesso e maior participação)
- ii. Os trabalhadores das PME têm de facto, objectiva e significativamente, muito menos oportunidades de formação do que os trabalhadores das grandes empresas;
- iii. Os trabalhadores com relações de trabalhos precárias e menos estáveis têm (em função dessas precariedade e instabilidade) menores possibilidades de ser chamados à frequência de acções de formação;
- iv. Os trabalhadores mais idosos (e que são os menos qualificados...) têm menos oportunidades de participar em acções de formação do que os mais novos.

É certo que as pequenas (mesmo micro) e médias empresas são hoje um “factor de esperança” na luta contra o desemprego e na dinamização da economia — geram emprego, mas também eliminam postos de trabalho (naquilo a que Schumpeter, chama “destruição criativa”), num movimento constante de criação e desaparecimento de empresas e empregos —, constituindo não só um elemento essencial de vitalidade económica como, por isso mesmo, uma contribuição para a mudança estrutural e para a reanimação dos mercados de trabalho.

Neste enquadramento é indispensável, antes de mais, que os próprios indivíduos e empresas reconheçam os benefícios do investimento em acções de educação/formação, tendo em conta, sobretudo, que está esgotado o modelo económico de um emprego para toda a vida, na mesma empresa ou

na mesma área profissional ou sector de actividade. Os activos (empregados e desempregados e qualquer que seja o seu nível de qualificação) começam a tomar consciência que, no futuro, terão de mudar frequentemente de empregador, de sector de actividade ou até de profissão, sem que tais mudanças constituam, aos seus olhos como aos dos empregadores e da sociedade em geral, um factor de estigmatização pessoal, profissional, social. Desta evidente verificação nasce um sentimento “certo” de precariedade, no qual as contínuas transformações económicas reforçam a “incerta” garantia de se poder assegurar a longo termo a estabilidade do emprego ou da profissão. Face a este cenário, cada vez mais se tem afirmado um modelo no qual a qualificação/competência profissional, concebida como um capital individual, renovável ao longo de toda a vida, se pode tornar a fonte de segurança e regra de compreensão de um jogo cada vez mais complexo.

No entanto, os grupos mais desfavorecidos terão de ser objecto de discriminações positivas. Os activos menos qualificados carecerão quase sempre de mais e melhor orientação, aconselhamento e acompanhamento para aderirem a projectos de formação — sem paternalismos, porém, e de modo a apoiá-los a tornar-se sujeitos plenos da sua própria vida. Mais do que para a formação, um desempregado encontra-se “orientado”, essencialmente, para encontrar aquilo que não tem: um emprego. Deverão por isso ser procuradas formas e/ou modalidades nas quais os desempregados possam combinar trabalho com oportunidades de formação e de aprendizagem ou alternar períodos de trabalho e de formação (que poderão ser mais motivantes do que outros incentivos sociais).

2 - Como melhorar os níveis de sucesso e a relevância da formação técnica e profissional dos jovens e dos adultos?

De forma global a educação/formação inicial deverá procurar assegurar a apropriação de um conjunto de saberes e competências que permitam aos que dela beneficiam escolher o que pretendem fazer, participar na construção do futuro colectivo e... continuar a aprender. Urge, assim, que seja valorizada, antes de tudo (e no princípio de tudo...), a educação/formação inicial, verdadeiro tesouro e passaporte para a vida (como diz a UNESCO, 1996).

Esta formação inicial tanto pode ser encarada como a escolaridade obrigatória quanto como uma qualificação profissional inicial. Neste caso, espera-se que a qualificação inicial seja percebida pelos jovens e pelas suas famílias como uma ocasião privilegiada de inserção profissional e social, devendo ser prosseguida como um objectivo em si mesmo, uma escolha deliberada, um projecto activamente conduzido, visando a entrada na vida activa, e não o resultado da impossibilidade (ou da “falta de vontade”...) de prosseguir os estudos.

Os adultos, nomeadamente enquanto trabalhadores, deverão adquirir a consciência da necessidade de continuarem a desenvolver o seu capital de competências durante toda a vida, não só como instrumento de estabilidade no emprego mas igualmente como possibilidade de melhoria das suas perspectivas de carreira. É crucial que os percursos de educação e de formação sejam assumidos como um processo no qual cada pessoa tem (também) de investir tempo e energia e, eventualmente, meios e recursos próprios (através da auto-aprendizagem, custeando alguns dos cursos, utilizando os tempos livres).

Uma pequena nota para assinalar que as actividades profissionais simples e pouco exigentes, em termos de competências, não evidenciam grande potencial de aprendizagem, nem estimulam a procura de educação/formação fora do local de trabalho. Convém pois que se criem condições, nomeadamente em termos de metodologias e modelos de formação, que obviem a que os trabalhadores pouco qualificados sejam confrontados como uma (nova) forma de exclusão (pela aprendizagem). Às políticas de educação/formação profissional pede-se, por consequência, que prestem uma atenção particular às estratégias e instrumentos de aprendizagem capazes de promover o desenvolvimento das competências dos menos qualificados, inclusive, através do incentivo de práticas de tutoria e da operacionalização de conceitos como, entre outros, de balanço de competências, educabilidade cognitiva, oficinas de projectos, comunidades de aprendizagem.

3 - Que dinâmicas de cooperação entre instituições com capacidade educativa podemos lançar ou reforçar, em cada comunidade, para proporcionar a todos melhor aprendizagem ao longo da vida?

Para a maioria das pessoas, ao longo de toda a vida, a aprendizagem acontece sobretudo ao nível local, em torno da sua comunidade de inserção. É também ao nível local que as instituições da sociedade civil estão melhor organizadas e mais fortemente implantadas, acumulando (quase sempre) vastas reservas de saberes, conhecimentos e experiências sobre as comunidades de que fazem parte; além disso, são igualmente as autoridades locais (e regionais) as principais responsáveis pela criação de infra-estruturas de acesso à educação e à formação. A mobilização dos recursos de proximidade (escolas e/ou outros centros de formação, estabelecimentos do ensino superior, por exemplo, Instituições Privadas de Solidariedade Social, organismos comunitários de diversa natureza) é indispensável pois a existência de contextos diversificados de aprendizagem (no sistema de educação/formação ou fora dele), acessíveis ao nível local, contribui para que as pessoas não se sintam constrangidas a abandonar o seu contexto habitual de vida para aceder a oportunidades educativas. Tal proximidade é sobretudo importante no caso dos adultos, pois o seu investimento em (novas) possibilidades de formação está intimamente dependente da forma como podem conciliar, harmoniosamente, as exigências dos diversos papéis sociais que desempenham ou aspiram a desempenhar (aprendente, pai ou mãe, cônjuge, filho ou filha, trabalhador) e de que não podem, querem ou sequer devem abandonar.

A “aproximação” das oportunidades de aprendizagem aos indivíduos está profundamente relacionada com a forma como serão (re)organizados e (re)afectados todos os recursos existentes numa dada comunidade, na perspectiva da criação de “centros locais de aquisição de conhecimentos” (mais no sentido de “lugar”, “sítio”, “casa”...) a nível local — o Conselho Europeu de Lisboa, em 2000, de resto, convidou as escolas e outros centros de formação a transformarem-se em estruturas locais polivalentes de aprendizagem ligadas à Internet e acessíveis a pessoas de todas as idades. Estes efectivos “sítios de aprendizagem” poderiam tornar-se estimulantes encruzilhadas das redes locais de oferta de educação/formação, tendo sobretudo em atenção a diversidade dos grupos e associações da sociedade civil portuguesa, com enorme potencial na promoção e desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem, essencialmente não-formais e informais.

Além disso, as “redes locais” são igualmente espaços privilegiados para se tecerem “redes pessoais”, dos próprios indivíduos, cuja mobilização seria associável à inserção socioprofissional, pessoal e comunitária. Com certeza, a aproximação das oportunidades de formação aos indivíduos passa também por grupos de actores locais significativos (agentes locais, mediadores), mais próximos quer das pessoas quer das instituições. Um tal processo poderá ser entendido como de consultadoria, em que se incluem todas as acções deliberadamente promovidas por diversos interlocutores (professores, formadores, agentes de desenvolvimento, associações de pais, sindicatos, entidades patronais) que visem a facilitação do acesso a oportunidades de formação, sob a forma de conselho, apoio ou informação — sem que por isso, aliás, tais acções devam ser assimiladas a (ou confundidas com) qualquer intervenção intencional de orientação, embora esta possa ter algo a ganhar se e quando se suceder, for “provocada”, por aquelas. Como quer que seja, o objectivo prosseguido não é o de criar “redes de dependência”, mas, pelo contrário, com recurso à consultadoria e/ou à orientação, propiciar aos indivíduos a activação e o desenvolvimento da sua própria “rede comunitária” de contactos, relações, conhecimentos, a fim de investirem de forma autónoma nos seus próprios percursos de educação/formação.

4 - Que formação para os novos empregos? Como melhorar a preparação dos jovens para a iniciativa, o empreendimento e a inovação?

Neste tema (e tendo em consideração as funções que actualmente desempenho – Director de um Centro de Apoio à Criação de Empresas) centrarei a minha reflexão exclusivamente na temática da educação para o empreendedorismo.

Um ensino orientado para o desenvolvimento do espírito de iniciativa, de empreendimento, de inovação, implica(rá) a utilização de práticas pedagógicas em que os jovens (e os adultos) sejam incentivados (em todos os níveis de escolaridade) a aprender num contexto mais próximo do “mundo real”, facilitador do aprender a fazer, encontrando e explorando conceitos mais amplos, relacionados com um problema a partir de uma visão multidisciplinar, aprendendo a pensar de forma crítica e independente,

usando a sua própria sensibilidade, atitudes e valores. Importa, em termos de fomento do empreendedorismo, criar condições de incentivo à aprendizagem através da experiência, estabelecendo redes de cooperação com a comunidade, possibilitando e desenvolvendo respostas em confronto com situações de conflito, encorajando a tomada decisões e a assunção de compromissos em condições de pressão e de incerteza. De forma simplificada, que não simplista, esta temática poderá ter enquadramentos diferenciados em função de diferentes níveis de educação/formação.

Ao nível do Ensino Básico a acentuação deverá ser no desenvolvimento de qualidades pessoais – criatividade, espírito de iniciativa, independência e espírito empreendedor através de actividades lúdicas com o devido enquadramento pedagógico – realização de projectos, jogos de papéis, estudos de caso simples, visitas a empresas e instituições locais. Estas actividades poderiam (eventualmente) ser conduzidas por entidades externas, numa lógica de parcerias/Cooperação

Exemplos:

i. “João e Joana criam uma empresa” – utilizando símbolos visuais, banda desenhada e desenhos animados proporcionar um primeiro contacto com o mundo empresarial e o seu papel na comunidade.

ii. “Jovens Inventores” – actividade lúdicas centradas no incentivo da curiosidade, na criatividade e na inovação.

Ao nível do Ensino Secundário a educação para o empreendimento centrar-se-à na promoção do desenvolvimento de iniciativas e projectos autónomos, eventualmente de cariz “empresarial”, nas quais o processo de aprendizagem é (tanto quanto possível) orientado pelos próprios alunos, com ampla autonomia e responsabilidade, assumindo os professores o papel de facilitadores, através da utilização de metodologias que impliquem a ligação com empresas e com a comunidade local, potenciando a criatividade, a iniciativa e a inovação.

Exemplos:

i. Criação/gestão de mini-empresas estudantis, organização de eventos e actividades ao nível da comunidade escolar (ou iniciativas do mesmo tipo) geridas pelos alunos, desenvolvendo uma actividade económica real, produzindo e vendendo produtos e serviços reais, embora num contexto protegido com fins pedagógicos (no final do ano e/ou projecto a empresa é liquidada e é apresentado o respectivo relatório de contas).

ii. Empresas virtuais criadas por alunos e/ou grupos de alunos (tendo empresas verdadeiras como mentoras, apoiando no plano de negócios e com assento no “conselho de administração” para orientarem o seu funcionamento).

Ao nível do Ensino Superior

Ao nível do ensino universitário o desenvolvimento do espírito empresarial poderá já estar efectivamente centrado na criação de novas empresas, produzindo assim (de alguma forma) resultados tangíveis.

No ensino superior a educação para o empreendedorismo deverá estar orientada para a criação e gestão de empresas e possibilitando a aquisição das competências que permitam aos alunos identificar e avaliar as melhores oportunidades de negócio. No entanto o que se verifica é que o ensino do empreendedorismo praticamente se limita aos cursos de gestão e administração de empresas, sendo a oferta para as outras áreas bastante reduzida. Este é um obstáculo à criação de uma cultura empreendedora no ensino superior, já que o empreendedorismo continua a ser ministrado como matéria facultativa e é geralmente proposto como uma disciplina autónoma; as competências de empreendimento são necessárias em qualquer sector de actividade e, como tal, as universidades deveriam integrar o empreendedorismo de modo transversal em diversas disciplinas e cursos (a falta de docentes especializados neste domínio, dificulta e agudiza o reconhecimento do empreendedorismo como disciplina de especialização)

A Universidade para além do seu papel no desenvolvimento das competências inerentes ao empreendedorismo e gestão, poderá ser um canal privilegiado para a valorização da investigação em ciência e tecnologia e uma via para a proliferação de *spillovers* de conhecimento, incentivando a criação de empresas derivadas da investigação (*spin-offs* académicos) e apoiando a criação de novas empresas de base tecnológica

Exemplos (Metodologias de ensino visando promover nos alunos dois aspectos essenciais):

i. Aumento das capacidades empreendedoras – nomeadamente através de uma maior preparação e sensibilização para a identificação de oportunidades de negócio, e pelo maior acesso a valências específicas nas áreas associadas à avaliação e implementação de projectos empresariais.

ii. Redução da sua percepção de risco, através de apoio na elaboração de planos de negócio bem estruturados e pela oferta de serviços especializados em termos de incubação, financiamento, monitorização, apoio à protecção intelectual dos produtos desenvolvidos e respectivas aplicações no mercado.

Aprendizagem ao Longo da Vida

1. Situação de Partida – Mais Desejo que Coragem

O estudo «*Intellectual Capital for Communities*» (realizado por Leif Edvinsson e Ahmed Bounfour, em 2005, para o Eurobarómetro da União Europeia, no âmbito das políticas comunitárias de consolidação da Agenda de Lisboa) identifica 10 pontos fracos na competitividade portuguesa, todos ligados à falta de investimento em recursos que geram capital estrutural e activos intangíveis, ou seja, falta de investimento com resultados na formação de «*Capital Intelectual*» e no «*Capital Humano*».

Num ranking da UE a 15, com base em 23 indicadores, esses 10 pontos fracos são especialmente críticos porque relacionados com os activos imateriais, cuja produção depende sobretudo da qualidade e eficácia do Sistema de Educação e Formação, inicial e ao longo da vida. São eles:

- I&D, em especial realizada nas empresas, em % do PIB (38 pontos de divergência, em relação à média europeia, a 15);
- Peso insignificante do capital de risco, em % do PIB (40 pontos de divergência);
- Número de patentes de alta tecnologia, registadas, em relação à população (50 pontos de divergência);
- Baixo nível de emprego de base tecnológica, nos serviços (40 pontos de divergência);
- Baixo nível de licenciados em engenharia, tecnologia e ciências, entre os 20 e os 29 anos (30 pontos de divergência);
- Peso reduzido dos sectores de alta tecnologia no valor acrescentado bruto (40 pontos de divergência);

¹ Mestre em “Gestão do Desenvolvimento e Cooperação Internacional”.
Directora do EMBA “Gestão do Capital Humano” /UAL Business School.
Presidente da ANEFA 2000/2002

- Baixo nível de exportações inovadoras em % das vendas (30 pontos de divergência);
- I&D público em % do PIB (30 pontos de divergência);
- PME inovadoras e globalmente integradas (30 pontos de divergência);
- Empregos de base tecnológica na população activa (25 pontos de divergência).

A posição portuguesa é paradoxal numa Europa a 15, já que o mesmo estudo demonstra que somos os campeões do desejo de independência pessoal e profissional: 62% dos portugueses pretendem ser independentes economicamente e apenas 32% querem ser empregados por conta de outrem. Ao nível, porém, da concretização dessa ambição de vontade de empreender, apenas timidamente conseguimos passar à acção, não obstante as novas gerações de potenciais empreendedores, nascidos já depois da revolução de Abril de 1974. O mesmo sucede com vários outros indicadores, constantes do estudo Bonfour, designadamente na vontade de realizar formação ao longo da vida, onde a ambição dos portugueses é também muito elevada, ficando-se, porém, ao nível da acção, por resultados bastante modestos.

BONFOUR & ADVINSSON (2005) concluem que Portugal apresenta três défices críticos, sobre os quais é imperativo intervir com urgência, para obtermos:

1º - Mais Capital Intelectual (penúltimo nos 15 e divergência de 12 pontos a favor de Espanha);

2º - Mais Globalização (somos o último da UE a 15, com um número de empresas globalmente integradas, fora da UE);

3º - Mais Empreendedorismo Inovador (40 pontos de divergência, em relação à média da UE e 60 pontos de divergência, em relação a Espanha).

2. O imperativo do mercado global de trabalho, numa economia do conhecimento e da inovação

A desintegração global da cadeia de valor, associada paradoxalmente à integração global da «concepção-produção-distribuição-consumo» de bens e serviços não se limita a reduzir custos e a deslocalizar empresas e empregos, mas desenvolve um novo tipo de organizações, novas formas de «produção-aquisição-partilha» de conhecimentos e de competências, bem como novos e inovadores modelos de negócio, nos quais muito do trabalho especializado (incluindo investigação avançada) é realizado em «*outsourcing*» e «*offshoring*», por núcleos de especialistas e centros de investigação, espalhados pelo mundo, agora plano (FRIEDMAN, 2005) e ligados ininterruptamente «*in time*».

A competição e a cooperação à escala global mudou e continuará a mudar, a ritmos impensáveis. Actualmente, as empresas mais inovadoras estão a construir «novos tipos de vantagens competitivas», estabelecendo a ligação entre conhecimentos, talentos, mercados e outros recursos, globalmente dispersos e disponíveis, mobilizando-os para obter resultados inovadores, através de uma visão empreendedora ou «*entrepreneurial insight*» (DOZ, 2001). Em consequência, o célebre «pensar global e agir local» transforma-se em «captar o conhecimento e recursos locais e agir globalmente» e as características nacionais começam a esbater-se nestas empresas metanacionais.

Nesta Economia do Conhecimento (de elevada competitividade, turbulência e incerteza), o papel das pessoas assume um novo protagonismo, já que os trabalhadores destas empresas, globalmente vencedoras, são valorizados fundamentalmente em função da sua capacidade para antecipar a mudança e por serem capazes de identificar e mobilizar conhecimento, talentos e recursos, independentemente da geografia. Desta forma, as suas capacidades de apreender, criar, partilhar e disseminar conhecimento passam a ser as suas principais ferramentas de trabalho, de vida e de convívio. Ironicamente, é no seio das sociedades capitalistas que se cumpre o sonho marxista, já que os trabalhadores do conhecimento são finalmente os verdadeiros detentores dos factores de produção: conhecimento, capital de inovação, capital organizacional, capital comportamental, capital de cliente, capital de processo, capital relacional para detectar oportunidades e mobilizar conhecimento e recursos, dispersos pelo mundo.

Neste novo cenário global, as relações de trabalho e o conteúdo e características do próprio trabalho também se alteram profundamente. Perante cenários, em que a incerteza é a única certeza, a possibilidade de obsolescência dos diversos actores organizacionais, em especial o emprego (tipo de emprego, sua duração, remuneração e localização), a flexibilidade e mobilidade globais, aliadas ao exercício continuado do pensamento complexo, transformam-se em variáveis independentes e críticas (GREENHAUS *et al*, 2003) por oposição ao raciocínio fragmentado ou modelo mental binário de «ou/ou», certo ou errado, custo ou diferenciação, bem ou mal, ocidente ou oriente. Os actuais modelos de desenvolvimento das economias da China e Índia, bem como os modelos de negócio do IKEA, da Wal-Mart, YDreams, Altitude Software e Chipidea (as últimas três, portuguesas) são exemplos, entre muitos outros, da adopção de uma abordagem de pensamento complexo, sendo a respectiva competitividade baseada em múltiplas vantagens comparativas que se reforçam mutuamente, num modelo complexo e multidimensional de «E/E» vs «Ou/Ou». E estas alterações, não anunciadas, colocam novos e inovadores desafios ao mercado de trabalho, à produção e manutenção de qualificações e, ainda, à organização do trabalho e sua distribuição geográfica. E, em consequência e maioria de razões, à aprendizagem ao longo da vida, em especial quando a educação e formação inicial, bem como a formação de professores e formadores é, entre nós, simultaneamente frágil, generalista, pouco tecnológica, pouco problematizadora, descarnada da realidade empresarial e social, encerrada em si mesma e sustentada numa memorização de conhecimento produzido por outros, quantas vezes já ultrapassado, encerrada no modelo de pensamento binário já referido, a que designadamente Edgar Morin, entre outros, se refere e conceptualiza, opondo-lhe o pensamento complexo, o qual corresponde melhor à complexidade do mundo, da economia do conhecimento e da sociedade contemporânea.

O que fica expresso, alerta-nos para a urgência de pensarmos - tanto a educação e formação inicial, como a educação ao longo da vida - em termos do futuro que obrigatoriamente teremos de construir, sob pena de continuarmos a divergir da UE, quando a própria UE se encontra ameaçada pelas novas economias e sociedades que abalam o ocidente (KYNGE, 2006). Convém lembrar que a Índia, já designada «*O Elefante da Ciência*», com um stock de capital humano de 3 milhões de cientistas e tecnólogos e a mais

elevada «*produtividade científica*» do planeta (medida em artigos científicos e citações anuais, em função do PIB per capita), ultrapassa já, com alguma folga, os EUA e a China. E a vantagem da Índia não é apenas o custo. É o custo, associado à competência de alto nível, tendo em conta o enorme reservatório de talento da Índia, a que acrescem razões estruturais, as quais poderão garantir a sustentabilidade do sistema. De facto, a Índia é a maior democracia do mundo, com um largo consenso, desde 1991, sobre a direcção da economia e das correspondentes reformas, estando a caminho de dispor da maior classe média do planeta (cerca de 600 milhões) e com a população mais jovem do planeta, pois cerca de 50% da população tem menos de 20 anos (MASHELKAR, 2005).

3. Aprendizagem ao longo da vida – a audácia da esperança

A evidente correlação e aproximação da educação e formação a longo da vida (ALV) ao trabalho e à economia e o reconhecimento do papel decisivo da educação e da formação na construção de uma economia baseada no conhecimento, conduz-nos a questionar muitos dos nossos adquiridos, consolidados e tidos como bons, atribuindo ao sistema e à herança salazarista os débeis resultados, mesmo em relação ao que criámos e consolidámos, já em pleno período democrático e enquadramento na UE.

Numa perspectiva da responsabilização individual, colectiva e institucional pelos défices e bloqueios sobejamente conhecidos de todos, interessa pois identificar e caracterizar esses bloqueios, mas sobretudo identificar os desafios que se constituem em pilares da construção de uma urgente «*audácia da esperança*».

3.1. Coordenação institucional e de políticas

A existência, em Portugal, de um Sistema de Educação e Formação na dependência de várias tutelas ministeriais, com enquadramento legislativos, financeiros e lógicas de intervenção diferenciadas, dificulta certamente a função de coordenação estratégica e, também, a função de governação, dos modelos e mecanismos de avaliação e de responsabilização, sobretudo em relação às metas, aos resultados e aos custos e desperdícios (OCDE, 2004).

Nesta perspectiva, a criação de uma Agência de coordenação institucional e de políticas entre Ministérios da Educação, do Trabalho, da Economia e do Ensino Superior (este último, enquanto produtor e reproduzidor de confiança nos diversos sub-sistemas e, sobretudo, como principal «*ministério formador*» da elite nacional, designadamente, professores, classe política, dirigentes, empresários, parceiros sociais e outros *stakeholders*) apresenta-se como incontornável no sucesso, credibilidade, coerência, transparência, confiabilidade e valorização (certificação/equivalência) das políticas de qualificação e de ALV. Nesta perspectiva, uma cultura colectiva e uma «*common framework*» podem ser decisivas para construir soluções inovadoras e mais eficazes de coordenação e governação.

As experiências internacionais (OCDE, 2005) indicam-nos caminhos passíveis de percorrer, com maiores garantia de sucesso: i) o Estado assume, em regra, as funções de estratégia e regulação, com envolvimento dos parceiros sociais; ii) na diversidade das experiências, destacam-se as experiências «*top-down*», suportadas por modelos de governação que associam «*inteligência estratégica central*» e descentralização das acções, a nível sectorial e regional; iii) em vários países existe uma «autoridade nacional para as qualificações», responsável pela coordenação, desenvolvimento e manutenção do sistema; iv) identificamos igualmente organismos de avaliação e certificação, com o objectivo de garantir a qualidade dos processos e dos «*outputs*»; v) encontramos nalguns países, a distinção da dimensão conceptual da dimensão operacional do Sistema de Qualificação e de ALV, o que permite uma melhor e mais eficaz focalização na «*responsiveness*» do sistema, sem negligenciar o seu papel no que respeita a três funções críticas: função de produção social de qualificações, função de estruturação dos mercados de trabalho e, ainda, na função respeitante à natureza, estrutura e conteúdos da aprendizagem (OCDE, 2004).

Na concepção do sistema, importa também incluir orientações estratégicas relativas ao seu conteúdo técnico (desenho de qualificações e respectivos «*learning outcomes*») e na definição de formas, contextos e percursos de aprendizagem e de avaliação, mas também no que respeita a aspectos práticos que condicionam o seu desenvolvimento e credibilidade: i) financiamento; ii) utilização de infra-estruturas e de outros recursos humanos, específicos para

a avaliação e certificação; iii) aperfeiçoamento de mecanismos de garantia da qualidade e de uniformização de procedimentos críticos; iv) dinamização de uma rede de formação e certificação aberta à iniciativa privada e às instituições da economia social, mas sujeita a mecanismos de garantia de qualidade e de condicionamento da oferta, definidos a nível estratégico; v) utilização de instrumentos de monitorização e de avaliação de retorno do ponto de vista dos indivíduos, das empresas e da economia; vi) a definição e implementação de uma estratégia de promoção e divulgação para a ALV, independentemente da iniciativa dos próprios promotores nacionais, regionais ou locais.

Quanto ao processo e «*timing*» de implementação, onde, apesar da urgência, as experiências melhor sucedidas aconselham uma abordagem incremental sustentada e continuada, como forma de criar confiança no sistema, o que não é certamente o mesmo de uma opção por acções e projectos avulsos, fruto de protagonismos individuais, sectoriais ou institucionais e que procuram testar soluções à margem do sistema, consumindo tempo e recursos, como tem sido o caso das mil e uma Redes de Projectos (Europeias, do CEDEFOP, da OCDE ou outras), em que o país e os técnicos se consomem e desgastam, sem um significativo valor acrescentado para o país. Mas, a abordagem incremental que defendemos não deve, em caso algum, confundir-se com a imobilidade continuada do actual sistema de certificação profissional (SNCP) nem opor-se à generalização do Sistema de Qualificação e de ALV e, em simultâneo, à definição de prioridades para segmentos alvo, designadamente: i) professores e formadores excedentários e/ou com qualificações em final de ciclo e por isso obsoletas; ii) activos pouco qualificados e com qualificações «*fora do tempo*»; iii) jovens que abandonaram precocemente a escola, sem uma qualificação científica e tecnológica de base assegurada; iv) desempregados de longa duração e generalizadas baixas ou obsoletas qualificações, a exigir intervenção urgente ao nível da requalificação profissional.

3.2. Reconhecimento e certificação de competências no centro da ALV

No caso português (face aos baixos níveis de escolarização e qualificação e, ainda, ao vultuoso número de acções de educação e formação, de média e longa duração, realizadas ao longo de 20 anos, sobretudo no quadro dos fundos comunitários, mas nunca certificadas escolar ou profissionalmente),

parece evidente que o Reconhecimento e Certificação de Competências deva, gradual e explicitamente, ocupar a centralidade do Sistema de Qualificação e de ALV.

As razões são evidentes e já foram adoptadas por outros países, incluindo os EUA, no início do seu acelerado desenvolvimento e forte imigração com baixa escolarização, sendo que os principais argumentos enraízam, por um lado, na urgência de valorizar as aprendizagens informais, não formais e mesmo formais da população activa, e por outro, para evitar a «dualização» de qualificações.

A rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – RVCC – deve pois assegurar essa certificação inicial, na totalidade dos diversos percursos de formação, incluindo os percursos universitários (1º Ciclo de Bolonha, correspondendo à licenciatura profissionalizante de $\frac{3}{4}$ anos), sempre baseada em Referenciais de Competências-Chave e de Conhecimentos, funcionando designadamente como garante de qualidade, credibilidade, legitimação social e sustentabilidade inovadora do sistema.

3.3. Como mobilizar famílias, empresas e comunidade em geral

A minha experiência (cidadã empenhada, mãe, professora e estudiosa de sistemas de educação e de formação e, ainda, de estratégias e práticas de (in)sucesso escolar, individual e empresarial) levam-me a assumir que: i) a escola, enquanto organização, não pode eximir-se às suas responsabilidades críticas na construção do sucesso escolar e educativo, pois essa é a sua função primeira e a razão da sua existência, independentemente do papel dos demais actores educativos, já que todos os estudos conhecidos apontam para o papel central do «efeito de escola»; ii) porém, a escola tem de assumir, operacionalizar e organizar-se para desempenhar melhor estes novos papéis, à semelhança das demais organizações «não-escolares», as quais se debatem igualmente com mudanças e desafios múltiplos, complexos e continuados, para os quais não receberam formação prévia inicial; iii) nesta perspectiva, cabe também à escola a mobilização de famílias, empresas e outros actores da comunidade educativa, e, se os professores, na sua generalidade, entendem que essa não é uma função sua, então é preciso coragem para seguir a prática

de outros sistemas educativos e legislar sobre a possibilidade de separar a gestão escolar da docência, recorrendo a gestores escolares profissionais, oriundos da comunidade; iv) a televisão pública e os media em geral, bem como o serviço público das televisões privadas, têm de ter aqui uma função de criação de um contexto que alavanque a emergência de uma ambição nacional de excelência, rigor, qualidade e sucesso, tanto escolar como individual e empresarial.

A criação desta «*ambição nacional*» não sendo uma condição suficiente, é considerada pelos sistemas mais performantes, como uma condição necessária.

3.4. Garantir a relevância da formação científica, técnica e profissional de jovens e adultos

A resposta parece fácil, porque temos o exemplo de muitos outros sistemas que há muito fizeram e continuam a fazer a opção de construir Sistemas de Educação e Formação, do básico ao superior, mais ligado à realidade, e, portanto, maioritariamente mais técnico, tecnológico e profissional, como demonstram os estudos e relatórios periódicos da UE e da OCDE, onde a média do Secundário Tecnológico e Profissional atinge cerca de 50% dos alunos, sendo que na Holanda, Dinamarca e Finlândia, essa percentagem é respectivamente de 66,6 %, 53,3% e 52,2% para apenas 25% em Portugal (OCDE, 2001).

Difícil é, porém: i) ultrapassar os preconceitos reinantes entre nós, no seio da comunidade educativa e científica, a quem convém a ideologia reinante, pelas mais variadas razões; ii) aumentar a empregabilidade do 3º ciclo do ensino básico, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, através designadamente da adopção de metodologias de «*problem solver*», concepção e implementação de projectos reais que façam apelo a competências de inovação, resiliência, gestão de tempo, empreendedorismo e prestação de contas; iii) alargar para níveis muito ambiciosos as vias científicas, tecnológicas e profissionais do ensino secundário, em articulação com as iniciativas do MTSS, designadamente no que respeita à definição de «**Referenciais de Competências-Chave**», à elaboração e actualização de um «**Catálogo de Qualificações e respectiva metodologia de desenho de Qualificações baseadas em Competências**», o qual além de acolher as recomendações do Quadro Europeu de Qualificações

(QEQ), no quadro da consolidação e inteligibilidade do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), é garante da «**dupla certificação escolar e profissional**», e da transparência e equivalência das diferentes vias de formação ; iv) em consonância, reformular tanto a formação inicial, como a formação contínua dos professores do ensino básico e secundário; v) explicitar, como exercício ético, que anos de escolaridade geral e genérica não corresponde nem é equivalente a Qualificação. Esta pressupõe, precisamente, a aquisição de conhecimentos e competências científicas, técnicas, tecnológicas e profissionalizantes (ver Decisão do Conselho da UE - 85/368/CEE, não obstante a sua já longa vida).

Para fazer estas inovações radicais (neste Portugal do «deixa andar, porque ninguém foi castigado por nada fazer»), é evidente que precisamos decididamente de: i) requalificar/reconverter professores e formadores; ii) apostar na organização dos recursos disponibilizados, de que o tempo é um bem maior; iii) negociar uma visão estratégica com os partidos do arco do poder, com o apoio e solidariedade do Presidente da República; iv) responsabilizar tudo e todos, avaliando com base em resultados e prestação de contas, públicas e publicitadas.

3.5. Melhor e mais ALV - que dinâmicas, em cada comunidade?

As experiências conhecidas e vivenciadas, apontam designadamente para a adopção das estratégias já atrás referidas, mas também e ainda: i) aproximar a escola e centros de formação da respectiva comunidade; ii) alargar o sistema de ALV a todas as instituições (públicas, privada e da economia social), desde que acreditadas, monitorizadas e auditadas; iii) valorizar social e profissionalmente as vias de reconhecimento e certificação de competências adquiridas informalmente; iv) divulgar as melhores práticas, sobretudo as que demonstram uma correlação virtuosa entre emprego e ALV, alavancando a construção de uma «**audácia sustentada da esperança**».

Bibliografia

- BONFOUR, Ahmed & EDVINSSON, Leif (2005), *Intellectual Capital for Communities: nations, regions and cities*. US: Butterworth-Heinemann Edition.
- ASHUTOSH, Sheshabalaya (2004). *Rising Elephant*. Common Courage Press.
- BEHRINGER, F. E. M. Coles (2003). *The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning – Towards an Understanding of the Mechanisms that Link Qualifications and Lifelong Learning*. OCDE EDU/WKP.
- CEC (2005). *Towards a European Qualification Framework for Lifelong Learning*. Brussels: Commission Staff Working Document, SEC (2005) 957.
- COLES, M. E. T. Oates (2005), *European reference levels for education and training: promoting credit transfer and manual trust*. Luxemburg, CEDEFOP Panorama series; 109.
- DOZ, Yves et al (2001). *From Global to Metanational – How Companies Win in the Knowledge Economy*. Boston, Massachusetts, USA: Harvard Business School Press.
- FRIEDMAN L. Thomas (2005), *The World is Flat, a Brief History of The Twenty-First Century*. Nova Iorque: Farrar, Strauss and Giroux.
- GREENHAUS, CALLANAN & GODSHALK (2003). *Career management*. (3ed.). Orlando: Dryden.
- KINGE, James (2006), *China Shakes the World – the Rise of a Hungry Nation*. Financial Times Press.
- MASHELKAR, R. A. (2005). Indian's R&D: Riching for the top. *Science*. 4 march. pp. 1415-1417.
- OCDE (2001). *Education at a Glance*.
- OCDE (2004). *Education at a Glance*.
- OCDE (2005). *Moving Mountains: How can Qualifications Systems promote Lifelong Learning*. Preliminary Edition.

OCDE (2006). *Education at a Glance*.

PIETRA, Rivoli (2005), *The Travels of a T-Shirt in the Global Economy*. Jonh Wiley & Sons, Inc., New Jersey.

RAMPINI, Federico (2005), *Il Secolo Cinese*. Arnold Mondadori Editore S. P. A., Milano.

TRIGO, Maria Márcia (1999). Economia da Informação e do Saber – Que Novo Paradigma para a Educação e Formação das Pessoas. *Sociedade e Trabalho*, nº 4/99, Ed. MTSS/DEEP, pp. 43-54.

TRIGO, Maria Márcia (2000). Portugal dispõe de Um Sistema de Inteligência Económica? *Sociedade e Trabalho*, nº 10/2000, Ed. MTSS/DEEP, pp. 23-42.

TRIGO, Maria Márcia (2002). Aprendizagem ao Longo da Vida. *Educação e Formação de Adultos, Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: Edições Ad Litteram. pp. 31-39.

TRIGO, Maria Márcia (2002). O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. *Educação e Formação de Adultos, Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: Edições Ad Litteram. pp. 54-71.

TRIGO, Maria Márcia (2006), *Inovação Organizacional e o Imperativo da Competitividade*. Revista DIRIGIR nº 96, Edição MTSS/IEFP.

WESTERHUIS, A. (2001), *European Structures of Qualification Levels*, Vol.1. CEDEFOP Reference series. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

2. Educação e Formação de Adultos

Educação e formação de adultos em Portugal: circunstâncias e desafios

Luís Areal Rothes¹

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

I - Circunstâncias

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

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

¹ ESE do Porto

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II - Desafios

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Do governo, espera-se designadamente que estimule:

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

8. Promover a formação dos educadores de adultos:

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

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

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

Educação e Formação de Adultos

Educação e formação de adultos¹

Associação “O Direito de Aprender”²

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

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

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

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

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

¹ Contributo inserido no Fórum on-line do DNE.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Os desafios da aprendizagem ao longo da vida

Novas oportunidades de educação e formação de adultos?♠

Isabel Gomes♣

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

Estado da educação e formação de adultos

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

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

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

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

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

² www.novasoportunidades.gov.pt

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Em busca de soluções

... na Europa

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

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

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

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

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

... em Portugal: metas e realidade

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

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

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

³ e.g. www.cedefop.europa.eu

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

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

... no Local: os actores

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

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

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

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

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

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

A nossa contribuição...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

José Alberto Leitão¹

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Novas Oportunidades no Ensino Superior

Novos públicos e novas oportunidades de certificação: ensino superior¹

Pedro Lourie²

1. Introdução

A Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) não está “entranhada” na nossa cultura escolar. Não significa que não se aprenda ao longo da vida, como noutras culturas em que essas aprendizagens são valorizadas e reconhecidas. Mas significa que a nossa tradição é de uma escola que ignora os conhecimentos e competências que não sejam os adquiridos em ambiente escolar estruturado. As mudanças estão a acontecer, mas são lentas e deparam com resistências e incompreensões.

A cultura institucional do ensino superior está marcada pelos 20 anos em que a procura pelos jovens ultrapassava a capacidade de acolhimento. As instituições de ensino superior não precisavam de se esforçar para captar alunos e era mais fácil lidar com uma população estudantil mais homogênea em termos etários e com menos complicações do ponto de vista da gestão escolar. A realidade mudou e as instituições de ensino superior estão a ter de adaptar a sua oferta formativa para sobreviver. O que não significa que a cultura dominante tenha mudado radicalmente e que seja considerado trivial o reconhecimento académico dos conhecimentos, competências e capacidades adquiridos fora do sistema formal.

Os designados por “novos públicos” colocam novas questões, no que se refere às pedagogias adoptadas, à organização das formações e ao relacionamento entre docentes e discentes. Assim como coloca a questão de realizar o reconhecimento e certificação de competências sem que o processo seja acusado de facilitismo e, por essa via, da valorização efectiva das aprendizagens feitas ao longo da vida.

Os Ministros responsáveis pelo ensino superior dos países signatários da Declaração de Bolonha, em 2001, na Conferência de Praga, resolveram

¹ Debate Nacional sobre Educação, “A aprendizagem ao longo da vida e os desafios do emprego”, Viana do Castelo, 21 de Junho de 2006.

² Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa

acrescentar ao Processo de Bolonha uma linha de acção sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida. Em 2005, na Conferência de Bergen, definiram como objectivo para 2007 a “criação de percursos flexíveis de formação, incluindo o reconhecimento de competências”.

A nível nacional há dois “fantasmas” que é necessário exorcizar: o das equivalências e o do ensino superior para os jovens.

A abordagem tradicional de “equivalência” académica, tal como era, ou é ainda, frequentemente praticada, corresponde a verificar os programas das matérias que o candidato cursou e cotejá-los com os do curso em que pretende entrar ou a cuja qualificação pretende ter equivalência. Independentemente do tempo decorrido desde a realização do curso e da explicitação do que é essencial na qualificação à qual pretende equivalência. Ao contrário do que parece ser uma concepção usual, nem tudo o que é leccionado num curso é essencial. Há, por um lado, um corpo de conhecimento que caracteriza a área de formação, mas que está longe de representar a totalidade de qualquer curso, e um conjunto de competências de mobilização de conhecimentos que permitem enfrentar situações ou resolver problemas concretos. E estas competências podem ser adquiridas de formas muito diferentes, sem que uma seja melhor do que a outra, e com o suporte de conhecimentos muito diversos. Nesta perspectiva, o conceito de reconhecimento a menos de diferenças substanciais, subjacente à Convenção de Lisboa¹ que Portugal ratificou, é mais adequado do que o de equivalência.

O segundo “fantasma” é o de que o ensino superior é para os jovens e que os mais velhos estão no ensino superior “atrasados”, ou seja, porque lá não estiveram no “tempo certo”. Esta concepção que no extremo se expressa pelo ditado de que “burro velho não aprende línguas”, traduz-se em resistência a voltar à escola, por parte dos candidatos, e talvez mesmo a desvalorização dos que voltam. Quanto muito serão elogiados pela coragem de fazer em “velhos” aquilo que deveriam ter feito em “novos”.

¹ Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa, Resolução da Assembleia da República n.º 25/2000.

2. A ALV e os “percursos clássicos”

Por “percurso clássico” entende-se a frequência do ensino superior na juventude e, depois, o exercício de uma profissão correspondente à área de formação. Poder-se-ia pensar que este percurso não tem nada a ver com a ALV.

No entanto, o conceito de ALV aqui adoptado inclui todo o processo de aprendizagem formal, não formal ou informal, realizado em qualquer momento da vida. O que significa que a ALV começa na formação inicial e, mesmo que não haja participação em processos de aprendizagem formal, dificilmente se poderá defender que não há, ao longo da vida, qualquer aprendizagem. Quanto mais não seja para lidar com as mudanças que se verificam na vida em sociedade, designadamente, a crescente utilização de objectos tecnológicos.

Mas, sendo a formação inicial parte da ALV, deverá conferir a todos aqueles que a frequentam os instrumentos para tirar o máximo partido das oportunidades de aprendizagem com que se depararão ao longo da vida. Ou seja, deverá desenvolver competências de aprendizagem.

O Quadro de Qualificações do Espaço Europeu de Ensino Superior¹, adoptado pelos ministros em 2005 na Conferência de Bergen, inclui as “competências de aprendizagem”, como uma das categorias dos objectivos de aprendizagem². Estes objectivos de aprendizagem foram transpostos para a legislação nacional e constam do Decreto-Lei nº 74/2006.

Os descritores de Dublin, nos quais se baseou o Quadro de Qualificações, incluem cinco categorias de objectivos de aprendizagem:

- conhecimento e compreensão;
- aplicação de conhecimento e compreensão;
- formulação de juízos;
- competências de comunicação; e
- competências de aprendizagem.

¹ Relativo ao Processo de Bolonha e, portanto, ao ensino superior, ao contrário do Quadro Europeu de Qualificações, iniciativa da União Europeia.

² “Learning outcomes”.

As competências são genericamente formuladas como aquilo que o aprendente terá de demonstrar para que a respectiva qualificação lhe seja atribuída. No caso do Decreto-Lei nº 74/2006, a formulação é: “O grau (...) é conferido aos que demonstrem (...)”. Para os graus de licenciado e de mestre, as competências de aprendizagem são:

- Licenciatura: “Competências de aprendizagem que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida com elevado grau de autonomia”; e
- Mestrado: “Competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente auto-orientado ou autónomo”.

Estas competências não estavam ausentes das aprendizagens resultantes da frequência dos cursos superiores anteriores a este decreto-lei. No entanto, a sua explicitação é um passo para que se definam estratégias para a sua concretização e aquisição consistente pelos estudantes. Na condição de que a sua definição não seja apenas um ritual que se cumpre porque exigido pela lei, mas que, por não serem avaliadas, são letra morta. Ou seja, depende da forma como forem trabalhadas no quadro da implementação do Processo de Bolonha.

Assim, é no quadro da formação inicial que se prepara e inicia um percurso de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo auto-aprendizagem e complementada pela participação em acções de formação contínua, seja para actualização de competências ou para reconversão profissional.

A oferta de formação contínua, visando aqueles que obtiveram uma qualificação inicial, terá de ter em conta, na sua concepção, a evolução da área de conhecimento, das exigências do exercício profissional e do mercado de trabalho e de negócios.

3. Novos públicos

O que se convencionou chamar “novos públicos” do ensino superior são, no essencial, cidadãos que acedem ao ensino superior não tendo completado uma formação superior na juventude, não detendo as qualificações formais de acesso ou pretendendo reconverter-se para outra área de conhecimento.

A designação de “novos públicos” sugere que estas situações não existiam anteriormente, o que não corresponde à realidade. No entanto, à parte a existência dos designados “exames ad-hoc” para acesso ao ensino superior, a realidade é que estes públicos eram, ou são ainda, enquadrados em percursos escolares pensados para jovens vindos directamente do ensino secundário e que não têm em consideração as suas características e necessidades específicas.

No que se refere aos novos públicos, serão abordados três conjuntos de questões: a procura por parte dos potenciais formandos; a oferta formativa dirigida a estes públicos; e o enquadramento legal ou laboral. Qualquer destas questões envolve aspectos factuais, equacionáveis em termos de custo benefício, e questões de raiz cultural.

No caso da procura continua a ser necessário vencer barreiras culturais e psicológicas para “voltar aos bancos da escola”. Esta expressão invoca a ideia de passividade, sentado perante um professor em pé, e de infantilização, geradora de resistências por parte dos potenciais candidatos. O que pode justificar que acções de formação, realizadas fora do ambiente escolar, não suscitem as mesmas resistências.

O facto da oferta de vagas nos cursos superiores ter, desde os finais dos anos 90 e em termos globais, ultrapassado o número de candidatos, levou a que as instituições de ensino superior procurassem atrair outros públicos, sobretudo as que primeiro sentiram esse efeito e que foram as do sector privado. Assim, procuraram ir ao encontro das necessidades desses públicos, contribuindo também para reduzir as resistências à frequência de cursos superiores por estudantes mais velhos.

O que não impede que continuem a existir os cépticos, ou resistentes, cujas questões importa identificar e responder, se se pretende fazer crescer a procura. São questões como:

- Porquê voltar a estudar? Que ganhos e compensações é que poderei ter?
- Serei capaz (ou não irei fazer má figura)? Serei aceite? O que me vão obrigar a fazer?

- É para minha idade? Sentir-me-ei bem nesse meio?

Perguntas que, quando ultrapassadas, desembocam nas seguintes: O que tenho de fazer? Onde me dirigir?

As questões apontadas são de dois tipos: as questões racionais, sobre ganhos e compensações, e as questões sobre a vivência e a relação com a instituição. As primeiras podem e devem ser respondidas a nível nacional, mas com a consciência de que as respostas relevantes são sobre os ganhos pessoais e não sobre os ganhos nacionais. Por exemplo, não será um argumento forte para uma decisão individual de embarcar num processo de formação, demonstrar que o aumento do nível de qualificação da sociedade contribui para o aumento da riqueza do país.

Pelo contrário, demonstrar que a obtenção de uma certificação, de um grau académico ou de uma qualificação profissional abre caminho a novas perspectivas profissionais sê-lo-á. Ou demonstrar que a educação e formação é um investimento que tem, ou pode ter, retorno em termos salariais ou de inserção profissional, assim como, por via de novas competências, no desempenho, no reconhecimento profissional e em novas oportunidades.

A atitude e respostas institucionais são igualmente importantes e necessárias para estimular a procura. Não só na adequação da abordagem institucional aos públicos visados, mas também assegurando que o conhecimento chega aos potenciais candidatos. Nesta perspectiva, a resposta institucional deverá considerar aspectos como:

- a capacidade de acolhimento, orientação e acompanhamento de públicos que não são estudantes a tempo inteiro;
- a existência de processos flexíveis, adaptados a estes públicos, tal como ritmos de estudo, horários, oportunidades de ensino a distância, etc;
- o reconhecimento de competências adquiridas fora do sistema escolar;

- formações pensadas e referenciadas às necessidades dos profissionais-aprendentes.

Estas respostas implicam atitudes institucionais diferentes das tradicionais, tendo em conta que as atitudes e necessidades destes estudantes também são diferentes. Se um jovem estudante a tempo inteiro se assume usualmente como membro da comunidade académica, ou seja, fazendo parte da instituição, a atitude de um aprendente mais velho, estudante a tempo parcial e com uma outra vida profissional, familiar e social, é frequentemente mais próxima da de um cliente que procura na instituição superior um serviço.

O que significa que é necessário adequar a cultura institucional e, para tal, são necessários estímulos que promovam a oferta de formação adaptada aos novos públicos. Certamente que um estímulo é a necessidade de sobrevivência em tempos de escassez de candidatos e consequentes problemas financeiros. No entanto, para que a formação destinada a novos públicos seja assumida como parte da missão institucional, e não apenas como um recurso, é necessário responder às perguntas das instituições cépticas, tais como:

- Que trabalho vai dar a adaptação aos novos públicos? E temos mesmo de os receber?
- Será que vão conseguir ter sucesso, ou vão engrossar as fileiras do insucesso escolar?
- Não será mais fácil ter alunos “normais” (jovens saídos do ensino secundário)?
- Resolverá o problema do financiamento e da sobrevivência da instituição?

Outra questão é a do enquadramento laboral, das atitudes dos empregadores e das culturas empresariais. Não são poucos os casos em que os empregadores resistem ao aumento de qualificações dos seus empregados, com receios que podem ser traduzidos por perguntas como:

- Se facilitar a formação superior, não vão trabalhar menos e fazer mais

exigências?

- Que efeitos terá na produtividade? E nos custos?

Por seu lado, o enquadramento legal alterou-se, designadamente no que se refere ao acesso ao ensino superior de maiores de 23 anos, com a publicação do Decreto-Lei nº 64/2006. Estes candidatos não necessitam de possuir as qualificações formais para acesso ao ensino superior, tendo de prestar provas que visam avaliar a capacidade para a frequência de um dado curso. A legislação introduziu a possibilidade de flexibilização dos processos, relativamente à realidade anterior dos “exames ad-hoc”, mantendo algumas restrições, como a classificação na escala de 10 a 20. A responsabilidade passou do nível nacional para o institucional, mas a abordagem de algumas instituições a estas provas aponta para uma quase repetição da lógica dos “exames ad-hoc”.

A atribuição de créditos, que permite substituir parte das unidades curriculares de um curso, está igualmente consagrada, tanto na Lei de Bases do Sistema Educativo, na sua versão de 2005¹, como no Decreto-Lei nº 64/2006. A Lei de Bases estabelece que “os estabelecimentos de ensino superior reconhecem, através da atribuição de créditos, a experiência profissional e a formação pós-secundária dos que nele sejam admitidos através das modalidades especiais de acesso (...)”. Neste texto há dois aspectos que poderiam, com vantagem, ter tido uma formulação diferente. O primeiro é que, ao especificar que a creditação se aplica aos “admitidos através das modalidades especiais de acesso”, aparentemente limita a sua aplicação aos maiores de 23 anos não titulares de habilitação de acesso e aos titulares de cursos pós-secundários, quando a creditação de adquiridos deveria ser um princípio aplicável a qualquer estudante, pelo simples facto de deter competências relevantes para o curso que frequenta.

O segundo é o facto de se estabelecer que o reconhecimento é da experiência profissional e não das competências. A diferença é que, assim, será maior a tentação de adoptar indicadores simples e objectivos, como o número de anos de exercício profissional que não traduz o nível de competências

adquiridas, nem a sua relevância. Por outro lado, nem todas as competências

¹ Lei nº 49/2005.

relevantes serão adquiridas por via da experiência profissional, podendo sê-lo, por outros tipos de experiência. Seria mais adequado a uma lógica de um “ensino baseado no desenvolvimento de competências”, objectivo declarado no preâmbulo do Decreto-Lei nº 74/2006¹, se se estabelecesse o reconhecimento de competências, qualquer que tenha sido o contexto em que foram adquiridas, e a atribuição de créditos, independentemente da modalidade de acesso.

4. Considerações finais

O desenvolvimento da ALV requer mudanças culturais que, até certo ponto, estão já a acontecer. No entanto, para que o processo tenha um desenvolvimento que permita Portugal recuperar terreno relativamente aos nossos parceiros comunitários, será necessário agir sobre atitudes ou resistências:

- Valorizando os conhecimentos e as competências, em termos profissionais, designadamente no quadro da Função Pública que é actualmente um mau exemplo.
- Considerando a educação e a formação como um investimento no futuro, em termos orçamentais e fiscais.
- Ultrapassando a ideia de que a frequência escolar é para os jovens, através da acção e atitudes das entidades formadoras.
- Estimulando nas instituições de ensino superior a cultura de flexibilidade com rigor no que se refere ao reconhecimento e creditação de competências.

Este último ponto merece uma referência especial, dado ser frequentemente suscitada a ideia de que o reconhecimento de competências adquiridas fora do contexto escolar é um processo menos exigente do que o das avaliações escolares. Não sendo verdade, é uma ideia que importa desmistificar.

É um facto que num processo de creditação de competências, o candidato não é avaliado com o detalhe exigível a um aluno que está a frequentar o curso. No entanto, este mesmo aluno, avaliado e aprovado numa parte

específica das matérias do curso, se voltar a ser avaliado passados uns anos,

¹ Graus académicos e diplomas do ensino superior.

a não ser que trabalhe especificamente sobre essas matérias, provavelmente terá piores resultados ou reprovará. O que não significa que se tornou incompetente, dado que não é exigível que um diplomado mantenha para sempre o conhecimento detalhado que tinha no momento em que foi avaliado, embora deva ter adquirido o que se designa genericamente por competências, que inclui conhecimentos, sobretudo conceitos, competências e capacidades, essenciais à respectiva área de conhecimento. São essas competências que se procura identificar no processo de creditação, assim como são essas mesmas competências que, através dos processos de avaliação escolar realizados durante o curso, se deve pretender aquilatar se têm a solidez necessária para ainda estarem presentes passados alguns anos.

A ALV requer também mudanças estruturais no sistema de educação e formação, incluindo nas instituições de ensino superior, designadamente:

- Criando mecanismos e oportunidades de informação e orientação dos cidadãos sobre as questões referidas anteriormente.
- Fazendo de cada instituição, não apenas de ensino superior, uma porta de entrada para o sistema de educação e formação, através da qual o cidadão pode ser orientado para as instituições e formações mais adequadas à sua situação concreta.
- Valorizando, na avaliação das instituições de ensino superior: a adequação das ofertas formativas aos novos públicos; a flexibilidade e rigor no reconhecimento de competências; e os mecanismos de acolhimento e acompanhamento dos novos públicos.

A gestão da mudança, de forma a promover a ALV, como realidade valorizada, procurada e vivida, supõe uma estratégia que não se limita a ofertas formativas correctamente pensadas e enquadramentos laborais e legais adequados. É necessário ter em conta a cultura prevalente na sociedade portuguesa e, no caso em apreço, nas instituições de ensino superior, adequando os estímulos e as mensagens aos diferentes destinatários, para ultrapassar resistências e promover atitudes que a favoreçam.

A comparticipação das instituições de ensino superior na formação contínua de professores¹

Sérgio Niza²

Pretende-se com esta nota pessoal abordar sucintamente a comparticipação das Instituições do Ensino Superior no desenvolvimento da formação contínua dos professores após a reforma do regime jurídico de 1996 (DL 207/96 de 2 de Novembro).

Os Ministros de Educação dos países da OCDE comprometeram-se a melhorar a aprendizagem escolar de todos os seus concidadãos. “Este ambicioso objectivo não será atingido senão quando todos os alunos possam beneficiar de um ensino de qualidade” (OCDE, 2005)³.

Trata-se de pôr em evidência o papel crucial dos professores e do seu permanente aperfeiçoamento profissional.

No referido Relatório da OCDE, sobre políticas de Educação e de Formação, chama-se a atenção para o declínio que se poderá produzir a longo prazo na profissão docente se faltarem as medidas políticas adequadas.

Nele se traça o panorama prospectivo para o próximo decénio, assente no facto de que um acentuado fluxo de professores, da geração que realizou a forte expansão escolar dos anos 60 e 70, se encontra em situação de saída do sistema para a reforma. Em consequência disso,

“os novos professores que hão-de integrar a profissão serão mais numerosos no decurso dos cinco ou dez anos próximos do que nos últimos vinte e cinco anos. A chegada em força de novos docentes dispondo de conhecimentos actualizados e de ideias novas poderá ser portador de uma renovação em profundidade dos estabelecimentos escolares. Poderá, igualmente, permitir afectar mais recursos ao aperfeiçoamento profissional, dado que um corpo docente mais jovem aliviará as pressões financeiras. Pelo contrário, se uma carreira no ensino for pouco atraente e se o ensino não mudar profundamente, o risco de assistirmos ao declínio da qualidade das escolas é evidente, e será difícil inverter um efeito de espiral descendente.” (p. 8)

¹ Síntese da intervenção na audição realizada no CNE, em 14 de Novembro de 2006.

² Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

³ OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris: Publications de l'OCDE.

Foi com a consciência desta realidade presente que se elaborou uma nota sobre a comparticipação das instituições de ensino superior na formação contínua de professores em Portugal.

O sistema de formação contínua de professores integra as acções acreditadas no Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), enquanto instância de acreditação das entidades formadoras, das acções de formação e dos respectivos formadores.

As acções de formação são disponibilizadas aos professores por centros de formação de associações de escolas, por associações pedagógicas de professores e instituições de ensino superior num conjunto de modalidades, centradas quer nos conteúdos científicos quer nas práticas escolares.

A formação especializada, também integrada no sistema de formação contínua de professores, é de responsabilidade reservada às instituições de ensino superior, por se constituir em cursos de pós-licenciatura ou de formação avançada, em Mestrados e Doutoramentos. Esta formação especializada de professores, para o desempenho de outras funções nas escolas, orienta-se por perfis de competências para o desempenho de titulares de formação especializada (Despacho Conjunto 198/99) e integra as especializações em: a) Educação Especial; b) Administração Escolar e Educacional; c) Animação sócio-cultural; d) Orientação Educativa; e) Organização e Desenvolvimento Curricular; f) Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores; g) Gestão e animação da formação; h) comunicação educacional e gestão da informação.

O esforço realizado pelas instituições de ensino superior nas últimas décadas para integrarem na sua missão a formação inicial de professores parece não lhes ter dado disponibilidade bastante para participarem activamente no desenvolvimento profissional dos docentes que vão formando, não aproveitando assim os recursos financeiros postos à sua disposição para se envolverem na formação contínua dos docentes que qualificaram para a profissão.

As instituições de ensino superior constituem, no entanto, a quarta parte das entidades acreditadas para realizarem a referida formação (Quadro 1).

Quadro 1

ENTIDADES FORMADORAS COM ACREDITAÇÃO VÁLIDA (Situação em 31 de Dezembro de 2005)					
IMPLANTAÇÃO	AE	AP	IES	OUTRAS	TOTAL
Açores	3	1	1	1	6
Madeira	–	1	–	2	3
Norte	66	12	29	5	112
Centro	54	7	24	4	89
Lisboa	53	22	34	16	125
Alentejo	15	3	3	1	22
Algarve	12	–	4	–	16
Nacional	1	13	1	1	16
Total de processos	204	59	96	30	389

Com efeito, de entre 14 364 ações de formação com acreditação do CCPFC, válidas em 31 de Dezembro de 2005, apenas cerca de 10% (1 477) pertencem às instituições de ensino superior, com forte participação das instituições privadas (Quadro 2).

Quadro 2

ACÇÕES DE FORMAÇÃO COM ACREDITAÇÃO VÁLIDA (Situação em 31 de Dezembro de 2005)					
IMPLANTAÇÃO	AE	AP	IES	OUTRAS	TOTAL
Açores	324	6	64	4	398
Madeira	3	56	–	44	103
Norte	3045	408	608	77	3655
Centro	2228	171	386	56	2841
Lisboa	2708	794	299	146	3947
Alentejo	416	56	46	7	525
Algarve	411	3	30	–	444
Nacional	1291	484	44	149	1968
Total	10426	1978	1477	483	14364

Se atendermos à evolução das modalidades de formação contínua de professores, a partir das acções acreditadas pelo CCPFC entre 1997 e 2005, poderemos verificar que as acções centradas nos conteúdos científicos eram, em 1997, cerca de 88% das acções de formação, em 2005 ocupavam apenas cerca de 58% do total das acções; enquanto as acções centradas nos contextos escolares, onde a profissão se realiza e constrói, subia de cerca de 11% em 1997 para 42% (Quadro 3).

Quadro 3

EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE ACÇÕES POR MODALIDADE DE FORMAÇÃO							
MODALIDADE	1997	...	2001	2002	2003	2004	2005
Curso de Formação	82.7%		58.3%	61.0%	64.7%	60.9%	55.6%
Módulo de Formação	4.5%		3.3%	2.9%	3.0%	2.2%	1.9%
Seminário	1.8%		0.7%	0.4%	0.5%	0.2%	0.4%
Oficina de Formação	5.3%		23.4%	23.5%	22.3%	27.0%	33.5%
Estágio	0.0%		0.5%	0.4%	0.3%	0.5%	0.4%
Projecto	0.6%		3.4%	3.1%	3.0%	2.4%	2.0%
Círculo de Estudos	5.0%		10.4%	8.7%	6.2%	6.8%	6.2%
Total	100%		100%	100%	100%	100%	100%
centradas nos conteúdos	89.1%		62.3%	64.3%	68.2%	63.3%	57.9%
centradas nos contextos escolares	10.9%		37.7%	35.7%	31.8%	36.7%	42.1%

O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua tem sugerido, reiteradamente, aos Ministros da Educação que se avalie o sistema de formação contínua, para o que publicou um estudo sobre os termos de referência para avaliação do sistema de formação contínua de professores e para o qual chegaram a estar disponibilizados os recursos financeiros necessários.

Tem-se mobilizado igualmente para que a acreditação das acções dos centros de formação e das instituições do ensino superior se faça com base em **planos de formação plurianuais**, trabalhando, para esse efeito, com os

respectivos responsáveis pela formação, para estudo dos termos de referência para a acreditação dos planos e de um referencial para análise da incidência das acções de formação em desenvolvimento, já publicados. Os planos plurianuais terão de, seguindo o espírito do regime de autonomia das escolas (DL 115/A 98), integrar os planos individuais de formação dos professores e os planos de formação das escolas que os deverão ter em conta.

Alguns outros esforços institucionais do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua poderão ser tidos em melhor conta no futuro para desenvolvimento do sistema de formação contínua de professores, incluindo a proposta de revisão do respectivo regime jurídico.

Importa, sobretudo, evitar a natureza descontínua da formação que tem seguido quase sempre uma lógica cumulativa, na ausência de uma perspectiva de formação encarada como um contínuo de aperfeiçoamento profissional, integrada por planos de carácter prolongado, articulados aos projectos educativos das escolas e aos respectivos planos de formação.

Falta definir uma *política de formação de formadores*, sempre abordada de forma restritiva e casuística e que deve implicar activamente e sem hesitações as instituições de ensino superior, quer no âmbito da especialização para a supervisão e formação de professores, quer por outros meios mais flexíveis decorrentes do acordo de Bolonha.

É igualmente importante que se criem estratégias de estímulo e circulação de formadores, em articulação com as instituições de ensino superior, para romper com as limitadoras bolsas de formadores, para que se possa suprir a exiguidade e a falta de qualidade verificada em alguns centros de formação.

Tenha-se em conta, finalmente, a conclusão do estudo *A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004)*, de Estrela, A., Eliseu, M., Amaral, A., Carvalho, A. e Pereira, C., publicado na Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (*Investigar em Educação*, nº 4, Junho – 2005), onde se propõe que devemos

“repensar a formação contínua, entendida como um conjunto de interacções e cooperação possíveis entre investigadores, formadores e professores, capazes de favorecer a investigação, a prática reflexiva e a profissionalização interactiva e de estimular a sinergia das competências profissionais de todos os intervenientes”. (p. 107)

Para esse efeito, devem ser criadas redes de instituições de ensino superior e centros de formação de escolas e de associações pedagógicas de professores, empenhadas na convergência da formação contínua com os projectos de investigação que sirvam de motor ao desenvolvimento da cultura profissional dos professores, formadores e formandos, implicados em projectos de formação e investigação compartilhados por essas redes institucionais, articuladas contratualmente para esse fim.

Novas oportunidades para novos públicos no ensino superior¹

Jorge Miguel Marques da Silva²

No dia 14 de Novembro de 2006, na sede do Conselho Nacional da Educação, teve lugar a audição “Novas Oportunidades para Novos Públicos no Ensino Superior”, inserida no Debate Nacional sobre Educação e, mais restritamente, na área do Debate “Aprendizagem ao Longo da Vida e os Desafios do Emprego”.

Pela organização da audição estiveram presentes Paula Santos e Carmo Gregório, a moderação esteve a cargo de Pedro Lourtie e a redacção do relato foi assegurada por Jorge Marques da Silva.

Foram ouvidas seis personalidades com actividade relevante na área temática da audição: o Professor Carlos Reis, Reitor da Universidade Aberta; a Professora Maria de Lurdes Fernandes, Vice-Reitora da Universidade do Porto; o Professor Sérgio Niza, membro do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores; a Dra. Manuela Baptista dos Santos, em representação do Instituto de Formação Bancária e do Instituto Superior de Gestão Bancária; o Professor João Feitas Ferreira, Presidente do Conselho Directivo do Instituto Superior Politécnico de Gaya; e o Prof. Manuel de Oliveira Duarte, Director da Escola Superior de Aveiro Norte.

O moderador propôs, e foi aceite, que a audição se desenvolvesse em duas partes: na primeira, seriam abordados os constrangimentos e as potencialidades do sistema; na segunda, seriam propostas medidas para a sua melhoria.

Entre os principais problemas foi claramente identificada a reduzida procura, em Portugal, das ofertas de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Foi sugerido que esta situação, factualmente documentada, resultaria essencialmente de dois tipos de constrangimentos: por um lado, a motivação pessoal dos portugueses seria baixa; por outro, as instituições de Ensino Superior não teriam sido capazes de preparar e oferecer programas de ALV estimulantes.

No que respeita à motivação individual, foram apontadas várias explicações para o seu baixo índice: as elevadas taxas de abandono da escolaridade obrigatória,

¹ Relato da Audição realizada no CNE, em 14 de Novembro de 2006.

² Conselho Nacional de Educação

a reduzida percentagem de estudantes que concluem o Ensino Secundário e, reforçadamente, o primeiro ciclo de Ensino Superior, reflectem uma percepção social que não valoriza significativamente o investimento em educação; não é expectável que indivíduos que abandonaram o percurso educacional na sua juventude venham, quando adultos, a procurar activa e significativamente programas de ALV.

Por outro lado, foi identificado como principal estímulo da procura a *necessidade*, e esta não tem sido sentida de forma significativa. Neste contexto, reconhece-se que o mundo laboral desempenha um papel crucial: é a política das empresas (e dos serviços públicos) que determina a necessidade de formação dos seus trabalhadores e, portanto, que estimula a procura de ALV. Constata-se, porém, que o mundo laboral nacional não tem elevado a exigência com a qualidade formativa dos trabalhadores aos patamares internacionais, o que reflecte, possivelmente, um quadro empresarial tecnologicamente pouco desenvolvido, e um patronato, ele próprio, com reduzidas habilitações escolares e, portanto, pouco propenso à valorização do conhecimento.

No que toca aos constrangimentos institucionais, foram também apontadas diversas razões. Por um lado, a missão tradicional do Ensino Superior não incorpora a ALV, e as instituições não têm sido capazes de vencer a inércia e re-orientar a sua missão. Para além das dificuldades inerentes à mudança em instituições, algumas seculares, dirigidas muitas vezes de forma participada, mas dispersiva, acresce, naturalmente, a falta de pressão e de estímulos para essa mudança. Reconhece-se a existência de constrangimentos culturais, dos agentes de Ensino Superior e do espírito das próprias instituições, mas as condições políticas também não favorecem o fortalecimento da ALV neste grau de ensino. Neste contexto, foi manifestada apreensão sobre a forma como o Processo de Bolonha está a ser adoptado em Portugal, mais cosmética que substantiva, correndo-se o risco de perder uma janela de oportunidade para a articulação com a ALV. Ainda neste contexto, fez-se notar, a título de exemplo, que o processo de entrada de maiores de 23 anos no Ensino Superior, em si positivo, necessita de mecanismos de selecção eficazes, sem os quais poderá concorrer para a desqualificação da formação superior.

Num outro registo, foi referido que não existem mecanismos eficazes de controlo da qualidade da oferta de ALV, pública ou privada.

Identificaram-se, portanto, constrangimentos ao nível dos potenciais aprendentes, e constrangimentos ao nível das instituições, que se alimentam reciprocamente num ciclo vicioso: os primeiros traduzem-se em baixa procura, que, portanto, não estimula a oferta; a reduzida oferta, por seu turno, não fomenta a procura. Adicionalmente, foi também apontada como limitante a lacuna na compreensão dos processos de integração do conhecimento académico no trabalho quotidiano e, de uma forma mais geral, a insuficiente investigação científica das relações entre formação e trabalho.

Em relação aos aspectos positivos e às potencialidades do sistema, foram também identificados vários, embora mais como motivos de esperança e de confiança do que propriamente como resultados estruturais consolidados.

Em primeiro lugar, foi considerado positivo o facto de haver largo espaço, atendendo aos padrões internacionais, para crescimento da ALV em Portugal e, adicionalmente, existir um sistema de Ensino Superior consolidado, com capacidade disponível para responder a esse crescimento. A crescente incorporação do conhecimento académico no trabalho quotidiano foi apontada como um garante do crescimento da ALV. Neste contexto, referiram-se vários exemplos recentes de sucesso, entre eles a elevada procura, registada entre maiores de 23 anos, pelo ingresso no Ensino Superior, através da modalidade agora disponibilizada. Também o enorme aumento de oferta e procura de doutoramentos e mestrados, por público não ligado profissionalmente à Academia, foi considerado um facto positivo e promissor. A recente reforma de Bolonha, ao aumentar, expectavelmente, o grau de autonomia e auto-gestão do processo de aprendizagem dos licenciados, poderá também contribuir para o aumento de procura de ALV. Foi também referida como positiva a crescente qualidade dos formadores.

Noutro âmbito, salientou-se também a conjuntura positiva, demonstrada pelos dados constantes do relatório da OCDE de 2005, que indicam que nos aproximamos do fim de um ciclo de profissionais que, se forem convenientemente substituídos, numa renovação bem conseguida, poderá impulsionar significativamente a qualidade do tecido laboral nacional.

Na segunda parte da audição recolheram-se as sugestões dos participantes para o desenvolvimento da ALV em Portugal.

Foi, à partida, salientada a importância de introduzir, progressivamente, a formação para a mudança, desde cedo, nos *curricula* de formação regular. Reconhece-se ser importante que o ensino, desde os primeiros anos, e particularmente desde o nível secundário, inicie o processo de preparação dos jovens para a autonomia, o empreendedorismo, a inovação e a auto-reconversão, qualidades que estimulariam a ALV. No Ensino superior, os primeiros ciclos deverão ser abertos, flexíveis, e é necessário desenvolver a oferta em horário pós-laboral, que deverá ser articulada com o conceito de ensino em tempo parcial. A adopção de novas tecnologias para Ensino à Distância é também relevante, e as escolas deverão adoptar novas estratégias pedagógicas para os novos públicos. Fez-se ainda notar que as instituições de Ensino Superior deverão receber apoio financeiro e administrativo específico para a implementação de acções de ALV. Especificamente no que respeita à formação continua dos professores, foi considerado como desejável a aprovação de planos de formação plurianuais.

Embora a ALV não deva ser reduzida à dimensão de formação profissional, pois é também condição de cidadania, importa que as instituições académicas ouçam as empresas (e que estas aumentem o seu envolvimento no governo das escolas), registando as suas necessidades e respondendo com programas de formação que se lhes adequem, e que sejam capazes de trabalhar em rede. Neste contexto, foi sugerida a constituição de Conselhos Regionais de ALV, constituídos por representantes da sociedade civil das regiões, que coordenariam a oferta a nível regional. Paralelamente, é necessário que o Estado redefina o seu papel na ALV, abrindo espaço para que as empresas contribuam também para a satisfação das suas necessidades de formação, e aumentando a sua responsabilidade fiscalizadora, impedindo, nomeadamente, a dissipação de recursos financeiros públicos em programas e acções insatisfatórios. É imperioso combater a cultura do subsidio de formação, instalada nos formandos e nas empresas formadoras e, por outro lado, redefinir o ensino técnico e profissional.

Finalmente, considerou-se que a consolidação das ligações dos antigos alunos às suas escolas, formando comunidades permanentes, poderá, através da publicitação de boas práticas e do recurso à pedagogia do exemplo, contribuir para a conquista de novos públicos e potenciar a ALV.

Aprendizagem ao longo da vida e ensino superior – contributos para o aumento da participação dos estudantes adultos não tradicionais

Ana Maria Ramalho Correia¹

Anabela Mesquita Sarmento²

Introdução

Com a globalização da concorrência, a aceleração das mutações tecnológicas e os desafios colocados pelo aumento de produtividade e competitividade assentes no conhecimento, entende-se facilmente o apelo à intensificação e ao alargamento da participação dos cidadãos em actividades de aprendizagem ao longo da vida (ALV), tendo em vista responder às preocupações decorrentes do mercado de trabalho em contínua evolução. Essas novas oportunidades educativas devem estar disponíveis, não apenas para os jovens com possibilidade de seguirem uma formação dita convencional, mas para todos aqueles a quem as circunstâncias da vida não permitiram frequentar o sistema formal de ensino.

As instituições de ensino superior (IES) desempenham um papel crucial nesta preparação dos cidadãos para a vida. Nelas, os candidatos poderão ter a oportunidade para desenvolverem competências novas e até aperfeiçoarem as que já possuem com vista a responderem aos desafios decorrentes das alterações demográficas, efeitos da globalização e até da reestruturação económica a nível mundial (Green, 2002). Como se refere no documento *O Papel das Universidades na Europa do Conhecimento* (Comissão..., 2003:7) as IES deverão contribuir para colmatar as lacunas de educação e formação. Estas incluem “*necessidade de educação científica e técnica, a aquisição de competências transversais e a possibilidade de aprendizagem ao longo da vida*”.

Relativamente ao crescimento da procura do Ensino Superior (ES), a mesma surge, em larga medida, em resultado da dupla pressão exercida pelo

¹ INETI – Instituto Nacional de Engenharia, Tecnologia e Inovação
ISEGI – Universidade Nova de Lisboa

² ISCAP / IPP e Universidade do Minho (Centro *Algoritmi*)

objectivo fixado nalguns países, de aumentar o número de estudantes neste nível de ensino e pelas novas exigências ligadas à educação e formação ao longo da vida¹ (Comissão..., 2003:6).

Neste contributo sobre a promoção da ALV no ES, numa primeira parte, define-se, ainda que de forma muito breve, o que se entende por ALV, refere-se o papel do ES neste tipo de aprendizagem e caracterizam-se estudantes adultos não tradicionais (EANT). Na segunda parte do contributo, apresentam-se sugestões concretas para ajudar a promover a ALV, em particular a conferente de qualificações profissionais CITE – Classificação Internacional Tipo da Educação – de nível 5 e 6, junto de EANT.

Aprendizagem ao longo da vida

A Comissão das Comunidades Europeias definiu, em 2001, no documento *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*, a ALV como englobando

“todas as actividades de aprendizagem intencional desenvolvidas ao longo da vida, em contextos formais, não formais ou informais, com o objectivo de adquirir, desenvolver ou melhorar conhecimentos, aptidões e competências no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e ou profissional” (Comissão..., 2001:42).

No decurso das últimas décadas foram emanadas, sobretudo devido ao impacto da globalização, da generalização das tecnologias de informação, do aumento da idade da população e da melhoria das comunicações (Dehmel, 2006; Green, 2002), algumas orientações políticas que visavam desenvolver e aprofundar as oportunidades para uma maior participação na ALV de qualidade, incluindo o alargamento das oportunidades de acesso ao ES, para grupos que se encontram tradicionalmente sub-representados neste nível de ensino e, ainda, para o reconhecimento que essa participação só será real quando se estender desde o acesso até à conclusão, com sucesso, de um programa

¹ Países como o Reino Unido e a Dinamarca definiram como objectivo dar formação universitária a 50% da população de um determinado grupo etário, até 2010 (Comissão, 2003:6).

de estudos (Council..., 1996:7). Estas políticas de ALV, apesar de serem, sobretudo, norteadas por considerações de natureza económica, não deixam, contudo, de atender ao papel da criação de oportunidades para que indivíduos, de qualquer idade, possam adquirir novas qualificações e exercerem de forma mais responsável uma cidadania mais activa e consciente.

Ensino superior

Na comunicação sobre *O Papel das Universidades na Europa do Conhecimento* (Comissão..., 2003), já referida anteriormente, reconhecem-se as universidades como um dos pilares fundamentais para a construção da Estratégia Renovada de Lisboa, não só porque formam um número crescente de estudantes com qualificações cada vez mais elevadas, como também contribuem para a realização dos objectivos sobre emprego e coesão social e, de uma forma genérica, para a melhoria do nível geral de educação dos cidadãos, na Europa (*op. cit.*:5).

Adicionalmente, a comunicação da Comissão intitulada *Realizar a agenda da modernização das universidades: ensino, investigação e inovação* (Comissão..., 2006) reforça esta ideia do papel das universidades no desenvolvimento das competências dos indivíduos, salientando que os programas de estudos devem ser estruturados para melhorar a empregabilidade dos seus graduados (*op.cit.*:7), tendo assim que oferecer cursos inovadores utilizando métodos de ensino-aprendizagem adequados.

Estudantes adultos não tradicionais

Os EANT são pessoas adultas que abandonaram o percurso escolar sem qualificações, estiveram afastados do sistema de ensino durante bastante tempo, não têm experiência prévia do ES e provêm de grupos económica ou socialmente desfavorecidos (podendo aplicar-se um ou mais destes factores)¹.

Como referido acima, em diversos países europeus, assiste-se à implementação de políticas que visam atrair os EANT para o ES. Um exemplo

¹ Esta é a definição desenvolvida no âmbito do projecto TSER (Target Socio-Economic Research Programme) University Adult Access Policies and Practices across the European Union and their Consequences for the Participation of non-traditional Students. Esta definição foi, igualmente, usada no âmbito do projecto Socrates Grundtvig LIHE – Learning in Higher Education. (<http://www2.warwick.ac.uk/study/cll/research/lihe/>)

deste tipo de esforço está presente no relatório sobre os contextos dos diversos países que faziam parte do consórcio do projecto europeu Sócrates Grundtvig *LIHE – Learning in Higher Education*¹.

Em Portugal, com a publicação do Decreto-lei nº 64/2006, de 21 Março, foi reduzida a idade de acesso dos EANT de 25 para 23 anos e foram regulamentadas as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a Frequência do Ensino Superior, destes candidatos prevista no nº 5 do artigo 12º da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Este Decreto-lei foi aplicado a primeira vez no acesso de EANT às IES em Portugal no ano lectivo de 2006/7 e, como se refere adiante, evidenciou algumas lacunas que importa corrigir sob pena de Portugal deixar de ser competitivo em virtude de não possuir mão-de-obra com as qualificações necessárias para o desenvolvimento da sociedade do conhecimento (Correia e Mesquita, 2006: Parte III).

Sugestões para promover a aprendizagem ao longo da vida

Apresentam-se no parágrafo seguinte um conjunto de sugestões que visam promover a ALV, em particular para EANT no ES, as quais se encontram sistematizadas em quatro grupos: incentivos à frequência do ensino superior, estratégias para acesso / ingresso, aspectos pedagógicos e finalmente, os aspectos financeiros (Correia e Mesquita, 2006).

a) Incentivo à frequência do ensino superior

É importante sensibilizar todos os indivíduos e organizações para a importância da qualificação das pessoas com vista a promover a coesão social, competitividade da economia e o desenvolvimento da sociedade portuguesas. Esta sensibilização pode ser realizada através da comunicação entre todos os públicos – potenciais estudantes, seus familiares e amigos, empregadores e outros parceiros sociais.

Esta comunicação deve ser bilateral – a escola deve auscultar os seus públicos potenciais e aferir das suas reais necessidades e dificuldades para adequar e adaptar / cursos / ambiente a esta realidade; a escola deve informar os potenciais candidatos das ofertas existentes e da forma como estes se podem candidatar / matricular.

¹ Este documento pode ser acedido em http://www2.warwick.ac.uk/study/cll/research/lihe/national_contexts.pdf

A comunicação deve ser concertada entre todos os actores. Isto significa que todos os funcionários, incluindo os docentes que terão a seu cargo o contacto e acompanhamento dos potenciais candidatos, tenham formação específica para tal.

De entre as actividades de sensibilização destacam-se:

- Elevação das aspirações dos potenciais candidatos, mostrando-lhes as possibilidades existentes e os benefícios que poderão advir de um regresso / ingresso numa formação de nível superior.
- Produção de material promocional adequado a estes EANT.
- Promoção do ES junto da comunidade envolvente da IES.
- Criação de parcerias entre escolas, estruturas de formação de nível não superior e superior, empresas, associações empresariais e sindicais, autarquias e centros tecnológicos para a monitorização da evolução das qualificações na população e o diagnóstico das necessidades de formação, por sector de actividade.

Com vista a assegurar que as IES acolhem de forma amigável os estudantes adultos, é importante dar a conhecer as estratégias e actividades implementadas a nível institucional. Estas actividades incluem (*op. cit.*:108):

- seminários e outros eventos para formação de pessoas, com vista a delinear e focar as estratégias e as actividades institucionais dirigidas aos estudantes adultos;
- formação direccionada para o pessoal académico, tendo em vista capacitá-lo para responder às aspirações, requisitos e necessidades de aprendizagem dos estudantes adultos;
- “embeber” a participação dos estudantes adultos em todas as actividades de planeamento, através da existência de uma estrutura curricular, flexível e adequada;

- programas de estudo flexíveis que envolvam, por exemplo, a organização por módulos e unidades curriculares com vista à acumulação e transferência de créditos; a possibilidade da existência, nos programas de estudo, de diversos pontos de entrada; a facilidade / possibilidade da conversão de programas de estudo a tempo integral, noutros a tempo parcial, permitindo maior flexibilidade aos alunos no sentido de conjugarem os seus compromissos profissionais, académicos e familiares;
- estabelecimento e manutenção de um sistema de gestão de informação que permita não só monitorar o progresso dos EANT, desde as fases de pré-admissão como também avaliar a eficácia das medidas tomadas pela própria IES, com vista a promover a retenção e o sucesso destes estudantes.

b) Acesso/ ingresso

A Lei nº 49/2005, que introduz alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo e à Lei de Bases do Financiamento do Ensino, no seu artigo 12º define que a idade para admissão de Estudantes Adultos é de 23 anos e que a responsabilidade pela selecção desses candidatos adultos compete a cada IES. O acesso e ingresso de adultos nas IES foi posteriormente operacionalizado pelo Decreto-Lei nº 64/2006. Este, no seu artigo artº 14º, nº 2, estabelece os critérios a que deve obedecer o regulamento das provas de acesso e ingresso designadamente aspectos relacionados com:

- prazos e regras de inscrição para a realização das provas;
- componentes que as integram e regras para a sua realização;
- composição e forma de nomeação de júris;
- classificação das provas e de atribuição da classificação final,

bem como com a forma e as componentes obrigatórias das provas. Nestas, pretende-se privilegiar a experiência profissional dos candidatos. Para esse fim entende-se que os indivíduos que não se encontrem habilitados com um curso secundário ou equivalente, façam prova de capacidade para a frequência de cursos do ES.

São de louvar todas as iniciativas que contribuem para a abertura do ES aos estudantes adultos, nomeadamente, as anteriormente referidas. Contudo, nunca será de mais reiterar que a avaliação das competências dos candidatos sem habilitações tradicionais deve ser feita com critérios rigorosos, procurando incorporar nas iniciativas portuguesas as melhores práticas existentes em IES europeias (ver, por exemplo, os resultados dos projectos LIHE¹ e PRILHE²) para assegurar a qualidade e excelência no ES e a credibilidade, no mercado europeu, dos diplomas e graus concedidos pelas IES. Em particular, é imperioso definir como exigências mínimas para essa admissão o *Europass* (Comunidades Europeias, 2002-2007) e a elaboração de um portfolio de competências, construído através de uma relação tutorial entre o candidato e um docente (tutor) que o acompanhará no processo de acesso/ingresso. As provas de acesso a realizar em função desse portfolio permitirão que o júri equacione um programa de estudos *à medida* para o candidato. Tendo em conta a ausência de um acompanhamento rigoroso da implementação do citado Decreto Lei, é de recear que se deixem margens excessivas para a arbitrariedade e a prevalência dos aspectos financeiros, nas decisões sobre o acesso/ingresso de estudantes adultos no ES, no nosso país. É neste contexto que se sugere, ainda, que decorridos pelo menos dois anos da aplicação prática do citado Decreto-Lei, se faça uma avaliação dos resultados procurando averiguar do seu impacto na qualidade do ES e que se introduzam as medidas correctivas adequadas.

c) Aspectos pedagógicos

As abordagens dos estudantes aos processos de aprendizagem não são todas iguais. Enquanto uns se preocupam em compreender conceitos e em fazer sentido dos mesmos, estabelecendo relações entre os elementos que aprendem numa determinada disciplina e percebendo de que forma essas relações podem ser aplicadas a novos contextos abstractos, outros procuram formas de lidar com os requisitos solicitados com o mínimo de esforço. Para estes últimos, as estratégias adoptadas incluem focar-se em partes de tarefas e reproduzir tão rigorosamente quanto possível a informação disponibilizada, ao invés de compreender os conteúdos.

¹ <http://www2.warwick.ac.uk/study/cll/research/lihe/>

² <http://www.pcb.ub.es/crea/proyectos/prilhe/index.htm>

A qualidade dos resultados da aprendizagem depende da abordagem adoptada pelos estudantes. Isto sugere que para melhorar a qualidade desta abordagem, os docentes devem, primeiro, identificar as percepções que os estudantes têm sobre a avaliação, a carga de trabalho, as finalidades e os critérios, o ensino que recebem e as escolhas de aprendizagem que se lhes oferece. Para se atingir estes objectivos, devem ser criadas oportunidades de qualificação profissional por parte dos docentes, a nível de pós graduação, em metodologias pedagógicas inovadoras.

Dado que os EANT são admitidos no ES com uma gama diversa de conhecimentos, impõe-se que para eles – em particular - seja disponibilizado o ensino tutorial com programas curriculares adaptados, proporcionando-lhes um maior acompanhamento no seu percurso académico com vista a assegurar a conclusão dos seus programas de estudo com sucesso (Council..., 1996:7).

d) Financiamento

Para que o ES se possa abrir a novos públicos – incluindo os EANT como aqui referido – e, para assegurar a concretização das propostas feitas em a), b) e c), o seu financiamento deveria ser feito recorrendo a meios financeiros extraordinários, tendo em conta que o período 2007-2013 determina a credibilidade do processo.

Paralelamente, seria importante oferecer aos estudantes adultos no ES um esquema de acção social escolar e de empréstimos, de modo a permitir que previsíveis dificuldades financeiras não afectem a igualdade de oportunidades baseadas no mérito e na capacidade real do estudante.

Conclusão e pistas para o futuro

Pretendeu-se, com este contributo, chamar a atenção para os problemas da ALV, salientando o importante papel desempenhado pelas IES na formação de estudantes adultos. Foi, também, nosso objectivo, sair um pouco da retórica académica e propor algumas medidas concretas que ajudem a ultrapassar e vencer este momento crítico na formação/ educação na Europa e, em particular, para Portugal.

Em qualquer sociedade do conhecimento terão necessariamente, de se conjugar diversos esforços. De entre eles, destacam-se a ALV como factor mobilizador e incentivador do desenvolvimento de competências novas e a actualização das já existentes, a oferta de oportunidades de estudo por parte das IES e o estender destas mesmas oportunidades a EANT. Para que tal seja possível é necessário que estejam presentes duas condições:

- a definição pelo Governo de uma estratégia nacional dirigida ao aumento da qualificação dos portugueses e de um programa mobilizador específico da qualificação dos adultos, e,
- o desafio lançado às IES, devidamente financiado, conducente à criação de “ambientes institucionais” que coloquem os novos públicos e, em particular os adultos no centro das prioridades dos respectivos programas estratégicos.

Apesar de, para a primeira condição, o QREN (Portugal, 2007) estabelecer como uma das prioridades, a qualificação dos portugueses através do desenvolvimento e estimulação do conhecimento, da ciência, da tecnologia, da inovação, da educação e da cultura, parece-nos ser insuficiente, pois na prática, os objectivos da *Agenda Temática para o Potencial Humano*, do QREN, centram-se, por um lado, na superação do défice estrutural de qualificações da população estabelecendo o ensino secundário como referencial mínimo de qualificação e centrando-se apenas na formação dos cidadãos menos qualificados e, por outro lado, no desenvolvimento do conhecimento científico e técnico (Portugal, 2007: 94; 96; 102). Reconhecem-se os resultados positivos do investimento feito junto de estudantes adultos para o seu ingresso no ensino superior que deverá ser complementado com a introdução de um sistema de garantias de empréstimos como forma de assegurar a igualdade de acesso às IES e aos seus diferentes níveis e planos de estudos (*op. cit.*: 46). Importa, ainda, referir que, na lei que vier a ser aprovada na sequência do debate em curso sobre o novo *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior*, se contemple a discriminação positiva das IES que promovam as propostas anteriormente referidas em a), b) e c) e se incorpore na avaliação da qualidade das IES um parâmetro que meça o número de EANT que concluírem, com sucesso, os respectivos percursos educativos.

Bibliografia

- Comissão das Comunidades Europeias. (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas: CCE, 21 Nov. COM(2001) 678 final. URL:
http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2001/com2001_0678pt01.pdf
Acedido em Junho 2007.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2003). *O papel das Universidades na Europa do Conhecimento*. Bruxelas: CCE, 5 Fev. COM(2003) 58 final. URL:
http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2003/com2003_0058pt01.pdf
Acedido em Junho 2007.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2006). *Realizar a agenda da modernização das universidades: ensino, investigação e inovação*. Bruxelas: COM(2006) 208 final, 10 de Maio. URL:
http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2006/com2006_0208pt01.pdf
Acedido em Junho 2007.
- Comunidades Europeias, 2002-2007. Europass. URL:
http://europass.cedefop.europa.eu/europass/preview.action?locale_id=18
Acedido em Junho 2007
- Correia, A. M. R. e Mesquita, A. (2006). *Novos públicos no ensino superior – Desafios da sociedade do conhecimento*. Lisboa: Sílabo.
- Council of Europe. (1996). *Project on Access to Higher Education in Europe: working report. Part I Synthesis and Recommendations*. Strasbourg: Council of Europe. URL:
http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/CompletedActivities/Access_EN.asp
Acedido em Junho 2007.
- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42(1), pp. 49-62.
- Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. *J. Education Policy*, 17(6), pp. 611-626.

Portugal. MCTES (2006). Decreto-Lei nº 64/2006, de 21 de Março. (Regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a Avaliar a Capacidade para a Frequência do Ensino Superior dos Maiores de 23 Anos, prevista no nº 5 do artigo 12º da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República, I Série*, (57), pp. 2054–2056.

Portugal. QREN (2007). *Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013*. Portugal. <http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/7AE6E0FD-E344-4506-9E8A-69C314560511/0/QREN.pdf>
Acedido em Junho 2007.

**4. Aprender em diferentes contextos:
o informal, o não formal e o formal**

O contexto

A emergência do conceito de formação ao longo da vida (*Life-long learning*) é uma realidade actual que afecta todas as profissões e cidadãos, enquanto forma de confronto com os desafios do mundo actual – sociedade da globalização e do conhecimento, em que a necessária combinação do *desenvolvimento intelectual* (educação para a compreensão e para a reflexão) e do *desenvolvimento social* (aprendizagem da solidariedade e da colaboração) se torna mais do que evidente numa disposição positiva para confrontar a mudança constante e a complexidade social, ou seja a capacidade de aprender a aprender.

O paradigma da complexidade (Morin, 1996 e 2001), como marco integrador de diferentes perspectivas, constitui uma opção filosófica e científica que inclui valores éticos, epistémicos e praxeológicos, oferecendo novas possibilidades para uma revolução conceptual e abrindo caminhos para a formação de uma cidadania, capaz de pensar e construir um mundo mais justo e sustentável. A visão da realidade – complexa, holística e interactiva –, propõe novas formas de aceder ao seu conhecimento, realçando a problematicidade, transdisciplinaridade e dinamicidade que impregnam os modos de pensar, de sentir e de agir sobre essa mesma realidade (Bonil *et al.*, 2004; Izquierdo *et al.*, 2004).

Nestes novos posicionamentos, realçamos a centralidade do *conhecimento* na formação das pessoas, tornando-as capazes de compreender e confrontar a complexidade do mundo, exigindo delas uma adaptação flexível, crítica e criativa; e a centralidade da *cidadania* para ajudar as pessoas a construir uma sociedade mais justa e solidária, num mundo onde as desigualdades de oportunidades, a xenofobia, o individualismo e a exclusão social tendem a acentuar-se.

¹ Universidade do Minho – Braga

Inovação e educação/formação

Neste pequeno testemunho, que pretende contribuir para o debate sobre como melhorar a educação, tecerei algumas considerações retiradas de várias experiências de inovação em que tive o privilegio de participar ao longo da minha carreira, como docente universitária e como investigadora, particularmente interessada nas questões de *como é que se podem produzir mudanças em educação* com a participação activa de diferentes actores: investigadores, professores/formadores, alunos/formandos, técnicos diversificados, administração e diferentes parceiros sociais, e *quais as condições* necessárias para isso.

Estas experiências, embora pertencendo a contextos de educação/formação diferenciados, umas dentro do sistema educativo formal, como é o caso do projecto PROCUR¹ e do projecto de Gestão Flexível do Currículo², outras no âmbito da educação/formação de adultos, como aconteceu na criação dos Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências – RVCC e Cursos de Educação e Formação de Adultos – EFA³, inicialmente tutelados pela *Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos* – ANEFA e posteriormente pela *Direcção Geral de Formação Vocacional* – DGFV, reúnem alguns *traços comuns* sobre os quais gostaria aqui de

¹ O Projecto PROCUR - “Projecto curricular e construção social” desenvolveu-se na década de noventa do século passado numa rede de escolas do ensino básico, em articulação com a Prática Pedagógica da formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto de Estudos da Criança – IEC – da Universidade do Minho, com a intenção de promover nas escolas a capacidade de reconstruir/adequar o currículo aos seus contextos, através de processos de investigação-acção colaborativa (cf. Alonso, L.; Magalhães, Mª J.; Portela, I. e Lourenço, G., 2002).

² O Projecto de GFC – “Gestão Flexível do Currículo” iniciou-se em 1996 com o lançamento de um processo de análise denominado “Reflexão Participada dos Currículos de Ensino Básico”, em que se começou a questionar o insucesso da reforma curricular, enquadrada, em 1986, pela LBSE e orientada pelo Decreto-Lei 286/89. O Projecto iniciou-se no terreno, com uma pequena experiência em algumas escolas, alargando-se progressivamente, entre 1997 e 2001, a uma rede de escolas de todo o país que, por iniciativa própria, se vão integrando no Projecto, e que abriu o caminho para a Reorganização Curricular do Ensino Básico. Como foi evidenciado no Parecer sobre esta inovação (Alonso, Peralta e Alaiz, 2001) e nos resultados do estudo realizado sobre as Tendências da Reorganização Curricular, realizada no âmbito do Projecto PIIC (Alonso, Peralta, Alaiz e outros, 2006), apesar do enorme investimento e das realizações e expectativas criadas pela GFC, com a generalização apressada da Reorganização Curricular a todas as escolas, verificou-se uma progressiva inversão de marcha no modelo de inovação que orientou a GFC, abandonando algumas ideias centrais que o caracterizam, tais como a avaliação continuada, o acompanhamento formativo nas escolas, a recolha e divulgação de experiências de sucesso e a clarificação do Projecto Curricular Nacional.

³ No ano 2000, por iniciativa da ANEFA, foi elaborado o Referencial de Competências-chave (Alonso, L; Imagnário, L; Magalhães, J. e outros (2000). *Referencial de competências-chave. Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA) que serviu de base para a criação dos Centros de RVCC, que funcionam em estreita articulação com os Cursos EFA, os quais têm vindo a desempenhar um papel fulcral na elevação dos níveis de qualificação e empregabilidade dos adultos com níveis baixos de escolarização.

reflectir, porque penso que são representativos dos desafios que o *paradigma de formação ao longo da vida* nos coloca. Por outro lado, são exemplos de “boas práticas” que deixaram uma marca de qualidade e de confiança, ao se poder demonstrar que a mudança – por natureza lenta e complexa – é possível quando se reúnem algumas condições políticas, curriculares, organizacionais e formativas, com potencial para confrontar a cultura estabelecida e em que as pessoas com o seu capital de conhecimento e de competências marcam sempre a diferença.

Todos estes projectos, assumiram como bases epistemológicas de sustentação o paradigma da complexidade e as abordagens social-constructivistas e ecológicas, cujas ideias-chave podemos resumir nos seguintes princípios:

- o currículo/referencial para a formação, como projecto aberto, flexível e integrado;
- a escola/centro de formação, como organização que aprende com base na reflexão e avaliação participada e em interacção com o meio/comunidade;
- os professores/formadores, como construtores críticos de currículo com base na investigação-acção-colaborativa;
- os alunos/formandos, como construtores de conhecimento sobre o mundo, numa perspectiva de desenvolvimento de competências, do aprender a aprender e da cidadania activa.
- a inovação, como um processo complexo, dinâmico, evolutivo e participado de construção cultural, social e política da mudança.

A ideia de que *todas* as pessoas têm capacidade para *aprender ao longo da sua vida* (desde o nascimento até à morte), sempre que lhes sejam oferecidas condições para aprender *com e através* da experiência, valorizada e reflectida, é central neste paradigma e reflecte-se nos casos em apreço. O entendimento do *conhecimento* 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), é outra premissa essencial. 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, é condição indispensável.

Deste modo, *o aprender a aprender e a continuar aprendendo* constitui-se como uma competência-chave central, com implicações substanciais na organização dos ambientes e processos de aprendizagem, seja na educação de crianças, jovens ou adultos, em contextos formais, informais ou não formais de educação/formação.

O projecto CCAA – Construção da Competência de Aprender a Aprender¹, em que estamos actualmente envolvidos, tem-nos permitido aprofundar e reconceptualizar melhor o saber adquirido nos projectos acima citados. O desenvolvimento desta *competência de aprender a aprender* toma como base o conceito de *auto-regulação da aprendizagem*, que envolve tarefas de planificação, monitorização e avaliação do processo de aprendizagem pelo próprio aluno/formando, através da aquisição de estratégias *metacognitivas* para organizar autonomamente este processo.

Competências-chave ou transversais

O Relatório para a UNESCO da Comissão Europeia “Educação: um Tesouro a Descobrir” (1996), acentuou a importância dos quatro pilares da educação ao longo da vida: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos para a compreensão do mundo; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver em comum*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas e, finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes”.

A integração destes pilares da educação torna-se imprescindível para confrontar as mudanças que marcam o presente e se projectam no futuro

¹ O projecto CCAA (2003-2006) é promovido pelo Centro de Estudos da Criança (CESC) do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian. Os investigadores pertencem a três instituições de ensino superior: Universidade do Minho, Instituto Politécnico de Viana do Castelo e Instituto Politécnico de Santarém. Neste projecto pretende-se: (1) caracterizar a CAA através de um conjunto de descritores ou indicadores que permitam a sua operacionalização e auto-análise (2) ensaiar estratégias de ensino e avaliação, através de estudos de caso diversificados, que possam conduzir ao seu desenvolvimento pelo aluno.

e que, seguindo o pensamento de Kress (2006: 119), podemos resumir em cinco factores distintivos (1) a mudança do poder do Estado para o Mercado; (2) a conseqüente mudança na subjectividade do indivíduo, de cidadão para consumidor; (3) a mudança da sociedade monocultural para uma sociedade multicultural; (4) uma mudança na economia, da produção industrial de massa para a produção de nichos, por um lado, e da indústria secundária e terciária para a indústria da informação/conhecimento, por outro; e (5) mudanças nas formas canônicas de representação, comunicação e difusão da informação, que acabam por afectar significativamente as relações de autoridade.

É neste contexto que ganha acuidade a aquisição e o desenvolvimento de *competências de vida* ou *competências-chave* que permitam às pessoas compreender e participar na sociedade do conhecimento, mobilizando através delas o saber, o ser e o saber resolver os problemas com que o mundo actual em mudança as confronta constantemente. O conceito de competência-chave ultrapassa, assim, o seu sentido tecnicista original, adquirindo uma orientação mais construtivista e ecológica que aponta para a “capacidade de *agir e reagir* de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da *mobilização e combinação de conhecimentos, atitudes e procedimentos* pessoais, num *contexto* determinado, significativo e informado por *valores*” (Alonso, 2000: 21), realçando-se a ideia do “*saber em acção* ou *em uso*” e promovendo “o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais ou menos familiares ao aluno” (Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, 2001: 9).

Muito se tem escrito acerca de quais as competências necessárias para *navegar* ou movimentar-se nesta sociedade, tomando como referência os conceitos de *cidadania e empregabilidade*. Assim, atitudes e capacidades como a flexibilidade, a reflexão sobre a experiência pessoal, a abertura à inovação e à pesquisa, o aprender a aprender, o diálogo e trabalho colaborativo e o respeito pela diferença, revelam-se condições fundamentais para o desenvolvimento destas duas dimensões.

A este respeito, o pensamento da OCDE identifica quatro domínios principais de competências que se requerem desenvolvidas em todos os jovens: resolução de problemas; capacidades de comunicação e negociação;

conhecimento e compreensão dos mecanismos sociais, de noções de cidadania e de economia; capacidade de auto-avaliação e de auto-responsabilização pela sua aprendizagem e pelo seu próprio desenvolvimento.

Por outro lado, constata-se o crescente desajustamento entre os conhecimentos e as competências que os jovens trazem da escola e da sua formação vocacional para o mercado de trabalho e os saberes e as competências que, de uma análise das mudanças na área do emprego, têm sido identificadas como mais importantes. A falta de *significatividade e funcionalidade* das aprendizagens é uma das grandes questões com que hoje se defrontam os currículos escolares, sendo também uma das justificações da desmotivação e exclusão escolar de amplas camadas de alunos, especialmente daqueles provenientes das classes sociais mais desfavorecidas. Assim, a *irrelevância das aprendizagens escolares para a vida* e para o mundo do trabalho, com a conseqüente desmotivação da população escolar e uma competição cada vez maior entre o conhecimento adquirido dentro da escola e o adquirido fora desta, são alguns dos problemas fulcrais da escolarização actual (Alonso, 2000 e Kress, 2006). Reclama-se, então, um tipo de escolaridade mais “substanciada” não para incluir no currículo mais conteúdos, comprimindo ainda mais a experiência, mas antes para os tornar mais relevantes para a vida e o trabalho (Gimeno, 2001).

Do ponto de vista qualitativo, não há dúvida de que as competências a desenvolver, pela acção educativa são as mesmas que são exigidas pelos sectores mais avançados do mundo produtivo, mas são também aquelas exigidas no exercício da vida política, da vida cultural e da actividade social em geral, pelo que cada vez mais a escola deve desempenhar um papel mediador entre os saberes académicos, que fazem parte do património disciplinar da humanidade, e os saberes requeridos pelos problemas e exigências da empregabilidade e da participação social e política.

Importa, assim, identificar algumas competências que são *essenciais* ou *nucleares*, enquanto processos cognitivos e sociais que facilitam o aprender a aprender tornando as pessoas mais autónomas no acesso ao conhecimento e mais esclarecidas na participação social. São também denominadas de

competências transversais já que elas se encontram na intersecção das diferentes disciplinas, atravessando os diversos campos académicos e sociais e permitindo às pessoas a comunicação e transferência de saberes, em contextos diversificados.

Neste contexto, o que caracteriza uma abordagem curricular integradora, à luz do paradigma da complexidade, é a visão articulada e relacional dos diferentes tipos de conhecimento (disciplinar e quotidiano; conceptual, procedimental e atitudinal) que, ultrapassando o atomismo característico do paradigma positivista, propõe uma organização do currículo e dos processos de formação em torno de situações, problemas, projectos ou experiências de aprendizagem, que convoquem o trabalho conjunto e articulado destes diferentes saberes (Beane, 2000; Alonso, 2002). Parece urgente, então, mudar os ambientes de aprendizagem, promovendo nos professores e alunos as competências básicas ou essenciais da auto-formação, da reflexividade, da pesquisa, da comunicação e da resolução de problemas e ainda da capacidade de trabalhar em equipa, todas elas necessárias para *aprender a aprender* e *a continuar aprendendo* (Gimeno, 2001). Como aponta este autor, tudo o que melhora e amplie as capacidades de conhecimento do mundo e incremente a expressão e a comunicação, pode enriquecer-nos, se com isso nos construirmos como pessoas mais sábias, mais racionais, mais justas, abertas e tolerantes.

Pensar, como parece estar implícito nas práticas escolares, que a aprendizagem sequencial e compartimentada de conhecimentos provoca espontaneamente a sua integração e mobilização operacional é uma ilusão. Por isso, defendemos que o desenvolvimento de competências requer uma inversão radical nos pressupostos que impregnam o pensamento curricular dos professores e que passa fundamentalmente por descentrar o foco do ensino dos conteúdos/conhecimentos, entendidos como uma finalidade em si mesmos (como objectos inertes), para os colocar ao serviço da aprendizagem de estratégias que permitam integra-los, relaciona-los e mobiliza-los, em situações de acção significativa e eficaz (Alonso, 2005).

Assim, a *construção de competências* nos processos formativos requer o respeito pelas seguintes *condições*:

- é inseparável da formação de *esquemas de mobilização* de conhecimentos, de forma consciente, num tempo e contexto determinados e ao serviço de uma acção eficaz;
- implica *integrar conhecimentos diversificados* (disciplinares, interdisciplinares e transversais) na resolução de problemas específicos ligados a situações pessoal e socialmente significativas;
- requer um *equilíbrio* entre o trabalho isolado dos conhecimentos e a integração dos mesmos em situações de operacionalização;
- exige, também, uma *intencionalidade pedagógica continuada* para criar *contextos significativos* em que os alunos/formandos possam conscientemente realizar actividades de transferência dos conhecimentos.

Disto depende-se que a *estratégia mais adequada* para construir competências, numa perspectiva de integração curricular, consiste em:

- partir de um *contexto pessoal e social significativo* – situação problemática ou núcleo globalizador que se relacione com a realidade quotidiana – e levantar questões críticas que orientem o processo de pesquisa, questionamento, observação dos fenómenos em estudo;
- *adquirir, mobilizar, relacionar e (re)criar o maior número de conhecimentos pertinentes* (conceptuais, procedimentais e atitudinais; disciplinares e/ou interdisciplinares) na investigação e resolução dos problemas, utilizando diversas *estratégias cognitivas e metacognitivas* pertinentes, tais como: a comparação e análise de dados, a classificação e síntese, a representação de fenómenos, a retenção e recuperação de dados, a interpretação e inferência de fenómenos, a transferência, a comunicação, etc.;
- *avaliar e reflectir* sobre os processos e os resultados.

A este propósito, parece-nos que a organização do currículo numa perspectiva de “Projecto Curricular Integrado” que se concretiza na realização

de “actividades integradoras”, que se desenvolvem através de uma “metodologia de investigação de problemas” com uma “abordagem globalizadora”¹ se adequa perfeitamente a esta aspiração de levar os alunos/formandos a construir competências-chave (Alonso e Lourenço, 1997; Zabala, 1999 e Alonso, 2005)

Consideramos, também, que o recurso consistente e continuado a este enfoque globalizador e investigativo do conhecimento, que é muito mais exigente e rigoroso do que as formas pontuais, espartilhadas e superficiais de utilização da metodologia de projecto, que em muitos casos observamos, é um caminho apropriado para melhorar a qualidade das aprendizagens, numa perspectiva competencial, ligando o saber ao saber fazer, o pensar ao agir, a autonomia e a participação, a formação pessoal e a social. É isto que dá sentido à educação e à formação.

Os diferentes projectos acima referenciados, embora com níveis diferenciados de sucesso, representaram em Portugal experiências de qualidade que assumindo a flexibilidade, a abertura a inovação e a aproximação e interacção entre o mundo da escola e o da vida/trabalho, pretenderam transformar os contextos educativos em comunidades de vida e de aprendizagem, em que “se aprende ao mesmo tempo que se vive e vive-se ao mesmo tempo que se aprende”.

Em síntese, todo este movimento inscreve-se, como afirma Perrenoud (2001:99), no campo da *educação para a cidadania ao longo da vida*, realçando de novo a relação entre conhecimento e cidadania, o que inevitavelmente incide no desenvolvimento de competências, isto é “numa formação ao mesmo tempo teórica e prática, mobilizável nas situações reais da vida, na escola ou fora dela, desde a infância e ao longo de todos os ciclos de vida”.

¹ No modelo curricular que construímos no âmbito do projecto PROCUR, que se articula em torno destes constructos, e que foi apropriado com as devidas adaptações na formação inicial de professores do IEC da Universidade do Minho e em muitos programas dos Cursos EFA, em que se desenvolveram experiências muito inovadoras de trabalho com uma abordagem integradora do currículo e da educação/formação, o que tem contribuído para o desenvolvimento de competências-chave nos alunos e formandos e também nos professores e formadores. Existem vários estudos de investigação (na sua maioria, teses de mestrado e doutoramento) realizados nestes contextos, que claramente evidenciam esta tendência.

Como vamos melhorar a educação

Para finalizar este depoimento e pretendendo alargar estas reflexões para a pergunta mais geral do debate sobre “como vamos melhorar a educação nos próximos anos, tendo em vista construir um Portugal mais moderno e mais justo” quero deixar aqui um excerto de um texto de Gimeno Sacristan (2005:150) que considero de uma grande clarividência:

Mejoremos las pequeñas cosas [...] Evítese que formen a los profesores quienes no lo han sido antes. Hagamos políticas para resolver problemas concretos, elaborando programas ad hoc, proveyendo médios y adoptando estrategias adecuadas, sin perder de vista la totalidad de un proyecto. Hagamos programas, desarrollémoslos y veamos sus resultados. No llenemos los textos legales de buenas intenciones que no puedan cumplirse. Establezcamos prioridades entre los retos pendientes [...] hagamos que el sistema funcione innovando de manera natural; permitase que eso sea posible y que pueda continuarse; facilítese y apóyese. Ábranse caminos, apóyense iniciativas, protéjense derechos, dense medios, vigílense y corríjanse los incumplimientos. Demos y exijamos responsabilidades al profesorado, lo qual implica dejarles autonomia (...).

Referências bibliográficas

- Alonso, L. (2000). A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade. In *Revista Saber Mais*, nº 5, pp. 20-27. Também publicado em: *Quaderns d'Educació Contínua*, nº 4, 2001, Xàtiva, Valencia, pp. 45-52 e em publicação na Revista Europeia do CEDEFOP, com o título *Bilding a system of reference for key citizenship and employability skills*.
- Alonso, L. (2000). Competências essenciais no currículo: que práticas nas escolas. In A.F. Cachapuz e outros. *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp 145-174.
- Alonso, L. (2002). Contributos para a fundamentação de um currículo integrado. In *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no Virar do Milénio. Cruzar Saberes em Educação*. Lisboa: Edições Colibri/SPCE . pp.109-120.
- Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In *Actas do 1º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores. pp. 15-29.
- Alonso, L. & Lourenço G. (1997). *Metodologia de investigação de problemas*. Braga: IEC, Universidade do Minho (texto policopiado), 15 pp.
- Alonso, L.; Imaginário, L.; Magalhães, J. e outros (2000). *Referencial de competências-chave. Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Alonso, L. (Coord.), Peralta, H. e Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*, Março (80 pp). Publicado *on line* na página www.deb.min-edu.pt
- Alonso, L.; Magalhães, M^a J.; Portela, I. e Lourenço, G. (2002). *Projecto PROCUR. Contributo para a mudança nas escolas*. Braga: Centro de Estudos da Criança, colecção *infans* – Universidade do Minho.

- Alonso, L. (coord.), Peralta, H. e Alaiz, V. (2006). *Relatório global do projecto PIIC – O currículo e a inovação das práticas: Um estudo sobre tendências da mudança na Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho (texto policopiado), 62 pp.
- Beane, J. (2000). O que é um currículo coerente?. In J. A. Pacheco (org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Bonil, J. et al. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámica sociales: el paradigma de la complejidad. *Investigación en la escuela*, 53, pp 5-19.
- Cachapuz, A. e outros (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXII*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação- Ministério da Educação.
- Gimeno Sacristan, J. (2001). Debe informar la escuela en la sociedad de la información? *Investigación en la Escuela*, nº 43, pp. 15-21.
- Gimeno Sacristan, J. (2005). *La educación que aun es posible*. Madrid: Morata.
- Izquierdo, M. et al. (2004). Ciencia escolar y complejidad. *Investigación en la escuela*, nº 53, pp. 21-29.
- Kress, G. (2006). O ensino na era da informação. Entre a instabilidade e a integração. In R. Leite e A. F. Moreira (Org.). *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez editora.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

Perrenoud, Ph. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?*. Porto: ASA Editores.

Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: GRAÓ

Aprender em diferentes contextos: o informal, o não formal e o formal

Comunicação social e aprendizagem ao longo da vida¹

Maria Calado²

A abordagem da temática em causa, realizou-se numa sessão de reflexão, análise e debate, na sede do Conselho Nacional de Educação no dia 6 de Dezembro de 2006, com participação de profissionais de diversos sectores da Comunicação Social³, que procuraram incidir sobre aspectos globais e específicos, tendo em conta competências, saberes e experiências de trabalho. A perspectiva de abordagem foi amplamente alargada e aberta, face ao tema inicialmente proposto, destacando a importância e o interesse pela reflexão sobre princípios fundamentais em que deve assentar a relação entre Comunicação Social e Educação, que, na opinião dos profissionais do sector, é uma base essencial e um ponto de partida. No entanto, as análises e relatos dos participantes situaram também aspectos concretos, tanto ao nível da realidade existente como no que se refere a possíveis linhas de actuação. As intervenções foram de grande vivacidade e empenhamento e os contributos permitem equacionar esta problemática numa perspectiva dinâmica e activa.

O Professor Bártolo de Paiva Campos⁴ abriu a sessão, enquadrando-a no âmbito dos objectivos e actividades do Debate Nacional sobre Educação e acentuou o papel dos meios de comunicação social no contexto da aprendizagem ao longo da vida, reconhecendo a adesão dos profissionais ao convite feito pelo CNE.

O Professor Manuel Pinto⁵, do Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade do Minho, na sua qualidade de educador, investigador e conhecedor dos dois sectores, identificou áreas de referência e enunciou as questões essenciais que devem ser equacionadas na abordagem da problemática em análise:

¹ Relato da Audição realizada no CNE a 6 de Dezembro de 2006

² Conselho Nacional de Educação

³ Calos Vaz Marques (Jornalista, TSF)

Mário Crespo (Jornalista, SIC)

José Alferes Gonçalves (Jornalista, RDP)

José Manuel Fernandes (Jornalista, jornal *Público*)

Jorge Wemans (Jornalista, RTP 2)

António José Teixeira (Jornalista, *Diário de Notícias*)

Daniel Ricardo (Editor executivo da revista *Visão*)

⁴ Conselho Nacional de Educação

⁵ Especialista convidado

- que papel cabe à comunicação social e em que medida tem responsabilidade educativa;
- como podem os *media* actuar e em que medida as escolhas que fazem cabem nas temáticas educativas;
- em que sentido os *media* formam e de que modo tratam a problemática educativa;
- como é que a educação trata e disponibiliza a informação relativa ao sector educativo;
- que relação ou processo comunicacional existe entre profissionais da Comunicação Social e profissionais da Educação;
- como pensar, em conjunto, o futuro da Educação e o futuro dos *media*;
- como encarar a formação (de base e ao longo da vida) dos profissionais da Comunicação Social.

A intervenção de cada um dos participantes desenvolveu alguns destes tópicos e acrescentou novas questões.

Carlos Vaz Marques destacou a dupla vertente dos *media*, como motor e espelho da sociedade, dois pólos que não podem ser vistos separadamente nem acriticamente, e lembrou que o ritmo dos *media* não é compatível com o tempo longo, necessário para reflexão.

Mário Crespo frisou a absoluta necessidade de rejeitar toda e qualquer posição conformista, assinalando, contudo, que o diagnóstico é sempre mais fácil do que a terapia. Referindo-se à Televisão, registou a importância dos noticiários na informação e sensibilização para casos e temas relativos à educação e constatou a alteração profunda que sofreram nos últimos tempos, face à pressão financeira e das audiências, particularmente no sector privado, transformando-se em meros complementos da programação. Reconhecendo que os *media* nunca podem, só por si, ser uma “fonte de pedagogia”, frisou

que a família, a escola e o contexto social é que são educativos e colocou a questão da necessidade de garantir a liberdade de escolha do espectador. Assim, sugeriu um claro investimento na programação e o apoio financeiro a empresas privadas do sector dos *media* de modo a permitir apostar nesta área, com tratamento de temas ligados às questões da Educação.

José Alferes Gonçalves constatou que os *media* são um factor de circulação de informação, mas não devem impor modelos de pensamento. Por isso, não têm uma função pedagógica directa. Destacou o papel da Rádio no processo de aprendizagem, acentuou as alterações profundas que têm ocorrido e evocou a necessidade de formação dos profissionais, nomeadamente, no domínio da língua portuguesa e no plano cultural. A questão mais importante para desempenho da sua missão cívica, situa-se no contexto dos próprios *media* e da capacidade de evitar os constrangimentos técnicos, políticos e económicos do sector. A própria noção de serviço público deve ser clarificada.

José Manuel Fernandes lembrou que a missão dos *media* é a mediação, mas o jornalista é cada vez menos o único mediador. Centrou a questão na escolha do público e nas potencialidades de cada um ter “um jornal à sua medida”. As novas tecnologias e formas de comunicação revolucionaram o sector e alteraram profundamente a relação tradicional, fazendo surgir as novas formas de jornalismo. Apontou a necessidade de encarar novos conceitos, enquadramentos e abordagens do sector educativo.

Colocando o tema num sentido abrangente, abordou o papel dos *media* como “fornecedores de informação” face aos “públicos consumidores” e centrou a questão na quantidade de informação e na e necessidade de orientação. Considerando que, na sociedade do conhecimento, é beneficiado quem estiver melhor informado, interrogou-se sobre o papel que deve ter a Imprensa escrita, já que, perante a quantidade, é preciso informar sobre a qualidade. Neste cenário, o papel da imprensa não é o de funcionar como poder nem como contra-poder e a atitude mais correcta é a de “contra-peso”. É preciso “ser modesto”, “sem extremos” e fiscalizar de forma transparente. Transparência e orientação são dois vectores essenciais.

Lembrou a importância de desenvolver boas práticas e de actuar com acções concretas entre os sectores da Educação e dos *media* e deu exemplos de acções simples, como a relação directa e continuada entre um jornal e um conjunto de escolas, de modo a permitir aprofundar o conhecimento e a criar condições para produzir resultados benéficos para os dois lados. Enunciou um conjunto de projectos e parcerias possíveis, cabendo à escola a tarefa de ensinar a ler os *media* e ao jornal o papel de acompanhar e informar sobre uma realidade educativa concreta. Neste quadro de colaboração e mútuo conhecimento, baseado na autonomia e co-responsabilização, a escola aprofunda a relação com os *media*, interage e ganha visibilidade e o jornal potencia a formação de leitores. Deste modo, concluiu que no contexto actual, de grande mobilidade e pluralismo, os *media* devem apostar no rigor e qualidade de escolha e posicionar-se como “agentes de contrapeso”, promovendo, divulgando e revelando os bons exemplos e as boas práticas e contribuindo para uma escola mais democrática e plural.

Jorge Wemans clarificou que os *media* não se entendem como agentes educativos e/ou agentes de aprendizagem, mas condicionam fortemente o desempenho dos agentes educativos e a aprendizagem profissional. Na nossa sociedade, os *media* são o maior disseminador do conhecimento. Por isso, deveriam ter uma função mais actuante na aprendizagem. A informação nos *media* reforça a percepção dos cidadãos de que é necessário e bom adquirir conhecimentos e, por isso, podem ter um papel decisivo a nível de sensibilização, apelando para a necessidade da aprendizagem permanente.

Chamando à atenção para a necessidade de alterar a relação, apontou comportamentos negativos por parte dos *media*. Em alguns aspectos, estes têm um efeito negativo, sempre que não vêm a escola de modo positivo. Muitas vezes, pelo que divulgam, podem dificultar, reforçando a imagem da escola como espaço de violência. Também é frequente isolar percursos individuais, dando mais importância a um episódio preciso, do que a um acumular de trabalho que determina o sucesso. Mas, este comportamento deriva quase sempre do facto do sector dos *media* dispor de poucos recursos humanos preparados para abordar estas matérias.

Surpreendido pelo facto de os *media* serem tão pouco utilizados nas estruturas formais de aprendizagem, lançou algumas sugestões para que a Escola passe a usar o que os *media* permitem e potenciam. Seria um bom desafio que alguns *media* adoptassem uma relação continuada, com algumas experiências educativas de aprendizagem permanente, inovadoras, e com capacidade de aplicação a outras realidades educativas, situação que é característica dos modelos anglo-saxónicos. Declarou que a RTP estaria sensibilizada para disponibilizar conteúdos que pudessem ser utilizados pelo sector educativo como recursos e ferramentas pedagógicas. Para tal, seria necessário, por exemplo, que quatro professores do ensino secundário conhecedores dos programas procedessem ao visionamento, selecção e concepção de materiais de enquadramento pedagógico, como as fichas de leitura.

Constatando a falta de recursos perante a urgência de mudar o relacionamento entre os dois campos, recomendou que os *media* tomassem consciência da necessidade de ultrapassar barreiras, ficando atentos a experiências concretas e que a escola se mostrasse mais disponível para aceitar desafios. É preciso educar para os *media* e para a cidadania, tarefa comum aos dois sectores. A interactividade e a co-produção de informação é transversal ao trabalho dos *media* e da escola. Focando, também, o tema de uma qualificada formação profissional para os *media*, apelou para a necessidade de equacionar a informação, a mediação e a aprendizagem num contexto de maior acessibilidade e de maior complexidade.

À apresentação destes pontos de vista seguiu-se uma reflexão mais incisiva em alguns dos aspectos abordados. Os temas relativos à formação dos profissionais de Comunicação Social para os *media* e às boas práticas no domínio da interacção concreta entre os dois sectores suscitou um particular interesse de todos os participantes e foi objecto de debate de opiniões. O cerne da questão situa-se no equilíbrio entre o peso da formação global e da formação em áreas de especialização específicas.

José António Teixeira referiu-se aos diversos modelos de formação e perfis profissionais, defendendo que quem entra no mundo do trabalho deve ter uma formação diversificada enquanto *Mário Crespo* apelou para uma formação humanística mais reforçada.

José Manuel Fernandes discordou da formação global, refutando a mais valia dos “especialistas em generalidades” e reconhecendo que existe um problema no recrutamento. Para obstar a estes condicionalismos, enunciou medidas práticas aplicadas no jornal que dirige, destacando o exemplo dos resultados do concurso ao programa da Fundação para a Ciência e Tecnologia (bolsas a cientistas para se enquadrarem no jornal em períodos de curta duração) e apelando para a criação de programas deste tipo para professores do Ensino Básico e Secundário, para a produção conjunta de materiais de estudo e ferramentas pedagógicas e para a organização de bases de dados acessíveis e conteúdos tratados.

No domínio das boas práticas, Mário Crespo deu exemplos aplicáveis (fazer chegar regularmente os jornais às escolas e utilizar a leitura comentada de jornais nas aulas de substituição).

Daniel Ricardo lembrou que os jornais podem fazer pequenas iniciativas que têm efeito multiplicador, dando o exemplo do “Público na Escola” e da “Visão Júnior”. Citou a colaboração entre os sectores, apontando as formas de colaboração mais correntes (ida de jornalistas às escolas para ajudar a fazer o Jornal da Escola) e valorizou as estratégias para divulgar casos de escolas bem sucedidas, desde que a informação chegue aos jornais.

Na perspectiva de uma síntese conclusiva, os intervenientes abordaram de forma dinâmica o binómio educação/*media* e destacaram a importância de articular e reflectir mais em conjunto. Neste sentido, foram reforçadas, de modo claro e consensual, posições essenciais, que podem ser encaradas como pontos de partida e como bases de actuação. A problemática foi sistematizada, procurando, em síntese, delimitar campos de actuação de cada sector e clarificar as bases de interacção:

- A Educação tem um contributo a dar, promovendo a aprendizagem da “literacia mediática” (capacidade crítica para utilizar os *media*). Cabendo à escola ensinar a ler os *media*, criando capacidade para os transformar. O próprio modo como os *media* se vêem e são deve-se à escola e à formação que esta consegue dar. Por isso, é urgente promover

a leitura crítica dos *media*. A escola deve ter capacidade e condições para produzir conhecimento, mas deve saber partilhar o conhecimento, sempre que solicitada.

- O papel dos *media* na educação deve ter por objectivo “fazer bem o seu trabalho” (boa informação, boas reportagens, boas entrevistas...). Têm um papel na informação e na formação e podem colaborar mais activamente para a formação ao longo da vida, produzindo “informação complementar”. Por seu lado, a formação ao longo da vida é essencial para os profissionais dos *media*.

A síntese conclusiva, apresentada pelo Professor Manuel Pinto, focou aspectos que considerou essenciais para alicerçar um quadro de mudança de atitudes e de novas práticas, enunciando linhas de acção, tendentes a:

- melhorar a relação educação/*media* e alertar para os riscos de se abordar apenas a educação escolar, deixando de lado outras dimensões relevantes;
- inscrever certos temas e abordá-los noutras áreas, para além da informação (o guionismo, as novelas, as séries), considerando que há mais mundo, para lá da jornalismo, no que se reporta à relação cidadão *media*;
- estimular o estudo/conhecimento de certos fenómenos dos *media* (exemplo das novelas) para compreender e criar instrumentos críticos, cabendo à Universidade desenvolver investigação temática e contribuir para mais e melhor conhecimento;
- reconhecer a importância dos *media* na formação ao longo da vida e colocar na agenda a sua importância nos espaços de formação;
- capitalizar resultados de boas experiências, evitando que se dispersem e fragmentem;
- agilizar questões e ideias concretas , para além lá da reflexão.

Concordando com este enunciado, os intervenientes na audição exprimiram a convicção de que é possível e desejável que a Comunicação Social contribua para o processo de aprendizagem ao longo da vida, dentro da sua esfera de competências. Os *media* devem fazer bem o seu papel, porque se estes forem melhores proporcionam melhores condições de aprendizagem. Os *media* podem valorizar a aprendizagem e o consumo dos meios de comunicação pode ser um meio e uma motivação para estimular processos de aprendizagem. Mas, é preciso que os cidadãos sejam exigentes, porque melhores utilizadores/consumidores fomentam melhores *media*.

Motivar os adultos para a aprendizagem

Inácio Nogueira¹

Em 6 de Novembro de 2006, foi-me solicitado um testemunho relativamente à área temática, “Aprendizagem ao longo da vida e os desafios do emprego”. Faço-o com gosto, e agradeço o facto de se terem lembrado de mim.

Embora tenha já produzido alguma reflexão e possua experiência neste campo alargado e diversificado, gostaria de partilhar a última experiência em que participei, o projecto *MAPA – Motivar os Adultos para a Aprendizagem*.

O Projecto centrou-se na motivação para a aprendizagem de adultos pouco escolarizados e ambicionava conhecer alguns dos contributos que a educação não formal poderia conferir ao desiderato em apreço. Pretendia-se também saber, se as iniciativas de educação em contextos diversos fora da escola – educação não escolar de adultos – catapultavam aprendentes pouco escolarizados para vertentes formativas mais formais na contextura de uma aprendizagem ao longo da vida.

O MAPA que teve uma abrangência transnacional, o acolhimento e a coordenação da Direcção Geral de Formação Vocacional, privilegiou processos dinâmicos de investigação e acção. Contou, também, com a participação empenhada de várias Instituições nacionais que gerem projectos de educação e formação para adultos pouco escolarizados, e reconhecem, valorizam e concebem a capacidade motivacional de contextos educativos não formais, enquanto quadros fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida.

Das conclusões do Relatório Nacional, por mim elaboradas, respigam-se alguns desígnios, esperando eu que alguns, venham a ter interesse para o fim em vista:

1. O Projecto MAPA demonstra a emergência em Portugal de um novo movimento social que vai substituindo o associativismo tradicional. São, nalguns casos, verdadeiros Terceiros Lugares Educativos que introduziram o debate

¹ Professor, formador e participe em vários projectos de índole educativa e cultural, nomeadamente, na área da educação de adultos.

na territorialização da educação. Cultivam actividades de educação não formal, formal e informal, entrelaçadas na procura de um conceito de educação que extravase do conceito formal para o conceito não formal e informal, ou em sentido contrário.

2. O desenvolvimento do processo investigativo revelou-nos que as Instituições participantes se formatam num quadro educativo conceptualmente integrador. Referimo-nos ao desenvolvimento de Actividades não formais facilitadoras do desenvolvimento pessoal e do sentido da iniciativa das pessoas. Há outras que contribuem para a integração dos Participantes na vida activa e na sociedade.

3. No quadro das Instituições em observação, há claras situações de interacção entre o formal e o não formal, que configuram quadros motivacionais interessantes, capazes de catapultar adultos com baixas escolaridades para outros contextos formativos. Apostar neste cenário é fundamental para Portugal, quando se quer remediar, a tempo, a baixa qualificação de alguns estratos desfavorecidos da população.

4. As Práticas observadas, também privilegiam as extensões verticais e horizontais de educação de adultos. Constata-se a infusão de temas transversais/competências transversais: educação ambiental, educação para a assertividade, educação para a saúde, educação sexual, educação do consumidor, educação familiar, educação para as tecnologias da informação, educação para a iniciativa e empreendedorismo.

5. A educação formal, a não formal e a informal não são entendidas, ou utilizadas pelas Instituições em apreço, como se se tratasse de cânones metodológicos ou de compartimentos estanques. O Projecto MAPA deixa-nos a convicção de que é útil para a política educativa portuguesa introduzir conexões, cada vez mais fortes, entre os três sectores educativos e abrir a fronteira entre, sobretudo, a educação formal e a não formal.

6. As Actividades desenvolvidas, nalgumas das Instituições do Projecto, estão formatadas nessas conexões que produzem situações motivadoras e promotoras de outras aprendizagens junto dos Participantes. Isto consegue-

-se, como nos foi dado provar, porque praticam uma cultura de intimidade, familiaridade e proximidade com a comunidade e com os Participantes. Os adultos-educandos, por serem tratados como adultos, ficam ligados afectivamente aos Agentes e às Instituições. São muitas vezes Participantes em Actividades formais que concluem; regressam voluntariamente para participar em Actividades não formais, e, motivados pela experiência, pela participação ou pelos conhecimentos adquiridos, regressam ao formal. Há aqui um vaivém formativo que julgamos ser necessário explorar e incentivar.

7. O Projecto MAPA, em Portugal, construiu um conceito de educação não formal, assumido por todas as Instituições participantes, forjado em redor de uma intencionalidade educativa emergente dos interesses e necessidades dos adultos, nas metodologias que utilizam (activas, participativas e construtivistas), nas escassas ou nulas exigências académicas e administrativas para a inclusão, nos conteúdos contextualizados e na pouca uniformidade de tempos e espaços.

8. O Projecto MAPA, adoptou um processo investigativo baseado na observação-acção/intervenção que foi actuante sobre algumas Actividades e perseguiu um triplo objectivo: de as melhorar (fundamentalmente as intencionalidades educativas, as metodologias, a proposição de objectivos e de competências realistas); de as avaliar (como foi feito numa Instituição por vontade própria); de ampliar o conhecimento sobre o assunto em causa. Neste contexto, fez-se alguma “teoria da prática” e partiu-se para a definição do perfil do Agente ideal de educação não formal.

9. O Projecto MAPA foi capaz de criar equipas interinstitucionais que tiveram um posicionamento, positivo, face à investigação-acção. Provou-se que já existem, hoje em Portugal, algumas Instituições aprendentes. Mas são precisas mais e muito mais, se se querem qualificar os recursos humanos. Em situação de aprofundamento e reflexão crítica, cada Instituição, mostrando que aprende e partilha o conhecimento, foi capaz de alicerçar um rol de competências relacionais e organizacionais ideais para os Agentes da educação não formal. Por outro lado, foram capazes de problematizar as funções, os efeitos e as competências que permitem desenvolver as Actividades de educação não formal, e o que é necessário empreender para promover o seu reconhecimento.

10. As Actividades em observação, transmitiram-nos a convicção de que vai longe o tempo do construtivismo romântico na educação não formal, em que se desprezavam os conteúdos científicos e os processos cognitivos. Consta-se a valorização do conhecimento substantivo. O processo educativo é centrado no adulto, mas não se esquece a sua intencionalidade educativa, os objectivos, os conteúdos e as competências a adquirir pelos Participantes.

11. Há uma ideia quase consensual de que é importante ir ao encontro dos interesses dos adultos e partir de coisas concretas para elevar o seu grau de abstracção. Já não se aceita muito, a versão radical de que cada adulto avança por si, pois, naturalmente, apenas se pretende o desenvolvimento dos seus interesses. Hoje já não existe a ideia, mesmo trabalhando com adultos pouco escolarizados, de que a redução ao concreto basta.

12. O uso de competências como conceito unificador, já se faz sentir nestas Actividades, mas ainda existem muitas formulações ambíguas e vagas que dificultam uma avaliação objectiva ou uma orientação precisa do processo formativo. Notam-se lacunas na combinação entre a instrução abstracta e as diversas ilustrações concretas que conseguem despertar o adulto e motivá-lo para perceber, imaginar e realizar aplicações.

13. A observação das Actividades certificou-nos de que na sua maior parte das situações se iniciou o processo de aprendizagem com a criação de condições emocionais propícias, e também se utilizou aquilo que o Participante já sabia ou fazia, o concreto-real, como ponto de partida. Também nos permitiu constatar, embora só nalguns casos, que os Agentes já se aperceberam que uma competência a adquirir, é da ordem do saber mobilizar, pelo que orientaram a aprendizagem pondo em acção estratégias adequadas.

14. Algumas “boas práticas” puderam ser observadas: o trabalho por temas globalizadores; a abordagem dos saberes como recursos a mobilizar; o trabalho por problemas e estudo de caso; a negociação de projectos e o estabelecimento de contratos didácticos; o questionamento do Participante sobre o modo como agiria para realizar uma Actividade ou resolver um problema, ou sobre a maneira como utilizava o que já conhecia ou os recursos colocados à sua disposição. Procurar situações ou contextos de utilização dos conhecimentos e simular práticas com os Participantes, foram outras estratégias observadas.

15. Também foi positivo constatar a forma como se desdramatizavam os erros dos Participantes, e como deles se partia para criar oportunidades de aprendizagem, ou como se encorajavam na procura de soluções. Os Agentes também sugeriam pistas de acção e propunham hipóteses de trabalho a explorar. Na maior parte das situações, vivia-se um clima liberto de pressões e havia o cuidado de conceber ambientes materiais e espaciais favoráveis. Os suportes pedagógicos eram sugestivos, tornando significativas as aprendizagens.

16. Os Agentes em observação, destacaram-se pela capacidade que tiveram para mobilizar e encorajar os adultos a participar nas Actividades não formais. Sabem ouvir e criam um clima favorável e motivador para a aprendizagem. Estão receptivos à reflexão-acção, o que é fundamental. Falta a alguns deles, conhecimentos ao nível da “didáctica” da Educação de Adultos e da Animação Socioeducativa, que lhes permitiria planificar melhor, perceber melhor o “sentir” dos Participantes, explicitar melhor a intenção educativa e conduzir técnicas e metodologias que incentivassem o acto de aprender. É que nos dias de hoje, não basta (embora seja importante) sensibilizar para, criar espírito de equipa ou elevar a auto-estima. Hoje, na sociedade do conhecimento, adquirir competências para a aprendizagem permanente é fundamental.

17. As Instituições arriscaram-se a definir o perfil do Agente para a educação não formal, em redor de um naipe de competências que se consubstancializam num conjunto de palavras forjadas na acção, como sejam: ouvir, entusiasmar, envolver, ser empático, comunicar, valorizar, reconhecer, estimular/motivar, saber, planificar, preparar, arquitectar, ensinar e reformular (ser receptivo à reflexão-acção). Ou seja, o Agente deve saber-saber, investigar, programar, arquitectar, inovar e avaliar. Há pois um conjunto de competências transversais que deve possuir (de cidadania, de resolver problemas, tomar iniciativas, colaborar com actores comunitários), aliadas a outras de índole científica, pedagógica e de animação (adaptar estratégias pedagógicas, organizar ambientes e conduzir os processos de aprendizagem).

18. Os actores institucionais também conceptualizaram o conjunto de prerrogativas que deve possuir uma Actividade para que seja considerada uma “boa prática” de educação não formal. Em primeiro lugar, considera-se necessário que no seu âmago se dê um papel activo aos Participantes na construção da

intencionalidade educativa, identificando-a e compreendendo-a, claramente. Depois, deve possuir uma planificação organizada e sistematizada, onde estejam identificadas as competências visadas e os objectivos a perseguir. Posteriormente, urge conceber estratégias de aprendizagem motivadoras, construir materiais pedagógicos e de animação de qualidade, utilizar a comunicação e as metodologias adequadas que catalizem energias necessárias à passagem do vivenciado-concreto para o abstracto-aprendido. Por fim, devem-se construir mecanismos de reflexão-acção-reflexão e as redes de solidariedade facilitadoras do encaminhamento dos Participantes para a educação formal ou centros de reconhecimento e validação de competências.

19. O Projecto MAPA revela-nos também que as Actividades foram bem sucedidas. Na realidade, o grau de satisfação dos participantes, maioritariamente mulheres, foi enorme e quase todos se consideram motivados para continuar a participar neste tipo de acontecimentos. Estamos certos de que adquiriram, fundamentalmente, conhecimentos ao nível da ética global e diversas competências relacionais, pessoais e outras respeitantes às situações específicas que o programa e a intencionalidade educativa de cada Actividade propunham.

20. A observação-acção do Projecto MAPA, deixa-nos a todos a ideia de que com Projectos desta natureza se pode ir muito mais longe ao nível dos conhecimentos, das atitudes, capacidades e competências que com eles os adultos pouco escolarizados podem adquirir. Por exemplo, tudo o que abaixo se discrimina pode ser adquirido em Actividades não formais de qualidade: capacidade de aprendizagem permanente, capacidade de análise, capacidade de inovação e criatividade, atitudes de autonomia na tomada de decisões, atitudes para suportar problemas complexos, competências ecológicas, tecnológicas e de planificação.

21. O Projecto MAPA reafirma aquilo que alguma literatura da educação de adultos vem reconhecendo. As Actividades de educação não formal, pela sua especificidade própria e pelos argumentos que encerram, estão vocacionadas para motivar adultos pouco escolarizados para a aprendizagem permanente. Para isso, urge reconhecer e valorizar em Portugal, as práticas que se assumam seriamente, e que encerrem em si, uma intencionalidade educativa clara e atingível face aos recursos disponíveis.

O diagnóstico sobre a evolução e a situação actual do nível de qualificações da população portuguesa tornam inquestionável a pertinência e a oportunidade do lançamento do programa “Novas oportunidades”, inserido no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico e publicamente apresentado pelo governo em Dezembro de 2005. Neste texto² procurarei enunciar os aspectos mais positivos desta iniciativa, identificar algumas questões problemáticas que a sua execução coloca e assinalar alguns pontos que me parecem merecedores de críticas e exigem uma nova ponderação. A título introdutório, farei uma curta observação sobre a fundamentação do programa e aquilo que considero como uma “retórica” dispensável e pouco esclarecedora.

Aprender compensa

A incompletude como traço intrínseco do ser humano condena-o a aprender, como condição necessária da sua realização enquanto pessoa. Numa sociedade que muitos passaram a adjectivar como “sociedade do conhecimento”, em que a aprendizagem se confunde com o ciclo de vida, urge multiplicar as oportunidades de aprendizagem. Ninguém de bom senso porá em causa que “aprender compensa”. Só que essa compensação nem se reduz ao campo da mera racionalidade económica nem nele se situa de modo linear. Tomando como referência a teoria do capital humano, a justificação do programa retoma os habituais e “velhos” clichés sobre a relação directa e linear entre o investimento na qualificação dos recursos humanos e o “crescimento económico”, o “desenvolvimento”, a superação do “atraso”, o “emprego”, a “produtividade”, a “competitividade” e a “coesão social”. Ora, não ficará mal reconhecer que esta relação linear e directa não existe. Nas últimas décadas e nos países que não estão na “cauda da Europa”, o aumento generalizado das qualificações escolares é concomitante com o crescimento do desemprego como fenómeno estrutural

¹ *Universidade de Lisboa*

² Este texto corresponde a uma versão escrita da minha intervenção na sessão pública de apresentação do programa, realizada em 14 de Dezembro de 2005, em Lisboa, no Centro de Congressos da FIL, e foi publicado na revista “Formar”, no nº 54 (Jan./Mar.) de 2006.

de massas, com a precarização e a incerteza dos vínculos laborais, com o agravamento das desigualdades e da chamada “exclusão social”. Em Portugal, todos os dias há 340 novos desempregados, dos quais 17 são licenciados¹. Por outro lado, como reconhece um insuspeito e competente economista da área política do governo, o aumento da competitividade é conflitual com a “coesão social”, na medida em que a “modernização” da economia implica aceitar um aumento do desemprego (que é, no imediato, encarado como uma solução)². O facto de vivermos numa economia sem fronteiras nacionais também explica que, numa situação que todos classificam de recessiva e num sector particularmente em crise (a construção civil), as quatro maiores empresas portuguesas do sector tenham acumulado nos primeiros nove meses de 2005 lucros que rondam os 100 milhões de euros³. Em síntese, do meu ponto de vista, não tenho dúvidas de que “aprender compensa”, mas não penso que a melhor justificação seja a subordinação funcional das políticas de educação e de formação à racionalidade económica com que nos confrontamos.

Uma iniciativa positiva e oportuna

Do programa agora apresentado julgo que será importante salientar como aspectos mais positivos e quase diria inquestionáveis, os seguintes:

- A definição do nível de 12 anos de escolaridade como horizonte geral (sem que isso implique necessariamente alargar por via legal o período de escolaridade obrigatória, nem pôr em causa uma escolaridade básica universal de nove anos) para a nossa população jovem. Trata-se de acompanhar uma evolução internacional ligada à inexorável desvalorização dos diplomas, com particular incidência no diploma de escolaridade obrigatória.
- Valorizar e diversificar a dimensão profissionalizante da oferta educativa escolar, nomeadamente ao nível do ensino secundário, fazendo acompanhar esta medida de uma aposta no reforço dos dispositivos de orientação escolar e profissional.

¹ Cf. *Expresso*, caderno Emprego de 17.12.2005.

² Entrevista de Augusto Mateus ao *Público* de 29.11.2005

³ Cf. *Público* Economia, 9-12-2005.

- Investir significativamente no crescimento da oferta dos cursos EFA (Educação e Formação de Adultos), na sua dupla e complementar dimensão escolar e profissional, diversificando e alargando, quer o universo dos destinatários, quer das entidades promotoras.
- Fazer coincidir esta aposta no alargamento dos cursos EFA com o alargamento e consolidação da rede de CRVCC (Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), promovendo a extensão (há muito prevista) destes procedimentos ao ensino secundário.
- Reorientar a oferta formativa, no que respeita a públicos adultos, para os activos empregados, corrigindo uma orientação fortemente direccionada para desempregados, reduzindo a formação a uma dimensão assistencialista e paliativa.
- Promover a gestão integrada da rede de estabelecimentos de ensino existentes, contribuindo para quebrar dicotomias nefastas entre ofertas para públicos adultos e públicos jovens, entre ensino regular e formação profissional. Acresce que esta orientação poderá ser positivamente utilizada como uma estratégia para renovar o funcionamento dos estabelecimento de ensino “regular”, ajudando-os a evoluir para centros de educação permanente, territorialmente contextualizados.

Quatro problemas

A concretização de um programa tão vasto e assumidamente ambicioso nas metas que se propõe inevitavelmente se defronta com problemas difíceis. Escolhi destacar quatro:

Primeiro problema: Estamos perante um programa, necessário e oportuno, que é inequivocamente um conjunto de ofertas de segunda oportunidade, destinado fundamentalmente a colmatar problemas ligados quer ao abandono precoce da escolarização, quer aos elevados níveis de insucesso escolar, quer à reconhecida ineficácia do chamado “ensino recorrente”. Ou seja, o carácter urgente de oferecer estas “novas oportunidades” a jovens e adultos tem a sua raiz nos problemas estruturais que afectam a “primeira oportunidade”,

o nosso sistema escolar. Isto significa que o êxito do programa “Novas oportunidades” será fortemente condicionado pela capacidade que houver para melhorar o desempenho da rede de escolas públicas, promovendo a sua real autonomia (com apoio e monitorização) e simultaneamente reforçando o profissionalismo docente.

Segundo problema: Propondo-se, ao nível do ensino secundário, aumentar a percentagem de jovens a frequentar vias “profissionalizantes”, por oposição ao número daqueles que frequentam vias “orientadas para o prosseguimento de estudos, o programa permanece refém da dicotomia entre a formação “profissional” e a formação “liceal”. Esta contraposição não é hoje pertinente. Num quadro de educação ao longo de toda a vida, o prosseguimento de estudos é uma possibilidade que terá de estar sempre aberta. Por outro lado, se todo o ensino superior é necessariamente profissionalizante (o que é reforçado pelo quadro criado por Bolonha), o mesmo deverá aplicar-se ao ensino secundário, entendido como um ciclo terminal, marcado pela diversidade de vias de idêntica dignidade, cabendo às instituições do ensino superior definir os critérios de acesso aos seus cursos.

Terceiro problema: O crescimento exponencial da escolarização tem vindo a colocar situações dilemáticas sobre o modo de conciliar a massificação com a excelência. Coexiste um discurso que, tendo como referente a “qualidade”, pretende combater o “facilitismo”, e portanto reforçar os mecanismos de selecção, com um discurso aparentemente contraditório de “combate” determinado ao insucesso e ao abandono escolares, inclusive ao nível do ensino superior. A confusão engendrada por este duplo discurso leva, por exemplo, a que um professor me tenha manifestado as suas dúvidas sobre o que “eles” de facto querem, “se passá-los ou chumbá-los”. As metas previstas para o crescimento da oferta de cursos EFA e para a expansão da rede de CRVCC representa uma mudança de escala que coloca claramente este problema. Estão em causa duas inovações importantes cujo sucesso se deveu a um cuidadoso processo de planeamento, acompanhamento e crescimento controlado. Como se vai lidar com esta questão?

Quarto problema: O programa que agora se anuncia é, justamente, ambicioso, mas na nossa melhor tradição é apresentado como uma “batalha”, ou seja, uma espécie de campanha militar que do passado tende a fazer tábua rasa. Ora, um programa desta dimensão supõe que se aproveite o património de inteligência colectiva e individual que temos vindo a acumular. No ensino básico, no ensino secundário profissional, na educação e formação de adultos, dispomos de um conjunto de experiências com as quais é imperioso aprender: penso na Escola Ponte e no Projecto das Escolas Rurais, penso também no que foi a experiência pioneira do GETAP e das Escolas Profissionais, penso na acção exemplar da ANEFA no lançamento dos cursos EFA e dos CRVCC, penso em experiências de longo fôlego que articulam a formação de jovens e adultos e as dimensões escolar, profissional e de animação, como é o caso dos projectos de intervenção conduzidos na Serra do Caldeirão pela Associação In Loco. Como aprender com esta experiência acumulada e fazer reverter essa aprendizagem para a concretização destas “Novas Oportunidades”? Eis uma questão em aberto.

Pontos críticos

A superação das dificuldades inerentes à concretização de um programa tão vasto como o que agora se anuncia apela a que sejam consideradas quatro questões que, no meu entender, não têm sido objecto da devida ponderação e que se instituem como verdadeiros pontos críticos, cuja abordagem terá de ser sistémica. Têm de ser abordados ao mesmo tempo e não de forma fragmentada e sequencial.

Definir uma política global e coerente de educação permanente

A educação como processo permanente apela a que se multipliquem as oportunidades educativas e não a que se proceda à simples justaposição de um sistema escolar com uma oferta de segunda oportunidade (também ela tradicionalmente escolarizada). Apela, portanto, a uma transformação, em profundidade, do sistema escolar, fazendo de cada escola um colectivo “inteligente”, capaz de se abrir, enquanto sistema plurifuncional de recursos, à utilização intensiva de públicos e parceiros variados, instituindo-se como um centro contextualizado de educação permanente e contribuindo para a

articulação local de uma diversidade de ofertas. Supõe-se, como recente e publicamente defendeu o Presidente da República¹, que a formação de adultos passará a constituir uma efectiva prioridade estratégica, não encerrada nas fronteiras do escolar nem da formação de recursos humanos. A extinção da ANEFA, e a sua “substituição” por uma Direcção Geral de Formação Vocacional, constituiu, nesta perspectiva, um claro erro ou, para ser mais contundente, um “crime institucional”². A educação e a formação de adultos têm vindo a ser marcadas por uma orientação triplamente redutora: privilegia a formação de recursos humanos, assume modalidades escolarizadas e dirige-se à capacitação individual. O sucesso futuro deste programa depende da capacidade de ultrapassar esta prática redutora.

Optimizar os recursos disponíveis

Nas últimas décadas, tivemos a possibilidade de dispor de consideráveis montantes financeiros consagrados à educação e à formação, decorrentes da integração portuguesa na União Europeia e no acesso a fundos comunitários de apoio. Todos os estudos e indicadores disponíveis, provenientes de diversos tipos de entidades (organismos públicos, associações sindicais e patronais) convergem na verificação de fortes desperdícios e de baixos índices de eficácia na utilização desses recursos. A esse desperdício acresce a existência de efeitos perversos, na medida em que as normas de execução financeira conflituam com modos de agir pedagogicamente mais adequados. Por exemplo, no caso dos cursos EFA o modo de financiamento condiciona a plena utilização do recurso ao reconhecimento de adquiridos e consequente definição de percursos individualizados e de duração variável. Estamos perante uma questão que não pode ser ignorada.

Contextualizar as ofertas educativas

Os diversos tipos de oferta e de intervenção educativa potenciam-se se forem construídos numa perspectiva contextualizada de integração territorial. Por essa razão, os cursos EFA e os Centros RVCC não foram concebidos

¹ Encontro de Educação e Formação de Adultos realizado a 14 de Dezembro de 2005, na Fundação Calouste Gulbenkian.

² Expressão utilizada por Alberto de Melo no Encontro supra referido.

e lançados de forma isolada, mas em articulação com os Clubes Saber + e prevendo-se a acção de Organizadores Locais de Educação e Formação de Adultos (OLEFAS). No caso do Programa Foral (programa de financiamento à formação na administração local), os baixos índices de execução financeira poderiam ter sido substancialmente melhorados com a articulação do Foral com a promoção dos cursos EFA e a acção dos CRVCC. Esta preocupação com a integração territorial e o modo de a concretizar está pouco enfatizada no documento programático agora em discussão.

Valorizar o papel dos formadores

Numa fórmula pouco feliz, um ex ministro da Educação referiu-se aos professores como a “alavanca humana” da reforma do ensino. Apesar disso, teve o mérito de reconhecer que em matéria de aprendizagens os recursos fundamentais são as pessoas dos que aprendem e dos que asseguram o papel de formadores. Sem a colaboração, o empenho, o zelo e a motivação destes últimos, nenhuma “batalha” da educação ou da formação pode ser ganha. É estranho que numa “sociedade do conhecimento” os profissionais da educação e da formação não sejam particularmente reconhecidos e incentivados. Aquilo a que assistimos é a uma preocupante degradação e “proletarização” desse tipo de profissionais. No campo da formação profissional predomina o vínculo laboral incerto, o salário baixo e pago ao sabor das contingências dos mecanismos de financiamento. Sob o manto diáfano do recibo verde multiplica-se uma multidão de “empresários de si”, vivendo de biscates. Quanto aos professores (decisivos para melhorar a “primeira oportunidade” e adequar as escolas a uma política de educação permanente) a sua situação profissional tem vindo a degradar-se em termos objectivos e subjectivos. Melhorar o funcionamento das escolas significa, em termos técnicos, aumentar a sua produtividade. Para alcançar esse objectivo seria sensato pensar em incorporar mais conhecimento no desempenho profissional e mudar os métodos e a organização do trabalho, em vez de alongar a jornada de trabalho (método característico dos períodos de acumulação primitiva de capital). Será possível apostar na inteligência, revalorizando e acarinhando os profissionais da educação e da formação?

5. Reconhecimento e Validação de Competências

O presente texto procura ser uma síntese das análises e propostas por mim apresentadas no quadro da audição de entidades que promovem Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências realizada no dia 11 de Outubro de 2006.

As entidades presentes foram convidadas a pronunciar-se sobre três grandes grupos de questões que poderemos, de forma sintética, referir como: dificuldades e constrangimentos que se têm vindo a colocar aos CRVCCs, medidas e propostas visando uma melhoria, quer do enquadramento quer do desempenho dos CRVCCs, e que dinâmicas comunitárias podem ser lançadas para aprofundar a cooperação entre instituições com capacidade educativa.

I - Dificuldades e constrangimentos

A formulação da questão “Que dificuldades ou constrangimentos têm impedido os CRVCC de atingir plenamente os seus objectivos?” se considerarmos a palavra “plenamente” levanta de imediato a interrogação de quais os objectivos a que se está a fazer referência, se os objectivos quantitativos traçados no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio se os objectivos qualitativos de se criar, estruturar e disseminar no território nacional um sistema de certificação escolar de adquiridos pela via da experiência.

O plano quantitativo e o plano qualitativo constituem-se como dois planos distintos na análise dos resultados do sistema de RVCC, implementado desde 2001 com a entrada em funcionamento dos primeiros seis Centros de RVCC experimentais, e a confusão entre ambos tem sido fruto de um conjunto de mal-entendidos de base responsáveis por uma tensão permanente quando se procura analisar os resultados da certificação escolar de adquiridos por via da experiência.

¹ Síntese da intervenção na Audição realizada no no CNE em 11 de Outubro de 2006

² Centro Novas Oportunidades da ANOP

O primeiro grande mal-entendido respeita às metas quantitativas. É necessário reafirmar o que desde sempre tem vindo a ser afirmado por todos os responsáveis que operam no terreno: as metas com que o Estado português se comprometeu foram irrealistas, claramente políticas e divorciadas de um efectivo estudo prévio de quantas pessoas seria possível certificar anualmente em cada Centro de RVCC respeitando as metodologias e os processos aplicados ao reconhecimento, validação e certificação de adquiridos. Este “desconhecimento” por parte dos órgãos da Administração Pública que tutelam os Centros de RVCC teve a sua tradução numa permanente pressão sobre os Centros no sentido de os obrigar a certificar anualmente um número de candidatos muito superior àquele que a dimensão e a constituição das equipas técnicas poderia permitir; este facto traduziu-se num atropelo, de gravidade variável, às metodologias inerentes ao reconhecimento, validação e certificação de adquiridos que tem (e terá) como consequência a progressiva desvalorização do valor social do diploma assim alcançado.

O segundo mal-entendido de base prende-se a uma visão reducionista que vê no sistema de RVCC a “grande” solução para os problemas da sub-certificação da população portuguesa. Se esta visão não estava presente no final dos anos 90 quando, através do grupo de Missão para a Educação e Formação de Adultos mais tarde ANEFA, se começaram a estruturar dispositivos de intervenção diversificados e complementares destinados a intervir junto dos activos portugueses sem qualificação escolar e profissional tais como os cursos de Educação e Formação de Adultos, as Acções S@ber+ e os Clubes S@ber+¹, a extinção da ANEFA e a ausência de políticas de continuidade nesta área rapidamente conduziram à visão acima referida.

O terceiro mal-entendido de base prende-se com o desprezo ou a secundarização da especificidade do processo conducente ao reconhecimento, validação e certificação de adquiridos quer ao nível das metodologias aplicáveis quer ao nível dos grupos alvo a que se destina, e que teve eco quer

¹ A Portaria 1082-A/2001 de 5 de Setembro determina mesmo no seu artigo 9.º ponto 3 e 4 que “Para dar cumprimento às funções de informação e aconselhamento, cada centro RVCC integrará um Clube S@ber+, como um dispositivo de animação local, nos termos a definir pela ANEFA” e “Um centro RVCC deve ainda assegurar directamente, ou através de uma parceria consolidada, a oferta permanente de cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA), possibilitando uma melhor orientação dos adultos para percursos mais longos de formação ou directamente para o processo de reconhecimento de competências”

em muitos Centros de RVCC quer ao nível da tutela na expectativa de que, pela “simplificação” do processo ou uma maior abrangência deste – nomeadamente jovens adultos – , se pudesse finalmente atingir números que para todos eram tidos como inatingíveis.

A conjugação destes três mal-entendidos traduziu-se numa progressiva degradação da qualidade do serviço desenvolvido pelo sistema e por uma progressiva “escolarização” do mesmo hoje claramente patente.

Como variáveis transversais responsáveis pelas dificuldades que os CRVCCs têm atravessado de forma ininterrupta desde 2001 até hoje, destaco o sub-financiamento, os atrasos, para além do aceitável, no recebimento das verbas relativas aos financiamentos aprovados, e a incerteza para o “ano seguinte” uma vez que as candidaturas são anuais o que implica que de Janeiro a Maio/Junho de cada ano os Centros financiados, para não fecharem as portas, se encontrem a trabalhar sem rede e sem saberem qual o orçamento que lhes será destinado. A segunda variável transversal prende-se com a ausência de acompanhamento ao Centros por parte da tutela, o que se verifica desde 2003, e que tem como consequência podermos hoje afirmar que o sistema se encontra a funcionar em “roda livre”, sem qualquer controlo de qualidade de desempenhos e práticas.

A partir de 2002 este conjunto de “mal-entendidos” agravou-se substancialmente com, nomeadamente:

1 – O fim da estrutura da administração pública responsável pelas políticas de educação e formação de adultos – ANEFA – e a diluição das atribuições desta na DGFV o que se traduziu na secundarização do que até aí era tido como uma prioridade política nacional.

2 – O esvaziamento da DGFV dos principais quadros que tinham estado na base da concepção, organização e implementação das políticas de educação e formação de adultos.

3 – O desaparecimento do sistema de acompanhamento aos CRVCCs acompanhado da extinção das unidades regionais da ANEFA em claro incumprimento do artigo 13º da Portaria 1082-A/2001 de 5 de Setembro¹.

¹ “O acompanhamento e a monitorização do Sistema Nacional e dos respectivos centros RVCC compete à ANEFA, a partir da sua organização a nível nacional e regional” e “A nível regional, o acompanhamento e a monitorização do referido Sistema e da respectiva rede são da competência da equipa a que se referem os n.ºs 5.2, 5.3 e 5.4 do despacho conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Setembro”.

4 – O agravamento da instabilidade no quadro do financiamento dos Centros de RVCC.

No período de 2005/2006, além de não terem sido corrigidos nenhum dos quatro pontos acima referidos, assumiu-se claramente no plano político os três “mal-entendidos” de base referidos anteriormente:

1 – O RVCC é apresentado como o grande instrumento de combate à sub-certificação sem as limitações que o próprio implica no quadro, nomeadamente, da idade uma vez que, baseando-se nas competências desenvolvidas nos diversos contextos de vida, o candidato tem de ter, à partida, “vida vivida”; assistimos assim desde o final de 2005 a um discurso que pressiona os Centros de RVCC para o acolhimento e a certificação de jovens adultos que abandonaram a escola ou não tiveram sucesso nesta.

2 – As metodologias que servem de base ao processo de RVCC, consagradas no artigo 6º, pontos 1, 2 e 3 da Portaria 1082-A/2001, de 5 de Setembro¹, são definitivamente arrumadas no armário e assistimos à proliferação de todo o tipo de práticas sem qualquer controlo por parte da tutela.

3 – A meta de 600.000 activos certificados, tendo em atenção o referido anteriormente, e na ausência de um efectivo sistema de acompanhamento e controlo de qualidade do funcionamento dos Centros, é um convite ao laxismo e à emissão de certificados sem qualquer valor efectivo.

4 – A instabilidade de financiamento e o sub-financiamento mantêm-se e tendem a agravar-se: em Outubro de 2006, a cerca de dois meses e meio do final do ano, o conjunto de Centros financiados desconhece ainda quais as regras de enquadramento financeiro para 2007.

Por último, a nova designação encontrada para os Centros de RVCC é, no mínimo, infeliz porque estigmatizante ainda que aceite que não foi essa a intenção de quem a concebeu. Com efeito, a formulação “Novas Oportunidades” encerra em si própria a ideia condutora de que se falhou na oportunidade anterior e por isso a pessoa está a ter direito a uma “nova oportunidade”.

¹ Ponto 1 do artigo 6 da citada portaria “O eixo de reconhecimento de competências é o processo de identificação pessoal de competências previamente adquiridas e que se consubstancia no conjunto de actividades, *assentes numa lógica de balanço de competências*, utilizando para o efeito uma diversidade de instrumentos que permitem ao adulto ocasiões de reflexão e avaliação das suas experiências de vida e profissional”, ponto 2 “O processo referido no número anterior *não tem um tempo previamente determinado* e decorre de acordo com a situação concreta de cada adulto ou grupo de adultos”

II – Medidas e propostas

O que pretendemos para a Educação e Formação de Adultos em Portugal?

Definir uma estratégia remediativa que faz apelo a políticas pontuais ou definir políticas estabilizadas a longo prazo e preventivas?

Optando claramente pela segunda via, mas tendo presente que em simultâneo a questão de qualificação acelerada dos activos portugueses é uma prioridade nacional, proponho que se dê continuidade ao quadro “fundador” iniciado em 1999 concretizando, nomeadamente, as seguintes medidas:

1 – Seja constituído um quadro efectivo e estável de políticas de Educação e Formação de Adultos que se caracterize pela diversidade e complementaridade das ofertas e dos instrumentos de intervenção. Esta diversidade e complementaridade deve salvaguardar, nomeadamente, a duração no sentido de serem disponibilizados percursos de curta, média e longa duração dotados de flexibilidade e de intercomunicabilidade entre si.

2 – “Regressar” ao conceito de Rede organizando o sistema tendo por base:

- a) o território¹;
- b) os recursos instalados nesse território;
- c) as necessidades das populações, entendidas estas no curto prazo e num contexto de uma intervenção de continuidade (longo prazo).

3 – Consagrar organicamente a prioridade nacional da educação e formação de adultos afectando a dinamização, implementação, articulação e controlo das políticas desenhadas a uma estrutura da administração do Estado autónoma e específica.

4 – Reafirmar a missão dos centros de RVCC no âmbito das metodologias que lhe são próprias, e que se encontram consagradas na portaria 1082-A/2001 de 5 de Setembro, e do público-alvo a quem estes se dirigem.

¹ Portaria 1082-A/2001 de 5 de Setembro, artigo 3.º ponto 5 e 6 “Cada centro RVCC corresponde a um determinado território/comunidade, devendo assegurar para esse território um modelo de itinerância, ou outras estratégias de intervenção mais adequadas, que permita o acesso de todos os adultos aos serviços do centro”.

5 – Implementar um sistema de controlo de qualidade que salvguarde a igualdade de oportunidades dos cidadãos que recorrem ao sistema e o valor social dos diplomas por este emitidos. Este sistema de controlo de qualidade deve integrar não apenas a Administração do Estado mas constituir-se numa base tripartida: Estado, Centros e Associações representativas do sector.

6 – Estabilizar um modelo de acompanhamento descentralizado da Rede de centros RVCC bem como proceder à implementação de modalidades de formação contínua das equipas técnicas.

7 – Reforçar o papel dos centros de RVCC enquanto “inter-faces” de ligação com as demais ofertas de educação e formação de adultos num quadro de organização de base territorial.

8 – Promover e enquadrar nas actividades dos centros de RVCC espaços de auto-aprendizagem – também abertos à comunidade e não restritos aos adultos em processo de certificação de competências - dotando estes espaços de recursos humanos e logísticos;

9 – Reconhecer a diversidade territorial estabelecendo políticas de discriminação positiva.

10 – Substituir o actual quadro de financiamento – marcado pela instabilidade e pelo sub-financiamento – por um novo quadro caracterizado pela celebração de contratos/programas plurianuais que promovam a estabilidade de funcionamento dos centros RVCC.

11 – Conceber a articulação de centros RVCC com valências distintas – escolar e profissional - no sentido de possibilitar a dupla certificação e assim se prosseguir uma política de optimização dos recursos instalados num dado território. Analisar as experiências que actualmente se desenvolvem neste sentido, nomeadamente no quadro do projecto “Nós” financiado pela Iniciativa Comunitária EQUAL e que articula dois parceiros: a ANOP e o CFPIC (Centro de Formação Profissional da Industria do Calçado) e que abrange o território do Entre o Douro e Vouga.

III - Dinâmicas comunitárias

Conceber o conjunto de centros de RVCC organizados tendo por base um determinado território, é necessariamente retornar ao conceito de Rede que presidiu à fundação do Sistema e que, também ela, se encontra consignada na Portaria 1082-A/2001 de 5 de Setembro no seu artigo 11, ponto 3¹. Assim e face ao desafio que está lançado ao sistema até 2009 propõe-se que estas redes locais de base territorial constituídas pelos centros de RVCC, centros de formação profissional, escolas e todas as organizações que desenvolvem iniciativas no quadro da educação de adultos elaborem um *Plano de Intervenção Territorial de Educação de Adultos* que contemple, nomeadamente:

1 – Desdobramento das metas nacionais para o território em causa e identificação dos indicadores de verificação que permitirão a avaliação dos objectivos definidos.

2 – Identificação dos membros da Rede no quadro das suas competências colectivas e específicas que serão postas ao serviço dos objectivos traçados.

3 – Propostas de intercomunicação entre os diversos dispositivos de intervenção identificados de forma a serem viabilizados percursos múltiplos e flexíveis que permitam o trânsito constante entre ofertas de certificação de adquiridos por via da experiência, formações em contexto escolar, formações que visam a certificação profissional, etc.

Por último, resistir à tentação de apenas fazer crescer o sistema com e em torno das organizações estatais, tais como o IEFP e as escolas, e não perder de vista o pressuposto fundador de que a educação de adultos se faz na “vida” do quotidiano e, por isso, um dos contextos mais favoráveis ao seu desenvolvimento são as organizações não públicas e de base local.

1 “O plano estratégico deverá contemplar a dinamização de parcerias e redes locais de funcionamento, bem como as acções de informação e divulgação que se propõe desenvolver”.

Reconhecimento e Validação de Competências

Da pertinência de um sistema que valorize e promova a aprendizagem ao longo da vida¹

Luís Cordeiro²

A pertinência do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências justifica-se pela conjugação de dois factores: de um lado, a caracterização da população portuguesa por baixos níveis de habilitação e de outro, pelo conjunto de conhecimentos e saberes que as pessoas adquiriram fora do sistema educativo e/ou formativo.

O Sistema tem condições não só para reconhecer, validar e certificar os conhecimentos que vão sendo adquiridos, mas também para promover a receptividade dos adultos a um processo de aprendizagem ao longo da vida.

A criação de uma cultura da aprendizagem depende muito do aumento da oferta de educação e de formação, do aumento dos níveis de participação e do estímulo à procura da educação e formação. A articulação dos sistemas de educação e formação deve considerar o desenvolvimento de um sistema que fomente a cultura de aprendizagem, assumindo a formação ao longo da vida uma perspectiva pluridimensional que facilite a diversidade e adaptabilidade a diversos percursos educativos e, simultaneamente, dote os indivíduos de competências adaptadas às necessidades de alteração do perfil de especialização e à construção da sociedade do conhecimento.

Sendo a oferta formativa relativamente limitada, em termos de escolaridade inicial, as competências vão sendo adquiridas em diversos contextos de vida, nomeadamente familiar, escolar, social e no exercício das profissões, sendo norma o não reconhecimento dessas competências adquiridas pelas experiências de vida. Dessas limitações decorrem efeitos desmobilizadores por parte dos indivíduos para o investimento na formação com efeitos quer no desenvolvimento das suas competências, quer das organizações a que pertencem.

¹ Síntese da intervenção na Audição realizada no CNE em 11 de Outubro de 2006.

² Coordenador do Centro Novas Oportunidades do CFP do Seixal.

Neste quadro, faz sentido que as competências adquiridas em contextos não formais possam ser traduzidas em certificações escolares e profissionais, motivando e estimulando dessa maneira aqueles que mais dificuldades têm em aderir à formação ao longo da vida. Tornar visível as aprendizagens efectuadas fora dos contextos formais dos sistemas de ensino e formação, não sendo uma tarefa fácil, uma vez que exige uma interligação entre o próprio indivíduo e uma entidade exterior, evidencia frequentemente a existência de um reservatório de competências não formais, não reconhecidas, nem mesmo pelos próprios, que constitui, muitas vezes, a base de importantes segmentos da economia.

A implementação de um sistema que permita a aprendizagem ao longo da vida exige uma maior articulação entre as diferentes formas de aprendizagem, nos diferentes domínios e nos diferentes estádios da vida. Sendo o sistema formal muito centrado na formação inicial, um sistema de formação ao longo da vida deverá conseguir articular diversos domínios de aprendizagem, tanto formal como informal. Esta abordagem revela-se um imperativo para responder às necessidades que os indivíduos têm de renovar e reciclar os seus conhecimentos de forma contínua bem como ao interesse das empresas em disporem de uma gama alargada de competências e de saberes que lhes permita gerir o imprevisto e a mudança. A questão da identificação, avaliação e reconhecimento de competências é crucial no sentido em que as competências se devem tornar visíveis para se poderem integrar numa estratégia aberta de reprodução e de renovação de saberes.

O incentivo à aprendizagem ao longo da vida, junto dos trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho, implica uma articulação entre os objectivos e centros de interesse dos mesmos e a adequação das necessidades de formação específicas, tendo em conta os conhecimentos e as competências adquiridas em todas as esferas da vida. A formação ao longo da vida não se reduz apenas aos aspectos económicos. Ela facilita a realização dos objectivos pessoais dos indivíduos, promovendo a inclusão, a cidadania e a tolerância.

Nesta perspectiva, revela-se importante que o sistema formal de educação e formação reconheça a aprendizagem informal e não formal, valorizando e recompensando as aprendizagens contínuas e os saberes construídos de experiências feitas.

No entanto, outros aspectos limitam a mobilização dos indivíduos para a aprendizagem, constituindo factor de bloqueio, particularmente, à aprendizagem ao longo da vida. Efectivamente, a inexistência de benefícios remuneratórios ou de progressão na carreira pelo esforço formativo remete para uma desvalorização da aprendizagem. A importância de deter certas competências só se torna evidente para o indivíduo quando a empresa necessitar de mobilizar novas competências ou quando, face a uma situação de desemprego, verificar que elas podem constituir uma mais valia na procura de um novo emprego.

Neste contexto, a mobilização para a formação exige, nomeadamente, a exposição clara e a respectiva demonstração dos benefícios para as empresas e trabalhadores assim como a tomada de medidas que garantam a rentabilização para a empresa da formação dos seus trabalhadores e benefícios reais para estes últimos. Tais medidas exigem a intervenção da Administração Pública não tanto na disponibilização de formação mas, sobretudo, no seu financiamento. Este financiamento possibilitaria que as empresas rentabilizassem o investimento mesmo em situações de formação de trabalhadores com contrato a termo certo e de trabalhadores idosos, e permitiria a tradução da formação em benefícios financeiros para os trabalhadores.

Tanto mais que a formação não constitui apenas um benefício para as empresas e para os trabalhadores. Ela é também um benefício social com vantagens para a economia nacional, pelo potencial de reforço da produtividade e competitividade nacionais com efeitos, nomeadamente, na geração de riqueza nacional.

O reforço das competências e qualificações dos recursos humanos não é, todavia, suficiente para ultrapassar os pontos fracos identificados no sistema de emprego e formação, potenciar os seus pontos fortes, combater as ameaças com que se confronta e aproveitar as oportunidades que se lhe apresentam.

Outras medidas tendentes a estimular a alteração do perfil nacional de especialização e a permitir o aproveitamento de recursos humanos habilitados e qualificados se impõem, por forma a permitir a construção da sociedade do conhecimento, conforme compromisso estabelecido pelos Estados Membros na Cimeira de Lisboa.

Algumas destas medidas incidirão sobre o sistema de educação/formação, nomeadamente, estruturando percursos escolares positivamente percepcionados, permitindo “aprender a aprender”, estimulantes da procura de conhecimento e, conseqüentemente, dinamizadores da formação ao longo da vida.

Outras deverão incidir mais directamente sobre a estrutura empresarial por forma a criar evidencia objectiva da necessidade de recursos humanos habilitados e qualificados e da formação ao longo da vida como instrumento para a sua concretização.

Algumas reflexões em torno do processo de RVCC¹

Maria Priscila Soares²

O processo de RVCC lançado pela ANEFA, na sequência do trabalho realizado pelo Grupo de Missão presidido pelo Alberto Melo, é uma proposta de educação e formação de pessoas adultas assumida pelo Estado Português, com base na aceitação de alguns pressupostos.

1. A pessoa adulta precisa de produzir determinadas competências para se poder integrar na sociedade actual como um cidadão activo, criativo e responsável.

2. É possível criar um referencial das competências básicas consideradas indispensáveis para uma integração correcta e eficiente na sociedade actual.

3. É possível organizar esse referencial de modo a fazer corresponder determinados níveis das competências básicas aos níveis da escolaridade obrigatória.

4. Os contextos de aprendizagem e produção de competências são múltiplos, não se reduzindo de modo nenhum à escola institucional.

5. Há pessoas adultas que não concluem a escolaridade obrigatória mas que produzem ao longo da vida um conjunto alargado de competências essenciais em termos de integração social e desempenho cívico.

6. É possível reconhecer, validar e certificar essas competências, conferindo-lhes um diploma de equivalência a um nível da escolaridade obrigatória.

7. A criação de um dispositivo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências tem vantagens para a pessoa adulta que a ele recorre – obtenção de um certificado oficial correspondente a um nível de escolaridade, reconhecimento social, formalização e valorização da própria experiência, capacidade de projectar e de se projectar...

¹ Síntese da intervenção na Audição realizada no CNE em 11 de Outubro de 2006.

² Centro Novas Oportunidades *In Loco*

8. A criação e funcionamento do dispositivo têm vantagens para a sociedade em geral (aumento do número de pessoas adultas com a escolaridade obrigatória, funcionamento de um mecanismo inovador de combate às desigualdades no acesso à escola, acréscimo da motivação e do empenhamento social por parte dos cidadãos e cidadãs que dele beneficiam).

9. Este tipo de dispositivo pode e deve ser confiado a entidades de índole muito variada que, pela natureza das actividades que desenvolvem e pela ligação a contextos de acção diferenciados, constituam para as pessoas adultas meios de acolhimento e trabalho próximos, amigáveis e credíveis.

A assunção da proposta de criação e funcionamento de um dispositivo de RVCC implica a aceitação dos custos que decorrem da sua operacionalização.

Com os custos previstos para uma equipa padrão e as metas físicas estabelecidas em termos de pessoas adultas certificadas, o custo de certificação de cada adulto ou adulta ascende a um pouco mais de 500 €.

Mesmo que as metas se situassem abaixo do estabelecido – o que é exigível no caso de se querer assegurar a manutenção de um padrão de qualidade elevado – o custo com a certificação de uma pessoa adulta continuaria a ser muito inferior ao que representa a frequência de uma segunda oportunidade de tipo escolar.

O processo de RVCC é, pois, uma solução criativa, valorizadora, eficaz – em termos das pessoas que a ele recorrem e em termos da sociedade em que se inserem – e muito pouco dispendiosa. No entanto, o seu bom funcionamento requer condições apropriadas.

1. Destina-se a adultos e adultas, ou seja, a pessoas com um património de experiência e vida, que puderam desenvolver um conjunto alargado de competências essenciais para uma integração social adequada.

Não se destina a quem não teve oportunidade (pela idade ou pelas circunstâncias da sua vida) de produzir a maior parte das competências básicas requeridas pelo processo de certificação.

2. Sendo um processo de Educação e Formação de Adultos exige tempo, para que a pessoa adulta possa repensar a sua vida e as suas aprendizagens, eventualmente produzir algumas competências em falta, mobilizar a sua energia e projectar-se no futuro.

Não pode ser um mero mecanismo de certificação.

3. Tratando-se de trabalhar com adultos e adultas que não tiveram um grande contacto com a escola institucional e que querem ver certificadas competências produzidas, no essencial, em contexto não escolar, é necessário que o dispositivo:

- funcione em ambientes próximos dos seus interesses e dos seus estilos de comunicação;
- se liberte de todo o quadro conceptual e metodológico escolar.

Alguns serviços públicos poderão assegurar estes requisitos, mas as entidades da sociedade civil estão mais vocacionadas e melhor posicionadas para este tipo de trabalho.

4. As entidades que acolham o dispositivo terão de ser devidamente enquadradas e as equipas que tenham por missão fazê-lo funcionar terão de ser acompanhadas e formadas em permanência, para assegurar a credibilidade, o rigor e o constante aperfeiçoamento do processo.

A não ser assim, o sistema pode ser desacreditado, com consequências extremamente negativas para os adultos e adultas que dele beneficiem, para as entidades envolvidas e para o próprio Estado.

5. As entidades com um dispositivo de RVCC devem estar ligadas em rede, de modo a garantir uma cobertura adequada do território e da sociedade, a criação e sedimentação de uma cultura comum, a formação inter-pares, a harmonização de processos, a manutenção de um nível de rigor elevado, a consolidação de uma oferta de EFA essencial.

Sem rede, os efeitos benéficos referidos não existem e surgem efeitos nefastos, como as grandes divergências em termos de rigor ou a competição desenfreada entre centros pela “conquista de clientes”.

6. Para que uma entidade que acolhe o dispositivo possa realizar o processo de RVCC com qualidade, precisa de condições para estabilizar, formar e estimular a sua equipa, o que não é realizável sem um quadro contratual seguro e negociado atempadamente, sem flexibilidade de gestão orçamental e sem que se abram perspectivas de progressão profissional para os técnicos e técnicas que asseguram o processo.

Reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas¹

Alberto Melo²

Esta sessão, para a qual foram convidados, entre outros, representantes de seis entidades que promovem Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, visava contribuir para dar resposta a questões cruciais sobre a matéria, designadamente:

1. Que dificuldades ou constrangimentos têm impedido os CRVCC de atingir plenamente os seus objectivos?

O enunciado da primeira questão mereceu um primeiro comentário, dado que, por um lado, hoje em dia os “objectivos” (explicitados, por exemplo, no nº 1 do Artº 9º da Portaria nº 1082-A/2001, de 5 de Setembro) foram substituídos por simples “metas” quantitativas; e que, por outro lado, já ficou mais que demonstrado ser perfeitamente irrealista “atingir plenamente” as metas definidas (quer sejam 300, quer 250 certificações anuais) se se pretender dar uma dimensão eminentemente “educativa” ao processo e não reduzi-lo a uma função quase automática de emissão de diplomas. Um dos CRVCC presentes, auto-financiado, sediado numa grande empresa e com um vasto “público cativo”, certificou pouco mais de 30 adultos num primeiro ano experimental, no ano seguinte, cerca de 180, devendo este ano chegar aos 250.

De facto, as metas não podem ser definidas de forma abstracta e inflexível, mas devem ter em conta as características dos públicos com que cada Centro trabalha (mais ou menos escolarizados, em risco ou não de exclusão, com necessidade de um acompanhamento mais personalizado ou com maior facilidade para processos em grupo, etc.) e do território de intervenção (maior ou menor necessidade de itinerância). Perante metas inflexíveis, a tendência dos CRVCC poderá ser a de aceitar antes de mais os adultos mais “avançados” e rejeitar os que exigirão maior esforço por parte da equipa e mais tempo para

¹ Relato de Audição realizada no CNE em 11 de Outubro de 2006.

² Universidade do Algarve

chegarem à certificação. Os públicos mais “difíceis” exigem mesmo um forte apoio por parte do Centro, antes, durante e depois do processo RVC. Tal como são aplicadas, as metas penalizam o rigor e premeiam o facilitismo.

Foi ainda sublinhado que a Educação de Adultos não pode restringir-se a um processo de certificação (a “um apagar de estatísticas embaraçantes”), devendo considerar-se os CRVCC apenas como um dos instrumentos de um subsistema coerentemente articulado, onde não poderão faltar a oferta adequada e acessível de actividades de educação e formação, o apoio a processos não-formais e a organizações que facilitam e promovem as aprendizagens informais, instâncias de aconselhamento, orientação e motivação da procura por parte dos adultos menos escolarizados, campanhas mediáticas, parcerias territoriais e planos locais, etc., em suma, uma estratégia pública de desenvolvimento deste sector, tal como se iniciara em 1997.

Relativamente a dificuldades e constrangimentos, ficou patente que a grande diversidade institucional revelada pelas entidades que acolhem CRVCC se reflecte em maior ou menor *stress* relativamente à gestão financeira. Participaram nesta Audição duas associações de desenvolvimento local, um centro de formação profissional, uma escola secundária, uma grande IPSS e uma grande empresa, que descreveram situações bem diferentes relativamente à situação financeira: variando entre uma grande tranquilidade, assente numa estabilidade orçamental que permite à entidade concentrar-se plenamente no trabalho pedagógico e de organização, e uma precariedade constante que afecta inevitavelmente o estado de espírito das equipas e as actividades em curso. As situações críticas mais gravosas devem-se ao facto de os pagamentos do PRODEP se fazerem sempre com grandes atrasos (a dívida do Estado a cada entidade ultrapassa muitas vezes os 100.000 €; os “avanços” para o ano civil são efectuados no Verão, por exemplo, provocando atrasos de 4-5 meses no pagamento dos salários), de modo imprevisível (novas regras e cortes orçamentais sem aviso prévio e depois de as despesas legalmente elegíveis já terem sido feitas pelas entidades) e a uma larga arbitrariedade (cortes às entidades em funcionamento para permitir, com as mesmas verbas globais, a criação de mais CRVCC).

Há que reconhecer que o RVCC é acima de tudo um processo de educação (de adultos), que também certifica. E é um serviço público, a financiar através de verbas públicas. As dificuldades de tesouraria de muitas entidades responsáveis por estes Centros só se devem à inoperância dos dispositivos até agora adoptados pela administração pública.

Também um CRVCC operando numa escola secundária aponta “enormes dificuldades financeiras”, pois começou sem verbas, está longe de ser auto-financiado e, “apesar da forte tutela do Ministério, não lhe são dadas perspectivas de trabalho nem de organização relativamente ao CRVCC”. Ali, as técnicas vivem também com grandes preocupações, enquanto os formadores são, no geral, os próprios professores. “*Mas não podem ser quaisquer uns*”, devem estar motivados e preparados para este tipo de trabalho, não escolar, com pessoas adultas. No entanto, mesmo os mais capacitados para intervirem no Centro não o poderão fazer a tempo inteiro, pois a Inspeção não o permite. Por outro lado, sendo de momento o único CRVCC em operação no Concelho, apresentou um pedido para poder funcionar simultaneamente como CRVCC profissional, o que foi recusado. Daí a incompreensão: porque se autorizam os Centros do Ministério do Trabalho a oferecerem as duas valências e se interditam os CRVCC “da Educação” a fazer o mesmo?

Os decisores públicos estimaram que cada adulto deveria “custar” 500 € (150.000 € para 300 certificados). Contudo, os não certificados não podem considerar-se como um insucesso, pois são geralmente reencaminhados para outras vias de educação e formação.

Para além dos problemas financeiros, que afectam as entidades sem rendimentos próprios ou sem uma instituição-suporte que lhes possa estabilizar a tesouraria, existem outras “anomalias do sistema” que todos os CRVCC presentes ressentem como factores negativos ao seu normal funcionamento. Em primeiro lugar, a falta de acompanhamento técnico e pedagógico que se verifica desde 2002-2003. “*Os primeiros tempos eram de grande partilha, de aprendizagem mútua. Havia reuniões, havia contactos, visitas, formações em serviço. Desde a extinção da ANEFA (Agosto de 2002) que nos dera um apoio valioso, os CRVCC foram deixados a si mesmos!*” Esta situação de “orfandade”, de inexistência de uma instituição de coordenação e de organização da partilha, é agora agravada por uma rápida multiplicação de Centros.

Uma outra “anomalia do sistema” é, pois, a abertura recente de novos CRVCC, sem diagnósticos territoriais nem prévio planeamento, sem concertação prévia ou auscultação dos Centros já em funcionamento, sem qualquer aproveitamento do rico capital de saberes e saber-fazer acumulado ao longo de seis anos de experimentação. É realmente incompreensível a criação de novos Centros na proximidade de outros já em funcionamento (numa situação referida, existem agora 3 Centros num raio de 10 km, numa zona rural de baixa densidade demográfica) e a falta de uma articulação preliminar entre entidades, a fim de em comum programarem a oferta a criar, em rede territorial, e em função das necessidades detectadas e dos recursos disponibilizados. Noutra situação mencionada, criou-se um CRVCC numa escola onde um Centro existente se encontrava a operar, em itinerância, para os respectivos funcionários; agora, o recém-criado CRVCC escolar pede ao Centro mais antigo que lhe preste assistência técnica para poder instalar-se e funcionar...

O argumento por vezes avançado de que “a concorrência só beneficia a qualidade dos serviços” é, neste caso, falacioso, pois é prática corrente por parte de alguns adultos, desde que existam vários CRVCC na proximidade, procurarem o que tenha fama de ser “mais fácil e mais rápido”, adjetivos que não são sinónimos de qualidade quando está em questão um processo educativo. A qualidade e a credibilidade da Rede Nacional de CRVCC poderão ser postas em causa por um ritmo de crescimento demasiado rápido e incontrolado, que nem sequer corresponderá à dimensão do seu público potencial.

2. Que medidas tomar para melhorar o enquadramento e o desempenho dos CRVCC, no sentido de reforçar o seu contributo para a valorização e investimento das pessoas, das famílias e das entidades empregadoras – em particular os mais desfavorecidos, os adultos menos escolarizados e as PME – na educação e na formação?

A certificação não deve ser considerada como único, nem primordial, objectivo do trabalho dos CRVCC, cuja função-chave é de inserir os aprendentes adultos numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida. Nestes termos, é fundamental, antes de mais, proceder a uma selecção rigorosa de quem pode efectivamente ser admitido ao processo de RVC. Com efeito, para

ver reconhecidas competências produzidas ao longo da vida – no trabalho e na interação social – é necessário que esse adulto tenha vivido experiências “educadoras”, com intensidade e duração. O RVCC não é para todos, mas só para aquela minoria de adultos que realizou de facto uma auto-formação que lhe permita hoje aspirar a uma equivalência a graus escolares, ou imediata ou após uma curta formação complementar (por isso, se limitou a duração desta a 25 horas). Com efeito, o RVCC não foi concebido, nem para os jovens que abandonaram há pouco e precocemente o sistema escolar (a idade mínima de 18 anos é descabida, devendo ser prolongada para os 25 ou prova de 5 anos de experiência laboral/social contínua), nem para adultos que necessitam ainda de uma intensa aprendizagem nas competências-chave tal como se encontram descritas no respectivo Referencial. Para uns e outros, deverão estar disponíveis outras vias de educação e formação, que os Centros possam “assegurar directamente ou através de uma parceria consolidada” (Portaria citada, nº 4, Artº 9º). *“Aplicar o método dos CRVCC aos jovens do insucesso escolar é um erro crasso, pedagógico e político; seria como emitir moeda falsa...”*

Uma permanente oferta de cursos nas competências-chave, no próprio Centro ou na proximidade, é um elemento essencial. Como é, igualmente, a inserção no Centro de uma valência, tipo “Clube Saber+” (ou “Aprendoteca”, num caso referido), isto é, um espaço aberto de auto-aprendizagem com recursos físicos e humanos, que constitua uma primeira porta para o chamado “não-público” da Educação de Adultos, ou seja, os que espontaneamente não procuram actividades explicitamente apelidadas de “cultura”, “educação” ou “formação”.

Em lugar das metas quantitativas, como único indicador do desempenho dos CRVCC, melhor seria que se assegurasse a estes uma avaliação abrangente e regular, com enquadramento e acompanhamento pedagógicos. E isso é fundamental para assegurar a credibilidade desta modalidade de educação e formação de adultos. *“Uma fraude detectada num só Centro vai pôr em causa a credibilidade de todo o sistema”*.

Relativamente aos profissionais dos CRVCC, recomenda-se que lhes seja aplicada a metodologia inerente aos Centros, isto é, que sejam reconhecidas todas as competências que foram produzindo nas suas práticas de trabalho

com os adultos, a fim de se poder consolidar uma nova carreira profissional especializada. É, aliás, necessária uma formação periódica de todos os agentes que intervêm neste sistema, incluindo obviamente os profissionais de RVC.

Seria agora também altura de se ajustarem os referenciais adoptados em 2001, com base na experiência dos CRVCC. Por exemplo, muitos dos critérios de evidência na “Matemática para a Vida” não são, de forma alguma, aplicáveis ao quotidiano dos adultos.

Os novos referenciais para a equivalência ao 12º ano, que deveriam ter beneficiado de uma auscultação generalizada junto dos CRVCC em funcionamento, deverão entrar logo que possível em fase de experimentação, num número restrito de Centros, e ser objecto de um processo intensivo (e participativo) de acompanhamento, avaliação e revisão, visando assim uma disseminação tão rápida e rigorosa quanto possível.

Deveria constituir-se um Observatório dos CRVCC, operando à escala nacional, constituído com base nos “avaliadores externos” dos Centros, para acompanhar de perto o processo em curso. Aliás, estes avaliadores deveriam ser totalmente independentes dos Centros onde intervêm e, para isso, o seu pagamento (actualmente “simbólico”) teria que ser assegurado, não por cada Centro, mas por uma instituição de tutela (Ministério da Educação? IEFP?).

3 - Que dinâmicas de cooperação entre instituições com capacidade educativa se podem lançar ou reforçar, em cada comunidade, para proporcionar a todos melhor aprendizagem ao longo da vida?

É extremamente relevante para o bom trabalho dos Centros, a possibilidade de oferecerem respostas rápidas e apropriadas às necessidades dos adultos que os procuram. Para isso, será praticamente impossível trabalharem em isolamento, pois só um funcionamento em rede, numa base territorial, permitirá as necessárias programação e articulação de recursos.

São em geral as organizações privadas de natureza solidária e cívica que conseguem motivar e mobilizar as pessoas adultas em risco de exclusão e com os mais baixos níveis de motivação relativamente à educação e formação.

Por isso a sua participação na Rede Nacional de CRVCC continua a ser fundamental. E não só por motivos de justiça e coesão sociais, como também pela criatividade pedagógica que demonstram e a flexibilidade em ajustar métodos e conteúdos aos respectivos contextos e públicos. Para superar a grande maioria dos problemas que afectam estas organizações, torna-se necessário rever os procedimentos de gestão administrativa e financeira por parte da Tutela. *“Os CRVCC não se fizeram para chegar a boas estatísticas e depois fecharem, pois são acima de tudo uma afirmação da diversidade dos locais de aprendizagem, e da pertinência e necessidade dessa diversidade”*. Receia-se a tendência recente para a “estatização” deste sistema: os novos CRVCC vão abrir sobretudo em estabelecimentos dependentes do Ministério da Educação ou do Ministério do Trabalho? Porquê? Por ser mais barato?...

O mais importante será mesmo a constituição de parcerias territoriais para a educação e formação de adultos, compostas pelas organizações mais relevantes para a concepção, organização e realização de actividades, tanto do ponto de vista da oferta como da procura, tanto de estatuto público como privado, tanto intervenientes no sector formal, como não-formal e informal, tanto as orientadas para a progressão académica como para o mundo do trabalho. Com base nesta parceria deverá elaborar-se um plano de intervenção socioeducativa para a população adulta do território, após detecção e priorização das necessidades, programando a utilização e articulação dos recursos por todos disponibilizados, entre os quais o CRVCC local (que poderá também operar em rede) devidamente integrado no leque de instrumentos acessíveis à integração dos adultos num processo de educação-formação ao longo da vida.

Reconhecimento e Validação de Competências

As novas oportunidades em contexto de educação de adultos: qualificação ou certificação?

António Fragoso¹

1. Que aprendizagem ao longo da vida?

A confusão conceptual a que assistimos actualmente à volta das principais linhas teóricas e práticas do campo da educação de pessoas adultas é deveras preocupante. A nível discursivo expande-se a ideia de que a aprendizagem ao longo da vida é uma panaceia para todos os males e usam-se rótulos diversos e ao acaso, como se tivessem o mesmo significado. Mas a evolução histórica e conceptual do campo mostra-nos outra realidade. De facto, foi a seguir à Segunda Guerra Mundial que se acreditou que a educação de adultos seria um instrumento importante, que colaboraria para uma sociedade mais justa e mais igualitária. Durante algumas décadas, foi a educação permanente o marco teórico de referência e a educação de adultos, no seu seio, foi sendo discutida e definida, por exemplo através das várias conferências internacionais que a UNESCO organizou (desde a primeira, na Dinamarca, até à V CONFITEA em Hamburgo, 1997). Os anos 70, caracterizados pelo seu radicalismo teórico e prático, representam assim o apogeu de conceitos de educação de adultos flexíveis, abertos, apostados nas dimensões humanas e críticas dos adultos, abrangendo uma série de campos de intervenção distintos.

Não é estranho que tenham sido os anos 80 a marcar uma viragem neste panorama internacional. A expansão do neo-liberalismo promove o aparecimento de perspectivas liberais na educação, que rapidamente viram que a educação de adultos poderia ser instrumentalizada, de forma a cooperar com os princípios fundamentais do mercado, numa estratégia clara de co-optação que lhe retira o potencial de subversão e que, simultaneamente, a obriga a uma discussão substantiva das suas próprias funções, potencialidades e limites.

Durante alguns anos ainda assistimos a uma co-existência de modelos e correntes diferentes, igualmente designadas por aprendizagem ao longo da vida, *lifelong learning* no original. Por exemplo, a aprendizagem ao longo da vida numa versão aberta:

¹ Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve

- centra-se na aprendizagem e não no ensino;
- termina com a separação analítica entre os que ensinam e os que aprendem;
- centra-se nos factores educativos que contribuem para uma cidadania humanista;
- vê a aprendizagem não só como um valor individual, mas também como um valor colectivo;
- seria, em suma, uma perspectiva alternativa para uma educação global, tal como a defendiam, por exemplo, autores como Ettore Gelpi.

Por outro lado, o conceito mais comum de aprendizagem ao longo da vida:

- Reduz-se a uma visão simplista de capital humano.
- Insiste na retórica da competência social, na qual as pessoas são vistas na sua capacidade de adaptação a diversas posições / empregos / funções.
- Canaliza (e confunde) a formação para o vocacionalismo (veja-se por exemplo que inclusivamente em Portugal a extinta ANEFA deu lugar à DGFV).
- É dirigido para o mercado de trabalho e só para as competências relacionadas com a integração dos adultos neste.
- As oportunidades de aprendizagem transformadas em “vantagens competitivas” (Lima, 2004, p. 19)¹, constituem-se como uma responsabilidade individual. O indivíduo deve ser capaz de construir uma biografia de aprendizagem racional que produza altos níveis de empregabilidade, competitividade, adaptabilidade e mobilidade – e as consequências destas escolhas medidas em termos de êxito ou fracasso são plenamente atribuídas aos indivíduos. Dito de outra forma, há uma

¹ Lima, L. C. (2004). Adult education as social policy: reforming and post-reforming strategies in Portugal. In Licínio C. Lima & Paula Guimarães (eds.), *Perspectives on Adult Education in Portugal* (pp. 17-37). Braga: Universidade do Minho.

desresponsabilização do Estado em relação aos cidadãos, concomitante com uma culpabilização do adulto que, se não está empregado, é porque não orientou a sua vida educativa à mudança rápida do mundo moderno – mas nunca porque o seu mundo económico, social e cultural o forçou a uma situação de desvantagem ou mesmo de marginalidade.

- É, globalmente, um conceito que não só reproduz as hierarquias e desigualdades existentes, como pode potencialmente criar e legitimar outras novas (Field, 2001)¹.

Se durante algum tempo esta co-existência de modelos alternativos foi um facto, parecem hoje não existir grandes dúvidas na sujeição quase hegemónica da educação de adultos à nova simplicidade da aprendizagem ao longo da vida, posta ao serviço de um mercado educativo agora fundamental orientado pelo decréscimo do financiamento público e pelo aumento do fosso entre os aprendentes que participam nos novos programas educativos e aqueles deles excluídos (Lenz, 1999)².

Arrisco-me a afirmar que em Portugal caminhamos a passos largos para a expansão e legitimação de uma versão de aprendizagem ao longo da vida muito semelhante à anteriormente esquematizada. Nesta versão, os actores sociais que trabalham no campo da educação de adultos (continuo a preferir falar de educação...) são frequentemente levados a limitar o campo de acção da educação de adultos às dimensões que se relacionam com a «empregabilidade», esquecendo todas as outras e particularmente as que têm que ver com um papel crítico da educação de adultos.

Desta forma, é nossa opinião que uma educação de adultos que sirva o nosso país:

1. Não pode limitar-se às ofertas públicas que, ou fazem subir as estatísticas da certificação (sistema RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), ou fazem melhorar as estatísticas do emprego

1 Field, J. (2001). Lifelong Education, *International Journal of Lifelong Education*, 20 (1/2), 3-15.

2 Lenz, W., (1999). Modern Trends in Adult Education. In Kirsten Weber (ed.), *Life Long Learning and Experience. Papers and perspectives of the 1st International Summer School of the Graduate School in Lifelong Learning* (pp. 95-101). Roskilde: Roskilde University & The Danish Research Academy.

(cursos EFA – Educação e Formação de Adultos). Foi isto que aconteceu quando se extinguiu a ANEFA substituindo-a pela DGFV, que imediatamente eliminou outras iniciativas em germinação ou em processo, limitando-as às que agora conhecemos.

2. Não pode nunca confundir a esfera de acção dos peritos em educação de adultos com outros actores sociais que, ainda que bem intencionados, estão muito longe de entender os princípios filosóficos, metodológicos, técnicos, etc., que devem ser postos em prática na educação de adultos. É isto que acontece quando se entregam ofertas da educação de adultos, por exemplo, ao sistema educativo formal. Esta é a melhor forma de perverter por completo as intenções originais da educação de adultos crítica.

3. Não pode dar-se ao luxo de ignorar, aquando do desenho das políticas educativas, o contributo da investigação em educação de adultos, especialmente quando existem instituições que, devidamente organizadas e juntando a investigação à visão dos agentes que se encontram no terreno, podem dar contributos importantes à sociedade portuguesa. Mas o cenário mais comum é outro: os estudos, investigações e pareceres que se encomendam servem para pouco mais do que legitimação de determinados princípios políticos pré-determinados (muitas vezes contrários aos defendidos pelos investigadores ou peritos), instrumentalizando os actores sociais do campo. As consultas são uma fase preparatória de implementação de políticas anteriormente definidas, sem que haja uma verdadeira intenção de escutar quem de direito.

2. A valorização da educação e da formação por parte dos adultos mais desfavorecidos

Sabemos que a importância que as pessoas outorgam à educação e à formação tem relação directa com o seu nível de escolaridade, subindo em função desta¹. Portanto, parece claro que a Escola tem que cumprir a sua função primária com eficiência. Não podemos estar sempre a pretender que a educação de adultos seja vista apenas na sua função compensadora dos

¹ Um questionário feito pelo INE em 2003 sobre aprendizagem ao longo da vida mostrava logo nos seus dados preliminares esta questão com clareza.

fracassos do sistema educativo formal – ainda menos que seja a própria escola a dar uma segunda oportunidade aos próprios adultos excluídos do sistema (geralmente utilizando os mesmos métodos que parcialmente estiveram na base dessa exclusão), o que geralmente redundava num novo fracasso, como tem acontecido em Portugal com certa frequência.

Claramente, seria possível um maior apoio político às Pequenas e Médias Empresas (PME), nomeadamente quanto ao regime fiscal / contributivo que são obrigadas a suportar. Esse regime poderia e deveria ser mais flexível perante a situação particular das empresas e dos empresários, o que só traria vantagens a curto e médio prazo. Poderemos, por exemplo, citar o caso do Microcrédito, em Portugal promovido pela ANDC (Associação Nacional de Direito ao Crédito). Os pequenos empresários que aqui obtêm os seus empréstimos só não têm mais sucesso (e relembramos que se trata de pessoas em situação de pobreza comprovada), entre outros factores, pela obrigação de cumprirem as suas obrigações sociais tal como se tratasse de uma empresa comum. Estes pequenos empresários têm que pagar Segurança Social enquanto empregados e empregadores, manter conta de IVA, pagar IRS e/ou IRC, etc. Face às dificuldades existentes, não é raro que as pessoas prefiram continuar desempregadas: dessa forma não só recebem subsídio de desemprego, como também formação profissional gratuita, não pagam Segurança Social e não pagam impostos directos. A teimosia em não diferenciar as situações que, em termos sociais, têm significados completamente distintos, é assim um entrave que o próprio Estado coloca ao emprego e ao empreendedorismo dos mais desfavorecidos e um convite ao aproveitamento menos ético dos poucos recursos do mesmo Estado.

Para o Estado Português não seria uma grande perda se, digamos, nos primeiros três anos de actividade, estes empresários tivessem um regime fiscal e contributivo de excepção, que lhes permitisse fazer crescer o seu negócio até uma situação de estabilidade e sustentabilidade que lhes possibilitaria, depois, entrar no regime normal. E seria fácil fixar o mesmo regime «bonificado» para PME, na sua fase de arranque, que observassem determinados critérios previamente definidos e, digamos, para PME estabilizadas que decidissem contratar novos trabalhadores, num claro estímulo a uma política de

promoção de emprego. Este repensar do apoio às PME deveria ainda levar em consideração factores regionais / locais, de forma a fixar emprego em zonas consideradas como desfavorecidas no contexto do território português.

Os adultos menos escolarizados, de uma forma geral, estão numa situação que os faz caminhar através de ciclos viciosos que se cerram sobre si mesmos: apresentam uma baixíssima auto-estima e fraca crença nas suas capacidades, passando consecutivamente ao lado das oportunidades de formação, sem as quais não podem claramente melhorar a sua situação face ao emprego. Em primeiro lugar, portanto, é fundamental que se recuperem para os circuitos da educação (formal ou não-formal) os adultos que, tendo baixo nível de escolaridade apresentam competências notáveis, bem como melhorar o sistema da formação profissional existente em Portugal, nomeadamente, na até agora ambígua relação com as empresas. E aqui entramos directamente na questão do sistema RVCC e nas orientações políticas que o têm servido e, de certa forma, na dos Cursos EFA.

Alguns elementos têm que ser recordados sobre o sistema RVCC. Primeiro, que até 2005 havia uma rede de cerca de 90 Centros RVCC em Portugal, funcionando de acordo com princípios básicos da educação de adultos. O sistema foi imaginado dessa forma e um dos seus grandes mentores – Alberto Melo – sempre advertiu que o sistema não se devia massificar, posto que se direccionava para os adultos que tivessem as competências necessárias, ou se aproximassem muito dessa situação.

Mas o que se tem vindo a assistir é uma perversão destes princípios centrais, seja pelas dificuldades intensas da população portuguesa no geral, seja pelo aproveitamento político de um sistema que pode converter-se, se massificado, num grande produtor de certificados.

As numerosas investigações disponíveis e inclusivamente os relatórios nacionais de impacto mostravam que para lá do aspecto primário da certificação, estes adultos saíam dos Centros RVCC com um nível de consciencialização notável e com uma vontade generalizada de aprender mais – em suma, graças ao processo tal qual estava desenhado, saíam «recuperados» para o sistema de educação/formação. É assim que hoje temos no ensino superior adultos que foram certificados pelos primeiros Centros piloto existentes em Portugal.

O Programa Novas Oportunidades irrompe com novas intenções, protegido pelos dados estatísticos referentes às qualificações, deveras preocupantes. De facto, como apontou Duarte (2004)¹, não só as estimativas de 2004 revelavam um baixíssimo nível de qualificações para enormes percentagens da população Portuguesa (68,4%) como, ainda pior, apontava-se Portugal como tendo a capacidade de recuperação mais lenta entre um conjunto alargado de países Europeus. A intenção é portanto combater o baixo nível de qualificação dos Portugueses, achando-se que um sistema que foi desenhado para conferir certificação pode ser transformado para atingir essa finalidade.

Frente a esta lógica, haveria sem dúvida a necessidade de reforçar a rede portuguesa de Centros (reforçar significaria corrigir a rede em termos de abrangência territorial, mas não massificar), nunca correndo o risco de fazê-lo sem cuidar da formação das equipas técnicas dos Centros. Num ano (2006) abriram-se em Portugal cerca de 170 novos Centros, permitindo-se que as Escolas passassem a ter Centros RVCC. Esta medida apressada apresentada pelo Programa Novas Oportunidades (que cooptou ofertas públicas de educação de adultos chamando-lhes novas, mesmo sendo antigas) ignora completamente alguns factos e princípios básicos:

1. Os professores, para poderem promover com sucesso um processo RVCC, têm que efectuar uma enorme mudança de paradigma, não sendo crível que o possam fazer com uma formação apressada de um mês, ao passo que muitas das instituições que já trabalham no terreno em acções de educação de adultos já trabalham num paradigma educativo não-formal.

2. Para acomodar os novos Centros RVCC na rede Novas Oportunidades existiram, no ano de 2006, numerosos cortes financeiros nos Centros RVCC que já estavam na rede que, na maioria dos casos, ascenderam a 25-35%. Neste caso, o Estado português continua a afirmar que a oferta é pública, ao mesmo tempo que condena as instituições promotoras dos Centros a arcar com os prejuízos que o próprio Estado introduziu no sistema.

¹ Duarte, I. M. (2004). The value of experiential learning in the centres of Recognition, Validation and Certification of competences. In Licínio C. Lima and Paula Guimarães (eds.), Perspectives of adult education in Portugal (pp. 129-154). Braga: Universidade do Minho.

3. A rede de Centros agora existente em Portugal não tem nenhuma unicidade (poderá alguma vez ter?), não trabalha certamente com as mesmas metodologias, antes sendo feito de duas ou três realidades distintas, o que coloca problemas difíceis de solucionar. A credibilidade do Sistema RVCC tem sido fundamental para o sucesso do mesmo e deve ser mantida e reforçada. Com uma rede tão extensa e sem mecanismos para controlar a qualidade do serviço dos Centros *in loco* (a opção burocrática é simplesmente ridícula), não há forma nenhuma de garantir que os adultos terão as mesmas vantagens na frequência dos Centros da agora confusa rede.

Em suma, Portugal poderá contar com uma rede que sem dúvida aumentará o número anual de certificados, mas arrisca-se a deitar por terra o capital de credibilidade que o sistema possuía e a não obter para os seus cidadãos outras vantagens para além da mera certificação. Neste caso não estamos a melhorar a situação dos adultos face à educação e à formação, mas apenas a conceder-lhes um certificado, com reflexos apenas estatísticos. Não estamos, repetimos, a garantir que esses adultos passem a valorizar a sua educação, com as consequências positivas que tal valorização tem na sua situação face ao emprego.

Desta forma, podemos produzir algumas recomendações para o sistema RVCC, mesmo sabendo que o crescimento desmesurado e pouco cuidado do sistema já lhe terão introduzido perversões difíceis de controlar e reverter e que as metas anunciadas do programa *Novas Oportunidades* são totalmente contrárias às ideias defendidas neste texto.

1. A futura ampliação da Rede tem que ser feita garantindo que existem verbas que permitam o funcionamento normal dos Centros. É completamente inútil abrir mais Centros se não existem verbas para tal. Também não parece eticamente aceitável que a rede dita pública funcione graças ao prejuízo das instituições que promovem os Centros – em nome do Estado e invocando um estatuto de serviço público.

2. A futura ampliação da rede pública (recorde-se que o Sr. Primeiro-ministro anunciou em Setembro de 2005 uma meta de 400 Centros para Portugal...) deveria levar em conta que muitas instituições que não a Escola estão em melhores condições que estas para promover Centros RVCC.

3. Dever-se-ia repensar a estrutura das equipas técnicas dos Centros. Aumentar o número de adultos certificados também se consegue, muito simplesmente, ampliando o número de elementos das equipas dos Centros. A simples presença de 4 profissionais de RVCC (em vez de 3), já melhoraria as condições de trabalho nos Centros e a consecução das metas quantitativas existentes.

4. As Direcções Regionais de Educação têm que ser decisivas no processo de abertura de novos Centros, sobretudo devido aos critérios territoriais pouco cuidados que têm sido observados nos últimos meses. Se por um lado há grandes extensões a descoberto, por outro abrem-se Centros praticamente lado a lado, introduzindo no sistema factores de competição pelo público-alvo que seriam de evitar. Os Centros devem ser cooperantes e não inimigos.

Para ampliar a rede rapidamente, dispensaram-se processos de candidatura de instituições que desejam promover Centros. A medida é ambígua. Se por um lado permite uma enorme rapidez na abertura de novos Centros, por outro lado não há uma verdadeira verificação das condições que as instituições têm para praticar um serviço de qualidade. Repete-se, não é o número dos Centros que está em causa, mas sim a qualidade do serviço que prestam. Sem qualidade o número é simplesmente irrelevante.

5. Actualmente os adultos que se inscrevem nos Centros pagam, por todo o processo, 5 €, verba igual à que os Centros gastam no imposto de selo dos contratos. Se existem dificuldades financeiras, os adultos poderiam contribuir com uma pequena taxa de inscrição (por exemplo, 15 €), ou adicionalmente com uma taxa mensal de, digamos, 5 ou 10 € (quando estão em processo). Embora esta opção desvirtue claramente a noção de serviço público, há que notar que a situação actual é muito pior, porque disfarçada. Com esta simples medida, podia-se, pelo menos, diminuir os prejuízos das entidades promotoras dos Centros.

6. Tem que existir um sistema de acompanhamento / monitorização da qualidade do serviço prestado pelos Centros, centrado na proximidade, em visitas periódicas, apoio técnico pedagógico, etc. O apoio técnico prestado às equipas dos Centros tem sido quase inexistente ou controlado a distância.

7. O discurso da qualidade máxima e da eficácia dos centros não se conjuga, absolutamente, com a existência de cortes financeiros (adicionais) para os centros que não cumpram as metas quantitativas, por vários motivos. Primeiro, quem está no terreno sabe perfeitamente que o nível educativo dos adultos é muito baixo, as lacunas que apresentam grandes, etc. Não é possível realizar um processo sério e consciencioso e certificar 300 adultos por ano. Por outro lado, como quer o Estado Português obrigar os centros ao cumprimento das metas, se o financiamento que cede aos centros não é suficiente?

8. A dimensão de **Provedoria** no processo RVCC é fundamental e deve ser reforçada. As sessões de provedoria poderiam ser utilizadas em vários pontos do processo; no entanto, pensamos que no final os adultos estarão em melhores condições para conhecer uma série de alternativas para a implementação real dos projectos de vida que têm. As equipas dos Centros têm a obrigação de encaminhar os adultos consoante a sua situação e os seus projectos, desenhando-lhes um plano que pode incluir mais formação, vertentes educativas formais, encaminhamentos para instituições de apoio e financiamento para a promoção do auto-emprego, etc. Teriam também obrigação de estimular acções de criação de auto-emprego e de dar condições ao empreendedorismo natural que muitos adultos apresentam.

9. A Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) tem que ser capaz de corrigir as rotas desastrosas da extinta DGFV, tarefa difícil. A implementação do sistema RVCC ao nível do Secundário, ainda em início titubeante, enferma já de uma série de contradições e problemas – muitas irreparáveis porque, como já disse, os princípios centrais do Sistema foram pervertidos. De novo, o financiamento não deverá cobrir nem sequer as despesas de pessoal, dado que por Despacho os centros terão que contratar mais 8 técnicos (2 profissionais e 6 formadores) para realizar o processo de nível secundário. É significativo que o aviso do PRODEP da abertura do período de alteração das decisões de financiamento já mencionasse as dificuldades financeiras devida à transição dos quadros de apoio. As habilitações para a docência que os formadores têm que possuir foram definidas de forma discutível (por exemplo, eliminando as habilitações de línguas dos formadores da área de Cultura, Linguagem e Comunicação). As ofertas formativas não existem em quantidade suficiente,

mesmo se os centros são obrigados a um processo prévio de selecção e encaminhamento dos adultos. As transições dos adultos para o Ensino Superior não foram estudadas com antecedência. As “bolsas de formadores” que possam colmatar os problemas de constituição das equipas são mencionadas, mas não há financiamento previsto para o seu funcionamento, nem nenhuma indicação de como pode essa bolsa ser formada ou organizada; e o alargamento desmesuradamente rápido dos centros coloca, frente aos adultos, equipas totalmente inexperientes e com princípios confusos, sem qualquer selecção dos centros que o poderão fazer. Face a estes e outros «constrangimentos», teme-se que o próprio sistema nacional RVCC de nível secundário possa ser posto em causa. De qualquer das formas, deveremos manter a confiança na tarefa difícil que a ANQ enfrenta, posto que é preciso tempo para fazer as transições entre instituições.

10. O sistema RVCC pode e deve estender-se ao **Ensino Superior**, cumprindo assim o fecho de um grande ciclo. Este processo deverá ser articulado com a implementação do Processo de Bolonha, actualmente em curso em Portugal, o que deverá facilitar a sua implantação. De facto, os novos planos de estudos apresentados pelas Universidades devem idealmente apresentar um Perfil de Competências que os estudantes deverão ter atingido no final de cada ciclo. De igual modo, ao definir os *learning outcomes* cada unidade curricular deveria apresentar claramente as competências sistémicas, inter-pessoais e instrumentais que se devem atingir. Dito de outra forma, não será já tão complicado como no passado a construção de um sistema RVCC aplicado ao Ensino Superior, posto que as exigências do Processo de Bolonha vão criando novos hábitos junto aos próprios professores universitários.

Também os Cursos EFA merecem neste texto algumas notas breves. A primeira delas para realçar a importância do modelo EFA ao combater situações de exclusão dos adultos – tem sido este o público preferencial dos cursos EFA, sobretudo porque as entidades promotoras têm visto vantagens óbvias na utilização do modelo. Com uma dupla certificação escolar / profissional, com uma parte profissionalizante importante e abarcando um alto volume de formação, o apoio do subsídio de formação dado aos formandos, a figura inovadora do mediador e, por último, com a parte final do curso incluindo uma vivência em contexto real de trabalho, os cursos EFA têm promovido a

integração ou re-integração de muitos portugueses no mercado de trabalho. Ainda mais, o relatório nacional de impacto põe em relevo que se trata de uma formação barata para o Estado português.

Estas características (de novo, de oferta pública de educação de adultos na sua vertente de formação) e os impactos que demonstraram ter, fariam do modelo EFA um modelo a melhorar sobre a base do já existente, refinando-se, e aconselharia a uma ampliação da oferta de forma a multiplicar os seus efeitos positivos sobre o emprego.

Tal como no caso anterior, a opção política do Programa Novas Oportunidades recaiu sobre a possibilidade dos cursos EFA serem oferecidos nas Escolas, com a desvantagem de se retirar a parte profissionalizante – adulterando um modelo comprovado e retirando-lhe algumas das vantagens que tinha. De novo, as mesmas transições paradigmáticas se requerem para que professores abarquem esta oferta pública com sucesso, talvez menos do que no caso anterior, porque muitas das situações de formação se assemelham ou se poderiam considerar boas práticas, mais comuns na educação formal.

Mas as opções de melhoria desta oferta formativa poderiam trilhar muitos caminhos: aumentar o tempo de contacto de formação em situação de contexto real de trabalho (vulgo, estágios); melhorar a articulação entre a teoria e a prática durante toda a formação, de modo a que o estágio não represente um choque; promover o seguimento / acompanhamento dos formandos na fase posterior ao estágio; promover acordos mais alargados com as empresas a nível local / regional, para que mais agentes empregadores se apercebessem das vantagens que esta formação pode trazer; aconselhar determinadas instituições a promover cursos EFA (por exemplo, nos estabelecimentos prisionais, onde os cursos EFA aplicados de forma generalizada poderiam fazer muito pela reabilitação dos reclusos ou ex-reclusos); promover estudos regionais que pudessem de forma mais séria identificar áreas e necessidades de formação, etc. Mas o programa (de novas oportunidades) que temos é realmente mais limitado.

Questiona-se se a nível político as opções de fundo do Programa Novas Oportunidades se destinam a resolver os problemas dos adultos e a melhorar a sua situação face ao emprego, ou se se destina a resolver problemas do sistema

educativo formal e a melhorar a situação dos professores face ao emprego. Sem querer diminuir a importância deste facto, haveria melhores formas de o fazer – e que não implicassem a co-optação / destruição de modelos de formação que foram inventados para adultos e para serem trabalhados dentro dos princípios da educação de adultos.

3. Notas finais

Muitas medidas adicionais poderiam ser tomadas para reforçar as ofertas públicas de educação de adultos. Um investimento claro numa verdadeira política de educação de adultos poderia efectivamente trazer benefícios variados para o campo da formação e para o campo do emprego. Não é preciso voltarmos sempre ao início dos processos, desperdiçando recursos e insistindo na má prática de elaborar estudos que pecam sempre nos mesmos pontos: na vontade política para a sua real aplicação; no equívoco de considerar o sector da educação de adultos como o parente pobre do sistema educativo; no hábito já costumeiro de co-optar as suas práticas; no equívoco de entregar essas mesmas práticas a actores sociais que as não entendem; e, enfim, na económica prática de pedir aos agentes da sociedade civil que actuem em nome do Estado – ao mesmo tempo que os gastos estatais se reduzem e deixando que as entidades organizadas da sociedade civil paguem as contas – tudo em nome do bom serviço público prestado aos nossos concidadãos.

Várias vezes ao longo dos últimos 30 anos da nossa história se produziram estudos sérios para a implementação de uma política de educação de adultos. Aconselha-se, assim, o pequeno livro editado pelo Ministério de Educação e que recolhe uma síntese de dois anos de trabalho de uma equipa de peritos e investigadores no campo da educação de adultos¹. A sua leitura remete-nos para além das capacidades limitadas deste texto.

¹ Melo, A.; Queirós, A. M.; Santos Silva, A.; Salgado, L.; Rothes, L. & Ribeiro, M. (1998). *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos. Documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.



Debate Nacional sobre
Educação

Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca

1700-195 Lisboa
Portugal

www.cnedu.com

cne.doc@cne.min-edu.pt

tel.: + 351 21 793 52 45

fax: + 351 21 797 90 93