

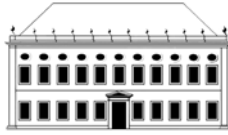


**E** DUCAÇÃO  
E FORMAÇÃO  
DE ADULTOS  
POLÍTICAS, PRÁTICAS E INVESTIGAÇÃO

Luís Alcoforado • Joaquim Armando G. Ferreira  
António Gomes Ferreira • Margarida Pedroso de Lima  
Cristina Vieira • Albertina L. Oliveira • Sónia Mairos Ferreira

IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
2011

(Página deixada propositadamente em branco)



D O C U M E N T O S

I  
IMPRESSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
COIMBRA UNIVERSITY PRESS  
U

EDIÇÃO

Imprensa da Universidade de Coimbra  
URL: [http://www.uc.pt/imprensa\\_uc](http://www.uc.pt/imprensa_uc)  
Vendas online: <http://www.livrariadaimprensa.com>

CONCEPÇÃO GRÁFICA

António Barros

PRÉ-IMPRESSÃO

SerSilito-Empresa Gráfica, Lda

EXECUÇÃO GRÁFICA

SerSilito-Empresa Gráfica, Lda

ISBN

978-989-26-0136-6

ISBN Digital

978-989-26-0228-8

DOI

<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0228-8>

DEPÓSITO LEGAL

340309/12

# **E** DUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

POLÍTICAS, PRÁTICAS E INVESTIGAÇÃO

Luís Alcoforado • Joaquim Armando G. Ferreira  
António Gomes Ferreira • Margarida Pedroso de Lima  
Cristina Vieira • Albertina L. Oliveira • Sónia Mairos Ferreira

IMPrensa DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
2011

(Página deixada propositadamente em branco)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO GERAL.</b>	
<b>EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: NÓTULAS SOBRE A NECESSIDADE DE DESCOMPROMETER A CINDERELA DEPOIS DO BEIJO DO PRÍNCIPE ENCANTADO .....</b>	<b>7</b>
Luís Alcoforado e Sónia Mairos Ferreira	
<b>ANTÓNIO SIMÕES, UM ACADÉMICO PIONEIRO DA EDUCAÇÃO PERMANENTE E DE ADULTOS EM PORTUGAL.....</b>	<b>21</b>
Licínio Lima	
<b>AS POLÍTICAS EDUCATIVAS COMO POLÍTICAS SOCIAIS: MAPEANDO TRANSFORMAÇÕES NO MANDATO PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS HODIERNA.....</b>	<b>29</b>
Rosanna Barros	
<b>EL PROYECTO PROFESIONAL: UNA HERRAMIENTA PARA EL FUTURO DE LAS PERSONAS ADULTAS.....</b>	<b>39</b>
Luisa Rodrigues	
<b>A ORIENTAÇÃO NA NEGOCIAÇÃO DAS TRANSIÇÕES DE CARREIRA AO LONGO DA VIDA ADULTA .....</b>	<b>53</b>
Maria Paula Paixão	
<b>ADAPTABILIDADE E ORIENTAÇÃO AO LONGO DA VIDA.....</b>	<b>61</b>
José Manuel Tomás da Silva	
<b>ANÁLISE DA ACÇÃO E DOS SABERES DE UMA EQUIPA DE TÉCNICOS DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS .....</b>	<b>77</b>
Armando Loureiro	
<b>POTENCIAIS CONTRIBUTOS DAS TEORIAS DA ACTIVIDADE PARA OS PROCESSOS DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE ADQUIRIDOS PROFISSIONAIS..</b>	<b>89</b>
Adriano Moura e Luís Alcoforado	
<b>“A VELHA E A NOVA – Um Novo Espaço”. O ÓRGÃO DE GESTÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO PÚBLICO E O CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES....</b>	<b>101</b>
Manuel Teiga Gama, Diana Aguiar Vieira e Joaquim Luís Coimbra	
<b>A CAPACIDADE DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E O BEM-ESTAR DOS ADULTOS EM PROCESSO DE RVCC DE NÍVEL SECUNDÁRIO.....</b>	<b>113</b>
Raquel Susana da Cunha Rodrigues e Aragão e Albertina Lima de Oliveira	
<b>A MEDIAÇÃO NOS CURSOS EFA: DADOS DE UM ESTUDO SOBRE A ACTIVIDADE PROFISSIONAL DOS MEDIADORES .....</b>	<b>131</b>
Cláudia Santos Preguiça e Luís Alcoforado	

<b>HISTÓRIAS DE VIDA: UMA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS .....</b>	<b>145</b>
Susana Filipa da Silva Figueiredo e Luís Alcoforado	
<b>CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO HOLÍSTICA, UMA EXPERIÊNCIA EM CURSOS EFA-NS – CERTIFICAÇÃO ESCOLAR.....</b>	<b>157</b>
Estela Lamas, Anabela Maria e Margarida Gomes	
<b>APRENDER A APRENDER NO PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVCC): ESTUDO DE CASO DUPLO.....</b>	<b>163</b>
Maria Joana Inácio e Maria Helena Salema	
<b>REPRESENTAÇÕES DO PLANO DE EDUCAÇÃO POPULAR E DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO ENSINO NORMAL PRIMÁRIO DE COIMBRA.....</b>	<b>177</b>
António Gomes Ferreira e Luís Mota	
<b>EDUCAR PARA A INTERCULTURALIDADE E CIDADANIA: PRINCÍPIOS E DESAFIOS.....</b>	<b>189</b>
Natália Ramos	
<b>ESTUDANTES ADULTOS NO ENSINO SUPERIOR: CONTEXTOS E DESAFIOS.....</b>	<b>201</b>
Ana Margarida Pinto Ferreira	
<b>E DEPOIS DO ACESSO (DE “NOVOS PÚBLICOS” AO ENSINO SUPERIOR): A REVOLUÇÃO NÃO ACABOU.....</b>	<b>211</b>
José Pedro Amorim, Joaquim Azevedo e Joaquim Luís Coimbra	
<b>MISSÃO E FILOSOFIA DO ENSINO SUPERIOR DO PONTO DE VISTA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO.....</b>	<b>227</b>
Sofia de Lurdes Rosas da Silva, Joaquim Armando Gomes Ferreira e António Gomes Ferreira	
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS PARA IDOSOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO EM PORTUGAL.....</b>	<b>237</b>
Esmeraldina Maria da Costa Veloso	
<b>SABEDORIA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COM ADULTOS DA UNIVERSIDADE SÉNIOR ...</b>	<b>245</b>
Cidália Domingues Gonçalves e Albertina Lima de Oliveira	
<b>ECONOMIA SOLIDÁRIA, INOVAÇÃO SOCIAL, EMPREENDEDORISMO E DESENVOLVIMENTO LOCAL .....</b>	<b>255</b>
Maria da Conceição Pereira Ramos	



INTRODUÇÃO GERAL  
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: NÓTULAS SOBRE A NECESSIDADE DE  
DESCOMPROMETER A CINDERELA DEPOIS DO BEIJO DO PRÍNCIPE ENCANTADO

7

Luís Alcoforado  
Sónia Mairos Ferreira  
*Universidade de Coimbra*

Por um lado, a Aprendizagem ao Longo da Vida aparece como um príncipe encantado, disposto a resgatar a Cinderela (Educação de Adultos) negligenciada, da periferia das políticas da educação. Por outro lado, este debate aparece como uma ameaça às estruturas existentes da Educação de Adultos, não só porque vem dominado por preocupações económicas e profissionais, mas também porque promove uma visão fragmentada e dividida da aprendizagem (Field, 2002, p.14).

***1. Educação e Formação de Adultos: perspectivas históricas e identitárias***

Antes de se afirmar na retórica dos discursos políticos e de gestão mais recentes, a Aprendizagem ao Longo da Vida foi, desde o início da história da humanidade, uma constatação óbvia! Como muito mais tarde demonstraram sociólogos e antropólogos, a partir de estudos com sociedades primitivas, a mudança mais imediata, empreendida por qualquer comunidade, apenas poderia ocorrer em função da mudança estável dos comportamentos das populações adultas, uma vez que somente estas detinham as características necessárias para se adaptarem e provocarem qualquer tipo de transformações com impacto na vida conjunta. Com rigor, se dos processos iniciáticos de socialização que, de forma tradicional e transversal a diferentes períodos e culturas, marcavam a preparação da infância, adolescência e juventude, para a plena integração numa comunidade determinada, poderíamos esperar, para o futuro, uma evolução cultural desejável, a capacidade de lidar com situações não esperadas e a necessidade de construir, em cada momento, a melhor solução de suporte ao desenvolvimento de um bem-estar comum, apenas dependia da capacidade de homens e mulheres para reconstruir a realidade a partir das suas experiências e saberes precedentes.

Se é verdade que a complexificação das formas sociais de vida veio exigir um nível muito mais elevado de organização na preparação de futuros cidadãos, também não resultou menos evidente a necessidade de potenciar as aprendizagens das pessoas adultas, almejando torná-las capazes de conduzir a sua história, no sentido dos seus anseios comuns. A emergência da modernidade veio colocar esta necessidade no âmbito de uma verdadeira tarefa civilizacional. Entendida por Habermas (2000, p. 14), como “a formação do capital e mobilização de recursos, o desenvolvimento das forças produtivas e o aumento da pro-

atividade do trabalho, o estabelecimento dos poderes políticos centralizados e a formação de identidades nacionais, a expansão de direitos de participação política, de formas urbanas de vida e de formação escolar formal e a secularização de valores e normas”, esta nova era veio obrigar ao domínio de saberes progressivamente mais complexos e integrados e consagrar a procura social da educação.

Assim, o triunfo da escola, enquanto espaço e tempo de educação formal, indispensável à construção de sociedades sucessivamente mais desenvolvidas, ocorreu sobre a convicção generalizada de que era obrigatório encontrar uma dimensão ideológica que traduzisse os valores e os saberes fundacionais de uma determinada sociedade e uma dimensão tecnológica que disponibilizasse os recursos necessários para aplanar o caminho certo para essa contínua construção colectiva (Bhola, 1989). Cedo se percebeu, também, que este espaço e tempo não se podia reduzir a uma idade da vida, tal como não poderia ter características únicas para todas essas idades. Traduzindo este sentimento, alguns pensadores e especialistas dos fenómenos educativos, souberam assumir a responsabilidade, algo messiânica, de nos alertar para a(s) escola(s) que necessitávamos edificar. De entre todos os contributos, teremos de encontrar um merecido destaque para o pedagogo checo João Amós Coménio (1592-1670) que na sua *Pampaedia* nos mostra, com argumentação cristalina, a necessidade, a possibilidade e a facilidade de **todos os homens** serem educados **totalmente**, em **todas as coisas**. Esta educação universal seria, no entanto, desenvolvida de acordo com a especificidade de cada idade da vida, compreendendo a formação pré-natal, da infância, da puerícia, da adolescência, da juventude, da idade adulta, da velhice e da morte.

Para o caso do adulto, entendido como o “que atingiu o ponto máximo do seu desenvolvimento e das suas forças, está apto para conduzir as suas tarefas e começa já a praticar o género de vida para que se preparou”, defende-se uma escola onde, doravante, todos sejam mestres e discípulos, pelo que “já não deve aprender-se mediante meros prelúdios, mas mediante acções sérias”, numa escola que, diferentemente das anteriores, deve consistir no “contacto directo com as coisas e nas múltiplas relações com os homens durante todo o resto da vida” (Coménio, 1971, pp. 301-302). Certificando-se de que desta escola ninguém pode ficar afastado, o mesmo autor lança, na página seguinte, um veemente apelo: “vinde, pois, ó jovens que deixastes as escolas, e aprendei agora a ser navegantes no próprio mar da vida e das actividades humanas! Aprendei a agir como homens e a administrar por vós mesmos as vossas coisas com vontade decidida, mas com prudência”.

Se resultava evidente que a nova era, e o cidadão que ela convocava, não surgiriam sem uma aposta continuada em actividades educativas com os fins e meios de especificidade própria a cada idade da vida, a emergência dos ideais da democracia e da igualdade de direitos, deveres e oportunidades, tornaram mais evidente a necessidade de um investimento concertado numa oferta educativa, para pessoas adultas, que atravessasse todos os seus tempos e espaços de vida. Se a estas legítimas aspirações civilizacionais acrescentarmos as necessidades de saberes e mudança relacionados com o trabalho, entretanto transformado em tempo social dominante, à volta do qual se passaram a organizar todos os outros momentos da vida (Sue, 2001), perceberemos a multiplicidade de iniciativas que foram surgindo, principalmente ao longo de todo o século XIX, algumas mais próximas dos objectivos e dos modelos escolares emergentes, enquanto muitas outras empreenderam caminhos mais ousados e inovadores, ganhando corpo e sentido nas organizações de ensino mútuo, nas instituições de educação operária, ou cooperativas, e nos movimentos e associações de educação popular.

Numa tentativa de sistematização possível, De Natale (2003, p. 48) regista, pelo menos, dois grandes modelos de desenvolvimento de práticas educativas, para pessoas adultas, que, cada um à sua maneira, tiveram uma influência significativa na sua evolução posterior. O primeiro tem uma matriz essencialmente inglesa, mas acabou por ser assumido, predominantemente, pela generalidade dos países da Europa central, colocando ênfase particular numa Educação de Adultos, “entendida como intervenção extraordinária, de carácter técnico e profissional e como instrumento de promoção social e de formação periódica”. O segundo modelo teve origem no pensamento e acção do bispo dinamarquês N. F. S. Grundtvig, para quem era indispensável construir uma Educação de Adultos essencialmente dirigida, “tanto para a consolidação da personalidade e para a elevação pessoal, como para o contínuo progresso e fortalecimento de uma organização social e democrática, inspirada no mais absoluto respeito das liberdades subjectivas”.

A estes dois modelos corresponderam, como seria natural, dois diferentes entendimentos de tempos e espaços educativos. Num caso, optou-se pela valorização de lugares educativos especializados, algumas vezes organizados em rede, que procuravam a promoção social dos operários, como base para a construção de novas sociedades. Noutra caso, tudo foi pensado à volta da ideia central de uma educação à roda da vida, reforçando, particularmente, a importância da família e das comunidades de maior vizinhança, como espaços educativos.

O sucesso de algumas destas iniciativas e a importância das conquistas dos movimentos sociais que, em muitos casos, lhes davam sentido e consistência ideológica, acabaram por elevar a responsabilidade atribuída à educação de adultos, vinculando-a a missões cíclicas, ao nível cognitivo, social, profissional, político e cultural, de tal modo que, no final do segundo grande conflito mundial do século XX, a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), olha para este campo com a convicção genuína de quem espera os contributos necessários para uma nova ordem e uma diferente vida à escala planetária. Exortando os países membros, reunidos numa conferência internacional sobre esta temática, a um forte investimento em políticas públicas que favorecessem a proliferação de práticas, a UNESCO acreditava, em termos gerais, que da Educação de Adultos se poderia esperar um decisivo contributo para a prossecução dos seguintes objectivos: favorecer os movimentos que procurassem uma cultura comum, contribuindo para eliminar o contraste entre massas e elites; estimular o espírito de democracia e tolerância; restituir, principalmente aos jovens, a confiança, após a desordem mundial; restaurar o sentido de comunidade numa época de dispersão; desenvolver e clarificar o sentido de pertença a uma comunidade mundial; contribuir para a promoção da paz e para instaurar uma civilização mais completa e mais humana; contribuir para a erradicação da pobreza, integrando programas de assistência técnica aos países em desenvolvimento. Em resumo, retomando o espírito mais original que justificava estas apostas educativas, como era necessário empreender mudanças impressivas, e estas nunca aconteceriam sem a transformação dos modos de agir das pessoas adultas, esta área assumia foros de absoluta charneira nos processos de desenvolvimento integrado que urgia encetar.

Do ponto de vista das políticas, da organização, das metodologias e da avaliação, o pensamento predominante procura fazer uma síntese entre os dois modelos enunciados: reafirma a importância das experiências de educação comunitária e, em simultâneo, procura garantir a todas as pessoas adultas o direito a uma educação formal e não formal que lhes permitisse uma ascensão na pirâmide social, por força da ascensão na pirâmide dos níveis de escolaridade. No entanto, era pacífico aceitar que todas estas experiências se deviam afastar dos modelos escolares, exortando-se as Universidades a contribuírem para a edificação de

um novo campo de construção de conhecimento que pudesse trazer implicações para uma prática em permanente renovação.

Desta dinâmica interdependente foram surgindo projectos inovadores, estudos sistemáticos e políticas públicas, que culminaram, no início da década de setenta do século vinte, numa proposta de **Educação Permanente** que se pretendia verdadeiramente revolucionária, face aos referenciais vigentes. Justificada por razões epistemológicas, culturais, tecnológicas e profissionais (Osorio, 2003), esta proposta assumia como inevitavelmente educativas todas as experiências de vida dos seres humanos, sendo, por isso mesmo, necessário garantir igualdade de oportunidades de envolvimento em práticas enriquecedoras, acompanhando-as de um apoio especializado que, no limite, habilitasse todos/as para autodirigirem os seus próprios percursos de formação e de vida (Simões, 1979).

Surgida num ambiente de forte optimismo desenvolvimentista, de que procurava constituir-se como uma modelação humanizadora, e incluída nos processos de construção dos estados de bem-estar social, a Educação Permanente acabou por consagrar, pelo menos, três pontos de não retorno, no debate educativo contemporâneo, no que à educação (e formação) de adultos diz respeito: progressivamente, as políticas públicas começaram a garantir o direito de todas as pessoas à educação, ao longo de toda a vida; o conflito passou, também, a ser um dos principais organizadores dos processos de educação, uma vez que todos os tempos e espaços da vida eram educativos; a necessidade de consagrar mecanismos de ajuda às pessoas nos processos algo complexos de se confrontarem com os seus adquiridos, construir os seus projectos de vida e satisfazerem as suas necessidades educativas, como resposta a uma procura informada, ao nível individual e social. Para que todas estas componentes pudessem funcionar de forma verdadeiramente articulada e os objectivos fossem conseguidos, através dos processos mais adequados, ficava, mais uma vez, muito claro, que este campo de práticas e de construção de conhecimento necessitava de afirmar a sua especificidade e de mobilizar profissionais próprios que servissem essa identidade.

Confrontado com as quebras de competitividade das economias ocidentais e com os debates sobre a produtividade do trabalho, ao longo dos anos setenta e oitenta, este projecto educativo, global e unificador, de raiz humanista, vocacionado para um desenvolvimento integrado e para a promoção do bem-estar das pessoas e das suas comunidades, vê-se totalitariamente manietado por práticas de formação profissional que visavam gerir os mercados de emprego e promover a saúde económica das empresas, dos países e dos blocos transnacionais emergentes.

A formação transformou-se, mesmo, num dos grandes mitos do final do século vinte! Tudo o que corria menos bem poderia ser resolvido através de uma aposta na aprendizagem, agora com uma dimensão muito mais individual e com um sentido mais instrumental de aumento da competitividade, satisfação das necessidades das empresas e incremento da empregabilidade. Arrastada no turbilhão da globalização económica e de regressão das conquistas dos estados de bem-estar social, a Educação de Adultos viu-se, assim, esmagadoramente utilizada em práticas formativas de promoção da empregabilidade, esperando-se que providenciasse os recursos necessários ao sucesso, na escalada progressiva da competição entre pessoas pelo êxito dos seus projectos pessoais e profissionais. Como a empregabilidade é, antes de tudo, uma responsabilidade individual, os estados deviam assumir a obrigação de garantir uma qualificação social mínima a todos/as os/as cidadãos/ãs, devendo todas as outras iniciativas de incremento de saberes e aptidões individuais ser suportadas por quem delas beneficiasse.

É, então, neste quadro de predomínio conceptual da aprendizagem com incidência mais individualista, fragmentada e instrumental, de defesa de um papel mínimo do estado e de um apelo progressivo ao mercado (Jarvis, 2001; Lima, 2003) que surge a nova proposta da **Aprendizagem ao Longo da Vida**. Emoldurada por estes novos discursos e pelos ciclos cada vez menos previsíveis dos mercados de trabalho, a Educação e Formação de Adultos tem vindo a revelar, ao longo das últimas décadas, uma dinâmica e uma capacidade de influência incontornáveis, quer enquanto campo de práticas, quer como domínio de construção e transferência de conhecimento. Isto acontece porque, em primeiro lugar, tem registado um incremento exponencial da oferta e da procura, provocando investimentos crescentes, políticas diversificadas e o envolvimento progressivo de múltiplos agentes e, em segundo lugar, porque foi sendo desafiada a constituir-se como disciplina universitária, da qual se têm esperado contributos decisivos para a maximização dos impactos desejados, nas pessoas e nas comunidades.

Esta demonstração de vitalidade surge, contudo, eivada de contradições e acompanhada de falta de sentido integrador. Ao dirigir as políticas públicas a grupos com maiores défices, destinando-as a promover-lhes a empregabilidade, os estados acabam por se debater com os efeitos algo limitados destes investimentos, não parecendo interessados em perceber que, no acesso e sucesso ao mercado de trabalho, a formação pode ser condição necessária, mas nunca será suficiente. A condição social dos diferentes agentes, as dinâmicas de interesses e poder em que eles se encontram sucessivamente envolvidos e os condicionalismos de desempenho das economias serão sempre determinantes em todos estes processos. Depois, se é verdade que a produção científica deste domínio se tem vindo a multiplicar e a diversificar, o que se verifica, na prática, é uma influência predominante das investigações, modelos e contributos, oriundos dos domínios das ciências da gestão e da administração.

Numa breve síntese de toda esta evolução de práticas e conhecimento poderemos dizer que, se num primeiro momento foi a militância e boa vontade de pessoas que, na intenção de fazer chegar o conhecimento e a cultura aos que dela estavam afastados, procuravam construir verdadeiros movimentos sociais de luta pela igualdade de direitos e deveres, numa segunda fase, foi também a necessidade de todos (as) dominarem um conjunto de saberes e competências cada vez mais alargado e em necessidade de constante renovação, com o conseqüente reconhecimento social, que levou os poderes, públicos e privados, e os mais influentes organismos internacionais, como a UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Conselho da Europa, a defenderem uma aposta numa educação e formação, que deve contribuir para desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e das comunidades, reforçar a capacidade de fazer face às transformações da economia, da cultura e da sociedade no seu conjunto, promover a coexistência, a tolerância e a participação consciente e criativa dos cidadãos na sua comunidade, permitindo, em suma, que as pessoas e as comunidades assumam o controlo do seu destino e da sociedade para enfrentarem os desafios do futuro.

Como a prática nos demonstra, nunca, como hoje, a Educação e a Formação para pessoas adultas foi tão necessária, porque nunca, como hoje, foi tão obrigatório provocar as mudanças essenciais. Por isso mesmo é preciso repensá-la, na especificidade das experiências que pode proporcionar e na coerência do seu *corpus* teórico, como veículo mediador de verdadeiras transformações individuais e sociais. Neste alerta geral têm vindo a gerar-se alguns consensos que, naturalmente, partilhamos. Referimos, aqui, apenas dois: o primeiro apela a um reforço da dimensão crítica como forma de progressiva libertação

de condicionalismos que limitam o exercício pleno de uma cidadania planetária total, activa e informada, por parte de todas as pessoas, no sentido de uma garantia plena de igualdade de direitos, deveres e oportunidades; o segundo invoca a necessidade de alguma desvinculação das sucessivas tarefas ciclópicas que lhe foram sendo atribuídas, criando condições para que ela possa contribuir para a construção de um novo *ethos* civilizacional, talvez mais contido em termos de poder, mas mais sintonizado com o mundo e com a vida das pessoas e comunidades.

## ***2. A Educação e Formação de Adultos em Portugal***

Em termos muito gerais, em Portugal, todos estes movimentos e debates tiveram efectivas repercussões, embora com resultados sempre algo limitados. A verdade é que a educação, na mais ampla diversidade das suas propostas e práticas, foi tendo, ao longo dos tempos, alguma dificuldade em se constituir como uma necessidade real da generalidade dos portugueses. Um bom exemplo desta verdadeira inaptidão, para fazer chegar a educação às pessoas, pode ser encontrada na dificuldade em generalizar o acesso à instrução primária. Apesar de ter sido criada no consulado do Marquês de Pombal e tornada obrigatória e gratuita pela Carta Constitucional de 1826, apenas no início da segunda metade do século vinte conseguiu, efectivamente, envolver a totalidade das crianças em idade escolar. Como consequência destes repetidos insucessos, o nosso país não só registava, à entrada do século vinte e um, níveis muito baixos de escolaridade da população, como averbava um século de atraso em relação à generalidade dos países europeus, no que respeita à taxa de alfabetização (Alcoforado, 2008).

Tudo isto foi acontecendo, bom grado a qualidade dos discursos produzidos, da ousadia política de alguns textos legais, da generosidade de muitas iniciativas e da multiplicação de um número considerável de práticas, ao longo dos últimos cento e cinquenta anos. Se para o liberalismo português, principalmente o de inspiração mais republicana, uma transformação da sociedade, assente numa nova ordem social, apenas se conseguiria com cidadãos ilustrados, curiosos, sensíveis às artes e à literatura e frequentadores de associações e museus (Alcoforado & Alcoforado, 2011), ainda durante a monarquia liberal, a acção abnegada de pessoas e instituições interessadas na promoção de ideias de igualdade e democracia e a dinâmica gerada pelos movimentos de associativismo operário emergentes acabaram por constituir o impulso decisivo à consolidação da ideia de uma necessidade generalizada de aposta na Educação de Adultos.

Com a implantação do novo regime, recrudesciu a vontade política e multiplicaram-se as iniciativas da sociedade civil em prol da educação da população adulta. No entanto, apesar do inquestionável voluntarismo e do repetido enunciar de uma vontade humanitária e patriótica para enfrentar definitivamente este recorrente problema, a primeira república havia de chegar ao fim sem que o essencial do trabalho necessário fosse, sequer, iniciado.

Já na década de cinquenta do século vinte, no quadro de uma vontade de participação no desenvolvimento generalizado do mundo ocidental, o regime ditatorial e unipessoal, que marcava a segunda república portuguesa procurou, no âmbito da sua orientação ideológica dominante, desenvolver um conjunto de iniciativas com impacto significativo na Educação de Adultos, integrado num muito mais vasto e ambicioso *Plano de Educação Popular*, destinado, como se dizia no preâmbulo do texto legal que o criava, não só

“a divulgar os conhecimentos e as primeiras letras, mas ainda, e na medida do possível, a valorizar e a completar a formação moral e espiritual do nosso povo”. Iniciou-se, então, uma “uma intensíssima campanha, que teve o apoio de praticamente todo o país, desde o Episcopado até à Imprensa, desde as empresas até aos indivíduos” (Ruas, 1978, p. 291). Se é verdade que a intenção de fazer aprovar no exame final de instrução primária cerca de um milhão de pessoas analfabetas, particularmente as que se situavam no escalão etário entre os 15 e os 35 anos, ficou muito longe de ser conseguida, e se é igualmente verdade que esta campanha surgiu e se desenvolveu no “quadro típico dos regimes que procedem à estatização intensiva e extensiva da sociedade civil” (Patrício, 1982, p. 69), com um entendimento muito redutor de alfabetização (Carvalho, 1986), adoptando conteúdos e metodologias completamente escolares e infantilizadas, cujo exemplo mais paradigmático era exactamente o tipo de exames a que eram submetidos os adultos, não podemos deixar de registar os recursos mobilizados, com uma dimensão até então única, na história da educação de adultos em Portugal, com resultados nada negligenciáveis. Para o poder político dominante ficou a sensação de dever (mais ou menos) cumprido, assumindo-se com orgulho a dimensão dos resultados conseguidos e a impotência para envolver os públicos que, apesar de todos os esforços, não tinha sido possível atingir.

Concomitantemente a estas iniciativas políticas, as décadas de cinquenta e sessenta acabaram por ver surgir, nalguns casos também em consequência da Campanha, um conjunto de dinâmicas governamentais (distribuídas por diversos ministérios) e não governamentais (Obra das Mães, Liga Agrária Católica e Graal, por exemplo), que foram mantendo, em particular estas últimas, a preocupação de uma acção educativa militante, para públicos diversificados, em diferentes contextos, mormente nas zonas rurais e do interior, onde apenas se tinham sentido efeitos muito ténues do esforço oficial da campanha (Alcoforado, 2008).

Apesar destas dinâmicas, a implantação da democracia e consequente institucionalização da terceira república, deu corpo a um generalizado coro de críticas ao regime deposto pela constatação da inépcia revelada no campo da educação das pessoas adultas. Foi o momento de se mobilizarem esforços e vontades, materializado num conjunto de práticas organizadas à volta de duas correntes (Silva & Rhodes, 1998, p. 20): a primeira, “visível em iniciativas de carácter pontual, como a Campanha de Dinamização, o Plano Nacional de Alfabetização e algumas acções no âmbito do Serviço Cívico Estudantil, aposta numa conversão ideológica, assente numa lógica de dinamização do Centro para a periferia; a segunda, associada ao modelo da educação popular, procurou, como modo de conseguir a consciencialização e emancipação dos sectores sociais desfavorecidos, inserir a educação de adultos nos movimentos populares e promover a qualidade dos processos educativos”.

Se a primeira corrente se esvaziou na efemeridade do Período Revolucionário em Curso (PREC), a segunda corrente manteve-se política e teoricamente influente, quer na actividade da Direcção-Geral da Educação Permanente (DGEP), ao longo dos anos de 1975 e 1976 (Alcoforado, 2008), quer assumindo um papel decisivo aquando da elaboração, em 1979, do Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos (PNAEBA), desenvolvido pela DGEP, na sequência da aprovação, pela Assembleia da República, da Lei nº 3/79 de 10 de Janeiro. Esta Lei, aprovada por unanimidade, representava para a Educação de Adultos, quer a adesão a modelos teóricos específicos, entretanto em construção, quer às ideias dominantes nas conferências internacionais promovidas pela UNESCO. Um projecto esperançoso que parecia reunir, como acreditava o Director Geral da Educação Permanente, Alberto Melo, “todas as condições necessárias e suficientes para,

pelo menos no âmbito da alfabetização e educação de base de adultos, se desenvolver uma prática inovadora, a muitos títulos inédita, de convergência criadora entre os princípios da abertura do acesso, os da educação permanente e os da educação popular” (Silva, 1990, p. 34), mas que se diluiu na falta de disponibilidade de recursos, tendo sido abandonado, poucos anos depois, sem que os resultados alcançados fossem minimamente significativos, face aos objectivos propostos.

Em 1985, Portugal embarcou na grande aventura europeia expondo, com evidente crueza, os efeitos que todas estas causas tinham motivado. Contudo, se era gritante o nível excessivamente baixo das nossas taxas de escolarização e das nossas qualificações, para os nossos parceiros de bloco económico, a principal debilidade dos nossos indicadores estatísticos residia na baixa produtividade da população activa. Surpreendentemente, a nova Lei de Bases do Sistema Educativo, expressão da mais ambiciosa reforma que a democracia promovia, no domínio da educação, remeteu a educação de adultos para a periferia das suas prioridades, limitando a oferta a duas valências pouco adequadas às características da procura: o ensino recorrente e a educação extra-escolar.

Nestas circunstâncias, exceptuando alguns projectos inovadores de investigação-acção e de desenvolvimento local, as práticas educativas para adultos reorganizaram-se à volta da aposta impressiva na formação profissional, realizada no âmbito dos quadros comunitários de apoio. Se é verdade que o sistema português de formação profissional tinha sido criado na década de sessenta, limitava-se, até então, a disponibilizar respostas ultrapassadas pela realidade, quase completamente estatais, pouco eficazes, muito burocratizadas, onerosas e com resultados pouco conseguidos (UNESCO, 1982). Por isso, e com os objectivos enunciados de diminuir a diferença de produtividade dos trabalhadores portugueses, em relação aos seus congéneres dos restantes países da Comunidade Económica Europeia, e de contribuir para a transformação progressiva dos nossos modelos produtivos, assistiu-se ao aumento exponencial de acções de formação, organizadas por centros estatais, privados e protocolares, empresas, associações empresariais e, entre outras entidades, associações sindicais, num total que, na vigência dos primeiros quinze anos de funcionamento, pode ter envolvido, segundo números das estruturas de gestão dos *fundos comunitários*, um número superior a quatro milhões de pessoas (Alcoforado, 2000).

Estando, ainda, por fazer uma avaliação circunstanciada deste investimento e das práticas que proporcionou e podendo nós aceitar, facilmente, os importantes impactos positivos que elas tiveram nas pessoas, não podemos deixar, contudo, de assinalar que o grande objectivo ficou, mais uma vez, muito distante: não só o contributo para uma mudança dos modelos produtivos foi pouco significativo, como também a diminuição da diferença negativa registada na produtividade dos trabalhadores portugueses não sofreu alterações dignas de uma avaliação positiva. Também mais uma vez, apesar de algumas experiências de formação de referência, as práticas estiveram muito afastadas do conhecimento específico produzido no âmbito deste domínio científico, desenvolvendo-se muito mais numa lógica baseada numa oferta do tipo “cardápio”, tendente a maximizar o aproveitamento dos recursos disponibilizados e a formalizar a emergência de um generalizado mercado de formação e aprendizagem.

No final do século XX assistimos à tentativa de conjugar duas ideias, aparentemente inatácáveis: a conciliação da educação e da formação, até aí quase sempre de costas voltadas; a tentativa de acolher a agenda definida pelos países membros da UNESCO, na última cimeira do século, realizada em Hamburgo. Aproveitando a disponibilidade da União Europeia para apostar na competitividade da sua economia, baseando-a no conhecimento



e na mobilidade dos trabalhadores, criou-se, mais uma vez, a esperança de que, finalmente, o nosso país poderia implementar uma política pública coerente e integrada de educação e formação de adultos. Esta confiança começou, desde logo, pela criação da tão, repetidamente, desejada e anunciada estrutura coordenadora e continuou com a formalização de um programa verdadeiramente inovador de desenvolvimento do campo de práticas, consagrando, pela primeira vez, uma metodologia bem estruturada de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos.

Apesar disso, a nova Agência, após repetida mudança de identidade, transformou-se, revelando, será mais que justo assinalar, uma vitalidade pouco comum para as tradições portuguesas, numa entidade dinamizadora de um contrato-programa que apostava decididamente na elevação dos níveis de escolaridade e de qualificação de jovens e adultos. Rotulado de Iniciativa Novas Oportunidades (INO), este programa teve o grande mérito de colocar a EFA no centro dos debates, aumentar exponencialmente as estruturas e os profissionais da área, multiplicar os estudos e reconciliar muitas das pessoas tradicionalmente afastadas destas dinâmicas. Apresentada pelo Governo saído das eleições legislativas de 2005 como o melhor contributo para a melhoria do desempenho da economia e o combate ao desemprego, a INO teria, segundo os discursos oficiais de apresentação (Alcoforado, 2008) dois pilares fundamentais: em primeiro lugar, fazer do ensino profissionalizante de nível secundário uma verdadeira e real opção, dando *Oportunidades Novas* aos jovens, envolvendo mais de seiscentos e cinquenta mil em cursos técnicos e profissionalizantes; o segundo pilar previa elevar a formação de base dos activos, dando a um milhão de pessoas que entraram na vida activa com baixos níveis de escolaridade, uma *Nova Oportunidade* para poderem recuperar, completar e progredir nos seus estudos.

Apresentada desta forma, esta iniciativa não deixa de se assumir como uma ideia atraente, na medida em que se constituiu como um desafio capaz de mobilizar vontades, reunir alguns consensos e trazer visibilidade para o campo de práticas. É indiscutível que, por razões históricas e necessidades de resposta a uma procura individual e social, a possibilidade de elevação simultânea, ou particularizada, dos níveis de escolaridade e de qualificação profissional dos portugueses era uma solução desejável e necessária, não só por constituir uma velha aspiração da Educação e da Formação de Adultos, mas também pelo contributo necessário para o combate a um indesejável e hierarquizante elitismo formativo, introduzindo princípios de elementar justiça no reconhecimento das aprendizagens resultantes da acção, em diferentes tipos de espaços e tempos de vida (todos educativos!), valorizando os percursos individuais e colectivos.

No entanto, ao apostar todos os seus recursos nos processos de elevação da certificação escolar (mais conseguida) e profissional (muito menos conseguida) a iniciativa, ainda que tenha alcançado resultados muito significativos (foram publicamente referidos números que apontam para mais de um milhão e quinhentos mil envolvidos e mais de quatrocentos mil certificados) acabou por expor-se a diferentes tipos de críticas: primeiro, porque nunca evoluiu da estrutura de contrato-programa, não criando as condições necessárias para a consolidação de opções políticas estruturantes e integradoras para este domínio; depois, porque, ao centrar-se demasiado nas certificações escolares, deixou-se entender como uma oferta tendencialmente tituladora; por fim, porque se expôs a uma avaliação objectiva (empregabilidade e desempenho da economia) que muito dificilmente poderia cumprir.

Todos estes indicadores e consequentes reflexões devem servir-nos para combater os pessimismos recorrentes e os optimismos inconsequentes. O caminho andado deve

constituir-se como um ponto de não retorno, uma vez que a necessidade de uma aposta continuada na EFA é um dos temas mais consensualizados ao longo da nossa história, com particular incidência na mais recente. Será necessário, por isso mesmo, avançar desde já para uma nova geração de políticas e práticas! Atendendo ao passado e ao conhecimento, entretanto, produzido, será indispensável que esta aposta na certificação se possa incluir numa direcção educativa e formativa holística e emancipatória, verdadeira característica identificadora de qualquer proposta educativa e de formação de adultos, conjugando uma progressiva autonomia dos sujeitos e grupos com uma *praxis transformadora*, que contribua, decisivamente, para alterar as formas de intervenção cidadã, a acção cultural, os modelos produtivos e a organização do trabalho e as relações interindividuais nas diferentes comunidades onde as pessoas interagem, levando-as a assumir a condução da sua vida, individual e colectiva, com prudência e vontade decidida.

### ***3. A Educação e Formação de Adultos na Universidade de Coimbra e as razões para este livro***

Na sequência dos repetidos apelos dos agentes envolvidos no diversificado campo de práticas que se podem incluir nesta área, as Universidades, um pouco por todo o mundo, foram assumindo a responsabilidade de produzir conhecimento, elaborar quadros teóricos e contribuir para a formação dos diferentes profissionais. A generalidade das Universidades portuguesas e a Universidade de Coimbra, em particular, responderam a este desafio, participando de forma activa neste movimento. Ainda na década de setenta do século vinte, no caso desta Universidade, e na sequência do reforço da área das Ciências da Educação, foi iniciada, no âmbito da novel Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, sob iniciativa e orientação do Doutor António Simões, a preocupação de abrir um campo de ensino e investigação neste domínio, que originaria, uns anos mais tarde, a formação de Licenciados, Mestres e Doutores, o desenvolvimento de vários projectos de investigação, a produção não despendida de literatura científica e a colaboração com os diferentes organismos nacionais, com o objectivo de contribuir para formar alguns dos agentes necessários ao desenvolvimento sustentado deste campo de práticas.

Para além das actividades de investigação e ensino, a área de Educação e Formação de Adultos da Universidade de Coimbra, assumiu a responsabilidade de organizar encontros científicos que foram reunindo especialistas nacionais e internacionais, procurando sedimentar um hábito de reflexão conjunta que contribuísse para o reforço identitário dos profissionais e investigadores, a abertura a áreas contíguas de saber e a consolidação do prestígio de toda uma problemática em desenvolvimento. Estes encontros passaram também a ter uma ambição natural de impulsionar políticas e contribuir para introduzir a inovação necessária nos processos, procurando fornecer reflexões e conhecimento que permitam otimizar as transformações necessárias.

No dizer de António Simões, Presidente da Comissão Organizadora das duas primeiras edições destas Jornadas, em 1996 a comunidade científica reunia, em Coimbra, pela primeira vez, num momento em que a situação portuguesa, neste domínio, continuava a não ver “soprar ventos favoráveis”, enquanto na abertura do segundo encontro, em 2001, se reconhecia que se respirava outro ar, constatando-se que a educação de adultos começava a ter condições para reanimar. Assistíamos, finalmente, à criação de uma Agência Nacional para

a Educação de Adultos, mas tinha sido, antes dela, “o trabalho abnegado dos educadores que persistiram contra toda a falta de esperança; o labor dos intelectuais que fizeram da educação de adultos uma disciplina universitária respeitável; os centros de investigação, que encetaram estudos sérios sobre a variada problemática da educação de adultos”. Tudo isto tinha contribuído para que esta se impusesse aos políticos como uma necessidade inelutável dos nossos tempos e uma contribuição insubstituível para a sobrevivência. Em qualquer dos casos, contudo, se alertava para o perigo de um desenvolvimento unidimensional, contrário à identidade genética e à tradição da educação de adultos.

Em Fevereiro de 2011, desafiámos, novamente, todos os interessados nesta área de conhecimento e intervenção, a encontrarem-se em Coimbra. Este evento aconteceu num momento em que Portugal, no domínio da Educação e da Formação de Adultos, mobilizava investimentos inusitados e ambiciona metas impressionantes, mas também, e por isso mesmo, numa altura em que necessita, como nunca, que esta multiplicação de práticas seja acompanhada das questões de investigação mais necessárias, das reflexões críticas mais adequadas e dos debates mais pertinentes.

Este encontro, que envolveu na sua organização todos os Professores e Investigadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação que, ao longo dos últimos anos estiveram, de algum modo, ligados às actividades da área da Educação e Formação de Adultos (Joaquim Armando Gomes Ferreira, António Gomes Ferreira, Margarida Pedrosa Lima, Cristina Coimbra Vieira, Albertina Lima Oliveira, Luís Alcoforado e Sónia Mairos Ferreira), contou com parcerias internacionais, nomeadamente da Chaire de Formation des Adultes do Conservatoire National des Arts et Métiers e da Revista Education Permanente, uma e outra, instituições absolutamente incontornáveis na construção do prestígio que esta área de conhecimento e intervenção foi granjeando, contou, também, com a colaboração da Agência Nacional para a Qualificação e com o envolvimento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Participaram neste evento mais de seiscentos e cinquenta investigadores e profissionais, tendo sido apresentadas mais de cem comunicações, num questionamento informado, sem precedentes, sobre esta área de saber e este campo de práticas.

Este livro constitui um primeiro testemunho dessas participações. Como estas Jornadas foram as primeiras a ser realizadas sem a intervenção directa do Doutor António Simões, embora inspiradas pelo seu exemplo e pelas suas reflexões críticas, este livro pretende constituir-se como um preito muito merecido, ao seu trabalho como Pedagogo e Investigador, ilustrando o dinamismo de uma área para a qual ele ajudou a granjear merecido reconhecimento. Usando uma linguagem freiriana, cada capítulo, ou conjunto de capítulos, com identidade própria, pretendem constituir-se como verdadeiros temas geradores, capazes de despoletarem uma problematização generalizada da unidade epocal em que a educação e formação de adultos, actualmente, se desenvolve.

Temos, aqui, à disposição do leitor, um conjunto considerável de trabalhos sobre um alargado leque de temáticas, centrais para o desenvolvimento desta problemática e deste campo de práticas. Assim, aos contributos conceptuais, eminentemente reflexivos e críticos, que atestam a complexidade e pluralidade de perspectivas Teóricas e Políticas existentes neste campo associam-se, neste volume, relatos de práticas e investigações realizadas. Inaugura este volume uma interessante reflexão sobre a produção académica portuguesa em Educação de Adultos. Partindo de uma breve incursão histórica das fontes primárias e também de trabalhos de apropriação crítica e de recontextualização elaborados

por investigadores portugueses, o autor presenteia-nos com uma síntese de tendências de reflexão e investigação nesta área em Portugal, analisando criticamente a evolução operada neste âmbito e, em simultâneo, desafiando-nos a uma compreensão mais profunda dos desafios que permanecem numa área do saber ainda em amadurecimento no nosso país. No seio desta reflexão o autor salienta a obra pioneira de António Simões. Num domínio com emergência tardia e, conseqüentemente, com limitada tradição educativa, política e também académica, quando comparado com a sua expressão noutros países da Europa ou América, este investigador contribuiu, de forma substantiva e continuada no decurso da sua carreira, para o seu reconhecimento e incremento da produção científica e pedagógica, sempre pautado por critérios de elevado rigor e profunda reflexão crítica. Segue-se, a este capítulo inaugural, uma pertinente reflexão sobre as transformações a nível das Políticas Educativas em Educação de Adultos, operadas no nosso país.

Nos capítulos seguintes são analisadas, a partir de perspectivas plurais de análise, temáticas tão diversas como a construção de projectos profissionais enquanto ferramenta-chave para o futuro das pessoas adultas, a orientação no âmbito das transições de carreira na adulez ou a adaptabilidade e orientação ao longo da vida. Os contributos subsequentes subordinam-se à compreensão, sustentada em distintos ângulos conceptuais e de investigação, das dinâmicas dos Centros Novas Oportunidades, nomeadamente no que respeita à acção e saberes dos técnicos; aos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de adquiridos profissionais; ao(s) papel(eis) do órgão de gestão dos estabelecimentos de ensino público e a sua relação com o Centro Novas Oportunidades; à relação entre a aprendizagem ao longo da vida e o bem-estar dos adultos em processo de RVCC de nível secundário. Reflecte-se, ainda, sobre a actividade profissional dos Mediadores nos Cursos de Educação e Formação de Adultos; a importância das histórias de vida; o Currículo integrado e a formação holística no âmbito dos Cursos EFA-NS-Certificação Escolar e a centralidade do aprender a aprender no processo RVCC.

Numa incursão histórica, o artigo seguinte reporta-se às Representações do Plano de Educação Popular e da Campanha Nacional de Educação de Adultos no Ensino Normal Primário de Coimbra, seguido de uma reflexão crítica sobre os princípios e desafios inerentes ao educar para a interculturalidade e cidadania. Integram, ainda, este volume, contribuições várias sobre o Ensino Superior, em específico, os contextos e desafios que se colocam aos estudantes adultos neste nível de Ensino; a revolução operada em resultado do acesso de “novos públicos”; a sua Missão e Filosofia segundo as perspectivas de Professores de uma Escola do Ensino Superior Politécnico. Última esta publicação, um capítulo dedicado à revisão das Políticas Públicas para Idosos e o Direito à Educação em Portugal e sobre a economia solidária, inovação social, empreendedorismo, desenvolvimento local.

Embora conscientes que a sua pluralidade, complexidade e riqueza não se esgotam nas reflexões tecidas nesta produção, os trabalhos científicos nela constantes fornecem uma visão sumária das tendências actuais e prospectivas neste âmbito. O que se deseja é que este livro, como as Jornadas que o originaram, possam contribuir para uma educação e formação de adultos que, como escreveu o nosso Torga, ajude a furar os olhos do tempo, desafiando com o futuro que queremos construir, o amanhã que, todos os dias, nos anunciam.

## Bibliografia

- Alcoforado, L. (2008). *Competências, Cidadania e Profissionalidade. Limites e desafios para a construção de um modelo português de Educação e Formação de Adultos*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Alcoforado, L. (2001). O Modelo da Competência e os adultos portugueses não qualificados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35 (1), 67-83.
- Alcoforado, L. (2000). *Educação de Adultos e Trabalho*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Alcoforado, L. & Vieira, C. M. C. (2007). A educação de pessoas adultas como promotora da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 173-194.
- Alcoforado, A. & Alcoforado, L. (2011). Museu Machado de Castro, um projecto educativo de inspiração republicana. In Câmara Municipal de Coimbra, *A República, os Museus e o Património* (pp. 52-69). Coimbra: CMC.
- Bhola, H. S. (1989). *Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*. Paris: UNESCO.
- Bogard, G. (1994). *Education des Adultes. Un pari progressiste du Conseil de l'Europe. Etapes d'un Project (1960-1993)*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal : desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime Salazar-Caetano*. Lisboa : FCG.
- Charlot, B. & Beillerot, J. (1995). *La Construction des Politiques d'Éducation et de Formation*. Paris: PUF.
- Comissão Europeia. (1994). *Crescimento, Competitividade, Emprego, os desafios e as pistas para entrar no século XXI. Livro Branco*. Luxemburgo: CE.
- Comissão Europeia. (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: CE.
- Comissão Europeia. (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas: CE.
- Correia, J. A. (2005). A Formação da Experiência e a Experiência da Formação num Contexto de Crise do Trabalho. In R. Canário, e B. Cabrito, *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências* (pp.61-72). Lisboa: Educa.
- Dave, R. H. (1979). Fundamentos de la Educación Permanente : aspectos metodológicos. In R. H. Dave, *Fundamentos de la Educacion Permanente* (pp. 21-57). Madrid: Santillana.
- De Natale, M. L. (2003). *La edad adulta, una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea.
- DGEP. (1979). *Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base dos Adultos. Relatório Síntese*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dias, J. R. (1978). Introdução Histórica. In M. J. Gusmão e A. J. G. Marques. *Curso sobre Educação de Adultos* (pp. 9-57). Braga: Universidade do Minho.
- Faure, E. & al. (1974). *Aprender a Ser*. Lisboa: Bertrand.
- Field, J. (2002). *Lifelong learning and the new educational order*. Londres: Trentham Books.
- Finger, M. e Asún, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Habermas, J. (2000). *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Jarvis, P. (2001). O futuro da educação de adultos na sociedade de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(1), 13-30.
- Jobert, G. (2001). Idéologies et pratiques des premières générations de formateurs d'adultes. *Education Permanente*, 149, 155-167.
- Lima, L. (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In Fundação Calouste Gulbenkian, *Cruzamento de Saberes, aprendizagens sustentáveis* (pp. 129-148). Lisboa: FCG.
- Melo, A. & al. (1998). *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos: Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- OCDE. (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: OCDE.
- Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem auto-dirigida : um contributo para a qualidade do ensino superior*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Oliveira, A. L. (2007). Quem são eles e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), 43-76.
- Osorio, A. R. (2003). *Educación Permanente y Educación de Adultos*. Barcelona: Ariel.

- Patrício, M. F. (1982). A Educação de Adultos em Portugal. In Universidade de Évora, *Educação de Adultos no Alentejo, contributo para a formação dos agentes educativos* (pp. 33-79). Évora: Universidade de Évora.
- Ruas, H. B. (1978). Educação de Adultos em Portugal, no Passado e no Presente. In M. J. Gusmão & A. J. Gomes Marques, *Educação de Adultos*. (pp. 269-300). Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. S. & Rhodes, L. A. (1998). Educação de Adultos. In A. S. Silva. *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP Estudos Temáticos. Volume III*. Lisboa: ME.
- Silva, A. S. (1990). *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*. Rio Tinto: ASA.
- Simões, A. (1979). *Educação Permanente e Formação de Professores*. Coimbra: Almedina.
- UNESCO. (1982). *Para uma política de Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

ANTÓNIO SIMÕES, UM ACADÉMICO PIONEIRO DA EDUCAÇÃO PERMANENTE  
E DE ADULTOS EM PORTUGAL

21

Licínio Lima

*Universidade do Minho*

Está por realizar, entre nós, um “estado da arte” da produção académica portuguesa em Educação de Adultos. A tarefa é tão necessária quanto arriscada, e este não é o único paradoxo que em seu torno se pode identificar. Por um lado lamentamo-nos, com frequência, da falta de tradição educativa, política e também académica da Educação de Adultos em Portugal, facto incontornável quando comparado com a generalidade dos países da Europa, com os Estados Unidos da América e, até mesmo, com o Brasil, por exemplo. Isso acarretou uma emergência tardia, e em pequeno número, da produção científica e pedagógica no domínio, sempre muito difícil à margem de instituições de ensino superior especializadas em educação e de práticas socioeducativas que estimulassem reflexões sistemáticas e ideários educativos congruentes. Mas, por outro lado, a nossa falta de tradição e a correspondente escassez de trabalhos parece induzir, contraditoriamente, pouco estudo acerca dos contributos disponíveis, de que resulta um certo desconhecimento de um campo académico que seria, teoricamente, relativamente fácil de inventariar e de conhecer. Acresce a tudo isto a conhecida tendência portuguesa para apreciar os autores estrangeiros, de que resulta um certo cosmopolitismo e alguma erudição, embora, por vezes, lamentavelmente sustentados pela ignorância daqueles que nos precederam e de alguns dos mais importantes contributos nacionais. Em resumo, queixamo-nos, compreensivelmente, de uma herança marcada por poucos contributos académicos na nossa área de investigação, mas, não obstante, nem os contributos que consideramos escassos acabamos por conhecer em profundidade para, com eles, estabelecer diálogo, crítica ou ruptura.

Nada disto, porém, diminui os impactos fortíssimos, no nosso campo, da história portuguesa, pouco letrada, ao longo do século XX. Não obstante os discursos político-educativos, a legislação e certas realizações do regime republicano, algumas das quais estudadas por Rogério Fernandes, especialmente através das questões da alfabetização e da educação popular, o que dominou durante a maior parte do século XX foi uma política educativa que Alberto Melo apelidou de “obscurantismo programado”. O desenvolvimento da Educação de Adultos, fosse pela via dos movimentos sociais, do sindicalismo, dos partidos políticos ou da Igreja, fosse pela via da emergência do Estado-providência e de políticas públicas de signo social-democrata, em parte simbolizadas pelas conferências e declarações da UNESCO e por textos fundadores como os de Robert Hutchins, Paul Lengrand ou Edgar Faure, sob os lemas da “sociedade da aprendizagem” e da “educação permanente” ou “educação ao longo da vida”, revelava-se uma impossibilidade em Portugal, durante o regime autoritário. Ambas as vias mencionadas exigiam um regime democrático, ou o processo de luta pela sua construção, a participação cívica e cidadã e não a aquiescência e a passividade, a esperança e não o fatalismo, o reconhecimento da cultura popular e dos saberes dos sujeitos, mesmo os dos analfabetos, não a sua desvalorização e muito menos o receio da sua contaminação pela letras e respectiva perda do carácter rústico e dócil que era atribuído à classe popular iletrada. Neste particular, creio que em termos de orientações

dominantes de política educativa, cedo passamos de uma situação em que a educação não servia para nada, para um contexto de elogio hiperbólico das propriedades salvíficas da formação, das competências e das habilidades para a empregabilidade, a competitividade e a adaptação ao trabalho no novo capitalismo. Como se a aprendizagem ao longo da vida, especialmente entendida como processo de individualização e de *performance* competitiva, tudo pudesse fazer ou realizar, agora no quadro de um novo pedagogismo de extracção económica e gerencial e num contexto em que a educação se encontra em processo de colonização pela economia.

Até como contraponto às derivas técnico-instrumentais e funcionalistas do paradigma mais recente da “aprendizagem ao longo da vida”, tal como este é difundido à escala global, desde a OCDE à União Europeia, a revisitação crítica de certos autores clássicos e de alguns trabalhos pioneiros se revela, em meu entender, indispensável. Não se trata, apenas, de acumular a necessária erudição e cultura sólida na nossa área de trabalho, de conhecer os precursores e os seus contextos de produção, de os poder seguir ou criticar, mas também de ganhar amplitude de análise e distância crítica, aprofundando as genealogias dos conceitos e cuidando da sua historicidade, evitando a sua reificação, desnaturalizando a sua adesão e o seu protagonismo político e mediático, rompendo com o senso comum.

A alternativa é a de alienar a reflexão teórico-conceptual a favor dos *slogans* da moda, das categorias jurídicas, dos lemas políticos, como se fossem estes a fonte de legitimidade do trabalho académico, o quadro de valores a seguir, a matriz conceptual a adoptar, em vez da condição de objectos privilegiados de uma hermenêutica, do debate teórico e do trabalho empírico. Uma alternativa que se revelaria uma ingenuidade normativista, um erro epistemológico ou, no limite, um enviesamento de tipo ideológico, todos incompatíveis com o trabalho académico e com a autonomia do investigador.

É neste quadro que se justifica plenamente o estudo das fontes primárias e também dos trabalhos de apropriação crítica e de recontextualização elaborados pelos pioneiros, capazes de sustentar uma análise dos ideais de “Educação Permanente” e do conceito de “Educação de Adultos”, a título de exemplo, desde a década de 1960 até ao presente, pois o primeiro conceito permanece activo em vários lugares do mundo, e desde logo na vizinha Espanha, e, em seu torno, das distintas tradições politico-educativas, filosóficas e pedagógicas de “Educação de Adultos”, bem como o estudo do complexo processo de ressemantização de muitas palavras-chave que continuamos a usar, mas agora sob quadros de inteligibilidade e sob racionais educativos consideravelmente distintos, remetendo já, afinal, para conceitos igualmente diversos.

De entre os nossos autores pioneiros no estudo das matérias de Educação Permanente e de Adultos, ainda na década de 1960, destaca-se o opúsculo de Manuel Breda Simões (1965), editado pela Fundação Calouste Gulbenkian com o título *Pedagogia Concreta, Educação Permanente e Formação Psicossocial*; a partir da década de 1970, destaco aqui os trabalhos, de incontornável interesse, de: Pedro Morais Barbosa, com o seu livro, de 1971, intitulado *Coordenadas da Educação Permanente*, onde assume como lema “educação – sempre, para todos e por tudo”; o texto de João Evangelista Loureiro, publicado em 1975 com o título *Introdução à Teoria Geral da Educação de Adultos*, editado pela Universidade do Minho; também editados por esta instituição, os trabalhos de conceptualização filosófica e educativa publicados por José Ribeiro Dias, a partir da obra colectiva intitulada *Educação de Adultos*, com data de 1978, designadamente “Introdução Histórica”, “A Educação de Adultos numa Perspectiva Humana (Personalista Integral)”, e ainda “Como Entender Correctamente a



Educação de Adultos”; nesta mesma obra, também o capítulo de Henrique Barrilero Ruas, intitulado “Educação de Adultos em Portugal, no Passado e no Presente”; de Alberto Melo e Ana Benavente o importante relatório publicado em 1978 pela UNESCO, intitulado *Educação Popular em Portugal (1974-1976)* e ainda sobre o mesmo período histórico o artigo de Alberto Melo intitulado “Portugal’s Experience of Reform Through Popular Initiative”, o primeiro publicado por um português na revista *Convergence*, do *International Council for Adult Education* e ainda “Nove Meses na DGEP. Uma Educação Feita por Todos”, publicado em 1979 na revista *Raiz e Utopia*. Finalmente, de António Simões, o seu artigo, de 1975, um dos primeiros textos sobre Educação Permanente publicados por um autor português no estrangeiro, no caso na *La Nouvelle Revue Pédagogique* (30, nº8, pp. 449-462) e em 1977 o artigo “Educação Permanente e Educação Compensatória”, publicado na *Revista Portuguesa de Pedagogia* (XI, pp. 139-147). Em 1979, ano em que defendeu a sua tese de doutoramento, a primeira em Ciências da Educação atribuída em Portugal, o autor publicou dois importantes trabalhos, emblemáticos quanto ao seu percurso académico posterior: o artigo intitulado “O Adulto em Perspectiva: diferenças de comportamento associadas à idade”, na *Revista Portuguesa de Pedagogia* (XIII, pp. 3-66), e a sua tese de doutoramento, *Educação Permanente e Formação de Professores*, editada em Coimbra pela Almedina.

Esta última trata-se, sem dúvida, do primeiro trabalho de fôlego académico sobre a temática, com uma rica e actualizada bibliografia, onde se destaca o rigor conceptual e a novidade dos temas abordados, bem como alguns dos autores hoje considerados clássicos no estudo da Educação Permanente e da Educação de Adultos, como P. Bélanger, J. Dumazedier, E. Faure, R. Hutchins, P. Lengrand, ou J. Le Veugle. De entre os autores portugueses, refere trabalhos dos já acima indicados José Ribeiro Dias, Alberto Melo e Henrique Barrilero Ruas. Ao abordar, neste livro, o carácter ambíguo do conceito de Educação Permanente, António Simões integra-se já numa perspectiva crítica, que não mais viria a abandonar, como aqui se verá, afastando-se quer de “iluminismos pedagógicos”, quer de concepções pragmatistas e instrumentais. A esse propósito vale a pena citar a clareza da sua posição, por referência aos avanços da França no domínio da formação profissional, quando afirma: “[...] não parece que, em países, como a França, onde a formação profissional teve institucionalização legal, se tenha com isso avançado para uma verdadeira Educação Permanente, pois aquela se tem geralmente limitado a satisfazer as exigências de adaptação ao trabalho [...]” (Simões, 1979b, p. 300), posição congruente com a de outros importantes autores, ainda hoje, designadamente em França, como é o caso de Lucie Tanguy.

Iniciava-se, em Portugal, uma reflexão sistemática, ainda que à nossa escala, em torno da Educação de Adultos, através de duas vias diferenciadas e, em ambos os casos, de forma tentativa e relativamente pouco expressiva. Por um lado, trabalhos de carácter técnico, por exemplo no quadro de estudos elaborados pela Direcção-Geral de Educação de Adultos, designadamente em contexto de preparação do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), através da acção de novos autores que iniciaram os seus trabalhos ainda em finais da década de 1970, mas com expressão mais significativa a partir da década seguinte. Por outro lado, a publicação de trabalhos no âmbito de projectos de intervenção socioeducativa e de desenvolvimento local, e um ou outro trabalho relativo a provas académicas, ainda raras. Como haveria de concluir mais tarde António Simões, em entrevista concedida no âmbito do “estado da arte” da investigação portuguesa em Educação de Adultos, que realizei com Paula Guimarães em 1994, para a Sociedade

Europeia de Investigação em Educação de Adultos (ESREA), o trabalho de investigação era então realizado de forma marcadamente individual, quase sempre à margem de projectos e de financiamentos institucionais (Simões, 1994). Surge, em todo o caso, entre as décadas de 1980 e 1990, a produção, relativamente inédita face ao período anterior, de vários autores, de que lembraria, a título exemplificativo, e para além dos já antes referidos Alberto Melo, António Simões, Ana Benavente, Rogério Fernandes, trabalhos de Lucília Salgado, Rui Canário, José Alberto Correia, António Inácio Nogueira, Amélia Vitória Sancho, Augusto Santos Silva, Maria José Esteves, Fernando Henrique Belchior, Orlando Garcia, Abílio Amiguinho, Artur Cristóvão, José Portela, Almerindo Afonso, Justino Magalhães, Rosa Lima, entre outros. Será, sobretudo, a partir de finais dos anos noventa, que uma nova geração de autores e de estudos emerge de forma mais expressiva, até à actualidade, configurando uma situação que, não sendo porventura exemplar é, porém, a mais pujante alguma vez registada na nossa história pouco significativa de trabalhos no campo. Sem propósitos de inventário exaustivo, que urge elaborar, mas, pelo contrário, de forma meramente indicativa, lembro aqui contribuições, com certa continuidade, de autores como Albertina Oliveira, Ana Luísa Pires, António Firmino da Costa, António Fragoso, Armando Loureiro, Cármen Cavaco, Clara Oliveira, Cristina Vieira, Fátima Antunes, Fátima Barbosa, Fernando Ilídio Ferreira, Joaquim Armando Ferreira, Joaquim Coimbra, Luís Alcoforado, Luís Imaginário, Luís Rothes, Manuela Terraseca, Margarida Pedroso Lima, Maria do Loreto Couceiro, Patrícia Ávila, Paula Guimarães, Rosanna Sá. Estes e outros autores, a partir de inscrições disciplinares e de matrizes teóricas diversas, têm enriquecido o campo de estudos no âmbito da Educação e Formação de Adultos, ora mais centrados em focalizações típicas das Ciências da Educação, ora transportando contribuições providas de outras áreas, como a Sociologia e a Psicologia.

Em geral, permanece um certo domínio das contribuições resultantes de provas académicas, muitas das quais, de resto, orientadas pelos investigadores mais antigos já referidos. É contudo visível, e também plausível, que a partir de agora se faça sentir a influência da acção de um mais numeroso e diversificado número de investigadores, a tal ponto que se pode afirmar que nunca, como hoje, dispusemos de tantos investigadores e de uma produção académica tão pujante.

Também aqui se tem feito sentir a acção, de várias décadas de trabalho e de lançamento metódico e persistente das bases necessárias à consolidação do campo, empreendidas pelo Prof. António Simões. Lembraria, a propósito, os impactos significativos que resultaram da sua coordenação da Secção de Educação de Adultos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, da direcção das várias edições das Jornadas de Educação de Adultos, realizadas aqui na Universidade de Coimbra, da publicação de actas de reuniões científicas e de números da *Revista Portuguesa de Pedagogia*, da criação e direcção do Mestrado em Educação, Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, da fundação e direcção do Núcleo de Assistência Psicológica e de Formação de Adultos e, ainda, da direcção do Centro de Psicopedagogia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. A par do trabalho de investigação em áreas como a educação permanente e a formação de professores, a educação básica de adultos, o desenvolvimento cognitivo do adulto, a memória do adulto, a atitude dos adultos face à morte, a aprendizagem autodirigida, ou o envelhecimento e a educação dos idosos, tema do seu livro mais recente, em que por várias vezes inaugurou no país temas e linhas de pesquisa inovadoras, António Simões formou uma nova geração de investigadores universitários e com eles tem realizado

um trabalho em equipa que sobressai no panorama, ainda bastante individualista, da produção académica na nossa área. A colaboração com Albertina Oliveira, António Fonseca, Armanda Matos, Cristina Vieira, Joaquim Armando Ferreira, José Augusto Rebelo, Luís Alcoforado, Margarida Pedroso Lima, Maria das Dores Formosinho ou Maria do Rosário Pinheiro, entre muitos outros, é bem a expressão disso mesmo.

Da mais de uma centena de trabalhos que publicou até agora, no país e no estrangeiro, sobressai ainda a capacidade de articulação, notável, de temas e problemas de investigação altamente especializados, através de métodos quantitativos elaborados e rigorosos, por um lado, e a sua curiosidade e o seu investimento crítico, epistemológico e metodológico, em torno de estilos e métodos de investigação com tradição na pesquisa qualitativa e socio-crítica da Educação de Adultos e da Educação Popular, com destaque para a investigação-acção (Simões, 1990) e para a investigação participativa (Simões & Vieira, 1996). Mesmo quando me fica a ideia de uma certa resistência sua a tais abordagens, firmada numa concepção tão séria e fundamentada quanto ancorada em critérios de apreciação de filiação científica de raiz quantitativa, embora não positivista e, muito menos, objectivista. Esta sua capacidade de problematização epistemológica, em qualquer dos casos, parece-me exemplar e tem motivado incursões diversas e autónomas por parte de alguns dos seus orientandos, que é o que, exactamente, esperamos de um Mestre.

Quanto à já referida inscrição crítica, ao melhor estilo de uma concepção problematizadora e não axiologicamente neutra de Educação de Adultos, é igualmente apreciável o vigor com que tem confrontado as derivas tecnicistas e pragmatistas da educação e formação, não apenas assumindo e revelando as suas posições, mas também dando testemunho académico do seu saber, solidamente ancorado na história e nas correntes filosóficas e pedagógicas; estas são, cada vez mais, referenciais indispensáveis a quem produz trabalho de investigação nesta área, pelo menos na perspectiva de uma pesquisa *em* Educação de Adultos e não, apenas, *sobre* Educação de Adultos.

São muitas, e já para além das minhas possibilidades numa circunstância como esta, as marcas do que acabo de afirmar, plasmadas em vários trabalhos e, especialmente, em introduções a certas publicações e em discursos públicos em congressos e reuniões científicas. Não posso, contudo, deixar de referir o seu acompanhamento crítico da situação das políticas de Educação de Adultos em Portugal, ou da ausência destas, ou ainda da sua intermitência, dos avanços e recuos, sem rumo certo e minimamente estável, ao longo das últimas décadas.

No discurso de abertura das I Jornadas de Educação de Adultos, realizadas em Abril de 1994, (Simões, 1996), não hesita em reconhecer que “não sopram ventos favoráveis à educação de adultos”, registando o “agudizar do economicismo” e uma concepção política reducionista, face a uma perspectiva da Educação de Adultos como fenómeno global e poli-facetado, que inclui “[...] a alfabetização, mas também a formação profissional, e bem assim a educação dos pais, e, do mesmo modo, a gerontologia educativa, e também a educação para a saúde, e ainda a animação socio-cultural e, finalmente, a aprendizagem auto-dirigida, na sua riqueza de formas e multiplicidade de expressões” (*Ibid.*: 14). Aqui regista aquilo que designa como “duas maneiras alternativas de encarar a educação de adultos”; por um lado, “atribuindo-lhe um papel passivo, de adaptação às mudanças ocorridas e de conformação com as políticas instituídas” e, por outro, “enfatizando, preferencialmente, o seu carácter activo, de emancipação individual e colectiva” (*Ibid.*), que é a opção que defende. No discurso de encerramento, interroga-se: “Estamos, mesmo, a ultrapassar a dicotomia educação/formação – de uma escola que não queria sujar as mãos com a formação profissional e de uma

formação, que desprezava as generalidades da educação – ou o privatismo e o economicismo ameaçam exacerbar a dicotomia? Vislumbro que será este um domínio onde se jogará boa parte do futuro da educação de adultos, em Portugal” (*Ibid.*: 499).

Volvidos sete anos, no discurso que proferiu na abertura das II Jornadas, em Março de 2001, sobre modelos e práticas de educação de adultos, critica a fragmentação administrativa desta, através da sua divisão por dois distintos departamentos do Ministério da Educação, que ocorrera em 1993, e observa: “[...] culminando um longo processo de degradação e descaracterização, a educação de adultos agonizava. Só a fé mantinha acesa a esperança, que permitia iluminar as trevas do pessimismo reinante” (Simões, 2001: 7). Ao invés, revelava em 2001 um certo entusiasmo pelas potencialidades abertas com a criação da ANEFA, situação em que, afirma, “A educação de adultos reanima-se e vive”, saudando a propósito o assumir de responsabilidades por parte do Estado. Retorna, contudo, as interrogações críticas sobre as articulações anunciadas entre educação e formação, que embora considere de saudar, apresentam contornos problemáticos: “[...] porquê a parceria com o Ministério do Trabalho e da Solidariedade, e não com outro ou com outros, visto que todos [...] são parte interessada no processo? Muitas justificações respeitáveis poderão, sem dúvida, aventar-se, umas mais convincentes do que outras. Mas eu não sei de nenhuma que me possa tranquilizar, plenamente. É que paira sobre a educação de adultos a ameaça de se tornar formação de adultos e de a educação continuada se converter em formação profissional continuada” (*Ibid.*: 8).

Face aos perigos invocados, diria que de forma sábia e bem informada, mas que a falta de visão de certos poderes instituídos tem teimado em desprezar, conclui: “Só me resta fazer um apelo à vigilância, por parte da sociedade civil, das instituições e dos investigadores empenhados na educação de adultos, no sentido de combaterem e contrariarem a tendência à rendição e às tentações economicistas e à hegemonia redutora da formação profissional” (*Ibid.*). Como sabemos, a vigilância foi de poucos, e frequentemente desprezada sob epítetos diversos, que me dispense de recordar, até porque, no essencial, continuam a ser utilizados hoje. Neste texto podemos ainda encontrar reflexões da maior pertinência teórica, com manifestas implicações práticas, quanto ao uso indiscriminado e dominante da noção de “competência”, sobretudo quando de forma estreita e subordinada ao trabalho, à empregabilidade e à adaptabilidade, o que conduz o autor a chamar a atenção para a raiz comum (*petere*), bélica e competitiva, presente quer em “competitividade” quer em “competência”, argumento que também usei para revelar o carácter pleonástico do lema, então em voga, “competências para competir”, um derivado do lema da economia, proposto uns anos antes por Michael Porter para a educação – “competir para progredir”, no quadro mais geral daquilo que desigmo de uma “pedagogia contra o outro”.

Finalmente, na nota de abertura ao número temático sobre “Educação e Formação de Adultos”, da *Revista Portuguesa de Pedagogia* (vol. 41, nº3, de 2007), lamenta abertamente que as esperanças que depositara na acção da ANEFA não tenham sido cumpridas, mesmo sem desvalorizar a acção empreendida por este instituto público, sobretudo porque a ANEFA “[...] cumpriu melhor o seu programa de formação do que o programa de educação” (Simões, 2007: 6). Comentando a extinção daquele organismo e a criação da Direcção-Geral de Formação Vocacional, em 2002, conclui: “Embora fosse apresentada como a continuadora das tarefas da ANEFA, a própria designação poucas dúvidas deixava, sobre o seu real alcance – o de reduzir a educação de adultos à qualificação dos recursos humanos” (*Ibid.*: 7). Em 2006, como se sabe, foi criada, de novo com o estatuto jurídico de instituto público, a ANQ (Agência Nacional para a Qualificação), que segundo o autor,

“No essencial, não difere da DGFV, no que concerne às suas atribuições, concentrando-se a atenção do legislador na qualificação dos portugueses, como sugere a própria designação da Agência e a *Iniciativa Novas Oportunidades* confirma” (*Ibid.*). Situação hoje institucionalizada, independentemente de alguns dos sucessos e benefícios entretanto atingidos, que ninguém ignora; todavia de forma claramente insular face àquilo que o país exigiria de uma política pública, não reducionista, de Educação de Adultos. Esta, porém, ausente entre nós, mesmo como concepção de futuro, no actual discurso oficial, com manifestas resistências em integrar outras valências ou dimensões, e muitas práticas socioeducativas diferenciadas, ainda que não promovidas directamente pelo Estado, como ficou bem exposto no relatório sobre o “estado da arte” que o governo português apresentou em 2009 à VI CONFINTEA, em Belém do Pará. Em profundo contraste, diga-se, com os documentos apresentados por outros governos, mesmo no quadro dos da União Europeia.

Aqui ficam, de forma necessariamente breve e muito lacunar, algumas das relevantes contribuições de António Simões, fatalmente representadas pelos meus interesses e pelas minhas capacidades e dificuldades de apreensão de uma obra vasta, polifacetada e, em certos casos, já para além do meu saber relativamente a certas áreas da Psicologia da Educação. Mas é isso mesmo que mais aprecio nele, e também essa capacidade de não se deixar aprisionar por temas restritos, por modas passageiras e pelo *espírito do tempo*, naquilo que este comporta de subordinação progressiva da educação à economia.

Sei, de há muitos anos, como o autor é avesso a certos protagonismos e como a sua sobriedade e rigor académico são incompatíveis com este tipo de manifestações, que justamente aqui nos reúne, neste momento. Mas ele sabe, do mesmo modo, como sou indiferente a discursos de conveniência ou de circunstância. E, por isso, tudo se pode resumir, afinal, a um convite à leitura da obra do autor, independentemente de concordâncias e discordâncias e, sobretudo, para além da busca, mais ou menos cirúrgica e insular, de citações reverenciais, tão em voga.

Quanto ao futuro das suas contribuições para o estudo da Educação de Adultos, ninguém estará hesitante. Estruturalmente, sabemos, até pelos seus trabalhos, que as pessoas mais velhas “conservam a sua capacidade de aprender”, por referência a uma nova concepção de educação, entendida como “processo coextensivo à duração da vida”, nas suas próprias palavras (Simões, 1999, p. 8, e também 2006). Ou ainda, como afirmou o filósofo francês Helvetius, em 1773, “O curso da minha vida não é mais do que um longo processo de educação”, isto muito antes da descoberta político-conceptual da educação informal. Por outro lado, sabemos que, no seu caso, uma tão longa dedicação, quase *amorosa*, como diria o “andarilho da utopia” e referência universal da Educação de Adultos, afortunadamente em língua portuguesa, não vai, seguramente, abrandar. Liberto de constrangimentos institucionais, cada vez maiores e mais burocraticamente absorventes, melhor poderá explorar a sua autodirectividade.

Vamos, pois, continuar a aprender consigo e a apreciar as suas contribuições científicas, pedagógicas e cívicas.

Atravessando quatro décadas, desde meados de 1970, o trabalho do Prof. António Simões é um testemunho do carácter multiforme e plurifacetado da Educação de Adultos, transcendendo os elementos que, em todas as fases, e também hoje de forma insidiosa, lhe procuraram reduzir drasticamente a amplitude e a natureza crítica.

É também por isso que o Prof. António Simões deve ser considerado já um autor clássico da Educação Permanente e de Adultos em Portugal.

## Referências Bibliográficas

28

- Barbosa, Pedro Morais (1971). *Coordenadas da Educação Permanente*. S. L.: Publicações Europa-América.
- Dias, José Ribeiro (1978). "Introdução Histórica". In M. J. Gusmão & A. J. Gomes Marques (Orgs.). *Educação de Adultos*. (pp. 9-57). Braga: Universidade do Minho.
- Dias, José Ribeiro (1978). "A Educação de Adultos numa Perspectiva Humana (Personalista Integral)". In M. J. Gusmão & A. J. Gomes Marques (Orgs.). *Educação de Adultos*. (pp. 79-94). Braga: Universidade do Minho.
- Dias, José Ribeiro (1978). "Como Entender Correctamente a Educação de Adultos". In M. J. Gusmão & A. J. Gomes Marques (Orgs.). *Educação de Adultos*. (pp. 115-146). Braga: Universidade do Minho.
- Helvetius, Claude (1773). *De L'Homme, de ses Facultés Intellectuelles et de son Éducation*. (1ª edição). Londres: Chez la Société Typographique, 2 vols.
- Lima, Licínio C. (2007). *Educação ao Longo da Vida. Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- Loureiro, João Evangelista (1975). *Introdução à Teoria Geral da Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho.
- Melo, Alberto (1978). "Portugal's Experience of Reform Through Popular Initiative". *Convergence* (1).
- Melo, Alberto (1979). "Nove Meses na DGEF. Uma educação Feita por Todos". *Raiz & Utopia*, nº 9/10.
- Melo, Alberto & Benavente, Ana (1978). *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ruas, Henrique Barrilero (1978). "Educação de Adultos em Portugal, no Passado e no Presente". In M. J. Gusmão & A. J. Gomes Marques (Orgs.). *Educação de Adultos*. (pp. 269-300). Braga: Universidade do Minho.
- Simões, António (1975). "Quelques Réflexions Concernant les Fondements Philosophiques de l'Éducation Permanente". *La Nouvelle Revue Pédagogique*, 30 (8), 449-462.
- Simões, António (1977). "Educação Permanente e Educação Compensatória". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XI, 139-147.
- Simões, António (1979a). "O Adulto em Perspectiva: diferenças de comportamento associadas à idade". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIII, 3-66.
- Simões, António (1979b). *Educação Permanente e Formação de Professores*. Coimbra: Almedina.
- Simões, António (1990). "A Investigação-Ação: natureza e validade". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV (3), 39-51.
- Simões, António (1994). "Professor António Simões". In Licínio C. Lima & Paula Oliveira (Eds.). "State of the Art" Study of Research on the Education of Adults in the European Countries – Portugal. ESREA Research Project. (pp. 62-75). Braga: Universidade do Minho/ESREA.
- Simões, António (1996). "Discurso proferido pelo Presidente da Comissão Científica e da Comissão Organizadora". In António Simões (Org.). *Educação de Adultos em Portugal. Situação e Perspectivas*. (pp. 13-16). Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal.
- Simões, António (1999). "A Educação dos Idosos: uma tarefa prioritária". *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (2), 7-27.
- Simões, António (2001). "Discurso de Abertura das 2ªs Jornadas Modelos e Práticas de Educação de Adultos". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 7-11.
- Simões, António (2006). *A Nova Velhice. Um Novo Público a Educar*. Porto: Âmbar.
- Simões, António (2007). "Nota de Abertura". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), 5-9 (número temático sobre Educação e Formação de Adultos).
- Simões, António & Vieira, Cristina C. (1996). "A Investigação Participativa: uma investigação *com* (pelas) pessoas e não *sobre* (para) as pessoas". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX (3), 57-81.
- Simões, Manuel Breda (1965). *Pedagogia Concreta, Educação Permanente e Formação Psicossocial*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Caderno CIP nº 1).
- Tanguy, Lucie (2003). "La Formation Permanente em France, Genèse d'une Catégorie (1945-1971). In AAVV. *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*. (pp. 119-128). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## AS POLÍTICAS EDUCATIVAS COMO POLÍTICAS SOCIAIS: MAPEANDO TRANSFORMAÇÕES NO MANDATO PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS HODIERNA

29

Rosanna Barros

*Universidade do Algarve*

A reforma do Estado-Providência, nas suas várias configurações, que ocorre no centro do sistema mundial desde a década de setenta do século XX, tem procurado, no geral, obter uma retracção das políticas sociais e dos direitos adquiridos nos anos dourados de vigência do modelo de Keynes-Beveridge. Ora, sendo os pressupostos da nova direita, aquela matriz político-ideológica que tem adquirido maior hegemonia na condução deste processo global de redefinição do papel do Estado, não surpreende, pois, que a esta retracção das políticas sociais corresponda também uma reestruturação do processo de elaboração das políticas educativas, em moldes que apontam para uma revisão (substituição?) dos pressupostos humanistas presentes na tradição da Educação de Adultos do pós-guerra, vinculada, como se sabe, sobretudo pela UNESCO. Efectivamente, como afirma Lima, “do ponto de vista das políticas sociais e de educação vêm ganhando crescente protagonismo as perspectivas de tipo tecnocrático e racionalizador, com a desvalorização do domínio público e com os apelos de inspiração gerencialista e neo-científica em educação” (Lima, 2000, p. 238). Embora mais centrados num tipo particular de práticas de educação de adultos, a formação pós-escolar, também Dubar e Gadéa ao analisar, para o caso francês, as políticas públicas produzidas para este subsector, entre 1959 e 1993, constatarem que actualmente “os imperativos económicos dominam mais do que nunca o campo da formação tornada instrumento da manutenção da empregabilidade dos assalariados” (Dubar e Gadéa, 2001, p. 147).

Apesar de ser este o sentido, amplamente identificado na literatura acerca da globalização neoliberal, para as transformações ocorridas desde o pós-guerra, esclarecemos aqui, e desde já, que não as consideramos inevitáveis, ao contrário do que oficialmente fazem, repetidamente, supor os discursos públicos hegemónicos, e um certo pós-modernismo reaccionário, como lhe chamou Paulo Freire, de legitimação simbólica do sentido das mudanças introduzidas nas políticas sociais e nas políticas educativas. Desde uma perspectiva crítica não só as políticas são vistas como o resultado deliberado de opções tomadas nas instâncias onde se localiza o poder de decisão, não sendo portanto inevitáveis, como também, em termos sociológicos, está bem documentado que a introdução de alterações, por via de políticas do Estado, nos contextos institucionais, quer se trate de uma reforma inovadora ou de uma estratégia de mudança, implica usualmente distintos tipos de comportamentos face aos processos de mudança, que de acordo com Lima, podemos teoricamente considerar serem de três tipos principais: comportamentos de participação activa; comportamentos de passividade; e comportamentos do tipo travão (cf. Lima, 1994, p. 69). No mesmo sentido vão as observações de Antunes quando refere que “consenso, aceitação renitente e oposição surda ou declarada não são dados à partida mas o resultado de processos políticos e ideológicos, morosos e delicados, que envolvem tanto a acção e autoridade do Estado como movimentações e alianças ao nível dos agentes e grupos sociais envolvidos” (Antunes, 1998, p. 28). Assim, na problemática que equaciona os processos de transformação social, há a considerar quer as características do próprio processo de produção das políticas

estatais, quer os termos e pressupostos segundo os quais se possua a compatibilização das estratégias de gestão da relação conflitual entre a actividade do Estado e os problemas estruturais das formações sociais do capitalismo avançado.

É precisamente neste sentido que Lenhardt e Offe (1984) interpretam a *política social*, e os processos de inovação nesta área, como o conjunto diversificado de instituições, estratégias e medidas de intervenção criadas pelo Estado para, em boa medida, responder aos problemas estruturais presentes na necessidade de conciliar as exigências e necessidades do capital com as exigências e necessidades do trabalho, ou seja, para tentar resolver o meta-problema da “constituição e da reprodução permanente da relação do trabalho assalariado” (Lenhardt e Offe, 1984, p. 32). As medidas de políticas sociais, assim entendidas, tratariam fundamentalmente de operar uma conciliação dilemática entre os diversos constrangimentos que enformam o próprio campo de actuação do Estado Capitalista Democrático, e também neste sentido, podem ser interpretadas como uma forma de manter em níveis politicamente manejáveis os conflitos e riscos de integração social, de modo a tornar viável a “praticabilidade das instituições sócio-políticas existentes” (*id., ibid.*, p. 37). É a partir desta perspectiva que se podem conceber as políticas sociais do Estado como estratégias de regulação social, que tanto possibilitam a valorização privada do capital, apoiando o processo de acumulação, como facilitam a continuidade do trabalho assalariado livre, mediante a indução de um consenso alargado que legitime a ordem vigente, ou seja, a manutenção de um dado modo de organizar quer a produção quer o consumo, que garanta a sua aceitação e desde logo o afastamento de possíveis ameaças desestabilizadoras. Entendendo que a acção governamental reflecte as escolhas que são tomadas num quadro conflitual como o que daqui deriva, Oliveira e Duarte, salientam a função de regulação focalizada que a política social desempenha precisamente ao intervir “no hiato derivado dos desequilíbrios na distribuição em favor da acumulação capitalista e em detrimento da satisfação de necessidades sociais básicas” (Oliveira e Duarte, 2005, p. 283).

Enquanto partes constitutivas das políticas estatais as políticas de educação pública, bem como as políticas de saúde pública ou as políticas de habitação social, podem ser pensadas como a expressão, em esferas particulares da vida em sociedade, da estratégia de gestão do conflito estrutural que as políticas sociais têm como objectivo principal procurar compatibilizar. Assim sendo, a partir da perspectiva proposta por Lenhardt e Offe, em que “a socialização através do trabalho assalariado tem, de fato, como pré-requisito, que as formas de existência externas ao mercado de trabalho, sejam organizadas e sancionadas pelo Estado” (Lenhardt e Offe, 1984, p. 17), cria-se a possibilidade de argumentar, como nota Antunes (1998), que o campo específico das políticas educativas, enquanto domínio das políticas estatais, “não está ‘a serviço’ das necessidades ou exigências de qualquer grupo ou classe social, mas reage a problemas estruturais do aparelho estatal de dominação e de prestação de serviços” (Lenhardt e Offe, 1984, p. 39), pelo que a satisfação dos interesses do Estado, mediante medidas de racionalização interna ao sistema, podem implicar efeitos externos, sobretudo quando “as inovações no campo da política social – novas leis, regulamentos e procedimentos – modificam explicita e claramente as relações de favorecimento/desfavorecimento entre certas categorias de pessoas” (*id., ibid.*, 38). Há aqui uma margem para interpretar, como fez Althusser (1970), os sistemas de educação escolar como uma vertente ideologicamente estratégica dos aparelhos do Estado, contexto em que se pode de igual modo afirmar, como assinala Jarvis, que todas as formas de educação são, até um certo ponto, também instrumentos da política social, isto é, “a política social sobre o sistema educativo, independentemente das aspirações e objectivos



educativos dos educadores, trata de como o governo, nacional e local, pode utilizar a educação dentro do sistema social mais amplo” (Jarvis, 1989, p. 199). As políticas de educação pública seriam, nestes termos, eminentemente ideológicas e normativas.

Ora, é com base neste enquadramento teórico geral, que percepciona a política educativa como política social, que se tem vindo a alicerçar uma perspectiva interpretativa que sugere o interrelacionamento dos processos de elaboração das políticas educativas com os processos de formulação das políticas sociais, pensando-se as primeiras, como propõe Colin Griffin, enquanto “uma parte integral de uma política socio-económica mais ampla” (Griffin, 2002, p. 42). Assim, e adoptando neste texto, o essencial dos modelos teóricos de produção de políticas sociais, nos termos propostos por este autor, encontramos espaço para argumentar que no campo da educação de adultos a transição do paradigma da educação permanente para o paradigma da aprendizagem ao longo da vida é parte integrante e constituinte de um processo de mudança social em curso, no qual se dá a redefinição do papel do Estado Capitalista Democrático na gestão do conflito estrutural entre capital e trabalho. Sendo que a resposta a este conflito em contexto de Estado-Providência significa uma produção de políticas sociais nos moldes do que Griffin (1999a) designou por modelo progressivo (social democrata), enquanto que a resposta em contexto de Estado Neoliberal significa uma produção de políticas sociais nos moldes do que Griffin (1999b) designou por modelo reformista (neoliberal). Ou seja, o que sustentámos é que: na relação entre *Estado e educação de adultos*, em que há um carácter bilateral de mútua interdependência (cf. Pöggeler, 1990, pp. 15-20), é possível teorizar linhas de reciprocidade, que não sendo inequívocas nem lineares, fazem-nos mesmo assim perceber claramente uma tendência, percepcionada a partir da realidade do centro do sistema mundial, para encontrar dois *tipos ideais de associações* entre, por um lado, o modelo de Estado-Providência a que correspondem políticas sociais de pendor progressivo social-democrata, a que está ligado um campo de educação de adultos de tipo humanista e democrático, inscrito no paradigma da educação permanente; e por outro lado, o modelo de Estado Neoliberal a que correspondem políticas sociais de pendor neoliberal (típicas da nova direita), a que está ligado um campo de educação de adultos de tipo tecnocrático e vocacionista, inserto no paradigma da aprendizagem ao longo da vida. A forma como o Estado projecta a sua acção, num e noutra caso, pressupõe um entendimento substancialmente distinto para o papel que a política social, e neste caso a educação de adultos como um dos seus instrumentos, pode desempenhar na “conciliabilidade problemática” (Lenhardt e Offe, 1984, p. 37), necessária ao funcionamento do Próprio Estado, entre as exigências e necessidades dos vários grupos e classes sociais em interacção nas formações sociais e os imperativos do processo de acumulação capitalista.

No contexto da transformação do papel do Estado, a que nos temos vindo aqui a referir, as funções da educação e sobretudo os pressupostos com que se elaboram as *políticas públicas de educação de adultos* encontram-se, de acordo com as análises de Colin Griffin (1999a, 1999b), e como assinala Lima (2003, 2004), substantivamente dependentes de três tipos de *modelos de produção de políticas sociais*, que pela relevância que possuem serão seguidamente explicitados.

Assim sendo, o modelo progressivo social-democrata (cf. Griffin, 1999a, pp. 329-342) diz respeito a um contexto em que há uma forte tónica no papel redistributivo do Estado e nas responsabilidades governamentais na elaboração de políticas sociais que promovam a democracia e a justiça social. Envolve um modo de entender as políticas estatais que

implica a salvaguarda da prestação, com uma tendente qualidade e cobertura universal, dos serviços públicos em geral, mas especialmente dos relacionados com a educação. Nesta linha a educação de adultos é vista como uma política social essencial, que conheceu a sua forma mais avançada no caso dos países escandinavos, e no quadro da qual se promove principalmente a afirmação de direitos, de justiça redistributiva e de participação cidadã democrática. O reconhecimento da sua função de promoção de bem-estar social é visível no significativo apoio estatal dado ao sector através de uma vincada provisão pública para muitas das suas iniciativas. Trata-se, de resto, da matriz defendida historicamente sobretudo no seio da UNESCO, e bem divulgada pelas suas iniciativas, tais como por exemplo: o *Relatório Faure* ou as diversas Conferências Internacionais realizadas na área (as seis CONFINTEAS), em que a educação de adultos é entendida como um bem colectivo e como um direito fundamental, inscrita nos pressupostos de uma Educação Permanente, tal como foi concebida, sensivelmente há trinta anos, quer por Robert Hutchins quer por Paul Lengrand. De acordo com Torres, foi neste contexto sócio-político, cujo auge se deu no pós-segunda guerra mundial, que “o planeamento educacional desempenhou um papel central nas concepções do Estado intervencionista do bem-estar, um Estado que foi necessário para controlar as tendências autodestrutivas do crescimento capitalista” (Torres, 2001, p. 50), significando uma expansão educacional notável e sem precedentes, e uma época de ouro na história da educação de adultos.

O segundo tipo de produção de políticas sociais, refere-se ao modelo de política social crítico (cf. Griffin, 1999b, pp. 447-451) que diz respeito a um contexto em que prevalecendo a defesa dos princípios da matriz político-ideológica de tipo social-democrata, se lhe tece, não obstante, significativas críticas que se relacionam, no entender de Torres, com uma desilusão geral com o liberalismo social, na medida em que sobressaem na literatura crítica e radical da época “a falência da teoria educacional funcionalista [que] remonta à sua incapacidade de explicar plenamente as causas da desigualdade e os problemas das desigualdades de oportunidades, e menos ainda de sugerir uma estratégia plausível para lidar com o papel do processo educacional na perpetuação das desigualdades sociais” (Torres, 2001, p. 52). A crise mundial da educação escolar, do início da década de setenta, está inscrita neste contexto, que de um modo geral resulta, também, destas críticas que são dirigidas ao carácter centralizado e burocrático dos sistemas nacionais de educação, típicos do aparelho administrativo do modelo do Estado-Providência, ao qual são igualmente tecidas diversas críticas que visam maioritariamente o único objectivo geral de alargar o potencial humanista contido nas suas políticas sociais, para alcançar, no caso da educação de adultos, uma ainda maior igualdade de acesso e sucesso escolar e de justiça social, apelando para uma descentralização das decisões democraticamente operada com a sociedade civil. Aliás, este *ethos* geral de crítica ao modelo de providência social, paradoxalmente, será aproveitado pela nova direita, precisamente para empreender a sua reforma, mas em moldes muito distantes dos pretendidos no modelo de política social crítico.

Desta forma, o modelo de reforma social neoliberal (cf. Griffin, 1999b, pp. 431-447) diz respeito a um contexto de crise do Estado-Providência e da resposta de cariz neoliberal à crise do fordismo, num novo modelo de produção de reformas políticas sociais em que emergem os pressupostos principais que caracterizam o Estado Neoliberal. Transita-se assim, neste modelo, para um contexto de deslegitimação do serviço público tradicional, cujas características de gratuidade e de universalidade passam a ser consideradas como obstáculos à responsabilização individual. Envolve um modo de entender as políticas estatais

que implica a salvaguarda prioritária da competitividade, e a crescente promoção da mercantilização dos serviços anteriormente afectos ao fornecimento colectivo de direitos sociais. Nesta linha, a educação de adultos é vista cada vez menos como um instrumento de uma política social de promoção democrática da justiça e igualdade sociais, para ser entendida cada vez mais como uma estratégia de reforma do Estado keynesiano e um mecanismo de combate à exclusão social, ou, mais concretamente, aos efeitos perturbadores da paz social que resultam directamente da globalização económica neoliberal, com a crescente institucionalização da acumulação flexível, que torna típica a relação salarial pós-fordista e o desemprego estrutural que lhe está subjacente. O reconhecimento da sua função estratégica como solução para a competitividade das economias avançadas é visível no apoio dado pelas instâncias supranacionais aos programas de educação de adultos inscritos numa matriz vocacionalista, defendida especialmente no seio da OCDE e da União Europeia, em que a educação de adultos é entendida como um bem de consumo passível de operar segundo a lógica do mercado, um entendimento que a inscreve inequivocamente de agora em diante nos pressupostos de uma aprendizagem ao longo da vida. De acordo com Bóia, está aqui implícita uma profunda revolução na forma de conceber o papel do Estado, que resulta do facto dos governos da nova direita, hegemónica na década de oitenta, terem “elaborado uma ‘policy mix’ centrada na promoção da cultura empresarial no campo educativo (...) procurando transferir o ónus da educação para as pessoas singulares (...) [pela] adopção de uma política baseada na democracia de mercado” (Bóia, 2003, pp. 90-93). Também Torres assinala, acerca do impacto geral do que designa por movimento libertista na educação, que esta nova visão “se distancia da ideia singular de uma educação para a democracia, como inicialmente defendida pelo liberalismo [social] e sua contrapartida pedagógica, o progressismo. Daí a ênfase sobre a qualidade da educação, a excelência, e sobretudo o apoio à ciência e à tecnologia” (Torres, 2001, p. 66). No geral a educação de adultos resultante do modelo reformista neoliberal pode ser vista como significando uma retracção educacional notável e sem precedentes, representando uma época negra na história da educação de adultos, na medida em que como enfatiza Lima, “a formação e a aprendizagem ao longo da vida chegam a ser objecto de um tão profundo processo de instrumentalização com vista à eficácia económica e à *performatividade competitiva* que parecem frequentemente reduzidas a estratégias vocacionalistas e a técnicas de gestão de recursos humanos, pouco ou nada se assemelhando a formas e processos de educação” (Lima, 2003, p. 136).

Ora, as vincadas diferenças entre cada um destes três tipos de *modelos de produção de políticas sociais* permite identificar os distintos pontos de partida principais a nível político-ideológico a partir dos quais se elaboram as *políticas públicas de educação de adultos*, o que, por seu turno, possibilita uma melhor compreensão crítica das linhas fundamentais com que se desenvolve o debate actual sobre políticas públicas. Sustentámos que, quer se queira quer não, no centro deste debate estão inevitavelmente, como salienta Afonso, os valores específicos, e desde uma perspectiva humanista inalienáveis, do domínio público, entre os quais há a destacar fundamentalmente a igualdade, a justiça e a cidadania, valores que têm vindo, no contexto actual da redefinição do papel do Estado, a ser “subvertidos e substituídos por influência das políticas neoliberais no campo da educação” (Afonso, 2002, p. 81). Aqui, precisamente, se localiza, de acordo com Lenhardt e Offe (1984), o conflito político e teórico-político, que como resultado do “movimento libertista em educação” a que se refere Torres (2001), está no cerne da actual transformação (mutação?) observável hoje no campo da educação de adultos, que a está claramente a reduzir nos seus aspectos

humanistas tradicionais. Um fenómeno traduzido por inovações sócio-políticas que estão a ocorrer no sector, a um ritmo assinalável, em cujo contexto as novas medidas de política educativa se radicalizam visivelmente, em larga medida como consequência da “cientificação crescente da política social” (Lenhardt e Offe, 1984, p. 48) que caracteriza a nova ordem educacional emergente. Trata-se de uma nova realidade cujo desvelamento crítico pressupõe, no nosso entender, a conjugação de uma reflexão histórico-estrutural (cf. Morrow e Torres, 1997, p. 313) com aquele tipo de engajamento intelectual desenvolvido no pensamento freiriano. É neste sentido, que ao debate hodierno sobre as políticas públicas de educação de adultos fazemos, também, corresponder indagações mais gerais, enquadradoras da percepção dominante acerca da nova ordem educacional, como as que sugeriram, há mais de vinte anos, Lenhardt e Offe neste troço mais longo da sua reflexão, que vale a pena citar:

*“continuará a política social académica, ignorando a evidência dos fatos, e seguindo o exemplo da teoria económica e jurídica, ou de uma ‘policyscience’ enfeudada ao Estado, a sustentar a concepção de que a política estatal é capaz, graças a seu saber, de gerar políticas ‘mais eficientes’, ‘mais efetivas’, ‘mais adequadas’, ‘mais corretas’ ou mesmo ‘socialmente mais justas’? Ou poderia ela libertar-se desse equívoco tecnocrático, operando em vez disso com base na evidência de que não são em absoluto os ‘policy outputs’, com suas estruturas institucionais e legais, que definem o ‘impacto’ da política social, mas que são as relações sociais de poder, de coerção e de ameaça, legal e politicamente sancionadas, bem como as oportunidades correspondentes da realização de interesses, que determinam o grau de ‘justiça social’ que a política social tem condições de produzir?” (Lenhardt e Offe, 1984, p. 48).*

Um *equívoco tecnocrático* que, de resto, continua a gerar inovações no campo oficial e público da educação de adultos (hoje cabal, mas arriscadamente, ressemantizada nos discursos hegemónicos enquanto educação e formação de adultos<sup>1</sup>), que se vê frequentemente confrontada com modelos impostos<sup>2</sup> numa lógica de cima para baixo, e que à semelhança do que tem acontecido nas inovações introduzidas na administração e gestão das escolas do sistema educativo formal, nascem igualmente de “propostas de especialistas em ciências da educação – às quais se seguiram pareceres e discussões públicas, sindicais e políticas – mas em nenhum caso estes modelos poderão ser representados como o resultado de uma mobilização social e pedagógica à qual o Estado não teria podido ser indiferente” (Afonso, 2002, p. 80). Ao entendermos as políticas educativas como políticas sociais se percebe, pois, mais facilmente que as mudanças verificadas no campo da educação de adultos, crescentemente inscritas no paradigma da aprendizagem ao longo da vida, são parte constituinte e operante da estratégia de reforma do modelo do Estado-Providência, no âmbito da qual se “visa a implementação de uma série de reformas políticas e administrativas com o intuito de pôr em prática o que passou a ser referido como uma nova gestão pública (*new public management*)” (*id.*, *ibid.*, p. 83).

<sup>1</sup> Sobre isto ver, por exemplo, Barros, R. (no prelo).

<sup>2</sup> Sustentámos, com base nos dados recolhidos e interpretados noutra lugar (Barros, 2009; 2011), que a recente introdução do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no campo da educação de adultos em Portugal ilustra paradigmaticamente esta situação de *equívoco tecnocrático*, não obstante as especificidades a ter em conta num país semiperiférico do sul da Europa.

A perspectiva crítica adoptada, e assim referenciada, permite-nos igualmente reflectir acerca do próprio processo político de produção de decisões educativas no campo da educação de adultos, constatando a emergência de um quadro novo de forças em interacção no âmbito da regulação social, que se traduz no surgimento quer do *terceiro sector* quer do *quase-mercado* em educação. Trata-se de um novo formato, ainda em construção, para o espaço público, no qual o triângulo em permanente tensão constituído pela relação entre o Estado, a sociedade civil e o mercado se tem vindo a reconfigurar, dando lugar a novos híbridos que parecem possibilitar uma recalibragem entre os três princípios em que assenta o pilar da regulação social, que estando, por sua vez em relação dialéctica com o pilar da emancipação social, constituem, como se sabe, a base do contrato social da modernidade ocidental e, portanto, a base da continuidade ou da transformação da normalidade quotidiana instituída pela forma política do Estado Capitalista Democrático.

Argumenta-se neste texto que as novas políticas de educação e formação de adultos (EFA) fazem, por isso, parte da nova estratégia de reformulação da provisão social e educativa, que ao dar protagonismo aos novos híbridos no processo de elaboração e formulação das políticas educativas do sector traduz e visibiliza, na verdade, novas formas de actuação do Estado, que, paradoxalmente, se tornou mais forte no contexto da matriz de governação neoliberal. É neste sentido que ganham importância, por exemplo, as abordagens que tomam como objecto de análise os mecanismos de quase-mercado na educação de adultos, na medida em que, como afirma Afonso, os quase-mercados são “uma espécie de *exlibris* do carácter híbrido público/privado, Estado/mercado, inerente às políticas adoptadas na fase de expansão neoliberal” (Afonso, 2002, p. 86). Trata-se de quase-mercados existentes hoje em diversas esferas do bem-estar social, que diferem dos mercados convencionais na medida em que, nos termos definidos por LeGrand e Bartlett (1993), são *mercados* na medida em que promovem a concorrência entre distintas instituições e fornecedores de serviços sociais que anteriormente eram monopólio do Estado, mas são concomitantemente apenas *quase* uma vez que não se regem plenamente pela lógica pura da maximização dos lucros. Particularmente na esfera da educação pública, como nota Dale, o termo mercado ainda é mais conotativo do que denotativo, pois “o que está em questão são novas formas e combinações de financiamento, fornecimento e regulação da educação” (Dale, 1994, pp. 110-111). Indo no mesmo sentido a interpretação de Griffin para o campo da educação de adultos, quando afirma que “a literatura vigente da aprendizagem ao longo da vida no modelo de reforma social reflecte este quase-mercado e não o de um mercado económico no sentido clássico ou *laissez-faire*” (Griffin, 1999b, p. 441). A emergência de quase-mercados, e não de mercados *toutcour*, na educação de adultos, que segundo Dale (1994) é derivada da necessidade estratégica da manutenção do controlo estatal sobre a actividade educativa, não significa, no entanto, que na nova ordem educacional, que está a caracterizar o início do século XXI, não se verifique, segundo nota Mesquita, um expressivo “reforço das posições que, defendendo embora o fornecimento pelo Estado de um nível mínimo de serviços educativos a todos os cidadãos, propugnam, por razões de ‘liberdade de escolha’ e de ‘optimização da eficiência’, o incremento de mercados ou quase-mercados educativos e o fornecimento privado, a par do Estado, dos mesmos serviços educativos” (Mesquita, 2000, p. 75).

Posto isto, o que há a realçar, neste momento da nossa reflexão, é que independentemente das especificidades com que estes novos híbridos se manifestam em pontos diversos do sistema mundial moderno, a sua emergência, tanto ao nível dos quase-mercados

como ao nível do terceiro sector, veio introduzir, em boa medida, um patamar novo de complexidade na análise e compreensão do processo político de produção de políticas sociais e educativas nas sociedades capitalistas hodiernas. O argumento é que neste processo, a importância do papel do Estado, como actor principal, no âmbito genérico da elaboração das políticas públicas manteve-se intacta, se é que a sua autoridade não saiu mesmo reforçada, como sugerem Morrow e Torres (1997), mas que o clima geral de elaboração da política social, e particularmente da política educativa, sofreu alterações profundas e substanciais em grande parte dos seus pressupostos processuais e político-ideológicos. Estas alterações processuais, são agora de um tipo novo que exploram politicamente, segundo Dale, “uma base racional que permite que determinadas coisas sejam feitas através da acção privada, enquanto as mesmas coisas seriam bloqueadas se a única forma de as realizar envolvesse o governo num papel activo” (Dale, 1994, p. 114). Neste sentido, trata-se de uma base sócio-política que possibilita ao Estado modificar, principalmente, os termos em que a sua acção de regulação é exercida e percebida, contornando, agora, mecanismos de concertação que tinham sido democraticamente instituídos, na medida em que “o trabalho de persuasão – ou promoção – pode ser minimizado pela adopção de mecanismos políticos que conduzam a que elementos-chave da política sejam implantados como *faitsaccomplis* sem nunca terem sido formalmente considerados no *forum* político” (*id.*, *ibid.*). Ora, parece-nos ser, precisamente, nesta dimensão das transformações ocorridas no modo de conceber as políticas educativas, que o paradigma da aprendizagem ao longo da vida pode ser pensado, actualmente, quer como uma evidência quer como um instrumento da redefinição do papel do Estado, cuja lógica de actuação ao nível da elaboração da política educativa parece ter se deslocado definitivamente “da maneira antiga de fazer políticas rumo à formação de estratégias”, (Griffin, 1999b, p. 450), exigindo assim também novos esforços de análise “para pensar em termos de estratégias de aprendizagem global em vez de políticas educativas enquanto tal” (Griffin, 2002, p. 43).

Concluimos reiterando, pois, que pensar as políticas educativas como políticas sociais num quadro de redefinição do papel do Estado revela-se, pelo que foi explanado, uma perspectiva pertinente para o estudo das políticas educativas no campo da educação de adultos. Não obstante, se esta perspectiva, nos moldes aqui referenciados, nos permite compreender num plano macro-analítico que hodiernamente “delegando em decisões individuais que, em conjunto, têm efeitos políticos substanciais, os legisladores não diminuem a extensão em que dirigem a política, mas, encobertamente, mudam a sua direcção” (Dale, 1994, p. 114), já num plano mega-analítico haverá que recorrer também a outros suportes teórico-conceptuais que facilitem a compreensão da nova ordem educacional a um nível em que a *produção das políticas sociais* se interrelaciona com *modos de produção de globalização* que em conjunto criaram as condições para a emergência de uma *nova forma de governação educacional* a que há, de igual forma, mas noutro lugar que não este, que atender.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2002). A(s) Autonomia(s) da Escola na Encruzilhada entre o Velho e o Novo Espaço Público. In Licínio Lima & Almerindo Afonso. *Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (pp. 75-90). Porto: Edições Afrontamento.
- Althusser, L. (1970). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença.
- Antunes, F. (1998). *Políticas Educativas para Portugal, anos 80-90 – O Debate acerca do Ensino Profissional na Escola Pública*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barros, R. (2009). *Políticas para a Educação de Adultos em Portugal – A Governação Pluriescalar da «Nova Educação e Formação de Adultos» (1996-2006)*. Braga: Universidade do Minho. [Tese de Doutoramento].
- Barros, R. (2011). *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal – Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barros, R. (no prelo). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*.
- Bóia, J. M. P. (2003). *Educação e Sociedade – Neoliberalismo e os Desafios do Futuro*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Dale, R. (1994). A Promoção do Mercado Educacional e a Polarização da Educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 2, 109-139.
- Dubar, C., & Gadéa, C. (2001). Sociologia da Formação Pós-Escolar. In Philippe Carré & Pierre Caspar (Dir.). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 143-160). Lisboa: Instituto Piaget.
- Griffin, C. (1999a). Lifelong Learning and Social Democracy. *International Journal of Lifelong Education*, 5 (18), 329-342.
- Griffin, C. (1999b). Lifelong Learning and Welfare Reform. *International Journal of Lifelong Education*, 6 (18), 431-452.
- Griffin, C. (2002). From Education Policy to Lifelong Learning Strategies. In Peter Jarvis (ed.). *The Age of Learning – Education and the Knowledge Society* (pp. 41-54). London: KoganPage.
- Jarvis, P. (1989). *Sociología de la Educación Continua y de Adultos*. Barcelona: Editorial Cooperativa El Roure.
- Le Grand, J. & Bartlett, W. (1993). Quasi-Markets and Social Policy: The Way Forward? In Julian Le Grand & Will Bartlett (Ed.). *Quasi-Markets and Social Policy* (pp. 202-220). London: TheMacMillanPress.
- Lenhardt, G. & Offe, C. (1984). Teoria do Estado e Política Social – Tentativas de Explicação Político-Sociológica para as Funções e os Processos Inovadores da Política Social. In Claus Offe *Problemas Estruturais do Estado Capitalista* (pp. 10-53). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Lima, L. C. (1994). Inovação e Mudança em Educação de Adultos – Aspectos Educacionais Organizacionais e de Política Educativa. *Educação de Adultos –Forum I*, 59-73.
- Lima, L. C. (2000). Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: Para uma Crítica do Gerencialismo e da Educação Contábil. *Educação de Adultos –Forum II*, 237-255.
- Lima, L. C. (2003). Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Entre a Mão Direita e a Esquerda de Miró. In *Cruzamentos de Saberes Aprendizagens Sustentáveis*, (pp. 129-148). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L. C. (2004). Do Aprender a Ser à Aquisição de Competências para Competir: Adaptação, Competitividade e Performance na Sociedade da Aprendizagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 9 (11), 9-18.
- Mesquita, L. (2000). *Educação e Desenvolvimento Económico – Contribuição para o Estudo da Natureza Presente de uma Relação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Morrow, R. & Torres, C. A. (1997). *Teoria Social e Educação – Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*. Porto: Edições Afrontamento.
- Oliveira, D. A. & Duarte, A. (2005). Política Educacional como Política Social: Uma Nova Regulação da Pobreza. *Perspectiva*, 23 (2), 279-300.
- Pöggeler, F. (1990). The State and Adult Education. In Franz Pöggeler (ed.). *The State and Adult Education – Historical and Systematical Aspects* (pp. 15-20). Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Torres, C. A. (2001). *Democracia, Educação e Multiculturalismo – Dilemas da Cidadania em um Mundo Globalizado*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

(Página deixada propositadamente em branco)



**EL PROYECTO PROFESIONAL:  
UNA HERRAMIENTA PARA EL FUTURO DE LAS PERSONAS ADULTAS**

39

**María Luisa Rodríguez Moreno**  
*Universidade de Barcelona*

*“O que até há pouco tempo era estável, linear e previsível é hoje, cada vez mais instável, ziguezagueante e em permanente mudança”*

Luís Alcoforado, Formar, 2003

***La reflexión sobre sí mismo***

Las tendencias de la orientación profesional o del desarrollo de la carrera actualmente trascienden y sobrepasan las ya clásicas aportaciones de F. Parsons (1909) y epígonos. De hecho, han quedado obsoletas porque la globalización ha echado por tierra los principios de la antigua industrialización y de la vida laboral del siglo XX y asistimos ahora al énfasis del protagonismo individual en la construcción del propio edificio personal, competencial y laboral.

El aumento del desempleo, la reducción de los recursos, la creciente demanda de servicios y la complejidad de los problemas han puesto en crisis el estado del bienestar, iniciando un proceso de “desinstitucionalización” que exige soluciones laborales distintas más adecuadas al período vital de las personas y a las diferentes exigencias del mundo laboral; soluciones que pasan por una mayor flexibilidad, por formas ocupacionales variadas, con horarios diversificados y con menor seguridad en el futuro laboral. Está emergiendo un modelo muy distinto al del “trabajo seguro y para toda la vida” que va a substituir el modelo de “vida normal” por un modelo de adaptación y ajuste a cada etapa de la vida laboral. Este nuevo modelo es el que se interesa por las competencias estratégicas para gestionar la vida laboral de cada persona en su contexto específico a la vez que sitúa a la persona en el lugar central de la organización empresarial. La organización va a estar al servicio del ciudadano, en una nueva relación bidireccional trabajador/empresa (De Lorenzo, 2010); este autor añade, además, que la relación entre centro y periferia y la cada vez más acentuada participación del ciudadano han aportado un fuerte elemento de crisis que obliga a los Estados a poner mayor atención en la persona y en las políticas de equidad social.

De alguna manera, la intervención orientadora echa sobre las espaldas de las personas trabajadoras –antes de entrar en el trabajo y una vez están integradas en él– la función de *gestionar su propia vida laboral*. “Construir el propio proyecto profesional y de vida contribuye a la construcción social de la identidad profesional” señalan ahora teóricos europeos y norteamericanos (Alcoforado, 2003; Duarte, 2009; Guichard, 2009; Savickas, 2009), estos últimos ubicando la construcción del proyecto en un marco mucho más amplio que denominan *life designing*. En efecto, contemplamos el nacimiento de teorías que enfocan el diseño vital desde la perspectiva sociológica (cuando se trata de categorías sociales y de modos de relacionarse el individuo con la sociedad); desde la perspectiva cognitiva (cuando

se incide en la identidad personal y profesional; y de otro tipo de dinámicas (cuando se tiene muy en cuenta la experiencia vivida). Pero, al fin y al cabo, casi todas las teorías coinciden en que *es en la persona en quien recae la responsabilidad de dirigir y manejar su vida*. Aún más: los teóricos insisten en que la actividad reflexiva es una variable importante para estructurar la propia identidad (Guichard, 2006). Así pues, en la sociedad individualista, contemporánea, se impone una orientación centrada en la *reflexión sobre sí mismo* con la finalidad de orientar (o reorientar) la propia existencia, no sólo para confirmar los propios principios y valores, sino para interrogarse acerca de su validez y universalidad.

En el ámbito de la práctica, y para facilitar la tarea de reflexión sobre sí mismo, Guichard preconiza una entrevista de *counseling*; Savickas *et al.* abogan por el valor de las historias narradas reconstruyendo los objetivos de la intervención orientadora y sugiriendo un modelo de intervención más constructivista, en seis fases; Duarte (2009) se arriesga por un nuevo paradigma; Huber (1999) propone ejercicios de metacognición, y así sucesivamente. La mayoría de los defensores del desarrollo de la carrera están predispuestos a un radical cambio en el enfoque orientador. Anteriormente, y adelantándose en mucho, Watts, Law y Fawcett (1981) sugirieron un modelo de orientación para el desarrollo de la carrera en cuatro estadios.

No obstante, cualquier estrategia o modelo centrado en la actividad reflexiva es prudente y útil, siempre y cuando respete las libertades individuales y la igualdad social (Jato, 2007; Alcoforado, 2007) y se dé la circunstancia de que el profesional de la orientación sea altamente competente en la orientación a lo largo de la vida *—long life—* (Pombeni, 2006; Sebastián, *et al.*, 2003).

### ***La persona adulta a la búsqueda de la propia identidad***

Para muchas personas —sobre todo para las trabajadoras de la clase media— trabajar o ejercer una profesión ha devenido un importante camino hacia su *empowerment* y hacia el desarrollo de su identidad profesional. El adulto está convencido de que al llegar al límite máximo de su carrera profesional, ha alcanzado lo mejor de su identidad, que, precisamente, es el producto social de la relación dialéctica entre él y su entorno, más que un producto propio de la psicología individual (Woolfe *et al.*, 1987).

Hay diversas interpretaciones sobre la emergencia de la identidad profesional, al ser ésta un aspecto clave en la vida de las personas adultas. Al respecto, reproduzco aquí algunos párrafos de mi proyecto para alcanzar la cátedra de orientación profesional en la Universidad de Barcelona (Rodríguez-Moreno, 1992), basados en Neff (1985).

*En la sociedad altamente industrializada, un componente de la conducta vocacional es la contribución al desarrollo del sentido de la propia identidad: muchas profesiones destacan no sólo por estilos distintivos al hablar, vestir o actuar, sino por diferenciar a sus trabajadores en sus actitudes políticas, sociales o culturales (estilos de vida), anejo al tipo de trabajo o grupo ocupacional al que se pertenece.*

*La gente no pregunta: “¿Quién eres?” sino: “¿A qué te dedicas?”, “¿Qué haces? El orientador profesional tiene un amplio espectro de posibilidades de acción, enfocando la orientación como un proceso centrado en la elaboración de la identidad vocacional, tal y como proponen psicólogos clínicos simpatizantes con la teoría de Erickson.*

Otras aportaciones interesantes son las de Dubar (1997) que defiende que la identidad profesional es una construcción social producto de la interacción entre los itinerarios laborales y los sistemas de empleo (o sistemas de trabajo o sistemas de formación). Dubar dice (1997, p. 113).

*Entre los acontecimientos más importantes para la identidad social, la salida del sistema escolar y la confrontación con el mercado de trabajo constituyen actualmente un momento esencial en la construcción de la identidad autónoma. [...] Pero es en el enfrentamiento al mercado del trabajo donde, sin duda, se sitúa actualmente el desafío identitario más importante de los individuos en la generación de la crisis.*

Hemos de señalar también a Huberman (1974) quien, desde una perspectiva *long-life*, relacionó esas preocupaciones con el proceso cíclico de la vida de un adulto para la fundamentación de la formación continua, y explicó cómo discurrían sus seis conocidas etapas: Centrarse en la propia vida (18 a 30 años); cultivar las propias energías y potencialidades (30 a 40 años); ejecutar y asegurar la propia identidad (40 a 50 años); mantener el propio puesto de trabajo y cambiar los roles (50 a 60 años); decidir qué hacer y cómo para iniciar el período decreciente de las responsabilidades (60 a 70 años); y reducir al máximo las responsabilidades (70 a 80 años).

A efectos del estudio de los itinerarios de las personas adultas también nos pueden servir las conocidas propuestas de Havighurst (1953) sobre las tareas de desarrollo como previas a la construcción de la identidad. Havighurst (adaptando las teorías de D.E. Super, Erik Erikson y Stratemeyer) propuso ciertos estadios en la evolución de las personas, en los que se enmarcan las denominadas *tareas de desarrollo* hacia la realización profesional. Havighurst define la tarea de desarrollo como “*aquella tarea que emerge en cierto período de la vida del individuo, cuyo logro conduce a la satisfacción y al éxito en otras tareas posteriores y cuyo fracaso conduce a la insatisfacción del individuo, a la desaprobación social y a la dificultad de conseguir realizar otras tareas*”. En un feliz opúsculo (Havighurst, 1952), propone, al referirse a la planificación de la carrera profesional, la siguiente secuencia:

Estadios propios del desarrollo vocacional	Tareas	Edad
I. <i>Identificación con una persona que trabaja</i>	Identificarse con el padre, la madre y otras personas significativas. El concepto de trabajo deviene parte esencial del yo ideal.	5-10
II. <i>Adquisición de hábitos básicos de actividad y de laboriosidad</i>	Aprender a organizarse el tiempo y la energía para poder contar como una pieza del trabajo hecho. Trabajo escolar. Otras actividades. Aprender a poner en marcha ciertos trabajos en situaciones apropiadas.	10-15
III. <i>Adquisición de la identidad laboral como trabajador en la estructura ocupacional</i>	Escoger y prepararse para una profesión. adquirir experiencia laboral como base para la elección ocupacional y para asegurarse la independencia económica.	15-25
IV. <i>Devenir una persona productiva</i>	Conseguir el dominio de competencias para la ocupación. Subir un peldaño en el progreso de la propia ocupación.	25-40*
V. <i>Mantenerse en la estructura productiva</i>	Poner el acento en el aspecto social del trabajo. La persona se ve a sí misma como ciudadano responsable en la sociedad productiva. Preocupación por introducir a los jóvenes al mundo laboral.	40-70
VI. <i>Contemplar la pasada vida productiva</i>	Mirar hacia atrás con satisfacción por la tarea realizada. Iniciar otro tipo de contribución social.	70 y +

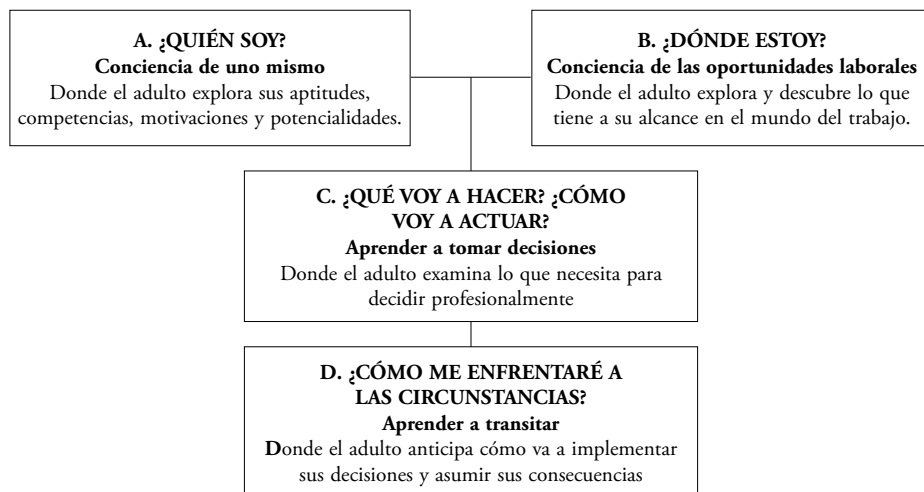
(\*En fondo gris, las tareas de la adultez).

De alguna manera, la adquisición de la identidad laboral se centra en construir un auto-concepto como trabajador en cierto tipo de carrera profesional. Unas personas necesitarán un largo período de formación, otras no tanto. Pero –según la teoría de Havighurst– lo que sí van a tener que realizar todas ellas es una serie de tareas de desarrollo (*tasks development*) propias del estadio en que se encuentran para conseguir la independencia económica, la independencia afectiva y la responsabilidad social y profesional<sup>1</sup>. El orientador o el formador pueden optar por guiar a las personas adultas hacia la *construcción del proyecto profesional* a partir de cualquiera de los modelos citados.

### ***La construcción del proyecto profesional***

#### **1. Un modelo**

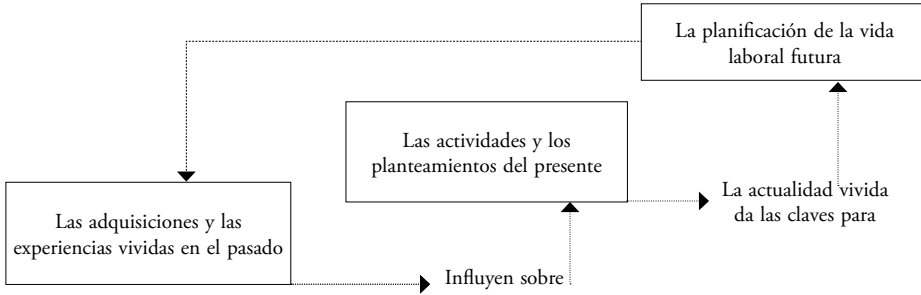
Siguiendo las indicaciones metodológicas y didácticas de Watts (1996) acerca del desarrollo de la carrera, me parece adecuado proponer su modelo DOTS para enmarcar la construcción del proyecto profesional. El modelo consta de cuatro dimensiones: a. La conciencia de las oportunidades (*opportunity awareness*), en la que se intenta motivar a las personas a reflexionar objetivamente sobre la variedad de opciones que ofrece el mercado laboral y que le van a permitir a ampliar su opinión y su postura crítica ante las múltiples alternativas; b. El conocimiento de uno mismo (*self-awareness*), sugiriendo a la persona a pensar en sí misma y en lo que el trabajo puede hacer por ella –o ella por el trabajo– para satisfacer sus necesidades básicas; c. La toma de decisiones, que enseñará a las personas a tomar decisiones laborales sobre la base de una visión clara de las opciones y de sus consecuencias; y d. El aprendizaje para la transición, en que se capacitará a las personas para que aprendan de cada aspecto de su experiencia laboral y sepan superar los obstáculos en el puesto de trabajo. El modelo, a su vez, se resume en las cuatro grandes preguntas bien conocidas por los orientadores:



<sup>1</sup> Más detalles en Rodríguez-Moreno, 2003.

## 2. Un proceso reflexivo

Mientras va desarrollando su carrera, la persona adulta protagoniza la construcción de su propio proyecto vital y profesional. Ha de reflexionar sobre su *pasado*, con el fin de verse desde fuera y desde cierta distancia; ha de averiguar qué influencia tiene ese pasado sobre el *presente* y las actuales circunstancias que está viviendo; y ha de hacer una síntesis sincera y objetiva que sirva para encarar los retos del *futuro* (Boutinet, 1990). Es por eso que el proyecto profesional es el producto de la *íntima interrelación entre el pasado, el presente y el futuro* tal como una persona los ha vivido, los vive y los piensa vivir:



La relación entre estos tres momentos, el control del desarrollo de la carrera y el análisis del impacto de la formación académica y laboral en la vida de una persona se hace, de manera progresiva y reiterada, mediante el *balance de competencias*. El balance, como herramienta de recogida de datos, de revisión, de contraste, de seguimiento y de síntesis evaluativa, proporciona todo el conocimiento que una persona quiere tener de sí misma y, al mismo tiempo, le da la medida realista de lo que ha hecho (o no ha hecho) y de lo que puede hacer (o no). (Jato, 1999; Rodríguez-Moreno *et al.*, 2010).

El proyecto es el cuestionamiento entre lo que hoy –presente– me importa, pero al mismo tiempo sobre la duda de si lo que hoy me importa será válido para el futuro; o si lo que hoy creo que me valdrá en el futuro (esa época desconocida de mi *tempo* vital) me seguirá pareciendo tan importante mañana. El proyecto ha sido patrimonio de diversas disciplinas científicas y no sólo de la psicopedagogía: la arquitectura, la sociología, las ciencias del trabajo y muchas otras ciencias han asumido el proyecto como una construcción, que, hoy día, está más de moda que nunca. Para los orientadores, un proyecto es una entidad intelectual, una forma de representación que integra aquello actual que una persona sabe sobre ella misma (el conocimiento propio) con lo que sabe del mundo exterior (mundo escolar, mundo del trabajo, etc.). Viene a ser también una interpretación representativa del lugar actual, *anticipación* del futuro lugar de la persona en el mundo.

*Las características del proyecto* dependen de los datos que contiene –de uno mismo y del mundo– y de la manera cómo estos datos son entrelazados. Unos provienen de la realidad vivida, otros envían el pensamiento hacia aspectos del futuro, más o menos imaginado, que, claro está, son anticipaciones. En su versión más elemental, *el proyecto es la anticipación de un objetivo*. Y esta anticipación habrá de menester unos medios y unas etapas, de manera tal que el proyecto llegue a ser la representación mental que coordine objetivos, medios y recursos. Se puede decir, pues, que *el proyecto integrará una dimensión temporal*, sobre todo la de las etapas que se tienen que recorrer para alcanzar un objetivo.

### 3. Funciones del proyecto profesional desde la perspectiva del profesional de la orientación

Orientadores y formadores aconsejan construir el proyecto profesional por muchas razones. Entre ellas, porque el proyecto:

44

- a) Favorece la toma de conciencia, dado que la relación con la realidad aporta significativos cambios de perspectiva;
- b) Facilita la asimilación y la comprensión de los nuevos datos: el adulto recoge los datos procurando que le sean útiles e interesantes para sus planes;
- c) Permite una reflexión anticipada mediante mecanismos de previsión, simulación, representación de diferentes futuros y toma de decisiones aproximadas y anticipadas que ayudan a no equivocarse;
- d) Ayuda a la organización racional de las estrategias actuales y de futuro, estructurándolas; será la persona misma quien controle sus actos, y su conducta no será dirigida desde el exterior; representarse los medios, las etapas, las estrategias, los obstáculos, etc., será la mejor garantía de gestionar la planificación del propio camino hacia el futuro;
- e) Permite participar en la evaluación de las sucesivas etapas a recorrer, teniendo siempre delante lo que se ha vivido (experiencias pasadas) y lo que queda por vivir (el futuro representado); a veces habrá que hacer ajustes, lo que no es negativo ni mucho menos, al contrario: si se sabe hacer, se podrán transformar lo imprevisto en nuevas oportunidades;
- f) Asegura que las elecciones y las decisiones tomadas lo sean con todas las garantías de acierto, porque han sido reflexionadas, razonadas y asumidas.

Así pues, los aspectos a tener en cuenta en el proyecto profesional se basan en el análisis de lo que se es y de lo que se ha vivido y analizan las trayectorias educativas, sociolaborales y personales. Y, a partir de ahí, se pueden reexaminar las ambiciones, las expectativas y los intereses profesionales y rediseñar los itinerarios académicos más adecuados y las alternativas laborales a ellos conectados (es apasionante pensar que para los arquitectos y pintores del Renacimiento, *progetto* –proyecto– era lo mismo que *dissegno* –dibujo, plano). Teniendo en cuenta estos puntos, tenemos ya muy acotados los pasos o fases para construir el proyecto.

### 4. La construcción del proyecto

Proyectar está en íntima relación con la identidad personal y con el sentido de la propia existencia. Enfocar un proyecto de futuro (o distintos proyectos de futuro) y elaborarlos desde una perspectiva racional es, de alguna manera, interrogarse sobre sus elementos constitutivos, sobre la naturaleza del proyecto, sobre su adecuación y sobre las relaciones entre esos conceptos. Anticipar una meta o un objetivo *es un proceso complicado* que no está enmarcado siempre en el proceso lógico del pensamiento racional, ya que tiene mucho de intuitivo. *Anticipar es combinar aquello que la persona es con lo que quiere ser y con lo que quiere hacer y llegar a ser*. Si el objetivo es profesional, se podrá hablar de proyecto profesional; si es académico o escolar, se dirá proyecto académico; si engloba una serie más amplia de vivencias y de comportamientos a más largo plazo, se conocerá con el nombre de

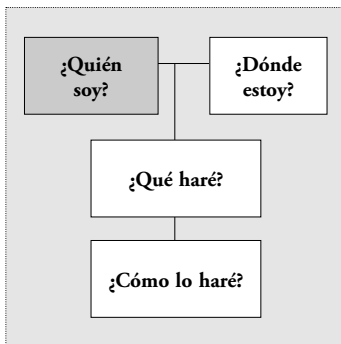
proyecto vital. Todo depende de los autores y de sus enfoques con respecto al significado y valor del trabajo en la vida de una persona<sup>2</sup>.

Puede haber multiplicidad de proyectos no forzosamente excluyentes y pueden tener duraciones más o menos amplias a lo largo de la vida. Lo esencial del proyecto es que viene a ser el apoyo de las intenciones de una persona. Para los psicólogos franceses Étienne, Baldy y Benedetto (1992) elaborar un proyecto es tener la intención de ejecutarlo; si no, acabaría siendo un sueño<sup>3</sup>.

Esto significa que *proyectar es implicarse, comprometerse, imponerse la obligación de alcanzar las metas planificadas*. El proyecto es un motor, una motivación hacia la acción. La voluntad de conseguir aquello proyectado y de ponerlo en marcha es lo que le confiere fortaleza. Y se podrá hablar de *un proyecto fuerte* si cumple estas cuatro condiciones: Saber anticipar un objetivo bien planteado; saber definir los recursos que harán falta para ponerlo en marcha; planificar ordenadamente las fases o etapas que se tendrán que recorrer, e imponerse como una obligación el hecho de conseguirlo.

En síntesis, *el proyecto es un trabajo de introspección* que se caracteriza por ser la construcción activa y continuada hacia la búsqueda del significado vital y profesional. Y es con la intencionalidad consciente como se alcanzará un mejor conocimiento de la conexión entre la persona que quiere trabajar y los requerimientos del mundo del trabajo y de la sociedad. La persona que proyecta con conciencia lo que hace se convierte en un elemento activo, un actor de sus propios planteamientos. Su proyecto será una previsión, una anticipación, una auténtica prospección que será de gran valor cuando tenga que concretar su itinerario personal y profesional<sup>4</sup>. A la hora de plantearse la construcción del propio proyecto se puede iniciar una introspección rígida y sistemática en los términos que hemos indicado antes, a partir de las sugerencias de Watts, para después conectarlo con los tiempos pasado, presente y futuro:

### A. ¿Quién soy?: El esfuerzo por querer conocerse a uno mismo



La construcción del proyecto exigirá de la persona adulta un análisis en profundidad sobre sí misma, porque al fin y al cabo *el principal referente es el propio yo*. Conocerse a uno mismo es, además de un derecho, una obligación. Y sabemos que la propia identidad personal y laboral es aquello que nos distingue de los otros y nos permite vernos como una unidad, siempre, sin embargo, cambiando, porque el tiempo corre. El propio conocimiento demuestra que nos percatamos de nuestro crecimiento personal y de nuestra maduración

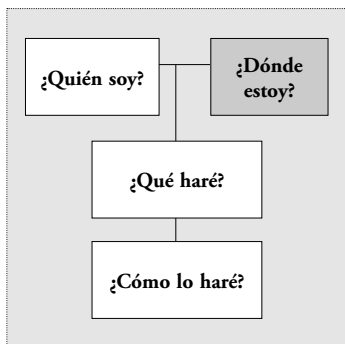
<sup>2</sup> No todo el mundo considera el trabajo la clave vital y la razón de ser del ser humano (Cfr. Las opiniones de W.S. Neff y D. Méda en sus publicaciones).

<sup>3</sup> Étienne, A., Baldy, R. y Benedetto, P. (1992). *Élaborer un projet c'est avoir l'intention de l'exécuter, sinon s'est un rêve*. En: *Le projet personnel de l'élève*. París: Hachette Éducation, 1992, 52-59. (Col. Nouvelles Approches, Pédagogues pour demain). Libro con prefacio de Jean-Pierre Boutinet.

<sup>4</sup> Véase también Rodríguez-Moreno, M<sup>a</sup>. L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2003. 72-117.

desde múltiples perspectivas. Este conocerse a sí mismo se caracteriza por la intencionalidad, es decir por la disposición intencional y buscada que *ayudará a prever lo que se quiere ser o lo que se quiere hacer en un futuro*. La reflexión de la persona adulta podría ser ésta: “Analizo la situación actual con la intención de variar mi futuro y tiendo a construir un proyecto de vida o profesional nuevo que enriquezca y complete mi situación real aquí y ahora”. En ese caso, la *narración autobiográfica* es una manera interesante y enriquecedora de concretar la propia identidad. Narrar la propia vida es un elemento básico en la construcción de la identidad personal (Demetrio, 1999; López-Górriz, 2007; Loiodice, 2004).

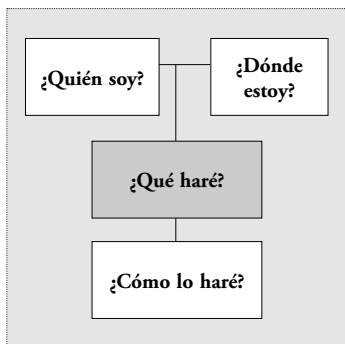
### B. *¿Dónde estoy? El conocimiento del mundo laboral y de las oportunidades*



Se trata de que la persona adulta, auxiliada por los insertores profesionales o por los formadores, descubra cuáles son las oportunidades laborales que tiene a su alcance; que sepa cómo están organizadas y clasificadas las ocupaciones a nivel estatal, provincial o europeo; que distinga las ocupaciones por sectores ocupacionales, por niveles, por dificultad, etc.; que tenga nociones de lo que es un perfil profesional. Alcoforado insiste (2003): “Es fundamental que conozcan las profesiones o el trabajo a ellas asociado, y las oportunidades que podrán surgir o ser creadas desde cada una de ellas y en diferentes ambientes”.

La persona adulta ha de saber ubicarse en el entramado ocupacional y ha de conocer que todas las profesiones tienen un conjunto de características (monografías profesionales) que le van a poder dar pistas para una elección más acorde con su manera de ser. El “¿Quién soy?” ha de ir paralelo o simultáneo al “¿Dónde estoy?” para poder comparar la idoneidad de persona y profesión. Los balances profesionales que habrá de ir sopesando progresivamente le ayudarán a reinterpretar los datos de las profesiones, ocupaciones y oficios y sus exigencias y características. La información profesional y ocupacional ha de ser procesada cognitivamente por los usuarios, que, si no saben hacerlo, deberán ser auxiliados por los profesionales de la inserción laboral, casi siempre desde los servicios públicos (Serreri, 2005).

### C. *¿Qué voy a hacer? Las decisiones que habré de tomar*



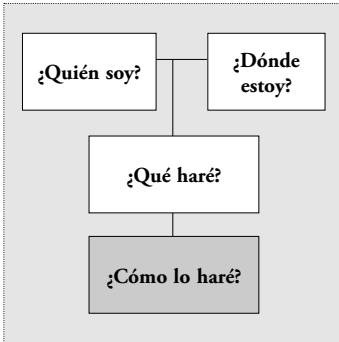
Ejecutar una actividad decisoria es una competencia determinante. Las decisiones tienen que estar enfocadas hacia el futuro proyecto de vida y no tienen que basarse en los prejuicios o en los instintos. Saber decidir fortalece la propia identidad. La persona adulta habrá de *seleccionar o clarificar un sistema o marco de valores*; valores que tratan de lo que se posee y de la manera de ser de las personas. Habrá de evaluar y clasificar sus valores por lo que implican de desarrollo personal o, por contra, de alienación personal. Habrá de ser



formada en las técnicas de toma de decisiones inteligente y responsable y en la asunción de sus consecuencias (Rodríguez-Moreno, 1998).

Desde la perspectiva decisoria, elaborar un proyecto es conectar el nivel de la práctica con el de la reflexión. Es poner los medios para ejercer una acción preventiva sobre el propio futuro profesional, representándolo en el escenario mental. Vendría a ser lo mismo que hacer una hipótesis, anticiparse, prever, asumir riesgos<sup>5</sup>.

#### D. ¿Cómo me enfrentaré a las circunstancias?



De alguna manera, la persona que elabora su proyecto lo que hace es tomar conciencia de lo que le espera, revisando lo que ha hecho y considerando las posibles consecuencias resultantes. Es un salir de su propio centro, un cambiar de mirada. La persona se mira a sí misma desde fuera, desde el exterior, pasando de un estado en que *hace* alguna cosa a un estado en que *reflexiona* sobre aquella cosa. Es mirándose a sí misma como la persona se encuentra en posición de comprender su situación en el mundo y de definir los medios y competencias que tiene que activar para cambiarla y evolucionar hacia adelante. Es la manera de poner herramientas a su disposición para enfrentarse a la realidad.

La persona que quiere implementar su proyecto va a tener que programar y programarse. Esa programación viene a ser una intuición razonada del futuro, una prospectiva de acción calculada sobre la base de las propias fuerzas y los propios recursos. Es planificar las acciones pensadas a corto, medio y largo plazo, sin dejarse influir por los estereotipos de la sociedad contemporánea, ya que hay que gestionar el propio futuro atendiendo a las aspiraciones, las motivaciones y las necesidades personales. Para la persona orientada, integrar las dimensiones del modelo de Watts y los tiempos del proyecto sería lo ideal:

**Modelo integrador de proyecto y dimensiones de la carrera**

Mí desarrollo de la carrera	¿Quién fui?	¿Quién soy?	¿Quién quiero ser?
	¿Dónde estuve?	¿Dónde estoy?	¿Dónde deseo estar?
	¿Cómo tomaba mis decisiones?	¿Cómo tomo mis decisiones?	¿Qué nuevas decisiones tomaré?
	¿Cómo me enfrentaba a los problemas?	¿Cómo me enfrento a mis problemas actuales?	¿Qué obstáculos preveo en el futuro?
Mí proyecto	<b>PASADO</b>	<b>PRESENTE</b>	<b>FUTURO</b>

<sup>5</sup> Más teoría sobre esta temática, en Rodríguez Moreno, M<sup>a</sup>. L. Hacia una nueva orientación universitaria. *Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 2002.

En síntesis: con la construcción del proyecto vital y profesional, la persona puede adquirir más poder decisorio, más madurez ante la toma de decisiones. La madurez, además deberá ir acompañada del desarrollo progresivo de las competencias estratégicas (genéricas y/o transversales) exigidas en el puesto de trabajo. Con el proyecto profesional los adultos clarificarán su bagaje y, por consiguiente, su vida profesional.

### *La estructura del proyecto profesional vía portafolio*

Definir el propio proyecto profesional significa poner en marcha una acción previsoras con la intención de programar actividades ordenadas en fases que faciliten el paso de las situaciones actuales a situaciones deseadas, futuras. Hay ejemplos conocidos en países europeos y norteamericanos<sup>6</sup>, pero cada formador o profesional puede adscribirse libremente a cualquiera de los que ya existen o puede elaborar uno adaptado los objetivos de la inserción socio-profesional de las personas adultas. La estructura del plan de trabajo, proyecto o portafolio no tiene ningún secreto. Mientras sea exhaustivo y ordenado lógicamente, todo portafolio es aceptable. Hay muchos modelos. Vamos a presentar algunos ejemplos.

El de F. Batini (2006) pasa por definir el objetivo profesional; hacer un listado de los recursos con que cuento; señalar las relaciones personales y las conexiones que he creado; programar etapas: lo que ya he hecho, lo que queda por hacer, lo que planificaré a seis meses vista, lo que planifico a un año vista.

Nuestra propuesta de portafolio se concreta en un cuaderno que servirá para guiar el proceso de construcción del proyecto. Tiene que responder a ciertas reglas: por una parte, tiene que ser sencillo, claro, detallado y progresivo; por otra, tiene que adaptarse a las circunstancias de cada persona adulta. Es por eso que el proyecto profesional variará según lo haga una persona que quiera entrar en un trabajo desde la situación de desempleo o que quiera promocionar o cambiar desde su puesto de trabajo actual. *El balance de competencias es muy distinto según cada circunstancia.*

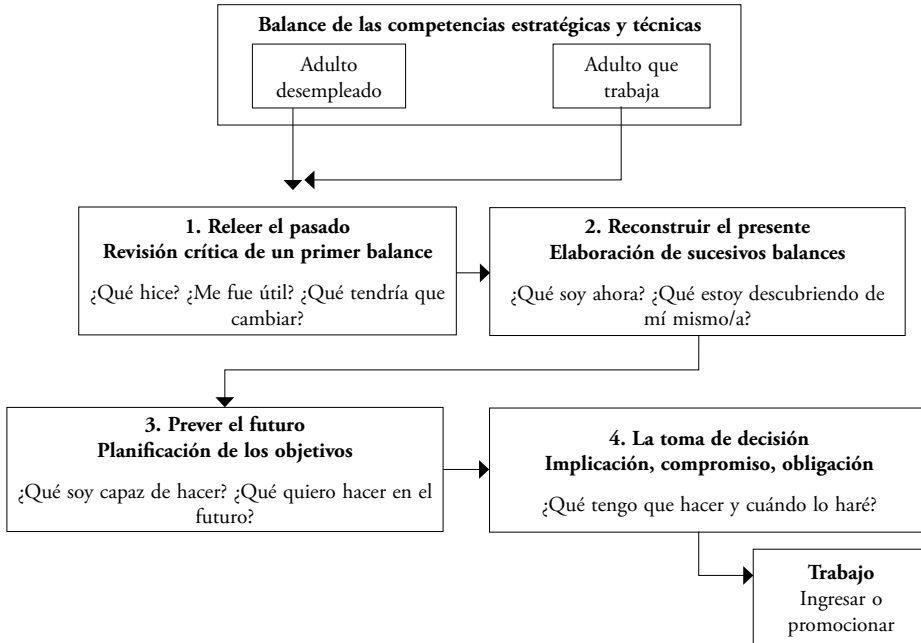
Cuando una persona se encuentra desempleada pierde todas las ventajas que proporciona el trabajo: los beneficios sociales y económicos, la rutina diaria de la socialización, la vivencia del contraste entre trabajo y ocio, el estatus que había conseguido, la comunicación con el resto de las personas, y muchas otras ventajas. El orientador debe saber que una persona desempleada sufre aislamiento, aburrimiento, pobreza relativa, sentimiento de no realización personal, pérdida de la autoestima, contradicciones, distanciamiento y muchos otros males (Marsden, 1982). A la hora de ayudar a construir el proyecto profesional frente a una situación de desempleo – también de jubilación – Murgatroyd y Shooter (1982) aconsejan una secuencia de seis fases de ayuda: ayudar ante la pérdida, a buscar una nueva ocupación, a buscar actividades significativas, a prepararse a perder nuevamente el trabajo, a ser consciente de la situación y a la aceptación definitiva de su situación de desempleo.

---

<sup>6</sup> Un ejemplo lo bastante completo podría ser *el Progress File*, que propone el *National Record of Achievement*; consúltese [http://www.dfes.gov.uk/progressfile/working\\_with\\_progress\\_file.cfm](http://www.dfes.gov.uk/progressfile/working_with_progress_file.cfm). En el Reino Unido hay muchas otras versiones, tanto en papel como electrónicas, de los Personal Development Planners. Por ejemplo, *Keynote Project 2002*, producido por la Nottingham Trent University, The London Institute y The University of Leeds: [http://www.leeds.ac.uk/textiles/keynote/Keynote\\_PDP/doc\\_index.htm](http://www.leeds.ac.uk/textiles/keynote/Keynote_PDP/doc_index.htm), etc. En el libro de Rossi, P. G. (2005). *Progettare e realizzare il Portafolio*. Roma: Carocci, 2005, 47-67, se presentan variadas propuestas a nivel internacional.

En este caso, por desgracia no tan excepcional actualmente, la construcción del proyecto exige algunas variantes y una ayuda especializada por parte de los orientadores y formadores.

Las cuatro partes o fases en que se subdivide, son progresivas y una conduce de manera natural a la otra.



Así pues, el *proceso completo* de elaboración del proyecto profesional tendría cuatro fases bien delimitadas que comprenderían toda una serie de actividades mentales de repaso, de puesta al día, de planificación y de decisión<sup>7</sup>. Véase otro modelo nuestro de portafolios, más clásico (Rodríguez-Moreno, 2002)<sup>8</sup>, del que resumo la estructura y algún un ejemplo de actividades:

Contenido	Descripción de la actividad
<b>I. Reflexiones acerca del mito del laberinto</b>	Comentar el significado del laberinto; Repasar el mito del laberinto y del minotauro comparándolo con elementos personales.
<b>II. Construcción del proyecto por fases</b>	Fase 1. La historia personal narrada Fase 2. Elaboración objetiva del concepto que el adulto tiene de sí mismo Fase 3. Construcción de la identidad social Fase 4. Conocimiento consciente de las propias competencias Fase 5. Didáctica de la construcción del proyecto Fase 6. Orientación continua en la elaboración del proyecto Fase 7. El uso del portafolios como estrategia socrática de autoevaluación y autoanálisis

<sup>7</sup> Como se muestran en la web: [http://www.publicacions.ub.es/liberweb/mundo\\_trabajo/](http://www.publicacions.ub.es/liberweb/mundo_trabajo/), en Rodríguez-Moreno *et al.* 2009.

<sup>8</sup> En esta obra presento un total de 13 modelos de portafolios.

**Fase 1:** La historia personal narrada

Reflexionar sobre la propia historia personal, vital y académica. Trabajo de revisión autobiográfica y actualización del presente en función del pasado próximo y remoto. Síntesis de los sucesos vividos, significativos o no, antes y durante la elección de carrera y consiguiente elección de profesión u oficio posteriores. Construcción de mapas autobiográficos y reflexión sobre las redes de influencia; recuerdos familiares, escolares y vitales; narración de lo vivenciado, etc.

**Fase 2:** Elaboración objetiva del concepto que el adulto tiene de sí mismo

Delimitación del autorretrato. Descripción de uno mismo, a modo de autoevaluación. Niveles de auto aceptación y autoestima, todo ello usando escalas y tests de personalidad y de *self-concept*, sin olvidar las descripciones del bagaje físico y psíquico, las potencialidades intelectuales y la estructura de la personalidad (tendencias del comportamiento, reacciones, estilos de vida). Reflexión sobre cómo se reacciona ante las diferentes ideologías – políticas, religiosas, culturales (multiculturales) – etc., y cuál es la propia escala de valores. Niveles de resistencia al fracaso y a los retos de la vida cotidiana.

**Fase 3:** Construcción de la identidad social

El orientado debe ser guiado también en lo que respecta a su identidad social, como componente de un grupo, como futuro profesional con unos deberes sociales que exigen una ética y unos estándares mínimos de actuación. El retrato como ser social ha de incluir también el proyecto de relación con la empresa o con la institución en que va a desempeñar su rol de trabajador.

**Fase 4:** Conocimiento consciente de las propias competencias<sup>9</sup>

Resumen y balance de la formación y competencias adquiridas antes de iniciar la vida laboral, con el objeto de relativizar el bagaje instructivo y de evaluar las competencias reales. Instrucción adquirida no sólo a través de la enseñanza reglada sino de los saberes adquiridos en sociedad. Explicitación de lo que se sabe y de lo que se sabe hacer. Balances muy delimitados de la formación inicial y del conjunto de saberes complementarios. Seguimiento y reflexión sobre las adquisiciones profesionales, capacidades y carencias personales. Etc...

***A modo de conclusión***

Dado que las circunstancias actuales respecto a la orientación de las personas adultas están cambiado drásticamente, lo más acertado sociológica y psicológicamente es que el orientador y el formador atiendan las peculiaridades específicas de cada individuo. Una herramienta interesante es la de enseñar a las personas adultas en momentos críticos de su vida laboral a construir el proyecto profesional y a enfrentarse a los cambios. Esta herramienta va complementada con balances de competencias previos y posteriores a la intervención orientadora y en colaboración con la organización empresarial. Para que este recorrido introspectivo pueda tener lugar en condiciones de calidad, se requiere una buena formación

<sup>9</sup> Una exhaustiva aportación teórica e indicaciones prácticas y didácticas en: Rodríguez-Moreno, M<sup>a</sup>. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.

del personal de la orientación y la implicación de los empresarios. La construcción del proyecto puede hacerse siguiendo la técnica del portafolio u otra que se considere sencilla y comprensible para el sujeto atendido. Tanto más sencilla cuanto mayor sea la persona adulta, porque el análisis de sí mismo y de las propias competencias no es una tarea fácil.

### Referencias y bibliografía

- Alcoforado, L. (2003). Formação, qualificação e trabalho: Tópicos para un projecto profissional de vida. *Formar*. 2003. Nº especial, diciembre 2003, 3-12.
- Batini, F. (2006). Il disegno di un obiettivo professionale. En: F. Batini y N. Giacconi. *Orientamento informativo. Percorsi e strumenti per la scelta formativa e professionale*. Trento: Erickson.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF. Caps. I y II.
- De Lorenzo, G. (2010). Dal curriculum vitae al progetto professionale. *Professione Pedagogista*. 36-37. XV, julio. 1990-2010. Monográfico: Venti anni di ANPE.
- Demetrio, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós. (Título original: *Raccontarsi*. Milán, Raffaello Cortina, 1995).
- Duarte, M<sup>a</sup>. E. (2009). The psychology of life construction. *Journal of Vocational Behaviour*. 75, 259-266.
- Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Etiënne, A., Baldy, R. & Benedetto, P. (1992). Élaborer un projet c'est avoir l'intention de l'exécuter, sinon s'est un rêve. En: *Le projet personnel de l'élève*. Paris: Hachette Éducation. 52-59. (Col. Nouvelles Approches, Pédagogues pour demain). Libro con prefacio de Jean-Pierre Boutinet.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behaviour*. 75, 251-258.
- Havighurst, R. (1952). *Developmental tasks and education*. Committee on Human Development. Nueva York: The University of Chicago & Longmans Green and Co.
- Havighurst, R. (1953). *Human Development and Education*. Nueva York: Longmans Green.
- Huber, M. (1999). *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves*. Lyon: Chronique Sociale. Prefacio de J.-M. Barbier.
- Huberman, M. (1974). Looking at adult education from the perspective of the adult life-cycle. *International Review of Education*. 20 (2), 117-137.
- Jato, E. (1999). Los balances personales y profesionales de competencias. En L. Sobrado (ed.), *Orientación e intervención sociolaboral*. (pp. 109-130). Barcelona: Edit. Estel.
- Jato, E. (2007). El desarrollo de la carrera profesional de las mujeres: Particularidades y obstáculos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 41-3, 151-171.
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milán: FrancoAngeli.
- López-Górriz, I. (2007). Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía y método. *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*. XII, 3 (52), 29-37.
- Marsden, D. & Duff, E. (1975). *Workless. Some unemployed men and their families*. Harmondsworth: Penguin.
- Murgatroyd, S. & Shooter, M. (1982). *Unemployment. The person and the family*. The Open University in Wales. Coping with Crisis Research Group. Cit. en Woolfe, R., Murgatroyd, S. & Rhys, S. (1987). *Guidance and counselling in adult and continuing education. A developmental perspective*. Milton Keynes: Open University Press. C. 8.
- Neff, W. S. (1985). *Work and human behavior*. Nueva York: Aldine Pb. Co.
- Pombeni, M<sup>a</sup>. L. (2006). Long life guidance e professionalità degli operatori: Le sfide per l'orientamento. En ISFOL, *Dialoghi sull'orientamento. Dalle esperienze ai modelli*. Roma: ISFOL, Temi & Strumenti. Nº 25, 65-87.
- Rodríguez-Moreno, M<sup>a</sup>. L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador. Fundamentos y propuestas formativas*. Barcelona: Barcanova. Temas Universitarios.
- Rodríguez-Moreno, M<sup>a</sup>. L. (1998). *Programa para aprender a tomar decisiones. Guía didáctica para el tutor*. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez-Moreno, M<sup>a</sup>. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Rodríguez-Moreno, M<sup>a</sup>. L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Rodríguez-Moreno, M<sup>a</sup>. L., Álvarez, M., Figuera, P. & Rodríguez, S. (2009). *Estudios universitarios, proyecto profesional y mundo del trabajo*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Servei de Publicacions. Herramientas para el balance consultables en la web: [http://www.publicacions.ub.es/liberweb/mundo\\_trabajo/](http://www.publicacions.ub.es/liberweb/mundo_trabajo/)
- Rodríguez-Moreno, M<sup>a</sup>. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez-Moreno, M<sup>a</sup>. L., Serreri, P. & Del Cimmuto, A. (2010). *Desarrollo de competencias: Teoría y práctica. Balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo*. Barcelona: Laertes.
- Savickas, M. *et al.* (2009). Life-designing: A paradigm for career construction in the 21<sup>st</sup> century. *Journal of Vocational Behaviour*. 75, 239-250.
- Serreri, P. (2005). Balance de competencias y formación. Aspectos teóricos y dimensiones de aplicación. En A. Alberici y P. Serreri (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias*. Cap. 3. Barcelona: Laertes.
- Taveira, M<sup>a</sup>. do C. & Rodríguez Moreno, M<sup>a</sup>. L. (2003). Guidance theory: The status of career exploration. *British Journal of Guidance & Counselling*. 31 (2), 189-207.
- Watts, A. G. (1996). Experience-based learning about work. In A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd & R. Hawthorn (1996). *Rethinking careers education and guidance. Theory, Policy and Practice*. London: Routledge, 232-246.
- Watts, A. G., Law, W.M. & Fawcett, B. (1981). Some implications for guidance practice. En A.G. Watts, D.E. Super & J. M. Kidd (eds.). *Career Development in Britain*. Cambridge: CRAC.
- Woolfe, R., Murgatroyd, S. & Rhys, S. (1987). *Guidance and counselling in adult and continuing education. A developmental perspective*. Milton Keynes: Open University.

**Maria Paula Paixão**  
*Universidade de Coimbra*

### ***Introdução***

A carreira pode ser entendida como um conjunto organizado de padrões de formação e de trabalho que constituem o trajecto de vida de um indivíduo. Neste âmbito podemos perguntar, qual a relevância da abordagem da temática da orientação nas transições de carreira ao longo da vida adulta. Numa primeira abordagem, podemos identificar quatro ordens de razões: a) o trabalho assume um significado central na vida dos sujeitos, nomeadamente em todas as etapas do percurso pessoal ao longo da vida adulta, tendo igualmente um impacto relevante no desenvolvimento económico, social e cultural; b) o desenvolvimento humano pode ser compreendido através do conjunto das transições em torno do trabalho efectuadas ao longo do ciclo de vida; c) a orientação é, na actualidade, identificada como uma área central de intervenção de âmbito educativo, psicológico e social, no seio das políticas de aprendizagem ao longo da vida e d) as sociedades mais industrializadas, nomeadamente no contexto Europeu, preocupam-se com a expansão e transformação profunda dos serviços de orientação que são capazes de providenciar aos seus cidadãos.

### ***1. O significado do trabalho na vida dos sujeitos***

O trabalho envolve o sujeito numa relação complexa com o mundo, representando a interface mais consistente com os contextos sociais, económicos e políticos (Blustein, 2006)! Efectivamente, podemos identificar um conjunto de autores que têm reflectido sobre a forma como o encontro entre o trabalho e a satisfação das necessidades humanas permite a construção do capital identitário (Blustein, 2008; Jahoda, 1983; Warr, 1987). Em primeiro lugar, o trabalho, enquanto construção psicossocial, permite satisfazer as seguintes necessidades, organizadoras do nosso sentido de identidade (Blustein, 2008):

- a) Necessidades de sobrevivência e de poder. Podemos afirmar que estamos no domínio da satisfação das necessidades básicas, domínio no qual se podem facilmente reconhecer e integrar todos os cidadãos, em qualquer parte do mundo. Aliás, para muitos indivíduos são estas as únicas necessidades que pretendem e/ou conseguem ver satisfeitas através do envolvimento em actividades de trabalho. O envolvimento da satisfação da necessidade de poder confere, por parte dos membros de uma determinada sociedade, direito à participação em processos de tomada de decisão e está associado ao acesso aos mecanismos mínimos de regulação económica e social. Por exemplo, a entrada das mulheres no mercado trabalho contribuiu decisivamente para que a estas fosse reconhecido o direito de participar nas mais importantes escolhas e decisões efectuadas em diversos níveis e domínios das diferentes esferas

de participação social. Numa sociedade estratificada esse direito é objecto de várias restrições, não sendo o poder igualmente distribuído, no entanto as formas básicas de participação no tecido económico e social são, de uma forma geral, garantidas. O desemprego pode constituir uma barreira à satisfação das necessidades de sobrevivência e de poder, sobretudo se estiver dissociado de contextos diversificados e estáveis de suporte.

- b) Necessidade de estabelecimento e envolvimento num conjunto amplo de redes sociais. O trabalho faculta o desenvolvimento de relações significativas, permitindo o acesso a redes que possibilitam o desenvolvimento do capital social, através da ligação dos indivíduos ao contexto social e cultural mais abrangente. Para além deste importante aspecto, o trabalho funciona como um contexto privilegiado de estabelecimento de vínculos afectivos, cumprindo uma função inerente aos processos dinâmicos de desenvolvimento humano. A realização de actividades de trabalho possibilita, de igual modo, a prestação de cuidados a grupos-alvo específicos, nomeadamente crianças, idosos, pessoas com necessidades especiais, etc.
- c) Necessidade de auto-determinação. Tendo como pano de fundo a teoria motivacional da auto-determinação de Deci & Ryan (2002), que destaca a importância crucial dos contextos sociais na promoção da autonomia e do desenvolvimento optimal, o trabalho pode constituir o contexto ideal para a auto-expressão genuína de interesses, valores e competências promovendo, deste modo, o exercício da auto-determinação e da agência pessoal.

Algumas das teorias explicativas dos efeitos do desemprego na saúde mental apresentam importantes contribuições para a compreensão do significado psicossocial do trabalho, pois sublinham o efeito negativo que a não satisfação de algumas das suas funções acarreta na saúde mental dos cidadãos. Deste modo, a teoria da privação latente de Jahoda (1982) considera que o trabalho tem uma função manifesta (permitir a sobrevivência económica) e cinco funções latentes (estrutura temporal, contacto social, estatuto, actividade aplicada e propósito colectivo), de que os sujeitos desempregados são privados, o que pode provocar danos consideráveis no seu bem-estar físico e mental. Por outro lado, o modelo vitamínico de Warr (1987) acentua a ideia de que algumas das características do contexto de trabalho actuam como vitaminas, as quais (algumas apenas em doses moderadas) promovem a saúde mental (oportunidades de controlo, oportunidades para a utilização de competências, variedade, clareza contextual, segurança económica, segurança física, oportunidades para o contacto interpessoal, etc.), sendo que os indivíduos delas privadas podem ver comprometido o seu processo de crescimento pessoal na sociedade em que estão inseridos.

Em suma, o trabalho está indissociavelmente ligado à construção e reconstrução da identidade psicossocial, desde logo porque as fantasias relativas ao trabalho expressam uma das mais precoces formas de antecipação da vida adulta (por exemplo, do ponto de vista das crianças, os adultos têm poder e capacidade de decisão porque trabalham). Além do mais, as respostas, constantemente reelaboradas à pergunta *o que queres ser quando fores grande*, em larga medida formatam o percurso formativo e vocacional das crianças e dos jovens, sobretudo nas sociedades mais desenvolvidas e envolvidas no processo de globalização. De facto, não podemos esquecer que a entrada na escola marca o início de uma grande narrativa de vida (organizada em torno de diversos episódios) que tem o trabalho como “tema unificador”. Acresce, ainda, o facto de que a investigação e a intervenção no



âmbito da reabilitação psicossocial dos doentes mentais têm abundantemente evidenciado a forte relação existente entre a recuperação da saúde mental e a transição para o mundo do trabalho (Leff, 2006). Finalmente, a interiorização do significado do trabalho no nosso percurso existencial facultam-nos o acesso a um vasto dicionário que nos possibilita a construção de narrativas várias e funcionais acerca da nossa relação com os outros e com o mundo, tendo em consideração que o utilizamos para regular o nosso comportamento pessoal e social e, simultaneamente, inferir acerca de atitudes, valores, estilos de vida, etc., dos outros com os quais interagimos.

## ***2. Desenvolvimento, trabalho e transições***

A quase totalidade das perspectivas actuais sobre o comportamento e o desenvolvimento humano na sua relação com o trabalho e a aprendizagem ao longo da vida colocam-nos, de um ou outro modo, perante as problemáticas das mudanças ou transições, da socialização ou do desempenho de papéis múltiplos em contextos diversificados e da própria construção identitária ao longo de trajectórias espaço-temporais não lineares (Guichard, 2010), ao sublinharem as características interactivas e emergentes dos sistemas complexos e ao clarificarem o acaso como a imprevisibilidade resultante da complexidade, acentuando a complementaridade das perspectivas convergentes (estabilidade) e emergentes (mudança) no aconselhamento de carreira (Amundson, 2006; Krumboltz, 2009; Pryor & Bright, 2006).

Ao longo da idade adulta, e de acordo com Schlossberg (1981, 1997), as transições são fundamentalmente de três tipos (esperadas, não antecipadas e transições por não acontecimentos, isto é acontecimentos planeados e/ou antecipados, mas que não ocorreram), considerando estes autores que o processo de adaptação à transição (o qual depende, entre outros factores, das condições específicas da própria situação de transição, das características do “*self*”, dos tipos de apoio e das estratégias utilizadas) tem um impacto considerável no desenvolvimento psicossocial e na saúde física e mental dos cidadãos. Por sua vez, Fouad & Bynner (2008) diferenciam claramente as transições voluntárias das involuntárias, sublinhando que estas últimas (que apresentam um potencial de impacto negativo muito maior nos trajectos de desenvolvimento futuro) requerem apoios diversos e consistentes, que muitas vezes os sujeitos não conseguem obter, uma vez que colocam dificuldades e obstáculos difíceis de ultrapassar em diversos níveis. Efectivamente, de acordo com os autores anteriormente referidos, as transições involuntárias são muitas vezes acompanhadas de obstáculos pessoais (ausência de tempo na preparação para a transição, falta de recursos emocionais, sociais e financeiros para a adaptação à transição). São, igualmente, acompanhadas de obstáculos na estrutura de oportunidades (preconceitos relativos ao género, idade, contextos económicos de estagnação ou recessão, imprevisibilidade das oportunidades), apresentando esses obstáculos, frequentemente, um carácter difuso, exercendo embora um impacto real e tangível. Finalmente, as transições involuntárias são muitas vezes acompanhadas de obstáculos institucionais (desinvestimento em programas específicos de formação ou qualificação), os quais podem comprometer fortemente as dinâmicas de crescimento de indivíduos, grupos e organizações. Fouad & Bynner (2008) referem, ainda, que a capacidade dos sujeitos se adaptarem às transições é moldada pelas políticas sociais e institucionais do contexto em que são efectuadas, nomeadamente sobre quem recai, em primeiro lugar, a responsabilidade da transição, isto é, o indivíduo (e as sua

família e outros contextos proximais de apoio, pois neste caso os recursos governamentais são inexistentes, ou estão sob ameaça constante – perigo do “*insourcing*”), a sociedade (os termos inserção ou precariedade reflectem esta segunda tendência, ao admitirem a existência de contratos sociais e de haver a possibilidade do seu incumprimento ou quebra, mais ou menos temporária ou permanente), ou ambos.

Em qualquer dos casos, na perspectiva de diversos autores para além dos agora mencionados (Blustein *et al.*, 2005; Motulsky, 2010), as transições ótimas estão normalmente associadas à existência de amplos recursos internos (competências de adaptabilidade ou o capital identitário necessário), assim como externos (sistemas de suporte). Pelo contrário, as transições fracassadas constituem um desafio sério para os trajectos pessoais e sociais de desenvolvimento, nomeadamente pelo facto de, na actualidade, estar plenamente documentada a sua associação com estilos de vida marginalizados, situações de vida desvantajosas e, mesmo, com a eclosão de quadros psicopatológicos (e.g. ver os estudos de Lucas *et al.*, e de Paul e Moser, sobre o impacto negativo do desemprego, nomeadamente de longa duração, sobre a saúde mental dos sujeitos). De facto, Lucas *et al.* (2004) verificaram que o desemprego tem um impacto duradouro nos níveis basais de felicidade, mesmo após os sujeitos recuperarem o emprego. Na mesma linha de validação empírica, Paul & Moser (2009), no estudo meta-analítico que efectuaram, e que envolveu 237 estudos transversais e 87 estudos longitudinais publicados durante os últimos 30 anos em diversos países, verificaram que o desemprego tem um impacto negativo na saúde mental, de magnitude média, detectado num espectro largo de indicadores: stresse, depressão, ansiedade, sintomatologia psicossomática, bem-estar subjectivo e auto-estima (a gravidade da sintomatologia clínica tende a aumentar entre 16% a 34%, consoante a duração temporal do período de desemprego). Os dados avaliados relativamente a estes últimos 30 anos revelam, ainda, que este impacto negativo apresenta uma grande estabilidade ao longo das décadas envolvidas neste estudo. Como dados adicionais mais importantes que são salientados nesta investigação de referência, podemos referir que o género, o estatuto sócio-profissional e a duração do período de desemprego aparecem como moderadores muito significativos do efeito do desemprego na saúde mental: o efeito negativo é mais acentuado nos homens, nos trabalhadores com baixo estatuto sócio-profissional e em desempregados de longa duração (acima dos 9 meses). Como outros moderadores significativos que são mencionados neste estudo temos o grau de desenvolvimento económico dos países, o seu carácter igualitário, o seu sistema de protecção social, os quais funcionam como “amortecedores” dos efeitos negativos do desemprego na saúde mental dos indivíduos.

### ***3. O papel da orientação no âmbito das políticas de aprendizagem ao longo da vida***

Hopson (2009), numa linha idêntica à de diversos investigadores e profissionais que se têm debruçado sobre o futuro da carreira e o desenvolvimento de recursos pessoais, grupais e organizacionais no seio da “*vertigem*” de mudança e de transformação que caracterizam as sociedades contemporâneas mais avançadas (Arthur, Hall *et al.*), sublinha a ideia de que o padrão unidireccional de carreira deixou de ser dominante, partilhando o espaço com outros tipos de padrões de carreira que se tendem a reforçar e a ocupar posições privilegiadas, tanto na óptica individual, como do ponto de vista mais societal, de que são exemplo a carreira em série, a carreira “estilo de vida” e, sobretudo, a carreira “portefólio”.

Estes últimos padrões tendem a ser caracterizados por uma enorme flexibilidade no que se refere aos tempos e aos espaços onde decorrem as vidas de trabalho (e não apenas o trabalho remunerado) dos indivíduos.

Neste contexto de insegurança e de incerteza a orientação pode, de acordo com Blustein (2008), promover o desenvolvimento, a saúde mental e a capacidade de contribuição para a comunidade, devendo os profissionais apoiar os sujeitos nas suas transições voluntárias, bem como reforçar os seus recursos durante as transições involuntárias, nomeadamente através da utilização de estratégias compreensivas englobando a aprendizagem e desenvolvimento de competências, o empoderamento, o desenvolvimento da consciência crítica e a “advocacia social”.

A orientação tem sido identificada em documentos políticos da União Europeia e da OCDE como uma área central no que se refere à aprendizagem ao longo da vida e ao desenvolvimento económico e social das nações. O Boletim Informativo da OCDE (2002) afirma que o carácter sustentável das economias dos países depende, entre outros factores, da organização de condições facilitadoras da transição para o mundo de trabalho, em que a intervenção vocacional tem um papel relevante, tendo esta mensagem saído reforçada no interior deste documento. Deste modo, para a OCDE e para a União Europeia (OCDE, 2005) este papel central é explicado, entre outros aspectos, pelo facto de possibilitar e incentivar o desenvolvimento do capital humano (Watts, 2005). De facto, como está bem patente em diversos documentos Europeus dedicados a esta temática (CEDEFOP, 2005; CIRIUS, 2009; ELGPN, 2010; McCarthy, 2009), é o indivíduo que dá coerência e sentido às aprendizagens efectuadas nos múltiplos contextos em que participa ao longo da vida, embora os sistemas nacionais ou internacionais de qualificação possam certificar aprendizagens efectuadas e competências adquiridas e planear novas experiências que permitem a aquisição de novos conhecimentos e de novas competências. Adicionalmente, ao longo da vida adulta a orientação tem um papel importante na facilitação da transferência das aprendizagens e dos conhecimentos e competências adquiridos em diferentes contextos de vida, afirmando Guichard (2010) que as actividades de orientação estabelecem uma ligação pessoalmente significativa e socialmente útil entre os objectivos pessoais e as actividades económicas dos contextos em que os sujeitos estão inseridos.

Estes documentos Europeus tendem, igualmente, a enfatizar de uma forma bem clara e inequívoca que a competitividade económica e o bem-estar social, bem como a eficácia e a eficiência da educação, formação e do mercado de trabalho estão dependentes da qualidade das decisões e das transições efectuadas pelos cidadãos, devendo os serviços de orientação não apenas ser universalmente disponibilizados, como ser expandidos e consolidados seguindo padrões de qualidade solidamente validados.

#### ***4. Transformação e expansão dos serviços de orientação no contexto Europeu***

Já em 2003, tal como foi referido no início deste texto, J. Guichard afirmava que no actual contexto Europeu (e no contexto das sociedades mais industrializadas) as actividades de orientação podem ser organizadas e estruturadas de forma a responder às principais questões levantadas pelos contextos, sendo estas diversamente valorizadas pelas diferentes forças activas actuando nesses contextos. Deste modo, os serviços de orientação podem estar estruturados de forma a responder às seguintes preocupações dos diferentes agentes sociais:

construção de uma visão mais realista em torno de mercado de trabalho (e.g. preocupação saliente dos empregadores, políticos, isto é, dos grupos mais responsáveis pelo ajustamento entre as dinâmicas da oferta e da procura), redução das desigualdades sociais e das medidas fomentando a discriminação (e.g. preocupação de diversos agentes sociais, nomeadamente com responsabilidades educativas e no âmbito da reinserção social e profissional), formação da cidadania (e.g. preocupação dos políticos, educadores e de outros agentes educativos e sociais actuando fundamentalmente ao nível da formação e da qualificação) e, finalmente, promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos (e.g. preocupação dos sujeitos e respectivas famílias, e que, na realidade, abrange todos os cidadãos).

Seguindo um modelo conceptual e pragmático muito semelhante, Watts (2005), propõe três grandes tipos de objectivos para a orientação: a) objectivos de aprendizagem e de desenvolvimento (promoção da aprendizagem e do desenvolvimento ao longo da vida a partir do fortalecimento das competências vocacionais); b) objectivos relativos ao mercado de trabalho (afinamento progressivo das dinâmicas promotoras do ajustamento entre a oferta e a procura); c) objectivos de igualdade social (relativos ao apoio à igualdade de oportunidades e à promoção da inclusão social).

Não é, portanto, de estranhar, a necessidade enfatizada em diversos documentos Europeus de transformar e expandir os serviços de orientação vocacional no âmbito do modelo de aprendizagem ao longo da vida. A União Europeia e a OCDE, num documento elaborado tendo fundamentalmente em vista esclarecer os decisores acerca dos diversos eixos que devem enquadrar a tomada de decisão acerca das questões de orientação (2005), definem a orientação vocacional como um conjunto de “Serviços e actividades que pretendem apoiar as pessoas, de qualquer idade e em qualquer ponto ao longo do seu ciclo de vida, nas escolhas escolares, formativas e profissionais e na gestão das suas carreiras. Esses serviços podem funcionar em escolas, universidades e escolas superiores, em instituições de formação, em centros públicos de emprego, no local de trabalho, no sector do voluntariado ou comunitário e no sector privado. As actividades podem realizar-se numa base individual ou em grupo, podem ser desenvolvidas numa interacção próxima (face-a-face) ou à distância (onde se incluem as linhas de ajuda e os serviços web). Compreendem a produção e difusão de informação sobre a carreira (recorrendo a documentos impressos, às TIC ou a outros métodos), instrumentos de avaliação e de auto-avaliação, entrevistas de aconselhamento, programas de educação/orientação vocacional (para ajudar as pessoas a desenvolver o conhecimento acerca de si próprias, o conhecimento acerca das oportunidades e as competências de gestão da carreira), programas de experiência e avaliação (para experimentar alternativas antes da escolha), programas de procura activa de emprego e serviços de apoio à transição” (p.14).

A orientação definida deste modo integra, pois, o conjunto de actividades que permitem aos sujeitos, ao longo do seu trajecto de vida, identificar as suas características vocacionais nucleares (competências, interesses, valores, etc.), ajudando-os a tomarem decisões educativas e ocupacionais e a gerirem o seu percurso ou o seu trajecto de vida, articulando de uma forma harmoniosa e/ou identitariamente coerente as tarefas a realizarem nos seus principais contextos de inserção comportamental. Enquanto ferramenta de ajuda ao processo de construção psicossocial dos cidadãos compreende 4 eixos de acção, a saber: a) aquisição de competências de gestão da carreira por parte dos indivíduos – numa sociedade com múltiplas e rápidas mudanças é indispensável a construção de portefólios ou de identidades de carreira bastante flexíveis (Kuijpers *et al.*, 2006); b) filosofia de acção desenvolvimen-

tista e promocional, mais intensiva em momentos específicos de transição (desemprego, transições no âmbito do contexto de trabalho ou da passagem à reforma, por exemplo) e particularmente direccionada para sujeitos enfrentando dificuldades ou barreiras específicas – é importante o recurso a metodologias diversificadas de intervenção, nomeadamente as TIC, pois estas garantem o acesso universal à informação e ao conhecimento disponível e utilizável; de igual modo, o reconhecimento, a validação e a certificação de competências adquiridas em contextos nucleares de vida fomenta a igualdade de oportunidades dos cidadãos aos dispositivos formativos e de qualificação<sup>1</sup>; c) preocupação com a garantia de qualidade dos serviços prestados, propondo processos de avaliação de resultados tangíveis (mudanças efectivamente verificadas em contextos de trabalho, aprendizagem ou formação) ou mobilizáveis (mudanças nas atitudes e motivações), a curto, médio ou a longo prazo, nos planos individual, económico e social, com recurso a metodologias variadas e com graus diversos de complexidade e, d) preocupação com a comunicação, cooperação e/ou a coordenação das actividades, tarefas e propostas de intervenção por parte de todos os intervenientes, evitando a fragmentação dos serviços e fomentando o estabelecimento de parcerias entre os diferentes contextos de ensino e de aprendizagem (ELGPN, 2010).

Assim, e tomando como exemplo o caso dos adultos desempregados, a meta relativa ao aumento do grau de empregabilidade por parte destes sujeitos deve ter em consideração as suas necessidades diferenciadas, permitindo o seu acesso a serviços de orientação diversificados e disponibilizados numa rede hierarquizada de ofertas de intervenção, de acordo com o seu grau de “intensidade”, desde a prestação de alguma informação, passando pelos tratamentos breves (algumas entrevistas a actividades de âmbito psicoeducativo) até aos mais intensivos e individualizados (aconselhamento pessoal e de carreira).

Concluindo, numa sociedade moderna e igualitária a orientação deve ter em consideração as características dos contextos de vida dos cidadãos, desde os mais proximais (microcontextos), até aos mais distais (macrocontextos), bem como as suas influências recíprocas e bidireccionais, uma óptica de optimização e de compensação dos processos psicossociais de desenvolvimento (Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986). Com efeito o trabalho é hoje, mais do que nunca, objecto privilegiado de estudo das ciências sociais e humanas, pois constitui um contexto nuclear de desenvolvimento, no âmbito do qual se organizam os mais importantes marcadores psicológicos, potencialmente originadores de sofrimento ou de bem-estar e possibilitando, sobretudo, a estagnação e a rigidez ou, pelo contrário, fomentando a plasticidade e a resiliência.

### **Referências Bibliográficas**

- Amundson, N. (2006). Walking the yellow brick road. *Journal of Employment Counseling*, 43, 31-38.  
 Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 295-306.

---

<sup>1</sup> Exemplo paradigmático desta filosofia desenvolvimentista e promocional de acção é o programa Canadano “*Blueprint for Life/Work Designs*” (Redekopp, Haché & Jarvis, 2006), o qual propõe a aquisição de um conjunto integrado de competências, que vão desde a gestão pessoal (construir e manter uma representação de si positiva e adquirir a capacidade para estabelecer interacções eficazes), à competência para explorar de forma sistemática os contextos de aprendizagem e de trabalho, até à possibilidade genérica de construção da vida/trabalho, através do envolvimento activo em papéis mutáveis e flexíveis de vida e de trabalho, com um notável grau de equilíbrio.

- Blustein, D. (2006). *The Psychology of working: A new perspective for career development, counselling and public policy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blustein, D. (2008). The role of work in psychological health and well-being. *American Psychologist*, 63 (4), 228-240.
- Blustein, D. L., McWhirter, E. H., & Perry, J. C. (2005). An emancipatory communitarian approach to vocational development theory, research and practice. *The Counseling Psychologist*, 33, 141-179.
- Blustein, D., Kenna, A., Gill, N. & DeVoy, J. (2008). The psychology of working: A new framework for counseling practice and public policy. *The Career Development Quarterly*, 56 (4), 294-308.
- CEDEFOP (2005). *Improving lifelong guidance policies and systems. Using common European reference tools*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CIRIUS (2009). *Guidance of adults in the EU. A catalogue of European co-operation projects of guidance on adults*. Copenhagen: Education and Culture DG Lifelong Learning Programme.
- Deci, E. & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- ELGPN (2010). *Lifelong Guidance Policies: Work in progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008-10*. University of Jyväskylä, Finland: Finnish Institute for Educational Research (FIER).
- Fouad, N. & Bynner, J. (2008). Work transitions. *American Psychologist*, 63(4), 241-251.
- Guichard, J. (2010). L'activité comme support théorique et pratique pour le conseil en orientation. *Pratiques Psychologiques*, 16, 85-98.
- Guichard, J. (2003). Career counseling for human development: an international perspective. *Career Development Quarterly*, 51, 306-321.
- Hall, D. T., & Moss, J. E. (1998). The new protean career contract: Helping organizations and employees adapt. *Organizational Dynamics*, 26 (3), 22-37.
- Hopson, B. (2009). *From vocational guidance to portfolio careers: A critical reflection*. International Centre for Guidance Studies (iCeGS): University of Derby, UK.
- Jahoda, M. (1982). *Employment and unemployment: A social-psychological analysis*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Krumboltz, J. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17, 135-154.
- Kuijpers, M., Schyns, B. & Scheerens, J. (2006). Career competencies for career success. *The Career Development Quarterly*, 55 (2), 168-178.
- Leff, J. (2006). *Social Inclusion of People with Mental Illness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., & Diener, E. (2004). Unemployment alters the set-point for life satisfaction. *Psychological Science*, 15, 8-13.
- McCarthy, J. (2009). Desenvolvimento de políticas de orientação, formação e emprego na União Europeia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10 (1), 103-109.
- Motulsky, S.L. (2010). Relational processes in career transition: Extending theory, research and practice. *The Counseling Psychologist*, 38 (8), 1078-1114.
- OECD (August 2002). *An OECD Review of Policies for Information, Guidance and Counselling Services*. Brussels: European Commission and the OECD.
- OECD (2005). *Orientação Escolar e Profissional. Guia para Decisores*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e Instituto de Orientação Profissional.
- Paul, K. I. & Moser, K. (2009). Unemployment impairs mental health: Meta-analyses. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 264-282.
- Pryor, R. & Bright, J. (2006). Counseling chaos: Techniques for practitioners. *Journal of Employment Counseling*, 43, 2-16.
- Redekopp, D., Haché, L. & Jarvis, P. (2006). *Blueprint for Life/Work Designs*. New-Brunswick, Canada: National Life/Work Center.
- Schlossberg, N.K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *Counseling Psychologist*, 9 (2), 2-18.
- Schlossberg, N.K. (1997). A model of worklife transitions. In R. Feller and G. Walz (Eds.), *Career Transitions in Turbulent Times*. Greensboro: Eric Counseling & Student Services Clearinghouse.
- Vondracek, F. W., Lerner, R.M. & Shulenberg, J.E. (1986). *Career development: a life-span developmental approach*. (pp. 35-66; 155-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Warr, P. (1987). *Work, Unemployment, and Mental Health*. Clarendon Press: Oxford.
- Watts, A. (2005). Career guidance policy: An international review. *The Career Development Quarterly*, 54 (1), 66-76.

José Manuel Tomás da Silva  
*Universidade de Coimbra*

Neste capítulo aborda-se a questão suscitada pela emergência da sociedade pós-industrial e procura-se aclarar qual o seu impacto no mundo do trabalho e na estrutura e evolução das carreiras profissionais. Entre os autores actuais da ciência da carreira há uma consciência generalizada de que as mudanças são mais rápidas, frequentes, não-lineares e imprevisíveis do que no passado e que estas novas características transformacionais acarretam profundas alterações no modo de funcionamento da sociedade e dos indivíduos que as compõem. O presente capítulo examina estas questões em três partes fundamentais. Na primeira parte argumenta-se que o fenómeno da globalização e os avanços tecnológicos (especialmente, os que têm lugar no campo das tecnologias da informação) são os motores que propulsionam as mudanças dramáticas que, nas últimas três décadas, se verificaram no mundo do trabalho. A segunda parte apresenta as principais implicações decorrentes das mudanças no mundo do trabalho na transformação das trajectórias de carreira tradicionais, tipicamente burocráticas, lineares e previsíveis, nos percursos profissionais mais caóticos, incertos e flexíveis da actualidade. A terceira parte sugere que, face aos crescentes desafios da nova realidade da carreira, é imperativo que os indivíduos aprendam a responder construtivamente a estas mudanças, ou seja, que mostrem maior adaptabilidade de carreira. Defende-se, por fim, que os profissionais de orientação de carreira poderão contribuir significativamente, com os seus conhecimentos e competências, para potenciar a capacidade de adaptação à mudança dos indivíduos.

Em suma, neste capítulo defendemos a tese de que a adaptabilidade de carreira é um conceito chave para a tecedura da orientação (de carreira) ao longo da vida (OLV) e uma meta-competência imprescindível para o sucesso no mundo do trabalho do século XXI.

### ***1. Mudanças no mundo do trabalho***

Como afirmaram Arnold e Jackson (1997) num simpósio denominado *Perspectivas sobre a nova carreira*, “dizer que o trabalho está a mudar é meramente um truísmo, pois isso foi sempre assim” (p. 427).

O nosso principal poeta, Luís de Camões (c. 1524 – 1580), vários séculos antes destes autores, já tinha comentado esta ideia da “constância” da mudança, numa das suas líricas mais conhecidas: “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades/Muda-se o ser, muda-se a confiança/Todo o mundo é composto de mudança/Tomando sempre novas qualidades.”

Afinal, podemos questionar, qual é o sentido especial que queremos sublinhar quando elegemos a mudança como a ideia-chave para compreendermos o novo mundo do trabalho e as carreiras que nele são construídas? O que há de radicalmente diferente nas sociedades desenvolvidas pós-1970?

Basicamente, no final da década de 70 e no início dos anos 1980 do século passado, o mundo ocidental iniciou uma viragem paradigmática entrando definitivamente na sociedade

do conhecimento. Segundo Drucker (1993) “na sociedade do conhecimento o emblema da sociedade ou, se quisermos, o seu símbolo ou porta-bandeira, é a pessoa instruída (...) se o cavaleiro feudal foi a representação mais acurada da sociedade na Idade Média, e os “burgueses” o seu símbolo sob o capitalismo, a pessoa instruída representará a sociedade na era pós-capitalista na qual o conhecimento se tornou o recurso central” (p. 211).

Na passagem da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento ocorreram mudanças profundas (e.g., Arnold & Jackson, 1997; Oliveira, 2006; Wijers & Meijers, 1996). Estas mudanças, na opinião de vários estudiosos, afectaram todos os aspectos relativos ao modo como o trabalho se vinha estruturando e organizando.

Castells (1999), por exemplo, descreve o aparecimento da sociedade “em rede”, baseada na nova “matéria-prima” do informacionalismo e discute detalhadamente como esta “conectividade” global emergente e sem precedentes reestruturou o modo tradicional de produção capitalista.

Quando se trata de identificar as causas das transformações em curso, os autores mostram um pensamento convergente: os dois motores principais das mudanças em curso são, respectivamente, a inovação tecnológica e a globalização. Para além dos factores propulsores da Tecnologia, sobretudo, das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), e da Globalização, por vezes discute-se ainda um terceiro factor respeitante às mudanças demográficas no mercado de trabalho (e.g., uma força de trabalho mais envelhecida, mais feminina e mais étnica e culturalmente diversa); mas os dois primeiros factores são inequivocamente os mais importantes.

Como sublinharam Karoly e Panis (2004) num relatório preparado para o Departamento do Trabalho (DOL) dos EUA, o progresso tecnológico, especialmente, nas tecnologias da informação [TI], na biotecnologia e na nanotecnologia [o estudo de manipulação da matéria numa escala atómica e molecular] continuarão a remodelar os processos de produção e os conteúdos das tarefas nos empregos e a forma como será disponibilizada a educação e a formação profissional relacionada com o trabalho. Acrescentam que muito previsivelmente essas tecnologias exigirão – e recompensarão – uma força de trabalho altamente proficiente, mas que crescentemente estará menos dependente de uma localização particular [espaço físico] para a realização do trabalho necessário.

É inegável que os avanços nas TI contribuíram para a crescente globalização das economias, das empresas, dos negócios e das pessoas. As empresas cada vez mais competem num mercado internacional à escala planetária, o que supostamente deveria gerar mais benefícios para a população dos países de origem dessas corporações, bem como para as sociedades de acolhimento. Mas, infelizmente, como hoje é dramaticamente perceptível para muitos observadores atentos (e.g., Rachman, 2011), o processo de globalização não está a gerar os efeitos positivos esperados e, pelo contrário, a cada dia que passa constatamos que esta dinâmica económica inexorável (e selvagem) está a contribuir para o aparecimento de mais vencidos do que vencedores, em resultado de uma economia mais aberta e desregulada (Karoly & Panis, 2004).

Mais importante ainda para o futuro do trabalho é que as forças da TI e da globalização não actuam independentemente, mas têm efeitos interactivos relevantes. Atente-se, por exemplo, no papel das TI na promoção de uma maior integração económica entre as economias mundiais, à medida que os custos associados às comunicações e à transmissão de dados vão caindo e as interações de longa distância se vão tornando mais eficazes e operacionais.



Ora, como refere Watts (1996), “a mudança tecnológica transforma continuamente a natureza da organização do trabalho; [enquanto] a competição global coloca uma pressão intensa sob organização para reduzir os custos, inovar e adaptar” (p. 3).

De facto, o pós-industrialismo, como afirma Gothard (2001), “caracteriza-se, em primeiro lugar, por uma ênfase na geração de informação como fonte principal da produtividade, em segundo lugar na mudança da produção de bens de consumo para a prestação de serviços, e finalmente pelo rápido crescimento das ocupações gestionárias, profissionais e técnicas, com crescente polarização na estrutura ocupacional” (p. 2). O resultado destes desenvolvimentos é uma modificação radical do trabalho, do emprego e das carreiras.

## 2. *Mutações nas carreiras*

Anthony Watts, em 1996, num documento intitulado *Careerquake: Policy supports for self-managed careers*, argumentou que estamos a viver uma transformação histórica, abrupta e inexorável, na direcção de uma nova era da informação pós-moderna e pós-industrial. Reconhece ainda que há, cada vez mais, uma maior consciencialização de que estas mudanças terão como provável consequência uma profunda revolução, quer na natureza, quer nas estruturas, tanto do trabalho como das carreiras. O conceito de *careerquake* (ver Collins & Watts, 1996) pretende transmitir, metaforicamente, a ideia de que um abalo sísmico socioeconómico e sociopolítico fez ruir as fundações das concepções tradicionais sobre o trabalho, a educação/formação e a carreira, e, simultaneamente, procura transmitir a noção de que para evoluirmos deste estado negativo indesejável é necessário mudarmos de paradigma.

As consequências para a construção das novas carreiras são profundas e generalizadas e, conforme a perspectiva em que se coloque o observador, podem ser interpretadas, quer como ameaças, quer como oportunidades ou desafios. De qualquer modo, parece-nos inegável que para um significativo número de actores que integram a força de trabalho actual, o ritmo acelerado das mudanças e o carácter de imprevisibilidade que se lhes associa, causaram uma onda de choque cujos efeitos ainda não foram totalmente absorvidos.

### 2.1. Características das novas carreiras

Tim Hall (1976) foi um observador privilegiado do tsunami que se abateu sobre a carreira, especialmente, sobre as carreiras nas organizações burocráticas tradicionais (por exemplo, em corporações como a IBM, a General Electric, etc.) e, bem cedo, procurou delinear as principais características que permitem distinguir a carreira tradicional das formas emergentes – as carreiras ditas “proteanas”, ou multiformes (Hall, 2004; Hall & Mirvis, 1996). Outros autores como, por exemplo, Arthur (1994) e Pryor e Bright (2003), também contribuíram para a renovação do léxico das carreiras pós-“careerquake” introduzindo, respectivamente, as expressões de “carreiras sem fronteiras” (*boundaryless careers*) e de carreiras não-lineares.

As carreiras “proteanas” – assim designadas por referência a Proteu, o Deus do mar da mitologia grega que metamorfoseando-se, assume a aparência que deseja – são principalmente dirigidas pelas pessoas e não pelas empresas que as empregam. As pessoas com este tipo

de carreiras orientam-se por valores fundamentais como a liberdade e o desenvolvimento pessoal e, segundo Hall (2004), revelam um elevado grau de mobilidade (sobretudo no plano interorganizacional). O grau de sucesso na carreira é construído subjectivamente (sucesso psicológico) e as atitudes-chave para a aferição do êxito são a satisfação no trabalho e o comprometimento profissional (reputação).

Esta descrição contrasta drasticamente com a imagem tradicional da carreira descrita no livro *The Organization Man* (sic.) de William H. Whyte. Whyte escreveu em 1956 este *bestseller* com base num conjunto de entrevistas com os CEOs de corporações como a General Electric e a Ford. Segundo Hall (e.g., 1976, 2004), o *locus* da carreira tradicional (a forma dominante até aos anos 1980) está na organização e não na pessoa. É a entidade empregadora que gere a carreira da pessoa. Depois de entrar numa organização, a pessoa seguia por um caminho pré-estabelecido (carreira, etimologicamente, provém do vocábulo Francês Medieval *carriere* “estrada, pista de corrida” e do latim (*via*)*canaria*: estrada/via para carros), estando o progresso nesse percurso principalmente condicionado, para iguais níveis de aptidão e de motivação, pela experiência profissional adquirida (ou, senioridade na organização). Donde não ser surpresa que o valor profissional mais referido pelas pessoas durante o século vinte fosse o *avanço* na carreira. O sucesso, por isso, aferia-se através do nível salarial auferido o qual, em geral, estava correlacionado com a progressão nos escalões e nas categorias previstas na carreira. Atendendo à importância da senioridade numa organização para o avanço na carreira, a mobilidade interorganizações era necessariamente reduzida. Para alguém nascido nos anos de 1920 o padrão de carreira normativo caracterizar-se-ia em entrar numa organização e nela permanecer até ao momento da reforma. Obviamente, hoje em dia este padrão só é observado numa percentagem minoritária de trabalhadores e, desde há muito tempo que já não constitui a norma para as pessoas inseridas no mercado de trabalho. Contrastando com a atitude de comprometimento com a profissão das novas carreiras, a atitude dominante na carreira tradicional era do comprometimento com a organização (Hall, 1976).

## 2.2. Linhas de desenvolvimento das novas carreiras

A evolução das carreiras tradicionais para as carreiras multiformes da pós-modernidade não aconteceu abruptamente; aliás os factores que influíram no seu desenvolvimento ainda permanecem activos e continuam a fazer sentir os seus efeitos nos nossos dias. Donde, ser algo exagerado, e empiricamente errado, admitir-se categoricamente, como sugere o título da obra de Hall e associados (1996), que “a carreira está morta.”

No esquema proposto por Handy (1989), para a estrutura típica das organizações do século XXI – a estrutura em forma de trevo de três folhas (organização *shamrock*) – continuamos a discernir um componente que agrega o conjunto de empregados *nucleares* (*core*) da organização, a par com os outros dois componentes (significativamente mais numerosos) dos *trabalhadores subcontratados* e dos *trabalhadores temporários* e dos que desempenham funções a *tempo parcial*. As carreiras clássicas de tipo burocrático, estreitamente identificadas com o grupo de trabalhadores *core* da organização, perduram e prosperam na actual organização do trabalho e continuam a usufruir de contratos psicológicos relacionais (e.g., Rousseau, 1995), que lhes garantem um vasto conjunto de prerrogativas e benefícios, designadamente: segurança no emprego, prémios e gratificações suplementares, e promoções em troca de lealdade demonstrada para com a empresa e de um nível de produtividade adequado.

Os trabalhadores a tempo parcial e os que desempenham funções temporárias, por sua vez, estariam abrangidos por contratos transaccionais, ou seja, uma forma de contrato psicológico em que os empregados já não esperam (ou deixaram de poder esperar) uma relação duradoura com a organização que lhes dá emprego. Os contratos transaccionais não dão garantias de segurança no emprego, apenas asseguram a possibilidade de empregabilidade. Assim, em troca de longas horas de trabalho e de um empenho extra os trabalhadores deveriam poder esperar um salário mais elevado e maior apoio para a obtenção de formação profissional e de acesso a actividades de desenvolvimento pessoal. Infelizmente o equilíbrio desejado entre estes dois objectivos, de certo modo antagónicos (menor segurança no emprego em troca de uma maior empregabilidade, via formação profissional e desenvolvimento de novas competências), como sabemos, não se tem materializado, salvo raras excepções. Na verdade, em muitos casos os empregadores não podem (ou não querem), cumprir a sua parte do contrato e alienam essa responsabilidade para o trabalhador. Por essa razão vemos na literatura especializada cada vez mais referido o conceito de que a carreira profissional não pertence à organização, mas ao indivíduo (Duarte, 2009). A noção de *empregabilidade* (vs. emprego para a vida) adquiriu uma notoriedade incontornável no discurso contemporâneo sobre a nova “realidade” do trabalho. Na actualidade manter-se reempregável é um capital altamente desejável para qualquer trabalhador, mas sobretudo para o numeroso grupo dos que apenas têm trabalho temporário ou a tempo parcial.

Vários estudos prospectivos estimam que os indivíduos que entram no mercado de trabalho tenderão a experimentar uma série de papéis de trabalho. As previsões sugerem que estes trabalhadores irão ter entre 12 a 25 postos de trabalho, em vários sectores do mercado de trabalho, ao longo da sua vida profissional. Em certos momentos da sua vida profissional estes indivíduos podem ter dois ou mais empregos simultâneos a tempo parcial, enquanto em outras fases não terão qualquer tipo de trabalho remunerado (Jarvis, 2003).

A economia do conhecimento está a mudar o modo como as pessoas trabalham (Alcoforado, 2001; Jackson, Arnold, Nicholson & Watts, 1996) e, cada vez com mais frequência, encontraremos pessoas com padrões de carreira em que os períodos de trabalho serão intercalados com períodos de aprendizagem/formação, podendo estes ser a tempo integral (sabáticas profissionais) ou parcial.

No mundo pós-industrial actual, como diz Watts (1996), uma sociedade que deseja dispor de empregos de elevada qualidade, tem que ser necessariamente uma sociedade de aprendizagem. Donde, emprego e educação são processos que não devem ser vistos isoladamente: aprende-se para trabalhar, trabalha-se para aprender.

Como corolário do que até agora foi dito, é legítimo afirmar-se que as necessidades contínuas e persistentes de desenvolvimento e de aprendizagem ao longo da vida, características dos nossos dias, exigem uma orientação vocacional que seja também ela contínua (do “berço à tumba”), ou seja, uma orientação ao longo da vida (OLV): uma actividade sistemática de ajuda que se (pre)ocupe, entre outras coisas, com a promoção da empregabilidade das pessoas.

Há uma miríade de factores que hipoteticamente influenciam a capacidade das pessoas para ao longo da vida manifestarem o atributo de empregabilidade (e.g., Fugate, Kinicki & Ashforth, 2004). Na terceira parte deste texto iremos centrar-nos apenas numa das características pessoais que a literatura científica sobre a carreira, consistentemente, aponta como tendo um papel importante para o sucesso na carreira, isto é, o conceito de adaptabilidade na carreira (Hall, 2002; Savickas, 1997).

### 3. Adaptabilidade de carreira: definição, avaliação e promoção

66

O conceito de adaptabilidade é discutido em alguns dos modelos teóricos da carreira mais influentes na actualidade, quer no domínio da Psicologia Vocacional (e.g., Savickas, 1997, 2005), quer no campo da Psicologia das Organizações (e.g., Morrison & Hall, 2002).

Num dos textos fundamentais sobre esta matéria, Mark Savickas (1997) mostra que o conceito de adaptação é basicamente um legado da escola funcionalista. Esta escola de pensamento esforçou-se por encontrar respostas não triviais para duas questões principais: “O que é que as pessoas fazem?” e “Porque é que o fazem?” As respostas a ambas as perguntas, do ponto de vista funcionalista, são respectivamente: as pessoas “adaptam-se” e “fazem-no no pressuposto de alcançarem um bom ajustamento do seu auto-conceito às suas situações de vida” (Savickas, 1997, p. 253).

#### 3.1. Definição e natureza do construto de adaptabilidade de carreira

De acordo com Savickas (1997) a raiz da palavra *adaptação* é *apto*, que significa rápido a aprender ou a compreender. Por sua vez, a origem do verbo *adaptar* remonta ao latim e à palavra Francesa, *ad aptar*, que significa “cabere/ajustar.” Esta ideia de *ajustamento* permanece ainda hoje central na ciência da carreira (e.g., congruência), nomeadamente nas teorias de ajustamento pessoa-ambiente. Savickas (1997), mergulhando mais fundo na exegese hermenêutica, sugere que a palavra *adaptação* significa tornar-se mais adequado, ou congruente, através da mudança. Adicionalmente, o termo suscita a ideia de flexibilidade na resposta ao ambiente, num sublinhado teleológico que informa, simultaneamente, sobre intenção da mudança (o seu para quê?). Finalmente, a palavra adaptação põe o acento tónico na interacção entre o indivíduo e o ambiente.

Para Morrison e Hall (2002), adaptabilidade é uma qualidade de ordem superior, ou uma *metacompetência*, essencial para a eficácia na carreira. Os autores contrastam a adaptabilidade com a identidade (outra metacompetência do seu modelo), mencionando que esta última diz respeito primariamente à pessoa enquanto a primeira tem mais a ver com a tarefa (e as mudanças que ocorrem a esse nível). Ambos os autores reconhecem, todavia, que esta distinção não é totalmente clara, uma vez que as pessoas aprendem acerca de si mesmas (identidade) através do sucesso que alcançam nas tarefas com que se deparam, enquanto ao mesmo tempo aumentam as competências nas tarefas mudando-se a si mesmos e mudando o modo como lidam com as tarefas. Assim, a adaptabilidade para Morrison e Hall (2002), “é a capacidade para se adaptar e mudar” (p. 205).

Subjacente à maior parte das propostas teóricas acerca da adaptabilidade está a ideia de que os indivíduos desenvolvem imensos esforços com vista a adaptar-se e a aceitar a mudança. Como vimos anteriormente, a mudança é uma constante do dia-a-dia das sociedades pós-industriais. Neste ambiente turbulento, as pessoas têm de lidar com muito mais transições e precisam de ser, simultaneamente, mais adaptáveis e competentes a aprender (Hall & Chandler, 2005).

Donald Super foi quem pela primeira propôs o construto de adaptabilidade de carreira (e.g., Super & Knasel, 1981), considerando-o indispensável para a compreensão do desenvolvimento vocacional dos adultos e ulteriormente uma ferramenta analítica de grande utilidade para ajudar os indivíduos a enfrentar a nova realidade mercado de trabalho característica da era pós-industrial.

O conceito de adaptabilidade propunha-se substituir o de maturidade vocacional/carreira, proposto por Super e colaboradores nos anos 1950 do século XX, para explicar o processo de desenvolvimento vocacional dos jovens/adolescentes (vide Silva [2004] para uma resenha histórica sobre estes conceitos). Super e Knasel (1981) argumentaram que o comportamento vocacional dos adultos difere radicalmente do comportamento dos adolescentes, uma vez que o adulto, por norma, tem um maior envolvimento e experiência com o mundo do trabalho, enquanto para o adolescente a experiência de trabalho é, em geral, fragmentária, incipiente e amplamente antecipatória. Assim, se para o grupo dos jovens o conceito de maturidade ainda pode ter alguma utilidade, isso já não se verificaria no caso dos adultos, onde a aplicação do conceito se reveste de sérias dificuldades, designadamente as que decorrem de juízos valorativos sobre o grau de maturidade/imaturidade de certos comportamentos com relevância vocacional (por exemplo, um adulto em transição é menos “maduro” vocacionalmente do que outro que permaneceu no mesmo emprego?).

O conceito de adaptabilidade de carreira procurou capturar, no sentido que lhe imprimiram Super e Knasel, o “equilíbrio que cada indivíduo procura entre o mundo do trabalho e o seu ambiente pessoal (...). Uma das principais razões para a introdução do termo ‘adaptabilidade de carreira’ é que ele possibilita que uma maior ênfase seja dada aos novos problemas, não necessariamente de tipo maturativo, com que presentemente se confrontam a maioria das pessoas” (Super & Knasel, 1981, p. 199).

Para Savickas (2005), um discípulo e continuador de Super, adaptabilidade de carreira, um componente central da Teoria da Construção de Carreira (TCC), diz respeito às “atitudes, competências e comportamentos que os indivíduos usam para se adaptarem ao trabalho que mais lhes convém” (p. 45).

Mais formalmente, definiu adaptabilidade de carreira como “um construto psicossocial que denota a preparação de um indivíduo e os recursos [de que dispõe] para lidar com as tarefas de desenvolvimento vocacional actuais e as antecipadas” (Savickas, 2005, p. 45).

Convém precisar que a adaptabilidade de carreira não é um construto psicológico exclusivamente intrapsíquico como são, por exemplo, os tipos de personalidade RIASEC de Holland (1997); antes constitui um construto psicossocial, ou seja, um processo que traduz o resultado da relação recíproca e contínua entre as características relevantes da pessoa (e.g., ABC’s da carreira, descritos adiante) e as tarefas de desenvolvimento estabelecidas pela sociedade onde esta se insere. Como sublinha Savickas (2005), “a adaptabilidade representa o alargamento do *self* (eu) aos ambientes sociais à medida que os indivíduos entram em contacto com a sociedade e regulam o seu próprio comportamento vocacional face às tarefas de desenvolvimento vocacional impostas pela comunidade e às transições ocupacionais encontradas em diferentes papéis sociais (p. 51).

No trabalho que vimos seguindo de perto, Savickas delineou as dimensões globais da adaptabilidade de carreira, tomando por base o trabalho pioneiro de Super e Knasel (1981) quando procuraram adequar o conceito de maturidade de carreira às vivências e circunstâncias dos adultos.

O modelo estrutural da adaptabilidade da carreira (e.g., Savickas, 2005, p. 53) inclui três diferentes níveis ou estratos. No nível mais alto e abstracto o modelo contempla as quatro dimensões da adaptabilidade de carreira – os 4C’s (primeira letra da palavra usada em língua inglesa) – cada uma denominada de acordo com a sua função principal: preocupação (*Concern*), controlo (*Control*), curiosidade (*Curiosity*), confiança (*Confidence*). Estas quatro dimensões representam as estratégias e os recursos adaptativos gerais que os

indivíduos usam para gerir tarefas críticas, transições e traumas (e.g., episódio de desemprego) à medida que constroem as suas carreiras.

No nível seguinte – nível intermédio – o modelo articula um conjunto distinto de variáveis funcionais homogêneas para cada uma das quatro dimensões globais. Cada um destes conjuntos de variáveis intermédias inclui as atitudes, crenças e competências específicas – os ABC's (*Attitudes, Beliefs, Competencies*) da construção de carreira – que modelam os comportamentos que os indivíduos usam para lidar com as tarefas de desenvolvimento, negociar as transições de carreira, e resolver os traumas pessoais.

As competências cognitivas – retratadas no terceiro nível e também o mais concreto de todos os identificados no modelo – por sua vez, moldam o comportamento vocacional propriamente dito. Os comportamentos vocacionais, por fim, designam as numerosas respostas de confronto que os indivíduos usam para produzir e construir as suas carreiras.

As dimensões adaptativas principais são respostas a questões de carreira específicas. Assim, por exemplo, a pergunta “Terei um futuro?” diz respeito à dimensão “preocupação”; “Quem é o dono do meu futuro?” corresponde à dimensão de controlo; à pergunta “O que quero fazer com o meu futuro?” associa-se a dimensão curiosidade; finalmente, à questão “Posso fazê-lo?” está associada à dimensão de confiança pessoal.

Como é que o indivíduo revela ter competência adaptativa? Segundo Savickas (1997, 2005), uma pessoa denota adaptabilidade de carreira (1) mostrando-se genuinamente preocupado com o seu futuro como trabalhador, (2) aumentando o grau de controlo pessoal sobre o seu futuro profissional, (3) exibindo curiosidade e explorando “eus” possíveis e cenários futuros, e (4) adquirindo e fortalecendo a confiança necessária para alcançar e concretizar as suas aspirações de carreira.

### 3.2. Avaliação da adaptabilidade de carreira

O processo geral de avaliação de carreira “envolve a recolha de evidências sobre os indivíduos, a fim de ajudá-los a gerir suas carreiras” (Kidd, 2006). Avaliar o grau de adaptabilidade de carreira de um modo credível significa que os procedimentos ou dispositivos de medida que construímos para recolher evidências sobre esse atributo têm de possuir características de precisão e de validade, isto é, têm de avaliar consistentemente o construto e apenas o construto que se propõem medir. Avaliar o desenvolvimento vocacional dos adultos, como referem diversos autores, não tem sido uma tarefa fácil. No grupo dos adolescentes a tarefa de avaliação, embora longe de ser um processo simples, encontra-se facilitada, pois, neste caso os problemas e os objectivos da avaliação tipicamente concentram-se em torno da tomada de decisão de carreira, já que a maioria deles geralmente quer obter ajuda para a realização de uma escolha de carreira.

Já com os adultos a situação de avaliação é mais complexa, raramente se circunscrevendo exclusivamente aos problemas de decisão de carreira. Os adultos confrontam-se com um conjunto heterogêneo de problemas ao procurarem adaptar-se às mudanças no trabalho e às condições de trabalho. Donde, frequentemente, requererem ajuda para outro tipo de dificuldades, designadamente para aquelas que se encontram relacionadas com a adaptação/ajustamento à carreira (remetendo para tópicos/dilemas que se prendem, por exemplo, com o sucesso e a satisfação na carreira). Esta heterogeneidade de problemas de carreira tem constituído um sério obstáculo à construção de medidas de adaptabilidade.

Ao construírem estas medidas, os investigadores decidiram começar por identificar os problemas mais frequentemente experienciados pelos adultos em diferentes fases da carreira.

A primeira medida da adaptabilidade alguma vez construída a *Adult Career Concerns Inventory* (ACCI: Super et al., 1988), concentrava-se apenas na identificação dos problemas (preocupações) dos respondentes. As medidas que foram desenvolvidas subsequentemente, tais como o *Career Mastery Inventory* (CMI: Crites, 1990) e o *Occupational Stress Inventory* (OSI: Osipow & Spokane, 1987), procuraram simultaneamente identificar os problemas de carreira e avaliar os reportórios de confronto dos indivíduos. O OSI, por exemplo, foi construído para medir a adaptação ao *stress* experienciado no papel de trabalho, no pressuposto de que o elevado *stress* ocupacional terá um impacto negativo no grau de ajustamento da pessoa ao posto de trabalho ou irá exacerbar um desajustamento pré-existente. O OSI inclui três escalas de stress: *Occupational Roles Questionnaire* (ORQ: mede a sobrecarga de tarefas, ambiguidade, etc.); *Personal Strain Questionnaire* (PSQ: avalia tensão psicológica resultante do stress (strain), contemplando, por exemplo, problemas intrapessoais como depressão, ansiedade, irritabilidade); *Personal Resources Questionnaire* (PRQ: avalia os recursos de confronto disponíveis, designadamente a *Escala Recreativa* mede a extensão em que os respondentes usam o descanso, o relaxamento e actividades recreativas para reparar os estragos causados pelo stress ocupacional). Infelizmente todas estas medidas têm sido pouco usadas pelos profissionais de orientação e, na verdade, não avaliam muitas das preocupações contempladas no modelo de adaptabilidade de carreira de Savickas (1997, 2005) que expusemos acima.

Face às dificuldades referidas, muitos profissionais de Orientação de Carreira preferem usar métodos de avaliação mais informais ou qualitativos. Vários exemplos podem ser mencionados nesta categoria, os seguintes sendo os mais tipicamente usados: entrevistas semi-estruturadas, métodos autobiográficos, memórias precoces (*early recollections*), *card sorts*.

A *Career Style Interview* (CSI: Savickas, 2011), por exemplo, é uma entrevista estruturada que facilita a identificação de temas de vida e consiste na formulação de uma curta lista de perguntas aos clientes acerca das suas experiências vocacionais e educacionais. Mais concretamente, a CSI usa oito questões (e.g., Modelos, Livros, Revistas, Actividades de Lazer, Matérias escolares, Lemas, Ambições, Decisões) para extrair a perspectiva subjectiva de um cliente sobre escolha e adaptação à carreira. Um bom exemplo do uso das técnicas qualitativas na avaliação da adaptabilidade de carreira pode ver-se no trabalho de Ebberwein, Krieshok, Ulven e Prosser (2004).

Na última década do século passado a avaliação da adaptabilidade entrou numa situação de impasse. Por um lado, os instrumentos quantitativos não possuíam suficiente validade de conteúdo (as dimensões importantes do construto não estavam contempladas nesses procedimentos) e as técnicas qualitativas, por sua vez, apesar da riqueza clínica das observações que conseguem gerar são difíceis de usar em aplicações colectivas.

Os investigadores da carreira durante a última década procuraram ultrapassar as limitações apontadas acima, criando baterias de medidas adaptadas às dimensões do construto de adaptabilidade de carreira. Estas baterias compósitas têm vindo a ser usadas principalmente na investigação, mas podem ser igualmente usadas no aconselhamento de carreira. Na literatura encontramos uma grande diversidade de variáveis que foram propostas como marcadores das dimensões da adaptabilidade de carreira. As que apresentamos de seguida foram seleccionadas porque foram usadas em pelo menos dois estudos independentes como indicadores dos 4C's do modelo estrutural de Savickas (1997, 2005).

Creed, Fallon e Hood (2009) estudaram o papel mediador da adaptabilidade de carreira nas relações entre variáveis pessoais (orientação para objectivos) e situacionais (suporte social) e as preocupações de carreira de jovens adultos. O construto de adaptabilidade de carreira foi operacionalizado através de uma bateria de indicadores liberalmente baseado no modelo de Savickas, composto por variáveis de planeamento de carreira, exploração do eu e da carreira, de tomada de decisão e de capacidade de auto-regulação.

Para estudarem o impacto da adaptabilidade de carreira nas estratégias de procura de emprego e na qualidade ulterior de reemprego, num grupo de adultos que no início do estudo recebiam subsídio de desemprego há mais de seis meses e estavam inscritos numa agência de reemprego Holandesa, Koen, Klehe, VanVianen, Zikic e Nauta (2010), usaram um conjunto de indicadores para avaliarem o construto de adaptabilidade, integrando variáveis de planeamento, exploração, tomada de decisão e grau de confiança pessoal.

Contudo nem todas as investigações recentes se baseiam no modelo de Savickas (1997). McArdle, Waters, Briscoe e Hall (2007), por exemplo, estudaram empiricamente numa amostra de 416 desempregados australianos, o modelo de Fugate, Kinicki e Ashforth (2004) sobre o conceito de empregabilidade. Neste modelo a empregabilidade é definida como um construto psicossocial compreendendo três dimensões: adaptabilidade, identidade de carreira e capital humano e social. Como indicadores do construto de adaptabilidade, McArdle et al (2007) usaram medidas de personalidade proactiva (exemplo de tipo de item: “Sou excelente a identificar oportunidades”) e de atitude mental tipo “boundaryless” (exemplo de item: “Eu gosto de tipos de empregos que requerem que interaja com pessoas em muitas organizações diferentes”).

Os três estudos empíricos que referimos foram todos realizados com amostras de jovens adultos e adultos (e, em particular, com adultos desempregados). Este dado não é propriamente uma surpresa, uma vez que a população de adultos é aquela que actualmente se vê confrontada com a necessidade de fazer face a múltiplas transições de vida e, como vimos na secção anterior, a adaptabilidade de carreira é um construto especialmente pertinente para a negociação eficaz dessas transições. Mas é importante lembrar que, do ponto de vista teórico, o conceito de adaptabilidade é aplicável a todo o ciclo de vida da pessoa (Savickas, 1997). Inclusive, existe já alguma evidência empírica que suporta a generalização do construto de adaptabilidade à população dos adolescentes.

Andreas Hirschi (2009), por exemplo, num estudo longitudinal procurou determinar o papel de variáveis explanatórias baseadas na teoria dos sistemas motivacionais (e.g., disposições emocionais positivas, crenças de capacidade) no desenvolvimento da adaptabilidade de carreira e no desenvolvimento ulterior do sentimento de poder pessoal e de satisfação com a vida, numa amostra de 330 estudantes Suíços do 8º ano. Baseando-se no modelo de Savickas (1997), a adaptabilidade de carreira foi avaliada através de quatro medidas: prontidão para a decisão de carreira, planeamento de carreira, exploração de carreira e confiança (crenças de auto-eficácia) de carreira.

É importante referir que todas as investigações referidas anteriormente operacionalizaram o construto de adaptabilidade de carreira juntando uma série de indicadores inicialmente construídos com finalidades de avaliação específicas (por exemplo, as medidas de exploração do eu e do ambiente que operacionalizam a faceta de exploração da adaptabilidade, são frequentemente extraídas do *Career Exploration Survey*, um instrumento desenvolvido por Stumpf, Colarelli e Hartman [1981] para avaliar as dimensões do processo exploratório da carreira).



O facto de distintos autores usarem medidas distintas das dimensões da adaptabilidade suscita algumas dificuldades quando é preciso integrar os resultados dos diferentes estudos com o intuito de extrair conclusões gerais sobre o papel do construto no comportamento vocacional. Há alguma esperança de que esta limitação possa ser corrigida no futuro próximo, pois um grupo de investigadores internacionais (e.g., Savickas et al., 2009) iniciou recentemente a tarefa de construir um instrumento transcultural da adaptabilidade de carreira (para mais informação vide o número especial da *Revista Portuguesa de Psicologia* coordenado por Silva [2010/2011]).

Muito recentemente, Savickas e Porfeli (2011) relataram os resultados da revisão do *Career Maturity Inventory* (CMI) com a intenção de obterem uma Forma de Avaliação da Adaptabilidade (denominada *Career Maturity Inventory – Counseling Form C*) aplicável a adolescentes.

### 3.3. Promoção da adaptabilidade de carreira

Embora as medidas que referimos acima tenham, até ao momento, sido predominantemente utilizadas no âmbito da investigação, não há qualquer impedimento lógico para que não possam ser igualmente usadas de uma maneira mais clínica ou aplicada com o objectivo de promover a adaptabilidade de carreira (vide, por exemplo, Savickas & Porfeli, 2011).

Apesar do estudo da adaptabilidade de carreira poder ser um fim importante em si mesmo, acreditamos que o seu maior interesse reside na sua utilidade para informar o desenho de intervenções de carreira eficazes visando a promoção e/ou desenvolvimento da capacidade de prontidão para a mudança, junto de adolescentes e adultos confrontados com múltiplas transições de vida (Krumboltz & Worthington, 1999). A intervenção de carreira, que podemos definir como “qualquer estratégia concebida para ajudar um cliente a tomar e a implementar decisões eficazes de carreira” (Spokane & Oliver, 1983), pode ser implementada para promover a adaptabilidade de carreira dos clientes através de uma vasta gama de estratégias desenvolvidas e melhoradas ao longo do século passado (Herr, 2011). Estas estratégias percorrem um largo espectro de actividades individuais e de grupo, com ou sem a participação directa de um profissional, como, por exemplo, aconselhamento de carreira, orientação de carreira, educação para a carreira, colocação ocupacional e *coaching* de carreira, entre muitas outras possíveis. Diversas meta-análises demonstraram que as intervenções de carreira são tratamentos eficazes, embora a estimativa do tamanho do efeito varie conforme o estudo e a metodologia adoptada. Um estudo muito relevante neste âmbito revelou que quando alguns “ingredientes” estão presentes nas intervenções de carreira a sua eficácia aumenta (Brown et al., 2003). Quais são esses “agentes activos”? Em primeiro lugar, os resultados deste estudo mostram que nas intervenções eficazes os clientes são parte interessada e participam activamente no processo (frequentemente, realizando “trabalhos de casa” e completando tarefas entre as sessões com o profissional de orientação). Em segundo lugar, os clientes recebem interpretações e feedback personalizado da parte dos profissionais. A procura e a exploração de informação realizada no decurso da sessão de face-a-face com o profissional de orientação estão igualmente associadas a ganhos importantes na tomada de decisão. A utilização de princípios baseados na modelação de comportamentos é um quarto agente associado à eficácia dos tratamentos. Finalmente, Brown et al. (2003) constataram que nas intervenções eficazes os clientes recebem durante

o processo abundante suporte/apoio do profissional de orientação de carreira. Face a estes resultados, os profissionais de orientação que querem ter um impacto na adaptabilidade de carreira dos clientes devem construir e/ou seleccionar estratégias de intervenção que integrem todos os ingredientes acima enunciados (ou, pelo menos, parte deles). Podemos, a título de exemplo, recomendar a utilização de estratégias educativas baseadas em métodos activos (e.g., a educação para a carreira: Moreno, 2011); métodos de aprendizagem experiencial (e.g., *job shadowing*: Quirino, Paixão & Silva, 2010); métodos narrativos (e.g., elaboração de um resumé construtivista: Scholl & Cascone, 2010); utilização extensiva da Internet (como é ilustrado pelo sistema de orientação ao longo da vida implementado na Hungria, com recurso ao e-passaporte e ao e-portefólio: Watts & Borbély-Pecze, 2010).

Todas as estratégias referidas partem do pressuposto de que a orientação de carreira no século XXI tem de assentar numa perspectiva de OLV, mais próxima do modelo de “higiene dental” (Goodman, 2004). Isto significa que os profissionais de orientação devem estar disponíveis ao longo da vida para providenciar exames (*checkups*) de rotina sempre que as circunstâncias de vida das pessoas pressionem a sua adaptabilidade de carreira (e.g., no momento da implementação de uma primeira decisão de carreira; quando ocorrem mudanças no local de trabalho – possibilidade de promoção, transferência para novas funções, mudança de emprego, etc.). Nesta óptica de OLV, os serviços de carreira equivaleriam à consulta anual de estomatologia, onde vamos obter o certificado de que tudo está bem nesse âmbito; por outro lado, são necessárias actividades de manutenção regular (o equivalente à prática diária de escovar os dentes e usar o fio dental), o que no caso da carreira, pode consistir em manter o CV actualizado, conhecer as tácticas e técnicas de entrevista mais na “moda” ou, ainda, manter actualizada a rede de contactos profissionais). Apesar da ênfase que deve ser dada aos serviços de tipo promocional e desenvolvimentista, evidentemente que os profissionais devem continuar a oferecer serviços tradicionais (aconselhamento/terapia) para situações de crise e de emergência, despoletadas por acontecimentos de vida traumáticos (e.g., perda de emprego, acidentes de trabalho).

## Conclusão

Durante várias décadas o objectivo declarado das intervenções de carreira foi o de ajudar os indivíduos a tomarem uma decisão de carreira (Herr, 2011; Savickas, 2000). No século XXI este objectivo pode ser uma receita para o desastre pessoal. As pessoas mudam e o seu ambiente altera-se constantemente. Hoje em dia, como procurámos mostrar ao longo deste capítulo, há uma consciência aguda de que não há empregos para a vida e que as carreiras, afinal não se escolhem e, pelo contrário, são construídas pelas pessoas através das interações contínuas que estabelecem com o contexto socioeconómico característico da sociedade a que pertencem.

Assim, ao longo do texto desenvolvemos o argumento de que adaptabilidade de carreira é uma (meta) competência essencial para se ter êxito na Nova Economia, a qual, por enquanto, tem propiciado um generalizado “pandemónio” nas carreiras (Brousseau et al., 1996).

Adaptabilidade de carreira, no âmbito deste capítulo, foi definida como consistindo num conjunto de recursos psicológicos (atitudes, crenças e competências) que aprontam os indivíduos a lidar eficazmente com as permanentes mudanças nas suas vidas, especialmente

(mas não exclusivamente) com as que sobrevivem no domínio do trabalho. Foram elencadas diversos procedimentos (quer qualitativos, quer quantitativos) que podem ser usados pelos profissionais de orientação para avaliarem a adaptabilidade de carreira dos indivíduos e para orientarem na escolha de estratégias de intervenção individualizadas. Defendemos, ainda, que as intervenções de orientação de carreira no século XXI não podem mais estar exclusivamente circunscritas a um momento pontual do desenvolvimento humano (geralmente, o período que imediatamente precede a transição escola-mundo do trabalho), como foi sustentado por muitos estudiosos da carreira no passado. Na verdade, as mesmas razões que conduziram à conclusão de que a aprendizagem deverá ser um processo ao longo da vida, são as que sustentam a ideia de que a Orientação de Carreira também terá de ser co-extensiva ao ciclo de vida dos indivíduos (Oliveira, 2006). Como referiu Jarvis (2003) “a economia do século vinte e um necessita de trabalhadores que sejam aprendizes ao longo da vida, que sejam capazes de responder e adaptar-se à mudança” (p. 2).

Pensamos que do ponto de vista político Portugal e os demais países da União Europeia precisam de continuar a apoiar activamente directrizes, como as que foram decididas no Conselho Europeu de 2008 (e.g., *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*, Bruxelas, 21 de Novembro) visando alargar e aprofundar as sinergias entre a Orientação ao Longo da Vida e a Aprendizagem ao Longo da Vida.

A Orientação da Carreira é um recurso fulcral para obter os objectivos sociopolíticos referidos, mas que tem sido sistematicamente ignorado (e mesmo desprezado) pelo poder político. É urgente mudar esta atitude. Estamos convictos que a Psicologia da Carreira e os profissionais de Orientação estão bem posicionados para promoverem essas importantes metas e dessa forma contribuirão, quer para o desenvolvimento mais equitativo e sustentável da sociedade, quer para a melhoria da satisfação e do bem-estar dos cidadãos.

### **Referências Bibliográficas**

- Alcoforado, L. (2001). O modelo da competência e os adultos portugueses não qualificados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 67-83.
- Arnold, J. & Jackson, C. (1997). The New Career: Issues and Challenges. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25, 427-433.
- Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 295-306.
- Brousseau, K. R., Driver, M. J., Eneroth, K., e Larsson, R. (1996). Career pandemonium: Realigning organizations and individuals. *Academy of Management Executive*, 10, 52-66.
- Brown, S. D., Ryan-Krane, N.E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisen, I., Miller, M., & Edens. L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 411-428.
- Castells, M. (1999). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Collins, A. & Watts, A. G. (1996). The death and transfiguration of career – and of career guidance? *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 385-398.
- Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Acedido a 7/11/2011 em: <[http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf)>.
- Creed, P. A., Fallon, T., & Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 219-229.
- Crites, J. O. (1990). *Career Mastery Inventory*. Boulder, CO: Crites Career Consultants, Inc.
- Drucker, P. F. (1993). *Post-capitalist society*. New York: Harper Publishing, Inc.
- Duarte, M. E. (2009). The psychology of life construction. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 259-266.

- Ebberwein, C. A., Krieshok, T. S., Ulven, J. C., & Prosser, E. C. (2004). Voices in transition: Lessons on career adaptability. *The Career Development Quarterly*, 52, 292-308.
- Fugate, M., Kinicki, A. J. & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38.
- Goodman, J. (1994). Career adaptability in adults: A construct whose time has come. *The Career Development Quarterly*, 43, 74-84.
- Gothard, B. (2001). Careers guidance in a new era. In B. Gothard, P. Mignot, M. Offer, & M. Ruff (Eds.), *Careers guidance in context* (pp. 1-9). London: Sage.
- Hall, D. T. (1976). *Careers in organizations*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Hall, D. T. & Associates (1996). *The career is dead—long live the career: A relational approach to careers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 1-13.
- Hall, D. T. & Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 155-176.
- Hall, D. T. & Mirvis, P. H. (1996). The new protean career: Psychological success and the path with a heart. In D.T. Hall & Associates, *The Career is Dead – Long Live the Career*, (pp. 15-45). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Handy, C. (1989). *The age of unreason*. London: Business Books, Ltd.
- Herr, E. L. (2011). Abordagens às intervenções de carreira: Perspectiva histórica. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Eds.). *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 13-27). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 145-155.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Jackson, C., Arnold, J., Nicholson, N., & Watts, A. G. (1996). *Managing careers in 2000 and beyond*. IES Report 304. Brighton, IES.
- Jarvis, P. S. (2003) *Career Management Paradigm Shift. Prosperity for Citizens, Windfalls for Governments*. Ottawa: National Life/Work Center.
- Krumboltz, J. D. & Worthington, R. L. (1999). The school-to-work transition from a learning theory perspective. *The Career Development Quarterly*, 47, 312-325.
- Karoly, L. A. & Panis, C. W. A (2004). *The 21st century at work. Forces Shaping the Future Workforce and Workplace in the United States*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Kidd, J. M. (2006). *Understanding career counselling. Theory, research and practice*. London: Sage.
- Koen, J., Klehe, U. C., Van Vianen, A. E. M, Zikic, J. & Nauta, A. (2010). Job-search strategies and reemployment quality: The impact of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 126-139.
- McArdle, S., Waters, L., Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (2007). Employability during unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 247-264.
- Moreno, M. L. R. (2011). A educação para a carreira: Aplicações à infância e à adolescência. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Eds.). *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 29-58). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Morrison, R. F. & Hall, D. T. (2002). Career adaptability. In D. T. Hall, *Careers in and out of organizations* (pp. 205-233). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oliveira, A. L. (2006). *Aprendizagem autodirigida: Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Dissertação de doutoramento não publicada. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Osipow, S. H. & Spokane, A. R. (1987). *The Occupational Stress Inventory*. New York: Marathon Consulting Press.
- Pryor, R. G. L. & Bright, J. E. H. (2003). The chaos theory of careers. *Australian Journal of Career Development*, 12, 12-20.
- Quirino, I., Paixão, M. P. & Silva, J. T. (2010). Impacto da técnica “Job Shadowing” no desenvolvimento vocacional de estudantes do 12.º ano de escolaridade. In M. C. Taveira, A. D. Silva (Coords.), C. Lobo, J. C. Pinto, A. Araújo, S. Ferreira, L. Faria, C. Ussene, N. Loureiro, M. Königstedt, M. Carvalho & S. Gonçalves, *Desenvolvimento vocacional: Avaliação e intervenção* (pp. 115-128). Braga: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira.
- Rachman, G. (2011). *O mundo de soma zero*. Lisboa: Quetzal.
- Rousseau, D. M. (1995). *Psychological contracts in organizations. Understanding written and unwritten agreements*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Scholl, M. B. & Cascone, J. (2010). The Constructivist Resume: Promoting the career adaptability of graduate students in counseling programs. *The Career Development Quarterly*, 59, 180-189.
- Silva, J. M. T. (2004). Avaliação da maturidade de carreira. In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 263-316). Coimbra: Quarteto.
- Silva, J. M. T. (2010/2011). Editorial: Apresentação do número temático dedicado à “Construção da vida: Um paradigma para compreender a carreira no século XXI”. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 42, 9-11.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-space. Life-span theory. *Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (2000). Renovating the psychology of careers for the twenty-first century. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 53-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. & Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Savickas, M. L. & Porfeli, E. J. (2011). Revision of the Career Maturity Inventory: The Adaptability Form. *Journal of Career Assessment*, 19, 355-374.
- Spokane, A. R. & Oliver, L. W. (1983). The outcomes of vocational intervention. In Walsh, W. B. & Osipow, S. H. (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology* (Vol. 2, pp. 99-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stumpf, S. A., Colarelli, M. S. & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 29, 102-114.
- Super, D. E. & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9, 194-201.
- Super, D. E. Thompson, A. S. & Lindeman, R. H. (1988). *Adult Career Concerns Inventory: manual for research and exploratory use in counseling*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Watts, A. G. (1996). *Careerquake. Policy supports for self-managed careers*. London: Demos.
- Watts, A. G. & Borbély-Pecz, B. T. (2010). The development of a lifelong guidance system in Hungary. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 11, 17-28
- Wijers, G. & Meijers, F. (1996). Careers guidance in the knowledge society. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 209-222.

(Página deixada propositadamente em branco)

## ANÁLISE DA ACÇÃO E DOS SABERES DE UMA EQUIPA DE TÉCNICOS DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

77

**Armando Loureiro**

*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*

### ***Introdução***

O campo da Educação de Adultos ganhou em Portugal, na última década, um dinamismo muito forte, fruto de políticas directamente direccionadas para o sector (Loureiro, 2009; Rothés, 2009). Um dos resultados dessa vivacidade foi a afluência cada vez maior de adultos às ofertas educativas entretanto criadas (cursos de Educação e Formação de Adultos – EFA, Centros Novas Oportunidades – CNO...). De acordo com dados da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), desde que os CNO's foram criados, até 2009 foram mais de 750 mil os adultos a procurá-los (Gaspar, Milagre & Lima, 2009).

Outro indicador demonstrativo de tal dinamismo é o número cada vez maior e mais diversificado de instituições que têm levado a cabo estas ofertas, bem como o número e a diversidade dos trabalhadores que nelas estão envolvidos. Designações, até há pouco desconhecidas, como Mediadores de cursos EFA, profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC), directores de CNO's, entre outras, dão conta deste aspecto. Recorrendo novamente aos dados da ANQ, existiam no nosso país, em 2009, mais de 450 CNO's e mais de 7000 técnicos e formadores a trabalharem nestes centros (Gaspar et al., 2009).

O objectivo deste texto é contribuir para que o conhecimento acerca destes novos agentes educativos se vá fazendo. Procura-se concretizar tal finalidade a partir de um estudo etnográfico feito junto de uma equipa de técnicos de um Centro de Educação e Formação de Adultos de uma associação localizada na região do Minho. A escolha desta equipa resultou de uma fase mais extensiva da investigação. O trabalho de campo etnográfico durou seis meses. A recolha dos dados assentou na observação não participante, em conversas informais e na consulta de documentos produzidos no local. O principal instrumento de registo dos dados foi o bloco de notas. Toda a informação recolhida foi transposta para um diário de campo, composto por notas descritivas, metodológicas e empírico-teóricas. Os dados foram triangulados e a técnica de análise de conteúdo foi a eleita para se proceder ao tratamento dos mesmos.

Não se trata de apresentar, aqui, os resultados de todas as dimensões estudadas nessa investigação, até porque noutros espaços já demos conta de alguns deles, como, por exemplo, os referentes aos usos do discurso pedagógico oficial feito pelos técnicos (Loureiro & Cristóvão, 2010), às aprendizagens realizadas no e através do trabalho (Loureiro, 2007; 2010a) e às dinâmicas de construção e reconstrução do saber realizadas no seio da equipa técnica (Loureiro, 2010b). Assim, neste momento, dá-se conta apenas das actividades, seus aspectos transversais e das modalidades de saberes identificadas no contexto investigado. Estes resultados vão sendo apresentados, várias vezes, sob a forma de episódios, e vão sendo confrontados com a teoria.

### *O contexto e as unidades de análise*

O estudo decorreu, conforme referido acima, num Centro de Educação e Formação de Adultos. O local tem vários espaços (recepção, centro de recursos, salas de formação e salas de reuniões, bar e gabinete técnico). Os técnicos realizam a maior parte das suas actividades no seu gabinete, no entanto também realizam algumas actividades externas. Os principais recursos usados pelos técnicos são o computador, livros e um conjunto de documentos e formulários enviados pelas instituições que enquadram a sua acção.

A equipa era constituída por 6 membros, com idades compreendidas entre os 25 e os 45 anos, 5 dos quais do sexo feminino. Todos eram licenciados na área das Ciências Humanas e Sociais. Possuíam diferentes tipos de vínculo à instituição: voluntariado, contrato a termo, sem termo e trabalho independente. Todos tinham funções técnicas, mas duas das técnicas acumulavam outras funções: uma era também da direcção e outra coordenava a equipa.

### *Actividades e modalidades de saber*

Como foi referido todos tinham actividades técnicas. Estas podem ser divididas em dois grandes momentos: o que antecede a aprovação, feita pelas entidades financiadoras, das acções/cursos a realizar e o que se segue a essa aprovação. Do primeiro momento fazem parte os estudos de diagnóstico, o planeamento e a concepção das acções/cursos. Do segundo, fazem parte a organização, execução e avaliação das acções/cursos.

No decorrer do trabalho de campo foi possível detectar alguns aspectos transversais à sua actividade, ou, dito de outra forma, algumas regras de acção, que se referem a seguir porque foi através delas que muitos dos tipos de saber foram observados e tipificados. Uma dessas regras foi a entreatjada. Efectivamente, apesar de cada técnico ter as suas funções e responsabilidades, assistiu-se quase todos os dias a este tipo de trabalho colaborativo, que ia desde a simples realização de um panfleto até ao preenchimento de algum formulário de gestão dos cursos.

A reformulação da prática, do fazer, foi outra regra de acção observada. No seio desta equipa é normal alterar a forma de se fazer e, por vezes, até segmentos que constituem o fazer. Isto resulta, a maior parte das vezes, da detecção de algum tipo de erro ou de uma imperfeição referente à prática. A generalização do fazer, ou seja, a existência de uma forma colectiva de fazer, é outro aspecto transversal à actividade. Por fim, destaca-se a reflexão na e sobre a acção que estes técnicos realizam com muita frequência, seja no decorrer da própria acção, seja em momentos específicos e planeados (reuniões).

A observação destas regras de acção, e não só, permitiu chegar a muitos dos tipos de saber identificados, dos quais se dá conta a partir deste momento. Do saber contextual da equipa técnica estudada fazem parte dez tipos de saberes, muitos dos quais têm entre si relações fortes, tornando-se, por vezes, difícil conseguir distingui-los: o saber-fazer, o saber dizer, o saber prático, o saber categorial, o saber relacional, o saber estratégico, o saber justificativo, o saber narrativo, o saber conjecturar e o saber declarativo.

O saber-fazer, tal qual é aqui entendido, aproxima-se do “sentido procedimental” do saber de Caria (2003, p. 12). Tal saber remete para o domínio do que, como e quando fazer e de que instrumentos usar para fazer, enfim para o saber desenvolver uma actividade e também para o saber realizar pequenas alterações e adaptações nas rotinas de trabalho.



Este saber que possibilita produzir instrumentos e meios auxiliares à interacção social do qual resultam alterações das rotinas de acção, procurando-se com isso obter maior satisfação local com os resultados das acções, procurando-se melhorar a acção. Este tipo de saber não tem a ver com a detecção e correcção de incorrecções ou erros face ao que está institucional e externamente prescrito, mas sim face ao que localmente é entendido como uma melhor prática. Portanto, a preocupação é responder a exigências endógenas. As anomalias que possam estar na base das alterações da acção não são controladas nem ditadas pelas entidades externas que regulam a acção dos técnicos.

A conversa tida com uma das técnicas a propósito de um instrumento de trabalho usado para realizarem o processo de RVC dos formandos, mostra a presença deste saber naquele contexto de trabalho.

### 1º Episódio – O RVC

Consultei um dossier de um dos cursos EFA e reparei num instrumento do processo de RVC que não havia visto em consultas anteriormente realizadas relativas a outros cursos. Resolvi perguntar à Joana, a responsável pelo curso em questão, o que era aquele instrumento.

**Investigador** – *Joana, estou aqui a ver este dossier do teu curso de Geriatria e está aqui um material de RVC que não vi nos outros cursos. Este que se refere às expectativas e receios dos formandos, este que tem o título: “reflexão final”.*

**Joana** – *Bom, isso foi feito numa das sessões colectivas, já no fim, onde estiveram presentes todos os formadores das áreas da educação de base. Aí é que se fez uma espécie de debate à volta desse tema (...). Foi feito assim, porque se pretendia avaliar questões ligadas com a oralidade (...). Foi uma forma de tentar obter mais informação que ajudasse no RVC. Os formadores também já tinham lido o dossier do RVC e com esse debate procurou-se tirar algumas dúvidas que os formadores tinham em relação aos formandos.*

**Investigador** – *Ah, está bem. E quem fez esse instrumento?*

**Joana** – *Fui eu. Algumas questões foram tiradas de outros instrumentos de RVC que há aí, outras fui eu que as formulei. Depois mostrei à Sílvia e ao Jaime que também me deram sugestões e foi assim que construí esse instrumento. Eu construí este instrumento porque primeiro os formadores não participavam nestas sessões colectivas, mas como vimos que a forma como estávamos a fazer o RVC era insuficiente, resolvemos que os formadores passariam a participar e por isso houve a necessidade de criar esta ficha para os ajudar a fazerem a análise de RVC. É, foi isso. Nesse curso e nestes deste ano fizemos o RVC de forma diferente. Portanto, antes fazíamos todo o RVC e no fim aplicávamos testes, mas verificámos que os formandos ficavam muito constrangidos. Então resolvemos fazer este ano de forma diferente para ver se resultava melhor e portanto não aplicámos os testes (...) e fizemos nesta sessão colectiva esse debate com todos os formadores por forma a completarem a informação que já tinham, porque tinham estado noutras sessões colectivas individualmente e também já tinham lido o dossier. Portanto, tentamos desta forma e penso que resultou melhor...*

Na forma de actuação desta parte do saber-fazer (a que permite introduzir as alterações), está presente um sentido avaliativo da acção. É este sentido avaliativo que leva, várias vezes, a que a alteração do fazer ocorra, procurando-se com isso que a acção melhore.

A presença deste saber mostram-nos que, apesar de toda a normatividade a que está sujeita esta equipa técnica, há espaços criados pelos técnicos, ou não cobertos pelas entidades que orientam a sua acção, que permitem a tal produção de alterações, adaptações na forma de actuar e que, portanto, há espaços de autonomia essenciais ao exercício de um trabalho técnico-intelectual.

O sentido avaliativo da acção também está presente noutro dos saberes identificados: o saber estratégico, que é aquele que leva para o saber quando, porquê e como avaliar determinada acção e também para o para quê da acção efectuada ou a efectuar. Este saber, ao contrário do anterior, remeteu, nos casos observados, para a detecção, interpretação e correcção de desajustamentos entre o que se interpreta normativamente e narrativamente sobre o institucionalmente prescrito e o que se obtém ou antecipa vir a obter como resultado da acção. O episódio seguinte remete para uma situação concreta do saber estratégico, mais precisamente para a noção da necessidade de ter que se reavaliar a forma como estavam a fazer uma actividade prescrita.

## 2º Episódio – reavaliação de uma actividade

Estávamos todos no gabinete, excepto a Isabel, e tínhamos decidido ir lanchar. Quando nos levantámos para ir ao bar entra a Isabel, cumprimenta-nos apressadamente e diz à Margarida.

**Isabel** – *Margarida, quero falar contigo acerca da situação, acerca de como isto está a correr. Temos que falar, porque eu estive a ler outra vez as orientações e acho que não estamos a trabalhar bem, acho que não estamos a fazer bem a acreditação.*

**Margarida** – *Está bem.*

Após este breve diálogo a Margarida junta-se a nós e fomos lanchar. Quando regressámos a Isabel já não estava no gabinete. Entretanto, a Margarida, eu e a Joana começámos a conversar sobre os problemas com os formandos e estávamos nisto quando entra a Isabel e passados poucos instantes nos interpela.

**Isabel** – *Já acabaram? – (Já, dissemos os três).*

**Isabel** – *Bom, é o seguinte. Nós temos de parar aqui um bocado e vermos o que estamos a fazer e como estamos a fazer a acreditação.*

**Joana** – *Eu também acho.*

**Isabel** – *Eu estive e ver novamente o guia e acho que não estamos a fazer bem como eles querem e como ainda temos algum tempo escusamos de estar com esta pressa toda a fazer as coisas, senão dá asneira.*

**Margarida** – *Pois, é melhor é.*

**Isabel** – *Pronto. Então temos de parar um bocado e tornarmos a pensar na maneira como estamos a fazer as coisas, que não me parece a mais correcta (...), por isso temos de marcar uma nova reunião para todos tornarmos a avaliar a situação.*

**Margarida** – *Pois, isso é capaz de ser melhor. Às vezes o Jaime, por exemplo, pergunta-me coisas acerca das acções para pôr como exemplo de tipos de intervenções que temos e eu não sei se serão os melhores exemplos.*

**Isabel** – Pronto, estás a ver? Temos que rever a forma como estamos a trabalhar. Não é só esse aspecto que referiste, mas é também o que se refere àquela parte da formalização das candidaturas, portanto ao como eles querem que se faça.

**Joana** – Eu também acho que era bom isso dos exemplos ser discutido entre todos para escolhermos os melhores casos e para não nos andarmos a repetir.

**Isabel** – Pois, isso também, temos de nos articular melhor. Pronto, temos então que rever tudo isto. Eu ontem, quando cá estive, pareceu-me logo isso. Aliás, falei com a Sílvia e ela disse-me que se sentia insegura em relação ao que estava a fazer, que não tinha a certeza se estaria a fazer de acordo com o que é exigido pelo INOFOR.

(A Sílvia acena com a cabeça, confirmando o que a Isabel acabara de dizer).

**Isabel** – Pronto, é isso temos de tornar a ver como estamos a fazer...

Outro dos saberes identificados foi o saber prático, que se refere ao saber resolver situações complexas da acção (Malglave, 1995). Este saber leva para a “inteligência das situações” (Cornu, 2003, p. 194). Ela une o sujeito à situação, é um saber em que não há uma justificação do procedimento efectuado, é um saber implícito, em que o actor manifesta uma estratégia implícita que é apenas reconhecida ao nível do relato do feito e não da justificação do ocorrido. É, portanto, um saber em que o actor não desenvolve uma consciência discursiva sobre o que e como fez, em que a justificação do ocorrido se fica, muitas vezes, pelo “vi”, “senti que devia fazer assim”. O episódio seguinte mostra a presença deste tipo de saber entre os técnicos estudados.

### 3º Episódio – Conflitos entre formandos

A Sílvia e a Cristina falam acerca de problemas surgidos entre formandos (...).

**Sílvia** – Sabes, os de Geriatria já se andam a meter com os de Acção Educativa por causa do jantar de Natal.

**Cristina** – Outra vez (...).

Essa conversa fez-me recordar uma outra do mesmo género a que assisti logo de início. Procurei nos meus registos o seu teor e após terem terminado o diálogo que vinham mantendo dirigi-me à Sílvia.

**Investigador** – Sílvia, estás muito ocupada?

**Sílvia** – Não, não estou.

**Investigador** – Então se não te importas podíamos falar um bocadinho?

**Sílvia** – Está bem.

**Investigador** – No dia 25 de Setembro, tu e a Joana falaram das rivalidades entre as formandas. Lembras-te?

**Sílvia** – Sim, sim, já sei. Isso teve a ver com uma situação que surgiu no cursos de costura, onde há uma formanda que se sobrepõe às outras, tem um nível muito mais avançado que as outras e as outras, em especial algumas delas não encaram essa situação muito bem e sempre que ela tentava ajudar alguém, ou responder, algumas reagem muito mal (...). Bom, criou-se um clima um bocado pesado entre elas, foi um problema sério, foi isso.

**Investigador** – *Sim. E como soubeste dessa situação?*

**Sílvia** – *Foram os formadores que me alertaram. Foram eles que pediram para intervir naquela situação de conflito e eu conversei com elas. Portanto, conversei com a tal formanda que sobressai e com as outras que reagiam pior e fiz-lhes ver que essa situação as prejudicava a todas (...). Portanto, tive essa conversa com elas e resultou, o clima melhorou entre elas (...).*

**Investigador** – *Sim. Mas, não te importas de dizer como fizeste exactamente? Quer dizer, como as abordaste, como resolveste essa questão?*

**Sílvia** – *Bem, eu comecei por falar com a tal formanda que sobressai e comecei por lhe perguntar como estava a correr o curso. Portanto, não fui logo ao ponto que queria. Ela foi-me falando do curso e eu fui pegando no que ela dizia e depois disse-lhe que tinha ouvido dizer que as colegas não estariam a reagir bem ao facto de ela sobressair e que ela, por sua vez, tinha deixado de tentar ajudar as colegas e ela confirmou-me a situação. Portanto, foi indo de coisas mais gerais até chegar onde queria e ela também me foi contando e depois confirmou-me o que se estava a passar e eu aí, nessa altura, disse-lhe que era uma pena deixar de ajudar as colegas, portanto, nessa altura fui-lhe dando sugestões. E fiz o mesmo, portanto, usei a mesma estratégia para falar com as colegas e como disse as coisas melhoraram.*

**Investigador** – *Ok. E porque resolveste usar essa estratégia?*

**Sílvia** – *Bem, não sei. Quer dizer, isso não é nada assim pensado, não é nada planeado, é no momento que decido, vou vendo, quer dizer aquilo é no momento, é aí que vou decidindo como as abordar e isso também depende de como a conversa vai decorrendo. Portanto, foi na altura e isso também tem a ver com a experiência que se tem de outras situações, até de trabalhar com este tipo de público e de situações na Segurança Social, onde trabalhei antes. Mas, quer dizer, não é nada planeado, assim pensado, vou fazer desta ou daquela forma, isso não, nem sei explicar bem porque fiz assim.*

**Investigador** – *E já te aconteceu mais vezes esse tipo de situação?*

**Sílvia** – *Não, igual não. Há alguns conflitos entre elas e nesses casos mais graves falo com as mais destabilizadoras e uso a mesma estratégia e tem resultado, normalmente as coisas melhoram.*

**Investigador** – *Obrigada.*

O saber dizer remete para o saber sobre a acção (Terressac, 1996), mais precisamente para o saber explicitar o saber-fazer (o que, como e quando fazer), ou seja, para a explicitação dos segmentos de rotinas e encadeamentos da acção para os pares, o que passa, por exemplo, pelo partilhar determinado instrumento de acção, pelo mostrar e explicar como se usa tal instrumento.

A manifestação deste saber acontece frequentemente quando outro tipo de saber é posto em acção: o saber relacional, isto é, saber-se procurar quem sabe, saber-se procurar quem detém a informação necessária para se agir (Lundvall, 2000), quer essas procuras se efectuem internamente, entre pares portanto, o que nos remete para a dimensão relacional do saber de que nos fala Charlot (2000) e para a heteroformação (Pineau, 2001), quer essas procuras sejam efectuadas externamente ao local de trabalho, por exemplo junto de técnicos das entidades que regulam os cursos de Educação e Formação de Adultos. Este saber inclui ainda a capacidade de cooperação, nomeadamente de quem é interpelado no sentido de o fazer, ou seja, de quem é interpelado no sentido do saber dizer. Efectivamente, o saber dizer passa também pelo saber dar, partilhar, mostrar o que há para se fazer. O episódio seguinte dá conta destes dois tipos de saber. Dá conta do saber procurar quem sabe e, simultaneamente, do saber dizer de quem é interpelado.

#### 4º Episódio – As procuras da Margarida

A Margarida encontra-se a realizar o “acompanhamento” dos cursos EFA pela primeira vez. Está a preparar uma reunião que vai ter em breve com os formadores do curso pelo qual é responsável.

83

**Margarida** – *Joana, eu precisava de falar contigo até uns cinco minutos, é sobre a reunião que vou ter com os formadores de Acção Educativa.*

**Joana** – *Está bem.*

**Margarida** – *Queria saber como costumava fazer em relação aos temas de vida. São os formadores que os definem?*

**Joana** – *Não, não é assim. Os temas de vida e algumas questões geradoras são definidas nas aulas pelos alunos e pelos formadores. Eles em conjunto é que decidem (...). Depois, na reunião que tens com os formadores discutes com eles o que eles decidiram, portanto o tema e sobretudo as questões geradoras, porque muitas vezes não vêm ainda trabalhadas e então é nas reuniões que as questões são acertadas.*

**Margarida** – *Ah! Está bem, já percebi. Então vou fazer assim...*

O saber relacional exerce-se, sobretudo, sobre o saber-fazer, ou seja, a maior parte das procuras de saber são feitas sobre este tipo do saber. Entre as dimensões que este saber tem, a mais procurada foi a do como fazer (uma reunião com os formadores, a selecção de formados, uma acta do júri do processo de RVC, etc.). No entanto, as procuras de o que fazer, do quando, e também de que instrumentos há para fazer, foram procuras igualmente detectadas. Exemplos deste tipo de procuras são as que se referem ao procurar-se saber: que instrumentos de avaliação existem para os cursos EFA, quais estavam a ser usados e em que momentos eram aplicados; ou que instrumentos existem e quais se usavam para se fazer a planificação dos temas de vida dos mesmos cursos. Naturalmente, aconteceu igualmente, por diversas vezes, a procura simultânea de todas aquelas dimensões do saber-fazer, isto é, quem procurava junto de quem sabe o saber como fazer, também procurava o que deveria fazer, quando e que instrumentos existiam, e como os deveria usar, para fazer.

O saber relacional faz também, embora com menor frequência, com que se manifeste o saber justificativo dos técnicos. Ou seja, quando a interpelação de quem procura um saber vai no sentido de perceber porque se faz de determinada forma (o que se expressa, por exemplo, na questão: “*mas porque fazes assim?*”) e quem responde a tal questão justifica, explícita o porquê da sua forma de actuação, estamos na presença da parte justificativa do saber, estamos perante o saber porquê da acção realizada.

É também associado ao exercício do saber relacional que, diversas vezes, se manifesta outro tipo de saber, o saber declarativo, muito embora se tenha presenciado a manifestação deste sem que o saber relacional estivesse em acção. O saber declarativo, ao contrário do que é costume na teoria, não se refere, tal como aqui é definido, ao conhecimento de um conceito em abstracto. Ele diz respeito ao saber-se explicitar o que é determinada coisa da acção, seja ela um instrumento de trabalho, uma sigla, ou o próprio entendimento de um conceito sob a perspectiva do actor em contexto de actuação. Ele diz respeito a um saber discursivo que elucida o que é da acção. A diferença relativamente ao saber dizer é que este diz respeito à explicitação do saber-fazer.

Assim, considera-se estar na presença do saber declarativo quando, por exemplo, a propósito da realização do processo de candidatura da acreditação da formação, os técni-

cos discutiam entre eles o que era a concepção dos cursos de educação de adultos, ou o que eram acções formativas e acções não formativas, pois essa discussão fazia-se a partir da prática, ou seja, a partir do que estavam a fazer naquele momento e das acções por eles desenvolvidas que remetiam para aqueles conceitos, e fazia-se, simultaneamente, com base numa interiorização e recontextualização, previamente efectuadas, dos conceitos, que através de tais processos foram interiorizados pelos indivíduos. Quer dizer, para iniciarem e prolongarem a discussão em torno do entendimento tido sobre estes conceitos não tiveram que consultar qualquer documento escrito, ou livro da especialidade, sobre o assunto. Eles já possuíam esse saber e naquela altura explicitaram-no, exteriorizaram um saber que tem uma origem abstracta, mas que eles haviam já inserido no seu reportório de saber.

Também se está na presença deste tipo de saber quando um dos técnicos pergunta a outro, por exemplo, “*o que são as questões geradoras?*”, “*o que são as actividades integradoras?*”, a propósito da forma como a construção curricular dos cursos EFA é feita, e quem foi interpelado explica o que era, em que consistiam cada uma dessas coisas.

A especificidade da linguagem usada pelos técnicos, a partir da qual todos se entendiam, bastando para tal o uso de uma palavra, ou de uma sigla, sem haver necessidade de explicitação sobre o dito, leva a outro dos saberes identificados: o saber categorial, que anda próximo do sentido categorial-classificatório do saber de Caria (2003). Esta situação verificou-se por diversas vezes, por exemplo quando um dos técnicos dizia aos outros que estava a “lançar o mês”, a fazer “os acumulados”, a “tratar da planificação”, a “preencher o formulário C”, a “preencher um GI”, ou quando algum deles falava no “RVC”, todos sabiam a que procedimento o colega se estava a referir, a que saber-fazer. Portanto, isto quer dizer que este saber pode resumir um procedimento, pode aparecer como uma expressão de um procedimento.

Para além de procedimentos em si, a especificidade da linguagem pode referir-se a instrumentos de trabalho (“*grelhas de RVC*”), a cursos (IC – informática para o cidadão), a destinatários dos cursos praticados (DLD – desempregados de longa duração), a filosofias e/ou metodologias específicas de educação de adultos (os EFA, as competências-chave, os temas de vida, os instrumentos de mediação, etc.), entre outros aspectos.

O apelo ao passado, a acontecimentos passados, à memória colectiva local, ao “*nós*” feito de experiências individuais que se colectivizam, ou de experiências colectivas desde logo, enfim, o apelo a um reportório colectivo partilhado por todos (Wenger, 2001) que se mobiliza como forma de pensar o presente, como recurso para agir, como forma de comparar o passado e o presente e também como forma de falar do “*nós*” e dos “*outros*”, diz respeito a outra das modalidades identificadas do saber: o saber narrativo. É um saber que é exteriorizado através de relatos sobre aspectos exemplares e marcantes para o grupo e que, por isso, são guias do que localmente é reportório dos saberes do grupo.

Este tipo de saber manifesta-se, diversas vezes, em expressões como: “*vocês lembram-se?*”, “*não se esqueçam do que aconteceu nos anos anteriores*”. Ele é activado para falar do “*nós*” e dos “*outros*”, o que lhes permite fazerem vários tipos de comparações entre o que fazem e como fazem naquele local de trabalho e o que é feito e como é feito noutros locais, e também para falarem e compararem o passado e o presente daquele contexto. Quer num caso, quer noutro, verifica-se a existência de um sentimento de pertença, a existência de uma identidade colectiva, de uma responsabilização dos membros da equipa por aquilo que fazem, de um compromisso colectivo, que leva para algumas das dimensões do conceito de comunidade de prática de Wenger (2001). O diálogo mantido com alguns dos

técnicos a propósito do percurso profissional do investigador, levou-os a realizarem esse tipo de referências ao passado e ao presente, a eles e aos outros. De seguida apresenta-se parte desse diálogo.

### 5º Episódio – O passado e o presente, o nós e os outros

Conversava com os técnicos sobre o meu percurso profissional e parte dessa descrição fê-los recordar a forma como a actividade era desenvolvida inicialmente naquela entidade e fê-los também realizar a comparação da forma como fazem as suas actividades com a forma como é feita noutros locais idênticos.

**Investigador** – *Eu comecei a trabalhar num projecto de luta contra a pobreza ...*

**Joana** – *Pois, a associação também começou com um projecto de luta contra a pobreza. (Acenei com a cabeça de forma afirmativa).*

**Margarida** – *Pois foi. Agora o trabalho é um bocado diferente. No início passávamos muito tempo no terreno a falar com as pessoas (...). Lembro-me perfeitamente que quando vim à entrevista e me disseram que não queriam técnicos de gabinete. Agora o nosso trabalho é feito essencialmente aqui e isso tem aspectos positivos, mas também tem aspectos negativos, como estarmos mais longe das populações e nós pensamos que isso deve ser alterado e voltarmos a ter um contacto mais directo com a comunidade e vamos voltar a fazê-lo.*

(Não interrompo o discurso da Margarida, que de repente começa a fazer outro tipo de comparação).

**Margarida** – *Nós aqui somos responsáveis pela parte pedagógica e também estamos a par da parte da gestão dos cursos. Aqui não é como noutros locais, onde os técnicos só lidam com a parte pedagógica. Nós não, nós temos a responsabilidade das duas partes (...) E isto é importante porque nós sentimos a associação também como nossa, é um pouco parte de nós, das nossas vidas. Nós somos responsáveis por vários aspectos, não é como noutros sítios (...) e essa responsabilidade é-nos inculcada desde início (...). Eu penso que isto é muito positivo. Há outras coisas que outros fazem que serão melhores que as nossas, mas nós normalmente estamos atentos a isso e também, se vemos que é benéfico para nós, não temos problemas em introduzir aqui esses aspectos (...).*

Este tipo de saber serve, ainda, para recordar acontecimentos passados que todos conhecem e dos quais todos se servem para agir, mas não de uma forma tão visível e tão manifesta como na situação anterior. São acontecimentos que vão sendo referidos algumas vezes entre os técnicos, a maior parte das quais não a propósito de uma qualquer situação concreta que esteja a ocorrer naquele momento, não se vendo por isso um uso manifesto e imediato desse saber passado que foi recordado, mas sim no meio de outros acontecimentos que nada têm a ver, pelo menos aparentemente, com aqueles episódios passados. No entanto, esses acontecimentos passados acompanham permanentemente os técnicos, os quais fazem uso desse saber sem que tenham de o expressar. Trata-se de casos que marcaram profundamente a equipa técnica e dos quais se tiraram lições que foram de tal forma interiorizadas que não há uma necessidade de os fazer eclodir/explicitar quando tratam de situações parecidas. Esta dimensão do saber narrativo foi detectada em situações que remetem para zonas problemáticas da acção, normalmente para episódios

de problemas com formandos, resultando desses episódios passados um saber que faz com que haja um relacionamento tipo por parte dos técnicos relativamente aos formandos. Esse relacionamento a ter é recordado de tempos em tempos, através do recordar das tais situações problemáticas que os levam a saber que atitude ter no presente.

Associado a este saber pode estar outro também registado, o saber conjecturar, ou seja, o ser-se capaz de prever situações futuras, recorrendo-se a experiências passadas que permitem realizar comparações pertinentes para a efectivação desse saber conjectural (Cornu, 2003). No caso deste saber, o recurso à experiência passada não significa sempre o recurso à experiência colectiva da equipa, como acontece no saber narrativo, pode dizer respeito apenas ao recurso a experiências individuais. Também pode acontecer que para além da experiência, o técnico mobilize conhecimento adicional para poder concretizar o saber conjectural.

É este tipo de saber que fez com que, por exemplo, uma das técnicas tivesse começado a tratar de resolver, com muita antecedência, um problema que os seus formandos de um curso (Electricidade de Instalações) lhe colocaram: como ficarem habilitados como técnicos responsáveis de instalações eléctricas? Sabendo que o curso em si não permitia tal habilitação, a técnica em causa começa um processo de busca de informação junto de várias instituições que prevê poderem dar-lhe a resposta pretendida. Após ter conseguido saber que a instituição que poderia resolver a questão seria o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), através da realização de exames teóricos e práticos, a técnica diligencia de imediato no sentido de marcar os referidos exames. Esta sua atitude, ou seja, o tentar tratar desta questão com antecedência, tem por base experiências passadas que lhe permitem prever, antecipar o que sucederia nesta situação concreta caso não actuasse como o fez. O comentário que a técnica fez, sem que se lhe perguntasse nada, após ter realizado toda a sua busca no sentido de solucionar esta questão vai precisamente no sentido de quem possui este tipo de saber:

*“...estava a ver que nunca mais conseguia (...). Sabe? É que estes exames que têm que ser feitos pelo IEFP demoram a ser marcados, demoram muito, por isso é melhor fazer as coisas com tempo para não haver surpresas, para não acontecerem situações como no passado, se não for assim já sei, já estou mesmo a ver o que aconteceria. Nós já sabemos como isto funciona, até já adivinhamos as coisas, por isso é melhor fazer assim...”*

Estas foram as modalidades do saber identificadas, que diversas vezes são postas em acção em simultâneo. Como terá ficado entendido, esses saberes podem assumir uma forma implícita ou explícita. O saber prático ou o saber categorial, por exemplo, são casos de saber implícito, o saber relacional, o saber dizer, saber declarativo ou o saber justificativo são exemplos de saberes explícitos. A maior parte desses saberes assume uma forma oral, mas é possível também identificar alguns deles sob a forma escrita em alguns dos documentos produzidos pelos técnicos, por exemplo o saber dizer.

### ***Uma reflexão final***

A análise da acção destes novos actores do campo da Educação de Adultos contribui para um melhor conhecimento acerca deles. Um dos aspectos que pode ser explorado, com



este tipo de investigações, é tentar-se perceber até que ponto está a ser construída uma certa identidade profissional. Ou seja, não é pelo facto de oficialmente existirem designações como “profissional de RVC” que podemos falar de profissionais.

Sabemos que aqueles que trabalham neste campo não possuem algumas das características consideradas pela sociologia da profissões como fundamentais para se poder falar de uma profissão, como seja a da formação académica específica para se poder exercer a profissão ou a do reconhecimento social forte. No entanto, há outra forma de entender a profissionalidade, aquela que se constrói através do campo da prática, aquela que assenta num saber que não é constituído apenas por uma racionalidade técnica burocrática, mas que assenta na recontextualização do conhecimento oficial. Mas não basta reconhecermos que esse saber prático existe, ou se está a construir, é preciso fazer com que ele saia dos locais e se generalize a toda a comunidade de trabalhadores deste campo.

### **Referências Bibliográficas**

- Caria, T. (2003). Os saberes profissionais técnico-intelectuais nas relações entre educação, trabalho e ciência. Proceedings from *Midterm Conference Europe 2003, RC 04*. Lisboa: International Sociological Association.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed.
- Cornu, R. (2003). *Educação, saber e produção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gaspar, T., Milagre, C. & Lima, J. (2009). *A sessão de júri de certificação: Momentos, actores, instrumentos – roteiro metodológico*. Lisboa: ANQ.
- Loureiro, A. (2007). A aprendizagem em local de trabalho: O caso de uma equipa técnica de educação de adultos. *Educareducere*, 20, 91-107.
- Loureiro, A. (2009). *O trabalho técnico-intelectual em educação de adultos: Contribuição etnossociológica para a compreensão de uma ocupação educativa*. Cascais: Sururu.
- Loureiro, A. (2010a). Um centro de educação e formação de adultos que aprende. *Educação em Revista*, 26 (2), 43-64.
- Loureiro, A. (2010b). A dinâmica do saber em local de trabalho: O caso de uma equipa técnica de educação e formação de adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23, (2), 93-118.
- Loureiro, A. & Cristóvão, A. (2010). The official knowledge and adult education agents: An ethnographic study of the adult education team of a local development-oriented nongovernmental organization in the north of Portugal. *Adult Education Quarterly*, 60 (5), 419-437.
- Lundvall, B. (2000). L'économie apprenante et certaines de ses conséquences pour la base de savoir du système de santé et du système éducatif. In AAVV., *Société du savoir et gestion des connaissances* (pp. 143-162). Paris: OCDE.
- Malglave, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.
- Pineau, G. (2001). Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In P. Carré e P. Caspar (Dir.), *Tratado das ciências e das técnicas da formação* (pp. 327-348). Lisboa: Instituto Piaget.
- Roths, L. (2009). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Terssac, G. (1996). Savoirs, compétences et travail. In J-M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 223-247). Paris: Puf.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de prática. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

(Página deixada propositadamente em branco)

Adriano Moura

Luís Alcoforado

*Universidade de Coimbra*

### ***1. Importância e complexidade dos processos de RVCC-PRO***

Ao longo das últimas duas décadas tem-se vindo a sedimentar a necessidade de encontrar os instrumentos legais e as metodologias mais adequadas que nos permitam valorizar socialmente todos os saberes e competências adquiridas nos diversos espaços e tempos das nossas vidas profissionais. Traduzindo um pouco do sentimento geral, Pineau (1997, p. 11) enuncia o princípio fundador desta problemática: “o reconhecimento de adquiridos baseia-se em duas ideias muito simples: há saberes que são adquiridos fora da escola, na vida, na acção, pela experiência, no desenvolvimento de diferentes tarefas [...]; estes saberes, assim adquiridos, procuram o seu reconhecimento na formação ou no emprego, sendo que as necessidades de saberes são tão grandes que nenhum deles pode ser negligenciado, seja qual for a sua origem”. Mas, como alerta o mesmo autor, os processos de reconhecimento e validação de adquiridos, nomeadamente os adquiridos profissionais, concentram inúmeras interrogações e controvérsias que apelam, principalmente, à participação e a uma reflexão séria por parte dos profissionais de Educação e Formação de Adultos. Estas interpelações advêm não apenas das questões sociais que se erguem acerca da credibilidade e validade dos processos de certificação, mas igualmente da confrontação com inúmeras complexidades inerentes à análise de qualquer actividade profissional (Leplat, 1997; Durand, 2009) e da própria aplicação da dimensão prescritiva destes processos.

No nosso país, estamos a assistir ao desenvolvimento e implementação de políticas públicas que, visando a elevação dos níveis de qualificação da população activa, vêm apostando nos processos de reconhecimento pessoal e social dos adquiridos profissionais. Este texto, centrando-se, essencialmente, num questionamento das dimensões de credibilidade e complexidade dos processos, pretende trazer alguns contributos e reflexões que possam ajudar a minimizar eventuais efeitos indesejáveis, procurando a amplificação da primeira dimensão e a minimização da segunda.

Neste sentido, a título exemplificativo, evocamos a orientação dos normativos nacionais, segundo a qual a etapa de Reconhecimento se deve iniciar “com o Profissional de RVC, que trabalha com o candidato a identificação das aprendizagens que realizou ao longo da sua vida (...)”, cabendo “ao tutor de RVC dar continuidade ao trabalho de enriquecimento e evidenciação de competências mobilizando, para o efeito, os instrumentos de avaliação que integram o “kit de avaliação” (Gomes & Simões, 2008, p. 16). Através da realização de uma análise, ao longo de dois processos de RVCC-PRO, tivemos oportunidade de verificar que esta orientação – o facto de estes profissionais não trabalharem em simultâneo com o candidato – pode trazer várias dificuldades à realização do processo de Reconhecimento e Validação de adquiridos. A curto prazo, são as funções de acompanhamento dos profissionais que podem ser afectadas, pois por um lado, sem a presença do Profissional de RVC, o Tutor de RVC pode interagir de

forma implícita com alguns candidatos, fenómeno que não favorece a explicitação de saberes e competências; por outro lado, sem a presença do Tutor de RVC, o Profissional de RVC pode deparar-se com questões relacionadas com o Referencial da respectiva saída profissional, às quais não consegue dar resposta. A longo prazo, este acompanhamento “desconexo” pode ainda ter como resultado a elaboração de uma história de vida (com o apoio do Profissional de RVC), onde se encontram descritas de forma mais ou menos pormenorizada as experiências profissionais do candidato, sem que estas tenham qualquer ligação com a actividade de validação de saberes e competências, elaborada pelo Tutor de RVC através de fichas de exercícios (de teor pós-formativo) realizadas ao longo de sessões em grupo (Moura, 2009). Consequentemente, podemos afirmar que existe a possibilidade dos profissionais envolvidos no acompanhamento recorrerem a instrumentos de carácter transmissivo, ao longo da fase de reconhecimento e validação, sem terem como ponto de partida a experiência profissional (história de vida) dos candidatos e, simultaneamente, a possibilidade dos candidatos não demonstrarem, ao longo das sessões (de reconhecimento e validação) e através da elaboração do seus portefólios, o estabelecimento de uma relação entre a descrição das suas experiências profissionais e os saberes e as competências presentes no Referencial.

No sentido de ultrapassar estes e outros possíveis obstáculos ao desenvolvimento dos processos de RVCC-PRO, examinamos em seguida alguns trabalhos que têm como objecto de estudo a actividade humana, nomeadamente a actividade profissional. A análise, necessariamente breve, que se apresentará das referidas teorias não pretende, no entanto, ser exaustiva em termos de abrangência e profundidade, nem que as respectivas metodologias sejam entendidas como receitas prontas a usar no âmbito destes processos. Trata-se tão-somente de fornecer linhas de caracterização geral e aspectos específicos de desenvolvimento que se consideram essenciais para o despoletar de uma reflexão, nos profissionais envolvidos no desenvolvimento dos processos de RVCC-PRO, acerca das suas actuais práticas e de um eventual enriquecimento das mesmas.

## ***2. As actuais teorias da actividade profissional***

As teorias que apresentamos em seguida – a “Psico-Fenomenologia”, a “Didáctica Profissional”, e a “Clínica da Actividade” – foram seleccionadas de acordo com as potencialidades que o seu *corpus* teórico-metodológico apresenta para dar resposta às seguintes questões: *i*) De que forma os intervenientes (Profissional de RVC; Tutor de RVC) devem acompanhar o candidato na explicitação e análise das suas experiências profissionais, de modo a que seja possível verificar se este detém efectivamente os saberes determinados e competências inscritas no Referencial da respectiva saída profissional?; *ii*) Que relação pode ser estabelecida entre saberes e competências presentes nos referenciais de formação e os saberes e competências desenvolvidos nos meios profissionais?

### **2.1. A Psico-Fenomenologia e a Entrevista de Explicitação**

A Psico-Fenomenologia, tal como foi desenvolvida por Vermersch (1999), enquanto disciplina que tem por objecto de estudo a experiência subjectiva do sujeito, baseia-se em dois principais pressupostos teóricos, provenientes da fenomenologia de Husserl e da psico-

logia do desenvolvimento piagetiana: *i*) vivemos largamente dependentes de um modo de consciência que se pode designar de “consciência pré-reflectida”. Esta forma de consciência directa, segundo Vermersch, é extremamente útil no dia-a-dia, até para realizar tarefas complexas; *ii*) no entanto, para podermos descrever o que fazemos, para o conhecermos, falta-nos alcançar a “consciência reflectida”, fenómeno que não resulta de uma actividade espontânea ou automática, mas de um verdadeiro trabalho cognitivo.

Partindo destes postulados, e da constatação de que a maioria das técnicas e métodos existentes, para tornar a acção inteligível, apresentam um enorme erro metodológico que conduz a “inventar a realidade do outro em referência à sua própria existência” (Vermersch, 2000, p. 58), este autor concebeu a entrevista de explicitação, a qual se apresenta como um conjunto de técnicas (complexas e não intuitivas) de escuta e questionamento que visam ajudar (individualmente ou em grupo) o sujeito a verbalizar, passo a passo, através dos seus recursos cognitivos, uma acção singular tal como ela foi efectivamente realizada (Vermersch, 2000). A entrevista de explicitação visa, então, facilitar esta passagem do implícito do vivido ao explícito da consciência reflectida.

A especificidade desta entrevista consiste no facto de visar a verbalização da acção, tal como ela foi efectivamente realizada, ou seja, a *verbalização descritiva do vivido na acção*, entendida como a sucessão de acções elementares que o sujeito executa para atingir um objectivo. Para Vermersch, este tipo de verbalização “descritiva” distingue-se de uma verbalização conceptual e de uma verbalização imaginária. No domínio da descrição do vivido da acção, é necessário ter em conta novas diferenciações – os sistemas de informação satélite da acção. De acordo com Vermersch importa que, no momento da descrição, o sujeito se focalize essencialmente no sistema procedimental, onde se localizam: os saberes práticos, o desenrolar das acções elementares, as acções mentais. Consequentemente, a descrição deste sistema permite igualmente inferir as suas intenções e “os saberes efectivamente utilizados na acção” (Vermersch, 2000, p. 49). Para que haja uma descrição do vivido da acção, é portanto essencial que o entrevistador acompanhe o sujeito entrevistado no processo de focalização numa tarefa específica (uma ocorrência particular realizada em determinada circunstância), que permitirá um acesso aos conhecimentos inscritos na acção (singular), para “a partir deste nível de informação básico, ser então possível uma generalização” (Vermersch, 2000, p. 53).

Durante este processo de verbalização do vivido de modo específico e procedimental, a postura do entrevistador deve assentar num misto entre não-directividade, escuta activa e direccionamento, através de intervenções dirigidas para o vivido do próprio sujeito. Por seu lado, do entrevistado espera-se que assuma uma posição de palavra “implicada”, “incarnada<sup>1</sup>”, ou seja, no momento em que fala da situação passada, o sujeito deve ter mais presente no seu pensamento a situação específica relatada (a sua memória a longo prazo, auto-biográfica) que o momento presente do relato.

### 2.1.1. A operacionalização da Entrevista de Explicitação

De acordo com Vermersch, antes e ao longo da realização da entrevista, é importante ter em conta uma dimensão relacional, através do estabelecimento de um “*contrato de*

---

<sup>1</sup> No original, “position de parole incarnée” (...) “pensée qui s’accompagne d’évocation, par opposition à celle qui ne s’en accompagne pas, ou qui ne se base que sur des savoirs détachés de la réalité” (Vermersch, 2000, p. 58).

*comunicação*” (explícito e discreto) e através da criação e manutenção de uma comunicação intencional. O estabelecimento de um contrato de comunicação diz respeito à definição do papel de cada um dos intervenientes – uma relação assimétrica, na qual um questiona e guia e o outro procura verbalizar a sua experiência passada. Este contrato, que pode ser entendido como uma necessidade ética de respeito pelo domínio do pensamento privado do sujeito entrevistado, deve ser formulado no início da entrevista<sup>2</sup>, ou ao longo da entrevista<sup>3</sup>. De acordo com Vermersch para estabelecer um contrato de comunicação, o entrevistador deve privilegiar as formulações directas e positivas<sup>4</sup>; evitar as formulações com induções negativas<sup>5</sup>; e evitar um acompanhamento implícito erróneo<sup>6</sup>.

No início da entrevista importa igualmente seleccionar a informação relevante a recolher, tendo em consideração os objectivos individuais e institucionais da mesma.

No desenrolar da entrevista, o entrevistador deve orientar o sujeito para a descrição específica e singular, através de quatro procedimentos básicos: *i*) recorrer a um questionamento acerca do vivido nomeando apenas o que já foi referido pelo sujeito; *ii*) recorrer a expressões que orientem a atenção do sujeito para a alusão à experiência<sup>7</sup>; *iii*) evitar questões de resposta fechada, ou questões que induzam respostas da ordem do já conceptualizado, nomeadamente pedidos de explicações directas<sup>8</sup>; *iv*) realizar um questionamento descritivo baseada no advérbio interrogativo de modo “como?”.

Em jeito de síntese, podemos referir que todas as técnicas apresentadas visam a criação de obstáculos à verbalização de uma palavra já disponível, já pensada, através de questões e orientações que guiem o sujeito para uma resposta descritiva.

## 2.2. A Didáctica Profissional

A Didáctica Profissional (Pastré, 1999a; Vergnaud, 1992) pode ser definida como uma disciplina que, partindo da análise de situações concretas de trabalho, procura compreender como os sujeitos relacionam os saberes desenvolvidos na actividade profissional com os saberes teóricos previamente existentes (ou desenvolvidos a partir dos primeiros) e, simultaneamente, construir situações formativas através de simuladores com base em situações-problema. A Didáctica Profissional interessa-se portanto com os factores que fazem do trabalho um contexto de aprendizagem propícia ao desenvolvimento do sujeito. É no cruzamento entre a psicologia do desenvolvimento de Piaget e Vygotsky, e a psicologia ergonómica de tradição francófona (Leplat, 1997) que encontramos as suas principais bases teóricas. Da psicologia ergonómica, a Didáctica Profissional retomou a distinção clássica entre tarefa (aquilo que se deve realizar) e actividade (aquilo que é efectivamente realizado). De acordo com Leplat (1997), existe um hiato entre o trabalho prescrito e

<sup>2</sup> E.g., “*Caso esteja de acordo, vamos então dar início à entrevista, na qual vou procurar ajudá-lo a verbalizar...*”.

<sup>3</sup> E.g., “*Concorda que continuemos?*”; “*Não compreendi totalmente o que referiu, importa-se de repetir?*”.

<sup>4</sup> E.g., “*Interessa-me muito saber como realiza essa tarefa. Concorda que lhe faça algumas questões? Isso pode ajudar a compreender o que você faz. Está de acordo?*”.

<sup>5</sup> E.g., “*Não tenha medo...*”.

<sup>6</sup> E.g., “*Fala-me...*”; “*Conte-me...*”; “*Explique-me...*”.

<sup>7</sup> E.g., “*E quando...*”; “*Enquanto...*”; “*...e continuando*”; “*No momento em que...*”; “*Durante...*”; etc.

<sup>8</sup> E.g., “*Porquê?*”.

o trabalho real, pois a actividade ultrapassa sempre a tarefa. Neste sentido, a análise do trabalho deve manter estes dois pólos.

Partindo de uma concepção piagetiana de aprendizagem como um processo de adaptação na e pela prática, e do fenómeno de conceptualização como o procedimento especificamente humano de adaptação às situações, Vergnaud sublinha o postulado da existência de uma dimensão cognitiva em toda a actividade profissional. Neste sentido, o referido autor insiste numa distinção entre “conceitos” construídos com base em sistemas simbólicos, e as conceptualizações que se desenvolvem na própria acção. Estes últimos podem (ou não) estar associados a uma linguagem própria do meio de trabalho, e estar eventualmente associados a conhecimentos teóricos.

Para estudar estas conceptualizações desenvolvidas através da acção e as relações que se estabelecem entre estas e os saberes ditos formais é necessário, de acordo com Vergnaud, analisarmos a interacção dos sujeitos com a “situação” real pois é nessa “interacção que o sujeito “forma e testa as suas representações e concepções” (Vergnaud, 1985, p. 245). Neste sentido, o referido autor apresenta o conceito de “esquema” que designa uma forma de organização da actividade. O esquema permite dar conta da dupla qualidade que podemos encontrar na acção eficaz, a estabilidade e a adaptabilidade, organizando a actividade subjectiva numa articulação contida entre sistemas simbólicos e a situação na qual o sujeito age. Trata-se, portanto, de uma organização invariante que permite criar uma actividade e uma conduta adaptáveis, segundo as características próprias de um conjunto de situações diferenciadas. Neste sentido, o esquema é composto por diversos elementos, nomeadamente, os objectivos, as regras de acção, e os “invariantes operatórios”. Este últimos são considerados o núcleo do esquema, a sua parte verdadeiramente cognitiva. O “invariante operatório” é portanto um conceito desenvolvido na acção, que pode não estar necessariamente dependente da verbalização ou de conceitos formais. De acordo com Vergnaud, a análise da acção torna-se imprescindível para identificar estas conceptualizações. No entanto, cabe ao investigador inferir a existência de conceitos, em determinada acção do sujeito, para os relacionar com conceitos formais já existentes. Por outras palavras, é a partir dos conceitos já existentes que o investigador consegue identificar as conceptualizações desenvolvidas pelo trabalhador em determinada situação profissional.

Nos recentes desenvolvimentos da Didáctica Profissional, tendo em consideração a falta de conceitos formais estabelecidos nos referenciais para designar certos invariantes que os trabalhadores desenvolvem em determinadas situações de trabalho, Pastré (1999a) parte das construções simbólicas desenvolvidas pelos próprios trabalhadores. Não se trata então de relacionar conceitos desenvolvidos na acção com conceitos formais pré-existentes, mas antes fazer com que os primeiros se desenvolvem até alcançarem o estatuto epistemológico dos segundos. Pastré estabelece então a noção de “conceito pragmático”, entendido como o elemento central da organização da acção eficaz, pois permite que o profissional faça um diagnóstico de uma situação, e efectue bem a sua actividade, quer isso esteja (ou não) de acordo com a tarefa prescrita/conhecimentos formais. No entanto, este conceito não está apenas no centro da conceptualização realizada pelos trabalhadores. Ele é também o centro da conceptualização para aqueles que concebem a formação. Utilizando os conceitos de Vergnaud podemos dizer que se trata um invariante operatório que está associado a uma linguagem comum utilizada no meio profissional. O “conceito pragmático” apresenta diferentes funções na análise da actividade profissional, nomeadamente: ponto de partida para analisar os processos cognitivos realizados pelo sujeito no desempenho da sua acti-

vidade profissional; alicerce para conceber situações de formação profissional; e base para possíveis desenvolvimentos, através da análise, nomeadamente o alcance de estatuto de conceito científico.

### 2.2.1. Métodos e técnicas da Didáctica Profissional

Tendo em consideração o objecto de reflexão do presente trabalho, importa focalizar os métodos e técnicas utilizadas no âmbito da Didáctica Profissional que permitem analisar os conceitos desenvolvidos através da actividade profissional, designados de “conceitos pragmáticos”.

De acordo com esta perspectiva teórica, a análise da actividade profissional divide-se em três etapas principais: *a)* Análise da dimensão prescritiva do trabalho e dos conceitos teóricos envolvidos, a qual fornece: *i)* uma descrição do decurso da acção; *ii)* um conjunto de regras da acção, ou regras da profissão; *iii)* uma descrição do conjunto das relações de causalidade entre parâmetros da acção e resultados da situação. De acordo com Pastré não podemos analisar a actividade dos trabalhadores se não possuímos um conhecimento mínimo da situação e das suas características. Esta fase permite igualmente analisar a situação de modo a identificar os conceitos que são dimensões centrais da situação; *b)* Análise da actividade dos sujeitos que permite compreender quais os conceitos centrais que adquirem o estatuto de organizadores da acção, fonte de diferentes estratégias e sentido para os trabalhadores. Os elementos da situação que são utilizados para construir os conceitos pragmáticos (ou a pragmatização de conceitos científicos) apenas podem ser identificados pela análise da actividade. Esta segunda etapa pode ser realizada através da construção de um gerador de situações – problema, ou seja, construção de diversas situações que permitem simular a actividade dos operadores; *c)* Realização de entrevistas individuais e colectivas (*Debriefing*<sup>9</sup> Individual e Colectivo), onde se opera a conceptualização da acção (com base nas explicações do sujeito), e posterior confrontação com a dimensão prescritiva do trabalho (conceitos formais) e com as explicações do colectivo de trabalho. Por fim, o sujeito regressa à situação-problema (simulação), para ser novamente objecto de análise.

A sequência destas etapas tem como propósito multiplicar os contextos de alternância entre contextualização e descontextualização, ou seja, entre acção e linguagem. Ao contrário do acontece na teoria de Vermersch, os hiatos entre linguagem e acção não são entendidos como defeitos da evocação, mas antes um aspecto de desenvolvimento. Pastré constata mesmo que após a análise (numa segunda passagem pelo simulador) eles prevêm mais e agem no ritmo do processo” (1999b, p. 32). Em síntese para Pastré “é necessário explicar mais para compreender melhor” (1999b, p. 33).

## 2.3. A Clínica da Actividade

Criada por Clot (1999), a Clínica da Actividade pode ser definida como uma abordagem que procura, através da co-análise da actividade profissional, desenvolver o “poder de agir” dos profissionais e simultaneamente melhorar as condições dos meios

---

<sup>9</sup> O Debriefing pode ser entendido como um meio de estruturar o regresso sobre a experiência. Este é geralmente utilizado, por um ou mais sujeitos e um formador/especialista, com o objectivo de analisar diferentes pontos de vista sobre as operações realizadas.



de trabalho. Trata-se portanto de entender a análise do trabalho como um verdadeiro processo formativo, através da confrontação entre os conceitos desenvolvidos por um colectivo de trabalhadores no seio de um meio profissional, e os conceitos científicos que os investigadores colocam à disposição dos anteriores. Neste sentido, a análise do trabalho deve permitir que a acção profissional seja objecto de pensamento não apenas por parte do investigador, mas fundamentalmente por parte do próprio sujeito (Clot, 2001). De acordo com Clot “a análise do trabalho visa sempre, de qualquer modo, compreender para transformar” (1999, p. 2).

Esta abordagem baseia-se na ergonomia francesa (Wisner, Daniellou), na psicopatologia do trabalho (Le Guillant, Billiard) e, essencialmente, na perspectiva histórico-cultural (Vygotski, Bakhtine), pelo que, de forma coerente com estas bases teóricas, a distinção clássica realizada no âmbito da Didáctica Profissional, entre a “tarefa” (aquilo que deve ser feito) e a “actividade realizada” (aquilo que se faz) (Leplat, 1997) aparece, aqui, desdobrada. Do lado da actividade, e partindo da célebre fórmula de Vygotski segundo a qual “o homem é pleno a cada minuto de possibilidades não realizadas” (2003, p. 76), é acrescentada a noção “real da actividade” (o que não se faz, o que se poderia fazer, o que se gostaria de fazer, o que se fez sem necessidade, etc.). Do lado da tarefa, e partindo da definição de “géneros de discurso”<sup>10</sup> introduzida por Bakhtine no âmbito dos estudos acerca da interacção, é introduzido o conceito de “género profissional” (um corpo intermediário, um intercalar social, entre a actividade do sujeito e a tarefa, que consiste num conjunto de instrumentos técnicos e de linguagem que permitem que o profissional realize determinada acção de forma eficaz, dentro dos parâmetros aceitáveis de uma determinada organização de trabalho).

De acordo com a abordagem da Clínica da Actividade as noções de “real da actividade” e de “género profissional” possuem um carácter de extrema importância no âmbito da análise da actividade do sujeito, pois elas vão permitir que esta última e o colectivo de trabalhadores se desenvolvam. A análise desenvolve portanto a actividade, nomeadamente ao nível do sentido que os sujeitos atribuem à situação vivenciada. É “o enriquecimento da experiência pelo sentido que ela adquire em cada um dos contextos de análise e de acção que constitui a lei fundamental da dinâmica das actividades” (Clot, 2000, p. 135). A análise da actividade não é portanto apenas uma fase preparatória à formação, mas um verdadeiro processo formativo, pois “quanto mais somos capazes de apreender e relatar aos outros as experiências vividas, mais estas são vividas conscientemente” (Vygotski, 2003, p. 78).

### 2.3.1. Métodos e técnicas da Clínica da Actividade

Para que tal desenvolvimento seja possível, as metodologias utilizadas no âmbito da Clínica da Actividade para analisar a actividade profissional, devem respeitar dois princípios básicos: *i*) a nutrição da discórdia entre profissionais; *ii*) as mudanças de contextos e destinatários da verbalização do trabalhador. Com este propósito Clot retoma a *entrevista de instrução ao sócia* e desenvolve a *autoconfrontação cruzada*.

Partido de uma ideia formulada por Vygotski, segundo a qual “a representação de um sócia é a representação da consciência mais próxima da realidade” (2003, p. 93), Clot retomou a metodologia de Oddone (1981) utilizada nos anos 70 nas fábricas da

<sup>10</sup> De acordo com Bakhtine, “qualquer enunciado considerado isoladamente é, certamente, individual, mas cada esfera de utilização da língua desenvolve os seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, aquilo que designamos como *género de discurso*” (1984, p. 265).

indústria automóvel: a entrevista de instrução ao sócia. Esta entrevista é iniciada através do seguinte pedido: – “Suponha que eu sou seu sócia – uma pessoa exactamente igual a si do ponto de vista físico – e que amanhã tenho que o substituir no seu trabalho. Quais são as instruções que me deve dar de modo a que ninguém se aperceba da substituição?” (Clot, 2000, p. 258).

No decorrer da entrevista estabelece-se um processo de interacção verbal, entre um trabalhador que, ao assumir o papel de instrutor, procura descrever com máximo pormenor a sua melhor imagem acerca das actividades profissionais; e um investigador que, ao desconhecer (ou ao fingir desconhecer) a actividade profissional em causa, procura questionar constantemente a situação profissional e os modos comportamentais que aí podem ser realizados, ou seja, os modos operacionais da acção (“como”). Numa segunda fase, a gravação áudio produzida acerca da entrevista é retomada pelo trabalhador que irá procurar comentá-la por escrito, partindo de um questionamento dos “porquês” da sua actividade (Clot, 1999). Esta metodologia tem portanto como objectivo a criação de obstáculos a uma verbalização acerca da actividade profissional já pensada. Trata-se de desnaturalizar a cadeia operatória, de modo a transformar esta linha recta, traçada pelo instrutor para o sócia, em bifurcações sucessivas.

No âmbito da autoconfrontação cruzada a análise da actividade do sujeito atravessa três etapas: *i*) constituição de um grupo de análise e de uma concepção partilhada de situações a serem seleccionadas para análise (fase em que são efectuadas observações no terreno pelos investigadores); *ii*) realização de filmagens que servirão de base à autoconfrontação “simples” e “cruzada”. A primeira consiste na análise dos documentos vídeo por parte do trabalhador e investigador (papel de questionamento da actividade). A segunda – autoconfrontação cruzada – consiste na análise dos documentos vídeo, por parte de dois trabalhadores da mesma área profissional, e do investigador (com o papel de fomentar o diálogo e a discórdia entre os profissionais que se encontram perante a mesma situação); *iii*) discussão dos resultados da co-análise, entre profissionais e investigador, pelo colectivo de trabalho com o propósito de prolongar os seus efeitos. Esta metodologia tem o propósito de estabelecer “um ciclo entre o que os trabalhadores fazem, o que dizem que fazem, e o que fazem com o que dizem que fazem.

Se, como referimos anteriormente, para Clot é necessário compreender para transformar, através da apresentação destas metodologias percebemos que também é necessário transformar para compreender. A verbalização acerca da actividade, entendida como uma actividade sobre a outra actividade, encontra-se simultaneamente ligada ao passado e ao contexto actual de verbalização (e os seus destinatários). Deste modo, é possível compreendermos que esta actividade possa ser desenvolvida através da co-análise, e que esta análise seja considerada um instrumento formativo.

### ***3. Potenciais contributos para os Processo de RVCC-PRO***

Passadas em revista as características essenciais das teorias e algumas das técnicas que delas resultam, resta-nos reflectir sobre os contributos diferenciados que elas podem aportar às práticas em curso. É isso que nos ocupará de seguida.

### 3.1. A Psico-Fenomenologia e a Entrevista de Explicitação

De acordo com o exposto acerca dos principais conceitos e técnicas da Entrevista de Explicitação, podemos concluir que existe a possibilidade desta ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento da fase de Reconhecimento de saberes e competências, por parte do Profissional de RVC e Tutor de RVC. Ao apresentar diversas técnicas que têm como objectivo facilitar a verbalização descritiva da acção, pensamos que esta entrevista se encontra em verdadeira consonância com as metodologias utilizadas ao longo desta fase, nomeadamente a História de Vida e o Balanço de Competências, pois todas têm como ponto de partida a experiência do candidato. Consequentemente, a sua utilização poderá permitir o afastamento da utilização de instrumentos de mediação baseados num modo de trabalho pedagógico transmissivo (Lesne, 1984) e abordar uma importante dimensão ética, que deve estar presente sempre que trabalhamos com a experiência de outra pessoa, através da introdução na noção de “contrato de comunicação”. No entanto, a verdadeira vantagem da implementação desta entrevista na etapa do Reconhecimento encontra-se no fornecimento de diversas técnicas de questionamento que, ao visar a descrição procedimental da acção, poderão permitir ao Profissional de RVC e ao Tutor de RVC ultrapassarem obstáculos inerentes à explicitação da dimensão implícita da acção profissional do candidato. Neste sentido, esta colocação da acção em palavras pode ter como consequência a reflexão do candidato acerca dos saberes e competências detidos.

Em síntese, a entrevista de explicitação de Vermersch parece poder contribuir para a reflexão acerca dos modos de acompanhamento dos profissionais envolvidos no processo de RVCC-PRO (Profissional de RVC; Tutor de RVC e Avaliador de RVC), nomeadamente na explicitação e análise das experiências profissionais do candidato. No entanto, tendo em conta que o questionamento deve deixar o sujeito verbalizar somente os seus próprios recursos cognitivos, esta abordagem não possibilita vislumbrar o estabelecimento de uma relação/confrontação entre os saberes e competências efectivamente evocados pelo candidato e os saberes e competências presentes no Referencial da respectiva saída profissional. Por outras palavras, a actividade de linguagem é entendida como uma actividade em segundo grau, que possui apenas a função de recuperação de uma experiência passada.

### 3.2. A Didáctica Profissional

A abordagem da Didáctica Profissional parece dar continuidade às reflexões proporcionadas por Vermersch. Se a Psico-Fenomenologia e a entrevista de explicitação contribuem para uma reflexão acerca da actividade de explicitação de saberes e competências presentes na actividade profissional do candidato, a Didáctica Profissional parece contribuir essencialmente para uma problematização do estabelecimento de uma relação entre aqueles saberes e competências e os saberes e competências presentes no Referencial de âmbito profissional. Entre os diversos conceitos desenvolvidos, por Vergnaud e Pastré, para compreender esta relação entre saberes, importa essencialmente recuperar a noção de “conceito pragmático”. No âmbito dos processos de RVCC-PRO, este conceito pode revelar-se importante na medida em que pode ser entendido como *i*) ponto de partida para a análise do nível de conceptualização desenvolvido pelo candidato na realização de determinada actividade profissional; *ii*) suporte para a criação de eventuais situações-problema no âmbito do

desenvolvimento de exercícios de prática simulada<sup>11</sup> e *iii*) base para o estabelecimento de relações entre os saberes e competências verbalizados pelo candidato e os saberes e as competências inscritos no Referencial.

Neste sentido, tendo em conta que no seio desta abordagem a linguagem adquire o estatuto de instrumento de conceptualização, a confrontação entre conceitos inscritos na acção (pragmáticos) e conceitos teóricos pode estar na origem de um desenvolvimento mútuo. Não são apenas os conceitos verbalizados pelo candidato que se podem desenvolver através dos conceitos do Referencial, mas simultaneamente, estes podem ser alvo de aperfeiçoamentos e alterações através das diferentes conceptualizações dos candidatos.

No que concerne às metodologias, não podemos depreender que sejam introduzidas com facilidade nas fases de reconhecimento e validação de competências, pois, para além de possuírem um carácter complexo, apresentam como principal desvantagem o facto de ser o analisador (neste caso, o Profissional de RVC e/ou o Tutor de RVC) a verificar, através da análise da actividade e da linguagem sobre a actividade, a eventual existência de conceitos pragmáticos que poderiam ser relacionados com os conceitos do Referencial. Nesta ordem de ideias, o candidato seria novamente privado de um exercício complexo de associação e confrontação entre os seus próprios saberes e competências e os saberes e competências do Referencial.

Em síntese, importa referir que através da Didáctica Profissional podemos entender os processos de reconhecimento e validação de saberes e competências como verdadeiros processos formativos. Não se trata portanto apenas de descrever a actividade profissional no sentido de esta se tornar num objecto de reflexão por si só, mas antes de procurar desenvolver, simultaneamente, os saberes desenvolvidos na acção e os saberes teóricos existentes (ou criados a partir dos primeiros).

### 3.3. A Clínica da Actividade

As reflexões acerca da análise do trabalho fornecidas pela Clínica da Actividade permitem continuar, e mesmo aprofundar, as reflexões produzidas pela abordagem anterior. Tal como acontecia no seio daquela, com a Clínica da Actividade é igualmente possível vislumbrar a confrontação e o mútuo desenvolvimento entre saberes e competências do candidato e saberes e competências inscritas no Referencial. Consequentemente, é exequível entender os processos de reconhecimento e validação como processos formativos para os candidatos. No entanto, para que tal seja possível, de acordo com a perspectiva da Clínica da Actividade, é necessário que seja o candidato a realizar o movimento de análise da sua experiência profissional através do Referencial em questão. Por outras palavras, a confrontação entre diferentes conceitos deve ser efectuada pelo candidato, para que daí possam resultar aprendizagens significativas.

Partindo desta perspectiva, podemos conceber que para fomentar esta confrontação entre conceitos, o Profissional de RVC e o Tutor de RVC – ao pertencerem a diferentes géneros profissionais – deveriam acompanhar simultaneamente o candidato, de modo que este último, ao mudar de destinatário de acção, se liberte de uma interacção implícita ou de uma descrição demasiado superficial e já pensada, e assim enriqueça a sua descrição

---

<sup>11</sup> Possibilidade de avaliação ao longo da fase de reconhecimento e validação de competências profissionais.

através de um acesso ao real da actividade. Para aceder a este real, a abordagem da Clínica da Actividade evoca ainda a necessidade de se alimentar discórdia entre os diversos trabalhadores. Ainda no plano metodológico, entendemos que a entrevista de instrução ao sócia, ao contrário do que acontece com a autoconfrontação cruzada devido ao seu carácter complexo e moroso, pode ser utilizada na fase de Reconhecimento de competências pois, tal como acontecia com a entrevista de explicitação, visa a criação de obstáculos a uma verbalização de uma palavra já disponível, através de questões e orientações que guiam o sujeito para uma resposta descritiva.

É então no jogo entre diferentes destinatários da verbalização e entre as mudanças de diferentes tipos de linguagem (oral e escrita) com diferentes funções, que parece ser possível vislumbrar a linguagem simultaneamente como ferramenta de análise e como ferramenta de conceptualização desenvolvimento da actividade profissional, através dos conceitos presentes no Referencial.

#### ***4. Considerações finais***

Tivemos como principal objectivo a elaboração de uma reflexão acerca dos processos de RVCC-PRO, através de diferentes e complementares abordagens teórico-metodológicas que têm como objecto de estudo a actividade humana (profissional). Neste sentido, gostaríamos que esta não fosse entendida como uma apresentação de conceitos e métodos de análise que, uma vez transferidos para os processos de reconhecimento e validação de competências profissionais, desembocariam sempre numa facilitação da colocação da actividade profissional em palavras e num desenvolvimento dos saberes e competências do candidato, através do Referencial. Ao invés, esta deve ser compreendida como uma ferramenta que pode vir a ser objecto de reflexão por parte de profissionais e investigadores. Deste modo, sublinhamos alguns pontos-chave que podem ser entendidos como pressupostos dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais: *i*) a importância atribuída à co-análise verbal da actividade profissional, baseada nos modos operacionais da acção, para ultrapassar os obstáculos inerentes à evocação dos aspectos implícitos inerentes a toda a actividade humana (profissional); *ii*) a importância desta evocação como ponto de partida para a construção de uma tomada de consciência, por parte do sujeito, relativa aos saberes e competências implicados na sua actividade profissional e, simultaneamente, para a confrontação por parte do sujeito destes saberes e competências com os saberes e competências presentes no Referencial da respectiva saída profissional.

Resta-nos acrescentar algumas considerações importantes. Em nosso entender, esta confrontação de saberes e competências – ângulo de todo o processo de RVCC-PRO – deve resultar em construções discursivas, ilustrativas da actividade profissional do candidato, que contenham no seu seio os conceitos presentes no Referencial e as suas significações. Por sua vez, para que estes processos possam culminar em certificações equivalentes, em termos de atribuição de valor social (nomeadamente, no mercado de trabalho) às certificações obtidas pela via formal, estas construções discursivas devem ser alvo de uma avaliação rigorosa por parte do Tutor e Avaliador de RVC na fase de Validação.

## Referências Bibliográficas

100

- Bakhtine (1984). *L'esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail: pour une troisième voie. In B. Maggi, (Ed.) *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 113-156). Paris: PUF.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In. Baudouin & Friedrich. *Théories de l'action et éducation* (pp. 255-278). Genève: De Boeck.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation: cadres théoriques, méthodes et conceptions. In. J. M. Barbier, et al. *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF.
- Gomes, M & Simões, M. (2008). *A operacionalização de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais – Guia de Apoio*. Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF
- Lesne M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos – Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Moura, A. (2009). *Do trabalho à linguagem sobre o trabalho: Desafios do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais*. Tese de Mestrado. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Moura, A. & Alcoforado, L. (2010). Contributos da Entrevista de Instrução ao Sósia para a Validação de Adquiridos Profissionais. In A. Leite., J. M. Castro. & J. L. Coimbra. *Os novos Profissionais da Educação e Formação para o Trabalho*. (pp. 85-94). Porto: IEFP/DN.
- Oddone, I. R., Alexandra, B., G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail?* Paris: Editions Sociales.
- Pastré, P. (1999a). La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, 139-2.
- Pastré, P. (1999b). Travail et compétences: un point de vue de didacticien. *Formation Emploi* 67, 109-125.
- Pineau, G. (1997). La reconnaissance des acquis: deux idées simples qui posent des problèmes complexes. In G. Pineau, B. Lietard & M. Chaput. *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée* (pp. 11-20). Paris: L'Harmattan.
- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30 (4), 245-252.
- Vergnaud, G. (1992). Qu'est-ce que la didactique? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes? *Education Permanente*, 112.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie Française* 44 (1), 7-18.
- Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation*. ESF Éditeur. Issy-les-Moulineaux.
- Vygotski, L. (2003). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. In *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute.

Manuel Teiga Gama  
Diana Aguiar Vieira  
Joaquim Luís Coimbra  
*Universidade do Porto*

### ***1. 2000 – Uma intenção, uma trajetória nacional***

Desde 2000 que a tónica na Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) tem verificado a sua intensificação, nomeadamente na sequência do Conselho Europeu de Lisboa, na qual se definiu a estratégia de incremento de uma sociedade do conhecimento com níveis de competitividade mais elevada e de maior dinamismo face ao crescimento económico, emprego e coesão social. Neste paradigma de ALV inscrevem-se o reconhecimento e a validação de competências num quadro de referência em que os adquiridos se constituem como basilares para os percursos de aprendizagem característicos das sociedades do conhecimento.

A problematização e conseqüente valorização das aprendizagens formais, não formais e informais que os adultos efectivam no decorrer das suas trajetórias pessoais, e socioprofissionais assumem-se cada vez mais como um campo teórico-conceptual onde reemergem práticas diversas, contudo revestidas de um insuficiente suporte científico. É na prática recente de reconhecimento, validação e certificação de competências que estas orientações têm encontrado os seus alicerces legais. De forma a enquadrar o seu delineamento político-legal, passamos a apresentar o seu desenvolvimento no contexto português.

A criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA<sup>1</sup>) verifica a sua criação em 1999, ano em que a Educação e Formação de Adultos se implanta no contexto português. Em 2000, constitui-se o regulamento dos cursos EFA<sup>2</sup>. O conseqüente caminhar para o campo da certificação de competências originou a definição de um Sistema de Acreditação de Conhecimentos e Competências fora do Sistema Escolar, sistema este recomendado pelo Programa Operacional da Educação (PRODEP). Emerge assim no contexto português, em 2001, a rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, constituindo-se assim a base de promoção do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências<sup>3</sup>. O Sistema Nacional de RVCC organizou-se tendo por base o referencial de competências chave para a Educação e Formação de Adultos e o regulamento do processo de acreditação das entidades promotoras de centros RVCC. O implante e desenvolvimento desta política educativa direccionada à população adulta portuguesa verifica no período decorrente entre 2001 e 2005 a criação de 98 centros de RVCC. Neste período (2001-2005), acontece a

---

<sup>1</sup> 1999, Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de Setembro – Criação da Agência Nacional para a Qualificação.

<sup>2</sup> 2000, Despacho Conjunto n.º 1083/00 de 20 de Novembro.

<sup>3</sup> 2001, Portaria n.º 1082-A/2001, de 8 de Setembro (revogada pelas portarias n.º 286-A/02, de 15 de Março, e n.º 86/07, de 12 de Janeiro).

extinção da ANEFA e sucede-lhe a Direcção-Geral de Formação Vocacional<sup>4</sup> (DGFV). Estando numa fase de definição das opções estratégicas no campo de ducação e formação da população adulta no contexto português, são definidas as Grandes Opções do Plano 2005-2009<sup>5</sup>, com vista à qualificação da população adulta e à sua motivação para a criação de oportunidades no campo da aprendizagem ao longo da vida.

A premente necessidade de desenvolvimento das qualificações da população adulta e o travar o abandono precoce do sistema de ensino português foram as condicionantes que estiveram na aprovação do Plano Tecnológico<sup>6</sup> (2005) onde são definidos os objectivos da Iniciativa Novas Oportunidades (INO). A INO encontra o seu fundamento no Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005-2008<sup>7</sup> apostando no reforço e expansão do ensino profissionalizante de dupla certificação, cursos EFA e sistema RVCC. A crescente aposta nestas iniciativas levou à criação do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário a aplicar nos contextos dos cursos EFA e nos processos de RVCC. A operacionalização das políticas de educação e formação dá origem à criação da Agência Nacional para a Qualificação<sup>8</sup> (ANQ) em 2007 e o governo aprova a Reforma da Formação Profissional<sup>9</sup>, o Sistema Nacional de Qualificações<sup>10</sup> (SNQ) que integra o Quadro Nacional de Qualificações, Catálogo Nacional de Qualificações, Caderneta Individual de Competências e Sistema de Regulação de Acesso a Profissões. A actual conjuntura das políticas de emprego e formação encontra as suas prioridades estratégicas definidas no actual Quadro de Referência Estratégica nacional (QREN – 2007-2013) através do Programa Operacional Potencial Humano (POPH) que procuram combater o deficit estrutural dos níveis de qualificação da população portuguesa, estabelecendo o nível secundário como referencial mínimo de qualificação para a população jovem e adulta.

A temática da ALV, emerge como consequência das sociedades do conhecimento cujas nuances se fazem sentir ao nível das diversas economias e sociedades. É tida como uma medida de educação e formação, levando a produção do *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, lançando o debate à escala europeia sobre uma estratégia global (Comissão das Comunidades Europeias, 2000<sup>11</sup>).

Este documento defende a ALV assente em “toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica e social e/ou relacionada com o emprego” (Siteo, 2006, p.284). O memorando a aprendizagem ao longo da vida (Comissão das Comunidades Europeias, 2000) remete para uma estratégia concertada inerente às actuais e emergentes mudanças nos diversos contextos sociais e económicos focalizada na educação e formação. A ALV é assim sublinhada com carácter prioritário ao

<sup>4</sup> 2002, Decreto-lei n.º 208 de 17 de Outubro.

<sup>5</sup> 2005, Lei n.º 52 de 31 de Agosto.

<sup>6</sup> Resolução do Conselho de Ministros n.º 190, de 16 de Dezembro.

<sup>7</sup> Resolução do Conselho de Ministros n.º 183 de 28 de Novembro.

<sup>8</sup> 2007, Decreto-lei n.º 276-C de 31 de Julho.

<sup>9</sup> Resolução do Conselho de Ministros n.º173/07 de 07 de Novembro.

<sup>10</sup> 2007, Decreto-lei n.º396/07 de 31 de Dezembro.

<sup>11</sup> Documento da Comissão Europeia com vista à implementação de uma “estratégia de aprendizagem ao longo da vida” pretende ser um instrumento orientador do debate e da reflexão à escala europeia, no âmbito da Cimeira de Lisboa (Março 2000).



nível das políticas europeias com vista ao crescimento e coesão social em sociedades ditas do conhecimento.

## ***2. Educação e formação ao longo da vida – uma trajetória educativa***

103

A formação e o ensino desde que perspectivados ao longo da vida constituem-se como vectores indispensáveis à promoção da adaptabilidade, empregabilidade, ao desenvolvimento pessoal e profissional, tornando o cidadão um participante activo face aos actuais mecanismos globalizantes que tanto caracterizam as actuais sociedades, concretamente as que se mobilizam no contexto europeu. No contexto português a emergência da INO contempla nos seus eixos de intervenção como destinatários os adultos e assume como principal vector a ALV. Perante a implementação da INO em contexto escolar, o fenómeno mudança assume um carácter fulcral. No respeitante ao eixo Adultos a INO toma forma através do desenvolvimento de Processo RVCC e das ofertas formativas de educação e formação de adultos. No actual contexto, as instituições de ensino público assumem-se cada vez mais como agentes locais, onde as opções estratégicas globais, comunitárias e nacionais devem tomar corpo.

Neste campo de intervenção da orientação vocacional e profissional, estas políticas educativas encontram o um imperativo num olhar informativo, desenvolvimentista, construtivista e mesmo ecológico, potenciando assim o desenvolvimento de projectos pessoais, sócias e profissionais (Reis, 2008). As conceptualizações das políticas educativas encontram-se envoltas em quadros orientadores numa perspectiva globalizante e de convergência europeia. Ball (2001, p. 100) refere:

“por vezes se denomina “convergência de políticas” ou transferência de políticas (Dolowitz, Hulme, Nellis & O’Neill, 2000) ou ainda empréstimo de políticas (Halpin & Troyna, 1955; Whitty & Edwards, 1998). Dito de outra forma, (...) até que ponto estamos a assistir ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos económico social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade económica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação”.

Tuschling e Engemann (2006, citado por Alves, 2010) defendem a tese que a centralidade e posicionamento crescente da temática da educação e formação ao longo da vida nas políticas europeias têm levado à emergência da era da ALV. Neste sentido Lima (2003, citado por Alves, 2010), refere que o protagonismo conceptual e a apologia actualmente registados pelas ideias de formação ao longo da vida e, especialmente, de aprendizagem ao longo da vida, não têm precedentes na história das políticas educativas e em geral, das políticas sociais.

A emergência de novas práticas educativas surge imersa na sociedade do conhecimento e na ALV. Neste contexto, Pires refere que:

“considerando as profundas mutações decorrentes da globalização das economias, da evolução do mundo do trabalho e das organizações, da emergência da sociedade do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida, esta problemática adquire uma relevância particular. O reconhecimento e a validação inscrevem-se (...) num quadro de pensamento que valoriza as aprendizagens que as pessoas realizam ao longo das suas trajectórias pessoais, sociais e profissionais, ultrapassando as tradicionais fronteiras espaço-temporais delimitadas institucionalmente pelos sistemas de educação/formação. Num contexto de atenuação de fronteiras entre educação, formação, trabalho e lazer, o reconhecimento das aprendizagens experienciais – principalmente de adultos – constitui-se como um desafio incontornável aos sistemas de educação/formação nos dias de hoje”. (Pires, 2009, p. 7)

A importância do conhecimento e a sua valorização veio permitir o desenvolvimento de sociedades individualistas, contudo, mais críticas face ao mundo. O foco é na mudança/transformação social a par da mudança/transformação pessoal, tomando consciência das actuais sociedades e consequente necessidade de intervir. Conforme, Coimbra et al (2001, p. 107):

“Vivemos num período dominado pela ocorrência contínua e acelerada de uma pluralidade de mudanças com reflexos nas mais variadas esferas de funcionamento da vida em sociedade que, para a generalidade dos seus cidadãos, se fazem sentir sob a forma de uma crescente incerteza e ambivalência quanto às direcções futuras que as suas existências irão tomar, tanto no plano individual como no social. No centro de todas estas transformações encontram-se os significativos avanços tecnológicos que, nos últimos anos, se vêm sucedendo a um ritmo veloz e simultaneamente gerador de rápidas e profundas alterações nas estruturas e regras de funcionamento dos sistemas económicos. A ênfase no desenvolvimento de organizações de trabalho flexíveis, na estrutura e modo de funcionamento, assentes em recursos humanos (altamente) especializados, mas polivalentes, que lhes permitam um elevado grau de responsividade e de capacidade imediata de reajustamento às exigências de criatividade, adaptabilidade impostas por uma economia de grande competitividade (no plano nacional e internacional), leva a (e ao mesmo tempo exige) um aumento generalizado nos níveis de instrução e de qualificação da população, bem como uma actualização e reconversão continuada das competências e conhecimentos inicialmente adquiridos pelos sujeitos”.

É neste quadro de necessidades que as políticas de Educação e Formação de Adultos se assumem como as principais linhas no que concerne aos processos de reconhecimento, aquisição e desenvolvimentos de competências, “*New Skills*”, pessoais e profissionais. Le Boterf (1995) refere o conceito de competência (recursos e habilidades) que o indivíduo deverá ser capaz de, num determinado contexto, mobilizar, integrar e transferir, para agregar valor económico à organização e valor social ao indivíduo. É esta abordagem economicista do conhecimento que Gorz (2003) denomina de “economia do conhecimento”. Contudo, Gorz defende um indivíduo activo constituindo-se como co-constutivo da sua realidade, autorregulador dos seus processos experienciais, valorizando-se e assumindo-se como especulador de si próprio. São assim os indivíduos os principais actores das sociedades do conhecimento. É a sua capacidade de construção, de desenvolvimento e de utilização do conhecimento que é valorizada pelas actuais sociedades em constantes e profundas reestruturações. A ALV é

postulada como um processo gradual, gradativo, cumulativo e perspectivada num contínuo em que se consideram a dimensão temporal do processo de aprendizagem (*lifelong*) e, a dimensão contextual do processo de aprendizagem (*lifewide*), os quais podem ser múltiplos.

Os conceitos de aprendizagem formal, não formal e informal, ecoam na literatura com as seguintes características: aprendizagem formal, verificasse em instituições de ensino e formação e conduz à aquisição de diplomas, certificados; a aprendizagem não-formal é decorrente de acções externas aos sistemas formais como sejam os adquiridos no mundo laboral, participação associativa e comunitária entre outras e que podem ou não conduzir à certificação; a aprendizagem informal consiste na aprendizagem consubstanciada em situações de vida com um carácter mais amplo e que não é reconhecida.

No espaço europeu a ALV tem sido objecto de discussão e desenvolvimento político concretizando-se na Estratégia Europeia para o Emprego (EEE) na tentativa de especificação de respostas para o mercado de trabalho. A ALV é uma proposta apresentada pelo Livro Branco, sendo em 1996 designado pelo Conselho dos Ministros e pelo Parlamento Europeu como o “Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida”. No espaço nacional, a aposta nos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e Centro Novas Oportunidades (CNO), constituíram-se como fortes indícios de mudança. Canário (2006, p. 12) refere que estas novidades muitas mediatizadas nos últimos anos, não aparecem do nada e foram pensadas “em articulação com outras medidas, como por exemplo os Clubes Saber Mais ou os Organizadores Locais de Educação e Formação.” É oportuno salientar que a Educação e Formação de Adultos assume elevados níveis de importância quando equacionada com o desenvolvimento local. Só indivíduos qualificados podem promover os índices de desenvolvimento da competitividade dos mercados onde as empresas actuam. Alberto Melo (2005, p. 110) refere, “sem educação e formação de adultos, quanto a mim, não há um verdadeiro desenvolvimento local, haverá sim um certo número de decisões de tipo tecnocrático, de tipo burocrático, de tipo economicista”. É primordial potenciar “cidadãos cada vez mais informados, mais conscientes e, porventura, mais activos” (op.cit., p. 107).

No cerne do Plano Tecnológico (PT), as políticas de Educação e Formação de Adultos constituem-se como vectores da aprendizagem ao longo da vida pelo que em Portugal se têm orientado para a criação de oportunidades, prova disso o slogan “novas oportunidades”, orientada para públicos que se caracterizam pelo deficit ao nível das suas qualificações. É no contexto do conhecimento, da decisão política e da acção pública em educação que podemos equacionar o desenvolvimento económico, cultural e social sustentável das actuais sociedades globalizantes e ditas sociedades do conhecimento. Assente neste postulado, a INO propõe-se elevar os níveis de qualificação da população adulta portuguesa definindo o nível secundário (12º ano de escolaridade) como referência. Interessa salientar que é neste domínio social dos adultos pouco escolarizados que se encontra muitas vezes o risco de exclusão social (Melo, 2007).

### **3. Estudo empírico**

#### **3.1. Objectivos**

Para a obtenção de elementos que contribuam para a presente reflexão subjacente à realidade social do funcionamento e integração dos Centros Novas Oportunidades em

contexto escolar do sistema de ensino público português procurou-se perceber: 1) Qual o significado que o órgão de gestão de um estabelecimento de ensino público do sistema de ensino português com Centro Novas Oportunidades implementado detém sobre a decisão / implementação do Centro Novas Oportunidades; 2) Integração do Centro Novas Oportunidades na dinâmica da escola; 3) Articulação do Centro Novas Oportunidades com o exterior; 4) Relação entre Centro Novas Oportunidades e qualidade e 5) Centro Novas Oportunidades e definição vs Redefinição de projectos pessoais e profissionais.

### 3.2. Metodologia

Consubstanciada na realidade a investigar, o plano metodológico segue um paradigma qualitativo que, no quadro de uma visão fenomenológica, procura compreender o ponto de vista do órgão de gestão (Director), dos estabelecimentos de ensino público face ao Centro Novas Oportunidades. É um estudo fundamentado pela realidade, orientado para a descoberta, exploratório, descritivo e indutivo.

#### 3.2.1. Participantes

Os participantes desta investigação foram cinco directores de estabelecimentos de ensino público com Centro Novas Oportunidades implementado, localizados na região do Vale do Sousa, nomeadamente, nos concelhos de Paredes, Penafiel, Lousada, Felgueiras e Paços de Ferreira.

#### 3.2.2. Instrumentos

Para a presente investigação foi construído um guião de entrevista, obedecendo a uma estrutura semi-estruturada. O guião de entrevista encontra-se estruturado em conjuntos de questões organizadas em função dos objectivos pretendidos, conforme (Tabela 1).

**Tabela 1.** Estrutura Guião de Entrevista

Objectivo de Investigação	Questão de Entrevista
Decisão de implementação do CNO.	De quem foi a decisão de implementação do centro? O que motivou a decisão?
Integração do CNO na dinâmica escolar.	Qual o significado do CNO integrado no contexto escolar? Com a introdução do CNO no contexto escolar o que mudou?
Articulação do CNO com o exterior.	Como vê a articulação do CNO com o exterior? Como avalia o estabelecimento de protocolos? Qual o papel do CNO face à comunidade?
Relação do CNO com a qualidade.	Qualidade e metas. O que pensa acerca desta questão? Em termos nacionais como avalia as metas propostas?
Relação CNO e definição vs. Redefinição de projectos pessoais e profissionais	Qual o impacto do trabalho desenvolvido pelo seu CNO na vida dos adultos? Após término do processo de certificação, como sente os adultos numa perspectiva pessoal? E em termos profissionais?

No sentido de uma melhor compreensão dos significados do órgão de gestão sobre o Centro Novas Oportunidades a entrevista assumiu uma direcção semi-estruturada de forma a criar condições para aprofundamento do campo reflexivo sobre a temática.

### 3.2.3. Procedimentos

O período de recolha de dados desta investigação decorreu entre Dezembro de 2010 e Fevereiro de 2011. Num primeiro momento, foi agilizado um contacto com os Directores dos estabelecimentos de ensino dos diversos concelhos em estudo com a finalidade de solicitação da autorização de recolha de dados. Num segundo momento procedeu-se à concretização do consentimento informado, tendo sido explanados os objectivos da investigação, a pertinência da investigação e a garantia da confidencialidade e anonimato dos dados. Num terceiro momento procedeu-se à realização das entrevistas, as quais foram gravadas em áudio. Por último, procedeu-se à transcrição integral das entrevistas. O tratamento das respostas dos Directores às entrevistas assentou na análise de conteúdo, de onde derivam a sua codificação e categorização.

## 4. Apresentação e discussão de resultados

Os resultados que passamos a apresentar são, naturalmente, preliminares em virtude de o estudo se encontrar em fase de desenvolvimento. Para facilitar a análise e discussão dos resultados, à sua apresentação segue a estrutura dos objectivos predefinidos para o estudo.

**Tabela 2.** Percepção da Decisão de Implementação do Centro Novas Oportunidades

Categoria	Subcategoria	Exemplo de citação
Determinação da Tutela		“...a determinação do projecto CNO foi determinado pela tutela, cabe-nos dar corpo ao projecto (...) mas foi por determinação superior...”
Ensino Recorrente	Com Tradição Ensino Recorrente	“...como já trabalhávamos com o ensino recorrente nocturno, sempre vimos esta iniciativa como algo que daria continuidade...”
	Sem Tradição Ensino Recorrente	“...nunca tínhamos trabalhado com o ensino recorrente nocturno e no início não estávamos familiarizados, mas a nossa escola foi identificada...”
Comunidade Local	Mecanismo de desenvolvimento cultural e social	“...a escola hoje é vista como uma forma de chegar à comunidade (...) permite um desenvolvimento de iniciativas culturais e sociais...”
	Mecanismo Inter-geracional	“...é muito engraçado, hoje assistimos a uma realidade em que temos pais e filhos na escola...”

Inerente ao parâmetro em análise na Tabela 2, o órgão de gestão (Director), percepção a decisão como uma imposição da tutela e uma obrigatoriedade ao nível da implementação e desenvolvimento do projecto Centro Novas Oportunidades. Verifica-se a percepção de falta de envolvimento na tomada de decisão de implementação.

**Tabela 3.** Percepção da Integração do Centro Novas Oportunidades na Dinâmica Escolar

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Exemplo de citação</b>
Significado – Resposta		“...dar resposta às necessidades de educação e formação da população adulta e jovem adulta”
Integração obrigatória		“...resposta que as escolas publicas são obrigadas a dar face à necessidade da população...”
Qualidade		“...temos que dar qualidade a essas respostas...”
Aprendizagem ao longo da vida	Agentes Educativos População em geral	“...veio fazer com que a formação e a aprendizagem ao longo da vida quer para os agente educativos quer para a população em geral...”
Significado – Resultados	Profissionais afectos ao CNO	“...resposta positiva às necessidades formativas...”; “...trabalho de dignificação para os profissionais e de valorização para os adultos...”
	Profissionais não afectos ao CNO	“...trabalho estatístico fundamentado na opinião pública e comunicação social...”; “...obtenção de certificados de forma fácil sem proveito para as pessoas em particular e a sociedade em geral...”
Integração	Com Tradição Ensino Recorrente	“...foi um processo natural (...) a escola à noite apenas mudou de nome”
	Sem Tradição Ensino Recorrente	“...houve necessidade de nos adaptarmos de nos ajustarmos...”
Diferenciação face ao modelo anterior		“...ponto de partida diferenciado face ao ensino recorrente nocturno, em que a fase inicial assume grande importância...”

Quanto à integração do Centro Novas Oportunidades (Tabela 3), a integração destas estruturas no contexto escolar tende a ser percebida como uma resposta às necessidades formativas da população que deve assentar em padrões que qualidade.

Este “mecanismo” é entendido como sendo um ponto de partida diferenciado, permitindo percursos distintos e ajustados às reais necessidades de qualificação da população adulta.

Os Directores tendem a perceber a imagem que os agentes educativos detêm sobre este “mecanismo” como uma imagem de facilitismo, embora construída com base na comunicação social e outros agentes educativos não afectos ao centro novas oportunidades, que é necessário desconstruir. É importante salientar que este “mecanismo”, na perspectiva do director, veio fomentar a aprendizagem ao longo da vida.

**Tabela 4.** Percepção da Articulação do Centro Novas Oportunidades com o Exterior

<b>Categoria</b>	<b>Exemplo de citação</b>
Vantagem	“...o envolvimento da escola na comunidade e da comunidade na escola, também me parece mais interessante nesta modalidade...”
Envolvimento comunitário	“...permite outro tipo de trabalho, temos que ir para o terreno, nos temos protocolos com empresas, já estamos a trabalhar com as juntas de freguesia, com a autarquias locais...”
Definição estratégica	“...este novo modelo obrigou-nos a ter que definir uma estratégia, tivemos que definir um plano de acção...” “...tivemos que definir uma visão estratégica de desafio aos níveis de qualificação da população...”

Quanto à articulação com o exterior (Tabela 4), é percebida como uma mais-valia face ao modelo anterior. É implicada na necessidade de uma definição estratégica, promovendo um papel mais interventivo ao nível da dinamização da comunidade.

A relação entre o Centro Novas Oportunidade e a qualidade (Tabela 5) tende a ser descrita como uma responsabilização ao nível das opções políticas nacionais, encontrando-se o órgão de gestão dos estabelecimentos de ensino (Directores) ausentes no envolvimento quanto à sua definição. Contudo é considerada uma responsabilização das equipas que no desempenho das suas funções são as responsáveis pela sua operacionalização.

**Tabela 5.** Percepção da Relação do Centro Novas Oportunidades com a Qualidade

Categoria	Subcategoria	Exemplo de citação
Responsabilidade ao nível da sua definição	Administração Central	“...os responsáveis pela sua definição estratégica bem como por uma definição politicamente adequada...”
	Agência Nacional para a Qualificação	
Responsabilidade ao nível da sua operacionalização	Responsabilidade das escolas	“...é responsabilidade de quem está no terreno e não de quem as define politicamente...”
	Responsabilidade das equipas	
Metas		“...não sei agora de momento dar-lhe essa indicação, não tenho presente esses números...”
Qualidade	Compromisso	“...não estamos dispostos a atingir as metas em prejuízo da qualidade”

Ao nível da implicação do Centro Novas Oportunidades na definição vs. redefinição de projectos pessoais e profissionais (Tabela 6), o órgão de gestão percebe-se como ausente do processo. No entanto, prevalece a ideia da existência de um impacto positivo ao nível das dimensões psicológicas como, por exemplo, o aumento da auto-estima.

Ao nível profissional percebem uma inexistência de relação directa entre a elevação dos níveis de qualificação e emprego / projectos profissionais.

Após certificação dos adultos, é visão do órgão de gestão a necessidade de criação de mecanismos de acompanhamento pós processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

**Tabela 6.** Percepção da Relação Centro Novas Oportunidades e Definição vs. Redefinição de Projectos Pessoais e Profissionais

Categoria	Exemplo de citação
Distância face ao processo	“...estamos muito afastados do processo (...) o momento da entrega de diplomas sinto que é vivido como muito satisfatório (...) verifico um aumento da auto-estima...”
Percepção de competências nos adultos	“...por via da formação as pessoas ficam mais capacitadas (...) fico com o sentimento de melhor preparação para oportunidades futuras em termos de emprego”
Ausência de estratégias de controlo	“...o que me chega por parte dos adultos é muito positivo, mas não conseguimos ainda ter essa percepção (...) temos tido alguns testemunhos mas não temos noção, sabemos que em termos pessoais essa melhoria acontece...”
Inexistência de relação directa	“...não existe relação de causa efeito entre a obtenção de um nível de qualificação superior ao de entrada no CNO e a vida das pessoas”

## 5. Reflexões e considerações

A pretensão de perceber se estará a escola preparada para se Reconhecer como agente, para Validar a sua capacidade interventiva e Certificar a sua qualidade é ainda um objectivo deste trabalho ainda não findo, todavia, a integração destas estruturas no contexto escolar, é percebida como uma resposta às necessidades formativas da população que deve assentar em padrões de qualidade.

Constitui-se como ponto de partida diferenciado permitindo, percursos distintos e ajustados às reais necessidades de qualificação da população adulta e veio fomentar a aprendizagem ao longo da vida.

Após certificação dos adultos, é visão do órgão de gestão a necessidade de criação de mecanismos de acompanhamento pós processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

No entanto, prevalece a ideia da existência de um impacto positivo ao nível das dimensões psicológicas como, o aumento da auto-estima, não se percebendo uma relação directa entre a elevação dos níveis de qualificação e emprego / projectos profissionais.

Das questões que se colocam, apraz reflectir sobre se estarão as escolas preparadas para receber este tipo de práticas educativas, quando a reflexividade discursiva, se alicerça em padrões de cariz normativo e orientativo.

## Referências Bibliográficas

- Alonso, L. et. al. (2002). *Referencial de Competências – Chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Parlemtent Européen (2006).
- Agência nacional para a Qualificação (2010). *Balanço Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa.
- Amorim, J. P. (2006). *O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania – A metamorfose das borboletas*. Lisboa: Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho N.º50.
- Araújo, M. C., Coutinho, C. P. (2009). *A Iniciativa Novas Oportunidades e o combate à info-exclusão da população adulta*. Braga: Universidade do Minho.
- Ashton, D. (1999). The Skill Formation Process: a paradigm shift? *Journal of Education and Work*, 12-3, 347-350.
- Azevedo, J. (1998). *Voos de borboleta: Escola, trabalho e profissão*. Porto: Asa.
- Ball, Stephen J. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, 2, 99-116.
- Brown, P. (1999). Globalisation and the Political Economy of High Skills. *Journal of Education and Work*, 12 (3), 233-251.
- Crespo, C. A., Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L. (2001). A formação no mundo global: um dispositivo na promoção de competências transversais. *Novos horizontes para a formação profissional: actas do III encontro internacional de Galicia e Norte de Portugal de formação para o trabalho* (2002).
- Coimbra, J. L. (2007). Novas oportunidades na educopólis: ensaios para uma política de aprendizagem ao longo da vida. In *Políticas de Educação-formação: estratégias e práticas*. Lisboa: Concelho Nacional de Educação
- Coimbra, J. L. (2000). Formação: Construção de Competências Pessoais e Profissionais para o Trabalho. *Actas do II Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de formação para o trabalho*, 47-56.
- Coimbra, J. L., Parada, F. & Imaginário, L. (2001). *Formação ao longo da Vida e Gestão da Carreira*. Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional, Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*.
- Comissão das Comunidades Europeias (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*.
- Comissão das Comunidades Europeias (2006). *Educação de adultos: nunca é tarde para aprender*.
- Comunidades Europeias (2008). *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ)*.
- Conselho da União Europeia (2007). *Novas competências para novos empregos*.



- Crespo C. A., Gonçalves, C. M., Coimbra J. L. (2001). A formação no mundo global: um dispositivo na promoção de competências transversais, Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento & Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2005). *Estudo de avaliação das políticas de aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Coleção Cognitum.
- Imaginário, L. (1999). *A Valorização da Formação Profissional através da Alternância*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Direcção Geral do Emprego e Formação e Comissão Interministerial para o Emprego.
- Lima, L. (2002). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In *Quintilha Alexandre et al., Cruzamento de saberes, aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, A. (2007). Reconhecimento e Validação das Experiências. Uma problemática educativa. *Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-19.
- Siteo, R. M. (2006). Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico? *Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada Vol. 12, 2, 283-290.

(Página deixada propositadamente em branco)

Raquel Susana da Cunha Rodrigues e Aragão  
Albertina Lima de Oliveira  
*Universidade de Coimbra*

### **Introdução**

A implementação do actual Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) é resultado de uma evolução nas linhas orientadoras que definem a educação de adultos em Portugal e que se concretizaram na implementação de práticas diversas e complexas. Foi sobretudo a partir dos anos 60 do século passado que a educação de adultos ganhou um lugar de destaque nas prioridades políticas dos vários governos tendo, até à actualidade, sido implementadas várias práticas e criados vários mecanismos para os regular, dos quais poderemos destacar o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), a Lei de Bases do Sistema Educativo e a criação da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA) (Pinho, Lobo e Caramujo, 1996; Lima, 2007).

No prosseguimento dos objectivos que foram definidos para a ANEFA, e com base no princípio de que a aprendizagem não se limita aos contextos de educação formal e “a certeza de que os conhecimentos e saberes que as pessoas possuem estão muito aquém do que se encontra formalmente certificado”, criou-se em Portugal um novo modelo de educação e formação de adultos (DGFV, 2004, p. 53). Foi para operacionalizar esse princípio, que a ANEFA criou gradualmente um Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

O Sistema Nacional de RVCC consiste num modelo que se inscreve nos objectivos europeus para a educação e formação ao longo da vida, respondendo às orientações e directrizes comunitárias, nomeadamente aquelas resultantes do Conselho Europeu de Lisboa<sup>1</sup> (2000), do *Memorandum sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*<sup>2</sup>, do Conselho Europeu de Barcelona (2002)<sup>3</sup>, do Conselho Europeu de Dublin (2004)<sup>4</sup>, e do relatório produzido pela Comissão das Comunidades Europeias (2006)<sup>5</sup> (DGFV, 2005). É um modelo que se assume como uma “importante estratégia de implementação das políticas de aprendizagem ao longo da vida, da empregabilidade activa e da equidade social” (Almeida et al. 2008,

---

<sup>1</sup> Neste Conselho foram enunciadas algumas prioridades para a política europeia do emprego, nomeadamente a redução das lacunas de formação, a valorização da aprendizagem ao longo da vida e a promoção da igualdade de oportunidades.

<sup>2</sup> Define a estratégia para a aprendizagem ao longo da vida na Europa.

<sup>3</sup> Reforça a estratégia europeia para o emprego, acentuando a importância da aprendizagem ao longo da vida enquanto estratégia de promoção da empregabilidade.

<sup>4</sup> Apresenta os “Princípios comuns europeus de identificação e validação da aprendizagem não formal e informal”.

<sup>5</sup> Apresenta cinco mensagens-chave para os intervenientes em educação de adultos, destacando o contributo essencial da educação de adultos para a empregabilidade e mobilidade num mercado de trabalho moderno, assim como para a inclusão social.

p. 9). Se considerarmos que as mudanças sociais, científicas, tecnológicas e económicas da sociedade contemporânea são cada vez mais acentuadas e que essas mudanças implicam que, em permanência, se desenvolvam novos conhecimentos e competências, compreendemos os motivos subjacentes à emergência deste sistema (Oliveira, 2005). De facto, muitos deles são adquiridos à margem dos sistemas formais de educação e formação, não deixando por isso de serem provenientes de uma fonte legítima e com valor formativo (Pires, 2007).

A implementação deste modelo foi operacionalizada através da criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), os quais passaram a assumir uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida, destinando-se a adultos (maiores de 18 anos) que pretendessem ver reconhecidas as suas competências, adquiridas por vias não formais e informais de aprendizagem (associadas à diversidade de experiências de vida), as quais são susceptíveis de uma certificação equivalente aos 4º, 6º, 9º ou, mais recentemente, 12º ano de escolaridade.

A missão do Sistema Nacional de RVCC é, deste modo, *reconhecer* que determinado adulto possui certas competências, independentemente do lugar, tempo e forma como as adquiriu, *validar* essas competências, atribuindo-lhes uma validade social, escolar, profissional e legal e *certificá-las*, através da atribuição de um certificado equivalente ao da educação formal (Trigo, 2002). Assim, podemos identificar três eixos estruturantes deste sistema:

- a) *Eixo do Reconhecimento* – Assenta no auto-reconhecimento das competências que o adulto desenvolveu através de diferentes contextos de aprendizagem, proporcionando momentos de exploração, identificação e avaliação dos saberes e competências adquiridos ao longo da vida.
- b) *Eixo da Validação* – Consiste num conjunto de actividades/sessões que visam apoiar o adulto no processo de avaliação das competências evidenciadas, face a um referencial de competências-chave, identificando-se as competências a validar (Gomes et al., 2007).
- c) *Eixo da Certificação* – Corresponde à fase final do processo de RVCC, que consiste na confirmação oficial e formal das competências adquiridas pela via da experiência ao longo da vida, através da emissão de um diploma e/ou certificado de qualificações<sup>6</sup> (de nível básico ou nível secundário) (Portaria 86/2007).

Com base no que foi referido, podemos afirmar que o Sistema Nacional de RVCC, através do reconhecimento e validação das aprendizagens não formais e informais, se assume como um sistema de elevada importância no campo da educação e formação de adultos e constitui “a pedra angular da estratégia da aprendizagem ao longo da vida” (Comissão Europeia, 2006, p. 8) norteando-se, em Portugal, pelos valores e princípios do desenvolvimento pessoal, da coesão e do reforço da participação social e do aprofundamento da cidadania.

Actualmente o Sistema Nacional de RVCC está integrado nos Centros Novas Oportunidades (CNO), que são centros que assumem um papel central no encaminhamento dos adultos para qualquer oferta de qualificação escolar e profissional, nomeadamente para o acesso aos processos de RVCC. Em termos gerais, podemos identificar duas actividades

---

<sup>6</sup> É emitido apenas um certificado de qualificações sempre que o processo de RVCC não conduza à emissão de um diploma, i.e., sempre que o adulto não demonstre e valide todas as competências de nível básico ou de nível secundário, contempladas nos referenciais de competências-chave e necessárias para a certificação dos respectivos níveis de ensino.

fundamentais destes centros: a) acolhimento, diagnóstico e encaminhamento dos candidatos inscritos para um percurso de qualificação; e b) realização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico (B1, B2 ou B3, correspondentes ao 4º, 6º ou 9º ano de escolaridade), de nível secundário<sup>7</sup> (correspondente ao 12º ano) ou profissionais (conferindo uma qualificação de nível 2 ou 4).

O nosso estudo centrou-se na segunda actividade destes centros: a realização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, tendo incidido nos processos de nível secundário. De seguida iremos deter-nos na clarificação das orientações teórico-metodológicas que estão subjacentes a estes processos.

### ***Matriz Conceptual de Operacionalização dos processos de RVCC-NS***

De uma forma genérica, o processo de RVCC organiza-se em torno de um conjunto de princípios da educação de adultos e de aspectos metodológicos específicos que permitem a demonstração de saberes e competências adquiridas ao longo da vida, através da construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA)<sup>8</sup>, à luz de um referencial de competências-chave.

Estes processos baseiam-se em princípios inovadores, que partem das experiências de vida dos adultos, desenvolvendo-se ao ritmo de cada um e contribuindo para consolidar percursos de auto-aprendizagem, reflexividade pessoal e formação individual (Gomes et al., 2006). Traduzindo o princípio da personalização dos processos formativos, pretende-se assim que seja um processo individualizado e que decorra ao ritmo de cada adulto.

O processo de RVCC-NS procura, através de um processo reflexivo, olhar para essas experiências e (re)elaborá-las, (re)avaliá-las e projectá-las na realidade presente e futura (Pires, 2007). Como afirma a equipa da DGFV (2004), “as metodologias de reconhecimento de *adquiridos* implementadas nos centros RVCC implicam um vaivém constante entre passado, presente e futuro e é, precisamente, ao reflectir sobre as experiências que vivenciaram (no passado) que as pessoas têm maior consciência do que são (no presente) e do que podem vir a ser (no futuro)” (p. 55). Na opinião desta equipa, este poderá ser um processo (auto)formativo e (trans)formativo, que potencia o auto-conhecimento, nomeadamente no que ao reconhecimento das suas próprias competências diz respeito. Será esta tomada de consciência de si próprio que poderá induzir a (trans)formação do sujeito e, conseqüentemente, do mundo que o rodeia.

A matriz conceptual do processo de RVCC-NS, nomeadamente no eixo do reconhecimento de competências, no que aos elementos metodológicos diz respeito, baseia-se

---

<sup>7</sup> Os processos de RVCC-NS destinam-se a adultos maiores de 23 anos que não concluíram o ensino secundário, ou a adultos (maiores de 18 anos) com idade inferior a 23 anos, mas detentores de 3 anos de experiência profissional (no caso do adulto ter idade inferior a 23 anos, a experiência profissional tem de ser devidamente comprovada).

<sup>8</sup> “Um portefólio pode ser encarado como uma derivação de um dossiê, sendo que os distingue o facto de em termos de filosofia de avaliação de ensino/aprendizagem, o dossiê representar «uma racionalidade, redutora simplista, de cariz tecnicista e instrumental» enquanto que o paradigma que está subjacente à utilização de um portefólio é o de uma filosofia de aprendizagem, baseada num processo de «investigação/acção/formação». Supõe o desenvolvimento de um perfil de competências meta-cognitivas e meta-reflexivas, sobre o próprio conhecimento, que nele se procura evidenciar” (Gomes et al., 2006, p. 36).

nos seguintes três: a abordagem autobiográfica, o balanço de competências e o portefólio reflexivo de aprendizagens, os quais são conduzidos com base numa matriz orientadora – o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário (RCC-NS).

*a) Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário*

O RCC-NS constitui-se como um quadro orientador e estruturador para o desenvolvimento dos processos de RVCC de Nível Secundário. É o instrumento face ao qual se avaliam as competências-chave adquiridas pelos adultos, em diferentes contextos de vida, com vista à atribuição de uma certificação. Para além disso, ele também opera como “uma matriz integradora entre o reconhecimento e a validação das competências de que os adultos são portadores e o desenvolvimento de percursos formativos adequados às necessidades pessoais, sociais e profissionais que manifestam” (Gomes et al., 2006, p. 94). O RCC-NS organiza-se em torno de três áreas de competências-chave: Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC); Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Cidadania e Profissionalidade (CP).

*b) Abordagem Autobiográfica*

O reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário recorre à abordagem autobiográfica como meio de recolha de informação, procurando apelar a uma interrogação permanente e à atribuição de sentido às experiências vividas (Gomes et al., 2006, p. 29). Essa metodologia, de acordo com Josso (2002), é formativa e mobiliza um trabalho de reflexividade sobre a identidade, necessidades, escolhas, decisões e sobre as próprias ideias do adulto, a qual, em conjunto com a história de vida, permite encontrar uma nova maneira de pensar a relação dos adultos com o saber e com o conhecimento. A abordagem autobiográfica assume assim um valor heurístico de auto e hetero-descoberta, permitindo ao adulto identificar experiências relevantes, vivenciadas nas diferentes esferas da sua vida, numa dimensão espaço-temporal, e re-significá-las, favorecendo uma melhor capacidade de compreensão sobre si e sobre a relação com o outro (Gomes et al., 2006). Esta metodologia, ao implicar que o adulto repense o sentido atribuído às suas experiências de vida, exige uma articulação entre os processos de natureza racional do adulto e outros que se prendem com a sua imaginação. Como afirma Josso (2001), “nas histórias de vida o racional e o emocional encontram-se intrinsecamente associados. A linguagem utilizada na sua interpretação é racional; contudo, a interpretação das histórias apela ao criativo, ao sentido atribuído e, por isso, à imaginação e à (re)descoberta do passado à luz do presente e do futuro. Os elementos biográficos são organizados segundo elos de ligação entre os diferentes momentos temporais e vivenciais” (p. 191).

*c) Balanço de Competências*

A metodologia de Balanço de Competências, no contexto dos processos de RVCC-NS, constitui-se como um processo de reflexão pessoal do adulto sobre as suas potencialidades e fragilidades, permitindo o seu posicionamento face a projectos futuros mas que deve ser orientado em função do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário, enquanto matriz orientadora para o posicionamento dessas competências. Tendo em vista o tema do nosso estudo, esta metodologia reveste-se de uma importância fundamental, pois baseia-se na introspecção e reflexão e faz emergir uma representação de si em várias dimensões. Permite perspectivar as várias mudanças operadas nos sujeitos e apoia a exploração de si próprio, o que se revela de uma grande centralidade na influência que proporciona nas várias dimensões pessoais que iremos estudar.

*d) Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*

O PRA é um documento que se articula e decorre do Balanço de Competências, pois permite que o adulto reflecta e tenha, ele próprio, noção das suas competências e dos momentos/situações da sua vida em que as mobiliza (Gomes et al., 2006), baseando-se numa narrativa múltipla, de natureza biográfica, “que se situa nas relações entre o aprender e o viver, enquanto construção social das suas histórias de vida” (Luwisch, cit. por Gomes et al., 2006, p. 38).

O PRA é assim entendido como a concretização da tomada de consciência da história de vida (abordagem autobiográfica) e do balanço de competências. Considerando que o PRA consiste na reunião de vários documentos, que revelam o desenvolvimento e progresso da aprendizagem, sob uma perspectiva de auto-reflexão e reconstrução das experiências de vida, identificando as competências adquiridas ao longo da mesma, compreendemos que o mesmo se encontra estritamente ligado à metodologia de Balanço de Competências e à de História de Vida, que se estabelecem como os elementos estruturantes da construção do portefólio.

Em jeito de conclusão, podemos referir que o processo de RVCC-NS assenta numa metodologia de Balanço de Competências, através da qual o adulto é apoiado na exploração da sua História de Vida, mediante a construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, procurando, de forma integrada e através dos vários temas desenvolvidos no seu PRA, evidenciar as competências constantes no Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário, possibilitando, assim, uma certificação de Nível Secundário, através da via da experiência de vida. Estas metodologias são ricas na exploração dos significados que são atribuídos à própria experiência e permitem uma resignificação da mesma, com vista à mudança e ao desenvolvimento pessoal. Daí se depreende a sua importância para a presente investigação, pois é o desenvolvimento destas metodologias que se supõe promover alterações em algumas variáveis psicológicas, subjacentes a dimensões de mudança pessoal, que nos propusemos estudar.

Assim, com este estudo, pretendemos estudar os factores que são susceptíveis à mudança, através do processo de RVCC-NS, os quais se situam, sobretudo, na esfera das mudanças pessoais. Tendo por base a conceptualização e operacionalização do processo de RVCC-NS, bem como os estudos já efectuados sobre o mesmo, parece-nos ser de esperar que a capacidade para autodirigir a aprendizagem aumente, bem como a autoconfiança dos adultos para este mesmo tipo de aprendizagem e a sua percepção de competência cognitiva. Correlativamente, mas ligado a dimensões de mudança no bem-estar pessoal, e igualmente na sequência dos resultados de alguns estudos (e.g., Oliveira, 2005), a auto-estima e a satisfação com a vida também foram tidas em consideração e igualmente se espera que aumentem.

***Dimensões de mudança pessoal no processo de RVCC-NS***

No presente estudo, a aprendizagem autodirigida é entendida enquanto fenómeno em que o educando detém iniciativa e possuiu a responsabilidade principal pela sua aprendizagem. Apesar da autodirecção na aprendizagem ser um fenómeno complexo, que tem sido estudado sob diferentes perspectivas (resultando em diferentes concepções neste campo), existe um consenso substancial em considerar-se que é um constructo multidimensional e

que integra três dimensões: psicológica (ou pessoal), pedagógica e social (Oliveira, 2005). Na opinião de Oliveira (2005), estas três dimensões encontram-se interligadas por uma espiral, representativa do “movimento dialéctico de progressão do indivíduo, que tem o seu início com o irromper da vida e que se vai expandindo à medida que ele, em interacção com o ambiente ou os contextos de vida, se torna cada vez mais capaz de se autodirigir, participando em projectos pessoal e socialmente significativos e enriquecedores” (p. 99).

Através de uma análise da autodirectividade nos adultos, tendo por referência o modelo andragógico de Knowles, é de esperar que os adultos apresentem diferentes níveis de autonomia, bem como diferentes níveis de autodirecção na aprendizagem, pois apesar do modelo pressupor uma evolução de um estado de dependência (na infância) para uma crescente autodirectividade (na adultez), este processo não ocorre de forma linear, podendo verificar-se que muitos adultos não desenvolvem a sua autodirectividade tanto quanto seria desejável, muito embora a sociedade contemporânea exija, cada vez mais, estas competências aos adultos (Knowles, 1998).

A aprendizagem autodirigida reveste-se, assim, de inúmeras potencialidades. Na opinião de Nyhan (1996, cit. por Santos, 1999), “a competência de auto-aprendizagem permite às pessoas uma aprendizagem activa numa variedade de situações ao longo de toda a sua vida, fazendo com que tomem consciência e adoptem uma atitude aberta relativamente às oportunidades de aprendizagem nas suas experiências quotidianas [...e encarem] a aprendizagem como um acontecimento natural de todos os dias, sendo capazes de explorar as oportunidades de aprendizagem que surgem no local de trabalho, de utilizar de modo eficaz as experiências de ensino formais e estruturadas, bem como os sistemas de transmissão multimédia e de aprendizagem aberta” (p. 59).

Veiga Simão et al. (2006), com base nos estudos realizados sobre esta temática, sintetizaram algumas características reveladas pelos sujeitos que auto-regulam a aprendizagem. De entre estas, e tendo em conta o objecto de estudo desta investigação, parece-nos importante salientar que os mesmos: a) manifestam capacidade para planificar, controlar e dirigir os seus processos mentais para a concretização de metas pessoais; b) demonstram crenças motivacionais e emocionais adaptativas (e.g., elevado conceito de auto-eficácia escolar; estabelecimento de metas de aprendizagem); c) evidenciam competências para gerir o tempo e o esforço dedicado à realização de tarefas, bem como a capacidade para criar ambientes propícios para a aprendizagem e d) mobilizam estratégias que potenciam a concentração, o esforço e a motivação na realização de tarefas académicas. Muito embora o contexto acabado de referir seja predominantemente formal, todas estas características apresentam uma elevada adequação face ao desenvolvimento do PRA, por parte dos adultos que realizam os processos de RVCC-NS.

### ***Objectivos do estudo***

O objectivo principal do nosso estudo consistiu em compreender até que ponto a realização do processo de RVCC-NS contribui para aumentar a capacidade de auto-aprendizagem e o bem-estar pessoal dos sujeitos.

Para além deste objectivo geral, foram definidos os seguintes objectivos específicos:

1. Analisar a predisposição para a aprendizagem autodirigida e a auto-confiança para a auto-aprendizagem em adultos que realizaram o processo de RVCC-NS;



2. Estabelecer uma relação entre a percepção pessoal de competência cognitiva e a realização do processo de RVCC-NS;
3. Identificar a realização do processo de RVCC-NS como um factor potenciador da auto-estima dos sujeitos;
4. Identificar se existe uma relação entre a satisfação com a vida e a realização do processo de RVCC-NS.

### ***Metodologia***

Para testarmos as hipóteses resultantes dos nossos objectivos e na impossibilidade, por razões que se prenderam com constrangimentos de tempo, éticos e socio-políticos, de realizarmos um estudo experimental, optámos por um plano de investigação não experimental comparativo-causal, uma vez que não houve qualquer tipo de manipulação da variável independente no decorrer do nosso estudo.

De entre os vários planos não experimentais, recorreremos ao desenho *Ex Post Facto*, uma vez que o nosso estudo pretendia examinar os “efeitos de um tratamento que ocorreu naturalmente, depois do mesmo se ter verificado” (Tuckman, 2002, p. 236), procurando relacionar o tratamento com hipotéticos resultados (variáveis dependentes definidas no nosso estudo). Sendo ainda mais precisos, utilizámos um desenho com grupo de critério<sup>9</sup>, uma vez que o nosso objectivo foi estabelecer uma relação entre a realização de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário e a não realização do mesmo nas variáveis atrás referidas. Desta forma, foram constituídos dois grupos: os adultos que concluíram o processo de RVCC-NS (grupo de critério) e adultos que não realizaram este processo (grupo de comparação), com o objectivo de os comparar nas variáveis dependentes.

Apesar de termos consciência de que se trata de um plano com limitações, no que respeita ao grau de controlo de variáveis potencialmente parasita, interessou-nos verificar se existe relação entre a variável independente e as variáveis dependentes do nosso estudo, permitindo-nos este desenho estabelecer essa associação. Como afirma Tuckman (2002), “embora seja muito difícil estabelecer relações de causalidade, é possível identificar as causas potenciais, que poderão vir a ser testadas, mais directamente pelo processo de manipulação” (p. 240).

### ***Instrumentos***

O protocolo de investigação aplicado era constituído por uma parte inicial destinada à apresentação sumária do estudo. Neste campo, pretendeu-se clarificar os objectivos da investigação, apelar à sinceridade nas respostas e assegurar o anonimato e confidencialidade de todos os dados. De seguida, foi criado um campo de dados pessoais, destinado ao registo de respostas relativas às variáveis sócio-demográficas (sexo, estado civil, idade, zona de residência, situação e experiência profissional, escolaridade, motivos de interrupção dos estudos e frequência de acções de formação).

---

<sup>9</sup> Esta designação é apresentada por Tuckman (2002), sendo também conhecida por *design* comparativo-causal.

A operacionalização das variáveis dependentes implicadas nesta investigação levou a que o protocolo de investigação ficasse constituído por cinco questionários. Relativamente à variável *aprendizagem autodirigida*, optámos pela Escala de Auto-Aprendizagem de Santos e Faria (1998). Associada a esta variável, utilizámos ainda o Questionário de Auto-Eficácia para a Aprendizagem Autodirigida (Bloyd, Hoban e Wall 1995, adaptação portuguesa de Oliveira & Simões, 2001). No que diz respeito à percepção de *competência cognitiva*, optámos pela Escala de Auto-Conceito de Competência Cognitiva de Rätty e Snellman (1992, adaptação portuguesa de Faria e Santos, 1998). Para avaliar a *auto-estima*, optámos pela Escala de Auto-Estima de Rosenberg (1965, adaptação portuguesa de Simões e Lima, 1992) e, por fim, para aferir a *satisfação com a vida* dos sujeitos da amostra, utilizámos a Escala de Satisfação com a Vida de Diener et al. (1985, adaptação portuguesa de Simões, 1992).

A finalizar o protocolo, na última folha, pediu-se para os sujeitos reflectirem livremente sobre as principais mudanças que sentiram/experimentaram com o processo de RVCC.

### ***Procedimentos***

Dadas as características específicas dos sujeitos da nossa amostra, constituído o protocolo de investigação, realizámos um pequeno estudo preliminar, que teve por objectivo analisar se o protocolo era adequado, nomeadamente, para verificar se existiam dificuldades no preenchimento dos questionários e na compreensão dos seus itens, estimar a duração necessária para o seu preenchimento e avaliar, em geral, a receptividade dos adultos ao protocolo. A realização deste estudo preliminar revelou-se uma mais-valia para a investigação definitiva. De forma genérica, a organização, sequência e estrutura do protocolo de investigação não revelou nenhuma dificuldade por parte dos sujeitos participantes.

A recolha de dados decorreu entre Dezembro de 2008 e Fevereiro de 2009. Nos questionários aplicados no Centro de Formação Profissional do Porto, a investigação foi apresentada a todos os sujeitos participantes pela primeira autora e no Centro de Formação Profissional de Rio Meão, a apresentação do estudo coube a um Profissional de RVC<sup>10</sup>.

Em ambos os locais, a aplicação do questionário foi sempre precedida de uma apresentação do estudo, da clarificação das instruções de preenchimento e de algumas considerações que entendemos serem fundamentais realçar oralmente (apesar das mesmas se encontrarem na introdução do protocolo de investigação) nomeadamente, o facto do preenchimento dos questionários ser de carácter voluntário, a recomendação de uma leitura atenta das instruções e de todos os itens, o apelo à sinceridade das respostas e o esclarecimento de que não existiam respostas certas ou erradas, mas apenas pontos de vista pessoais, reforçando a importância de não ser omitida nenhuma resposta.

A aplicação destes questionários, em regime presencial, foi uma mais-valia porque permitiu esclarecer todas as dúvidas, quer no que diz respeito à compreensão de alguns itens, quer no que diz respeito ao seu preenchimento.

---

<sup>10</sup> A recolha de dados no Centro de Formação Profissional de Rio Meão foi sempre conduzida pelo mesmo profissional, tendo sido realizada (para efeitos de preparação da mesma), previamente, uma reunião com a autora, que visou esclarecer como devia ser conduzida a apresentação da investigação. Neste sentido, foi entregue um guião com os aspectos que deveriam ser clarificados, procurando-se, assim, uniformizar a apresentação do protocolo de investigação, entre os sujeitos que integraram as amostras recolhidas nos dois centros.

Deste modo, o processo de administração decorreu normalmente, sem problemas relevantes, sendo que verificámos, por parte de todos os participantes, uma grande abertura e vontade de colaborar no estudo, prontificando-se a responder ao protocolo de investigação. No total foram realizados 11 momentos de aplicação do protocolo em ambos os centros, com uma duração média de 40 minutos cada.

### ***Amostra***

Em consonância com os objectivos do nosso estudo e com as hipóteses delineadas para o mesmo, definimos como população-alvo os adultos que haviam finalizado recentemente<sup>11</sup> o processo de RVCC de Nível Secundário na zona Norte do país. De entre os CNO existentes nesta zona, foram seleccionados o Centro de Formação Profissional do Porto e o Centro de Formação Profissional de Rio Meão. A opção por estes dois Centros de Formação/Centros Novas Oportunidades teve por base duas conjunturas. Em primeiro lugar, é importante considerar que os processos de RVCC de Nível Secundário são recentes, não havendo um leque muito vasto de adultos certificados que permitisse uma ampla recolha de dados. Neste sentido, a opção recaiu sobre o Centro de Formação Profissional do Porto (CFPP), uma vez que foi um dos centros pioneiros no arranque destes processos no distrito do Porto, motivo pelo qual apresentava um maior número de adultos certificados.

A segunda prende-se com a selecção do segundo centro (Centro de Formação Profissional de Rio Meão – CFPRM), o qual foi escolhido por apresentar uma estrutura do processo de RVCC-NS muito idêntica ao CFPP. De facto, apesar das orientações definidas pela ANQ, os CNO têm alguma liberdade na implementação das metodologias, nomeadamente, no número de sessões colectivas e individuais e no número de sessões com formadores e Profissionais de RVC. Pretendendo controlar estas variáveis, foi seleccionado o CFPRM, uma vez que estruturou o seu processo com base nas práticas do primeiro centro.

Assim, e no que respeita à amostra propriamente dita, participaram neste estudo 56 adultos inscritos para a realização do processo de RVCC-NS e 49 sujeitos que realizaram e concluíram o mesmo processo, tendo obtido a certificação total e, por isso, equivalente ao diploma de Nível Secundário. Todavia, pelas razões que são clarificadas de seguida, a amostra final veio a incluir menos 14 sujeitos. A exclusão de sujeitos prendeu-se com as diferenças significativas encontradas entre as duas amostras em algumas variáveis sócio-demográficas<sup>12</sup>. Assim, procedeu-se à exclusão de 10 sujeitos no grupo A (sujeitos inscritos para o processo de RVCC-NS – grupo A) e de 4 no grupo B (sujeitos que concluíram o processo de RVCC-NS – grupo B), numa tentativa de tornar as amostras o mais equivalentes possível, permitindo assim um maior controlo de variáveis parasita. Desta forma, as amostras finais passaram a ser constituídas por 45 sujeitos em ambos os grupos.

A selecção dos sujeitos que fizeram parte destas amostras não foi aleatória, prendendo-se unicamente com a questão temporal de aplicação do protocolo de investigação. Assim, fizeram parte desta investigação todos os sujeitos que foram encaminhados para processo

---

<sup>11</sup> Os questionários foram aplicados durante o período de 15 dias após a certificação.

<sup>12</sup> Foram encontradas diferenças significativas nas variáveis sócio-demográficas: sexo; escolaridade; idade e frequência de acções de formação.

de RVCC e sujeitos que concluíram o processo de RVCC nos meses de Dezembro de 2008 e Janeiro e Fevereiro de 2009, nos dois Centros Novas Oportunidades acima referidos.

No total, a nossa amostra, no que concerne ao *sexo*, ficou constituída por 62 sujeitos do género masculino e 27 sujeitos do género feminino, encontrando-se distribuídos pelos dois grupos da seguinte forma: 28 sujeitos do sexo masculino e 16 sujeitos do sexo feminino<sup>13</sup> no Grupo A e 34 sujeitos do sexo masculino e 11 do sexo feminino no Grupo B.

Relativamente à *idade*, os participantes apresentavam idades compreendidas entre os 23 e os 63 anos<sup>14</sup>, com um valor médio de 39 anos no Grupo A e de 41.47 anos no Grupo B, sendo que, em ambas as amostras, a maioria dos sujeitos se encontrava na faixa etária dos 31 aos 50 anos.

No que diz respeito à *situação profissional* dos sujeitos deste estudo, verificou-se que a maioria deles se encontrava a trabalhar por conta de outrem (33 sujeitos no Grupo A e 32 sujeitos no Grupo B) e que apenas 25 sujeitos se encontravam noutra situação profissional. Entre estes últimos, a categoria mais representada foi a de desempregados, seguindo-se a de trabalhadores por conta própria e, por fim, a de reformado.

A análise do *estado civil* mostrou que a maioria dos sujeitos se encontrava casada, sendo que no total das amostras, apenas 28 sujeitos (do universo de 90) possuíam outro estado civil, sendo estas outras condições muito semelhantes entre si.

No que diz respeito à *escolaridade* que os sujeitos possuíam antes de iniciarem o processo de RVCC, constatou-se que a maioria tinha o 9º ano (58 nas duas amostras), verificando-se um reduzido número (em ambos os grupos) com escolaridade inferior, um número relativamente assimétrico no que diz respeito aos sujeitos que detinham o 10º ano e o mesmo número de efectivos no que concerne ao 11º ano de estudos.

Por último, a análise de frequência de *acções de formação* ao longo da vida por parte dos sujeitos implicados neste estudo<sup>15</sup>, mostrou-nos que a grande maioria (73 sujeitos) já havia realizado acções de formação previamente à realização/inscrição no processo de RVCC-NS. Consideramos ser esta uma variável fundamental, pois a realização de acções de formação é uma fonte de aprendizagem ao longo da vida, que proporciona a aquisição de novos conhecimentos e competências e, por isso, uma mais-valia para a realização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, bem como para o desenvolvimento cognitivo e pessoal dos sujeitos.

## **Resultados**

Previamente às análises propriamente ditas, foram realizadas um conjunto de análises preliminares<sup>16</sup>.

---

<sup>13</sup> De referir que um dos sujeitos não indicou o género, motivo pelo qual a caracterização da amostra face ao género diz respeito apenas a 89 sujeitos.

<sup>14</sup> De referir que um dos sujeitos não indicou a idade.

<sup>15</sup> De referir que 2 dos sujeitos não responderam a este item, motivo pelo qual a caracterização da amostra diz respeito a apenas 88 sujeitos.

<sup>16</sup> Numa primeira fase consistiram na detecção de erros de digitação e na recodificação dos itens invertidos. De entre os instrumentos de medida que foram aplicados, um deles incluía itens invertidos: a Escala de Auto-Estima de Rosenberg (ROS).

De seguida, apresentamos as estatísticas descritivas que sustentaram o estudo das hipóteses desta investigação.

Começando por nos referirmos às estatísticas descritivas das variáveis quantitativas, para além das análises relativas à normalidade das distribuições, já mencionadas, calculámos a média, a mediana, o desvio-padrão e os valores mínimos e máximos. Estas estatísticas encontram-se sintetizadas no quadro 1.

**Quadro 1.** Estatísticas descritivas das variáveis em estudo

Variáveis	Grupo	n	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
SE-SDLQ	<i>Grupo A</i>	45	68,82	70,00	15,90	29,00	100,00
	<i>Grupo B</i>	45	71,38	75,00	14,09	33,00	100,00
ROS	<i>Grupo A</i>	45	33,14	34,00	4,83	23,00	40,00
	<i>Grupo B</i>	45	36,22	37,00	2,83	31,00	40,00
EAA	<i>Grupo A</i>	44	118,81	118,00	9,98	97,00	144,00
	<i>Grupo B</i>	44	124,08	123,00	8,87	92,00	143,00
ACCC	<i>Grupo A</i>	43	112,98	113,00	8,97	81,00	144,00
	<i>Grupo B</i>	45	118,38	119,00	11,99	87,00	144,00
SWLS	<i>Grupo A</i>	45	14,96	15,00	4,87	7,00	25,00
	<i>Grupo B</i>	45	18,13	18,00	4,57	5,00	25,00

De seguida, procedemos à análise de cada questionário, a fim de verificarmos a frequência e distribuição de respostas omissas e procedermos à eliminação de casos que revelassem suspeitas nas suas respostas. Nos questionários dos sujeitos pertencentes ao Grupo A, foram encontrados valores omissos nos seguintes instrumentos: Escala de Auto-Estima (ROS); Escala Auto-Aprendizagem (EAA); Escala de Auto-Conceito de Competência Cognitiva (ACCC); e na Escala de Satisfação com a Vida (SWLS).

Nos questionários dos sujeitos integrados no Grupo B foram encontrados os seguintes *missing values*: Escala de Auto-Estima (ROS); Escala de Auto-Aprendizagem (EAA); Escala de Auto-Conceito de Competência Cognitiva (ACCC); Questionário da Autoeficácia para a Aprendizagem Autodirigida (SE-SDLQ); e na Escala de Satisfação com a Vida (SWLS).

Considerando que os valores omissos eram aleatórios, dado que não nos pareceram revelar nenhum carácter sistemático, procedeu-se à sua substituição pela média aritmética do respectivo item, tal como é recomendado por Newton e Rudestam (1999). Assim, verificámos que, dos 105 questionários recolhidos, todos apresentavam condições para serem utilizados no nosso estudo.

Posteriormente, analisámos a ocorrência de casos extremos univariados. Estes casos caracterizam-se por se situarem fora da amplitude habitualmente esperada para a variável em análise e podem ser classificados como moderados ou extremos, mediante a distância a que se encontram dos valores correspondentes ao primeiro e terceiro quartis da distribuição (Oliveira, 2005). Em primeiro lugar, começámos por analisar se existiam valores extremos em consequência de erros de digitação, procedendo à verificação dos respectivos protocolos e repondo o seu valor verdadeiro. De seguida, passámos a determinar o número de respostas extremas reais e, através da análise dos diagramas da caixa de bigodes, verificámos a existência de alguns casos moderados bem como de alguns casos extremos. Em concreto, verificámos que, na *Escala de Auto-Aprendizagem (EAA)*, se encontravam vários casos moderados. Por esse motivo, procedemos à eliminação dos dois casos mais extremos. Na *Escala de Auto-Conceito de Competência Cognitiva (ACCC)*, foram encontrados dois casos extremos, pelo que procedemos, igualmente, à sua exclusão. No que diz respeito aos diagramas da caixa de bigodes relativos à *Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)* e ao *Questionário de Auto-Eficácia para a Aprendizagem Autodirigida (SE-SDLQ)*, verificámos a existência de um caso moderado em cada um destes. No entanto, uma vez que eram casos moderados, encontrando-se bastante próximos do limite, não foram eliminados. No que diz respeito à *Escala de Auto-Estima de Rosenberg (ROS)* não se registou nenhum caso moderado ou extremo, prevalecendo uma condição de normalidade da distribuição, o que reforça a ideia de equilíbrio dos dados nestas variáveis.

Como podemos ver, através do quadro 1, as médias do grupo B, em termos absolutos, são sempre mais elevadas que as do grupo A.

De seguida, antes de avançarmos para o teste das hipóteses, através de estudos diferenciais, procurámos avaliar a existência de diferenças significativas entre os dois grupos, verificando-se que as mesmas não existiam na variável autoconfiança para a aprendizagem autodirigida.

Uma vez que pretendemos comparar o comportamento de determinadas variáveis dependentes em dois grupos independentes, aplicámos o Teste de *t* de Student. Assim, passamos a apresentar os resultados, em função de cada hipótese, testada através deste teste.

Uma das hipóteses afirmava que “*Os adultos que realizaram o processo de RVCC-NS apresentam maior predisposição para a auto-aprendizagem comparativamente a adultos que não o realizaram*” – esta hipótese foi testada através da EAA, tendo sido confirmada (quadro 2).

**Quadro 2.** Teste *t* para a autodirecção na aprendizagem (EAA)

EAA							
Identificação do Instrumento	Identificação do Grupo	N	Média	Desvio-Padrão	gl	<i>t</i>	<i>p</i>
EAA	Grupo A	44	118,81	9,98	86	-2,620	,010
	Grupo B	44	124,08	8,87			

*n* – tamanho da amostra; *gl* – graus de liberdade

Associada à hipótese anterior, testámos se “*A auto-confiança para a aprendizagem autodirigida dos adultos que realizaram o processo de RVCC-NS é significativamente superior à auto-confiança dos adultos que não o realizaram*” – para testarmos esta hipótese, analisámos a diferença entre as duas amostras através dos resultados do SE-SDLQ. A hipótese não foi validada, pois o valor de *p* revelou não ser significativo (*p*=0,421), muito embora a tendência, em termos absolutos, se tenha verificado (quadro 3).

**Quadro 3.** Teste *t* para a auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida (SE-SDLQ)

SE-SDLQ						
Identificação do Grupo	<i>N</i>	Média	Desvio-Padrão	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Grupo A	45	68,82	15,90	88	-,808	,421
Grupo B	45	71,38	14,09			

*n* – tamanho da amostra; *gl* – graus de liberdade

Outra das hipóteses em estudo, a de que “*A percepção de competência cognitiva difere significativamente no grupo de sujeitos que realizaram o processo de RVCC em comparação com o grupo que não o realizou*”, foi corroborada, uma vez que a média do grupo A revelou ser significativamente mais baixa que a do grupo B, de acordo com os valores que se encontram apresentados no quadro 4.

**Quadro 4.** Teste t para a percepção de competência cognitiva (ACCC)

ACCC						
Identificação do Grupo	<i>N</i>	Média	Desvio-Padrão	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Grupo A	43	112,98	8,97	86	-2,388	,019
Grupo B	45	118,38	11,99			

*n* – tamanho da amostra; *gl* – graus de liberdade

No que diz respeito à hipótese de que “*A auto-estima dos adultos que realizaram o processo de RVCC-NS difere significativamente da dos adultos que não o realizaram*”, verificámos que existem diferenças significativas entre os dois grupos, uma vez que a média do grupo A foi significativamente mais baixa que a do grupo B (de acordo com os valores no quadro 5), confirmando-se a hipótese.

**Quadro 5.** Teste t para a auto-estima (ROS)

ROS						
Identificação do Grupo	<i>N</i>	Média	Desvio-Padrão	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Grupo A	45	33,14	4,83	88	-3,693	,000
Grupo B	45	36,22	2,83			

*n* – tamanho da amostra; *gl* – graus de liberdade

Por último, testámos se “*Os adultos que realizaram o processo de RVCC-NS apresentam maior grau de satisfação com a vida do que os adultos que não o realizaram*”, e como pode ser verificado no quadro 6, foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos, permitindo corroborar esta hipótese.

**Quadro 6.** Teste t para a satisfação com a vida (SWLS)

SWLS						
Identificação do Grupo	<i>N</i>	Média	Desvio-Padrão	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Grupo A	45	14,96	4,87	88	-3,184	,002
Grupo B	45	18,13	4,57			

*n* – tamanho da amostra; *gl* – graus de liberdade

Com o objectivo de analisarmos o padrão de relações que as variáveis quantitativas estabelecem entre si, obtivemos a matriz de correlações para ambos os grupos em análise (quadros 7 e 8).

**Quadro 7.** Matriz de correlações das variáveis quantitativas (grupo A)

	Idade	ROS	EAA	ACCC	SE-SDLQ	SWLS
Idade	1					
ROS	-,102	1				
EAA	,112	,259	1			
ACCC	,054	,343*	,767**	1		
SE-SDLQ	-,087	,413**	,408**	,354*	1	
SWLS	-,170	,604**	-,076	,105	,217	1

\* Correlação significativa a 0,05 (bidireccional); \*\* Correlação significativa a 0,01 (bidireccional)

**Quadro 8.** Matriz de correlações das variáveis quantitativas (grupo B)

	Idade	ROS	EAA	ACCC	SE-SDLQ	SWLS
Idade	1					
ROS	-,033	1				
EAA	,089	,530**	1			
ACCC	,224	,420**	,765**	1		
SE-SDLQ	,072	,050	,236	,463**	1	
SWLS	-,063	,269	,350*	,471**	,499**	1

\* Correlação significativa a 0,05 (bidireccional); \*\* Correlação significativa a 0,01 (bidireccional)

Da análise das matrizes apresentadas, verificámos alguns resultados interessantes. Começando pelo Grupo A (dos adultos inscritos para processo), podemos constatar que existe uma correlação altamente significativa entre a aprendizagem autodirigida e a auto-confiança para a aprendizagem autodirigida, e entre a auto-estima, a satisfação com a vida, e a auto-confiança para a aprendizagem autodirigida. Considerando o Grupo B (adultos certificados), as correlações altamente significativas encontram-se entre a auto-aprendizagem e a satisfação com a vida e a auto-estima, entre a satisfação com a vida e a autoconfiança dos adultos para a aprendizagem autodirigida e o auto-conceito de competência cognitiva. Assim, em ambos os grupos existe uma correlação significativa entre o auto-conceito de competência cognitiva e a auto-aprendizagem, a auto-estima e a autoconfiança para a aprendizagem autodirigida.

### ***Discussão e Conclusão***

Com este estudo pretendíamos, essencialmente, saber até que ponto a realização do processo de RVCC-NS revela impacto na melhoria da capacidade de auto-aprendizagem, na autoconfiança para a auto-aprendizagem, no auto-conceito de competência cognitiva, na auto-estima e na satisfação com a vida.

No que concerne à relação entre o auto-conceito de competência cognitiva e a realização do processo de RVCC-NS, encontrámos diferenças significativas ( $t = -2,388$ ;  $p = 0,019$ ). Uma vez concluído o processo de RVCC-NS com sucesso, não é de estranhar que os adultos tenham uma percepção mais elevada das suas competências cognitivas, implicadas



na resolução de problemas e que revelem mais motivação e prudência na aprendizagem. De facto, pudemos verificar através de uma questão aberta<sup>17</sup>, que muitos sujeitos (cerca de 1/3) referiram que o processo de RVCC-NS permitiu aprofundar o seu auto-conhecimento e reforçou a sua capacidade para aprender. Estas observações qualitativas vão ao encontro dos resultados obtidos no ACCC, que mostram que os sujeitos passaram a perceber-se de forma mais eficaz/competente no domínio cognitivo. Talvez, por isso, se tenha constatado, de forma muito frequente (questão aberta), a manifestação do desejo e vontade de prosseguir os estudos. Neste sentido, podemos inferir que, na sequência do impacto que o processo de RVCC-NS tem na percepção de competência cognitiva dos sujeitos, este se constitui como um veículo promotor do desenvolvimento dos sujeitos, fomentando nestes o desejo de continuar a aprender e de aumentar a sua qualificação, concretizado através da ambição em realizar acções de formação ou frequentar o ensino superior.

No que diz respeito às variáveis ligadas ao bem-estar pessoal – auto-estima e satisfação com a vida – os resultados foram ao encontro do esperado, validando-se as hipóteses formuladas. No primeiro caso, verificámos que os adultos que concluíram o processo de RVCC-NS apresentaram uma auto-estima significativamente mais elevada do que a dos adultos do grupo de comparação ( $t = -3,693$ ;  $p = 0,00$ ), corroborando igualmente os resultados de estudos anteriores, nomeadamente o do CIDEC (2004) e da Universidade Católica Portuguesa/Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (Valente et al., 2009), que revelaram que a realização do processo de RVCC produz um aumento na auto-estima dos sujeitos. É interessante verificar que, quando se perguntava, no nosso protocolo, “Quais os principais motivos por que pretende realizar o processo de RVCC?”, a resposta mais assinalada<sup>18</sup> foi “Para elevar a minha auto-estima (ou promover o meu desenvolvimento pessoal)” e que, na questão aberta, os próprios sujeitos identificaram o aumento da auto-estima como uma das principais mudanças que sentiram com o processo de RVCC-NS, sendo essa uma das respostas mais frequentes (a par da realização e valorização pessoal), encontrando-se afirmações como: “Sinto-me realizado”; “Estou orgulhoso” e “Hoje estou mais feliz comigo próprio”. Assim, os nossos resultados reforçam inteiramente a conclusão de que o processo de RVCC-NS tem um impacto significativo na melhoria da auto-estima dos adultos, constituindo-se como uma fonte importante de motivação e valorização pessoal.

Associada a esta última constatação, encontra-se a satisfação com a vida, para a qual também se verificou uma mudança significativa com a realização do processo de RVCC-NS ( $t = -3,184$ ;  $p = 0,02$ ). Esta relação pode ser explicada pelo facto de que muitos dos adultos entendem a conclusão do 12º ano como um objectivo que tinha ficado por concretizar. Assim, ao ser alcançado, sentem uma maior realização/satisfação com a sua vida.

No que respeita à terceira variável do bem-estar pessoal – autoconfiança – não encontramos diferenças significativas ( $t = -0,808$ ;  $p = 0,421$ ). Considerando que os processos de RVCC exigem uma elevada autonomia na construção do PRA, que por vezes, implica a pesquisa de informação<sup>19</sup>, esperávamos encontrar uma relação entre estas duas variáveis. No entanto, tal não foi verificado. A não confirmação desta hipótese, pode dever-se à última

<sup>17</sup> O último ponto era uma questão de resposta livre: “Qual lhe parece ter sido a principal mudança que o processo RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) provocou em si?”

<sup>18</sup> Do universo de 90 sujeitos, 71 assinalaram esta opção.

<sup>19</sup> De referir que o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário incluiu várias competências, algumas das quais são muito específicas, o que, por vezes, se reflecte na necessidade de pesquisa de informação, por parte dos adultos, com o objectivo de aprofundar os temas abordados no PRA.

fase do processo de RVCC-NS, que consiste na realização de Formação Complementar. Durante esta fase, os adultos são acompanhados pelos formadores no sentido de colmarem algumas lacunas constatadas durante a fase de Reconhecimento, quer a nível das competências que não foram totalmente evidenciadas, quer a nível de lacunas verificadas na construção e organização do PRA. Neste sentido, podemos conjecturar que esta fase pode constituir-se como um bloqueio ao desenvolvimento da autoconfiança para a autodirecção na aprendizagem. Por este motivo, pensamos que será interessante a realização de um estudo longitudinal, que contemple um momento de avaliação antes dos sujeitos iniciarem o processo de RVCC-NS, outro antes de iniciarem a fase de Formação Complementar e outro aquando da conclusão do processo, de forma a averiguar se existem diferenças significativas na autoconfiança dos adultos ao longo das diferentes etapas do processo. Por outro lado, a inexistência de relação significativa pode dever-se também a limitações do plano de investigação utilizado, uma vez que é de natureza não experimental.

Outra das hipóteses confirmadas prende-se com a percepção de competência de auto-aprendizagem, que se revelou significativamente superior no grupo que concluiu o processo de RVCC-NS ( $t = -2,620$ ;  $p = 0,010$ ). É interessante analisar os dados obtidos à luz do modelo estrutural da autodirectividade na aprendizagem, apresentado por Oliveira (2005), segundo o qual, quer as crenças epistemológicas dos sujeitos, quer a confiança pessoal<sup>20</sup>, influenciam directamente a predisposição para a autodirecção dos sujeitos. Neste sentido, e uma vez que neste estudo não se encontraram alterações significativas nas *crenças epistemológicas*<sup>21</sup> dos sujeitos, é compreensível que a mudança na autodirecção dos sujeitos não seja tão substancial quanto esperada. Contudo, e segundo este modelo, o factor *confiança pessoal* é mais influente na autodirecção da aprendizagem. De entre as três variáveis que constituem este factor, encontrámos alterações significativas na auto-estima e na satisfação com a vida, o que explica a transformação registada na autodirecção da aprendizagem destes sujeitos, mostrando que estas variáveis estão, de facto, associadas.

Neste sentido, consideramos que será interessante realizar-se um estudo de análise de impacto, que permita verificar a consistência da mudança que o processo de RVCC-NS provoca nos sujeitos. Efectivamente, no nosso estudo, os sujeitos preencheram o protocolo pouco tempo após terem obtido a sua certificação (entre 1 e 15 dias), pelo que será interessante verificar se as alterações provocadas com a realização do processo de RVCC-NS tendem a ser permanentes. Com os resultados obtidos neste estudo, e à luz do modelo estrutural da autodirectividade de Oliveira (2005), podemos prever que, possivelmente, a mudança que o processo de RVCC-NS produziu na autodirecção para a aprendizagem não tenderá a ser permanente, uma vez que não verificámos diferenças significativas nas crenças epistemológicas dos sujeitos. Neste sentido, também é interessante destacar o trabalho de investigação realizado por Alcoforado (2008), com adultos em processo de RVCC de Nível Básico (NB), uma vez que estudou o impacto deste processo nas variáveis auto-estima e satisfação com a vida, ao longo do tempo. Esta investigação mostrou que este processo “não revela uma influência positiva na satisfação com a vida, na medida em que o efeito principal do tempo se não revela positivo” (p. 327), apesar de ter sugerido

---

<sup>20</sup> Oliveira (2005) identifica um factor designado de *confiança pessoal* e que é constituído pela auto-estima, autoconfiança para a aprendizagem autodirigida e satisfação com a vida.

<sup>21</sup> O nosso estudo incluiu também a variável das Crenças Epistemológicas, mas por motivos relacionados com limitações de espaço neste artigo, optámos pela não apresentação e discussão desses resultados.

que a sua realização contribui para diferenciar o comportamento entre o grupo de sujeitos que o efectuou e o grupo de sujeitos que não o realizou. Neste mesmo estudo, e no que concerne à auto-estima, foi sustentada a hipótese de que a realização do processo de RVCC-NB provoca alterações significativas nesta variável. Considerando que os processos de RVCC-NS são mais longos do que os do nível básico e que apresentam uma estrutura metodológica diferente, será interessante desenvolver um estudo que permita verificar a estabilidade na mudança destas variáveis e, por sua vez, a consistência nas mudanças produzidas na autodirecção para a aprendizagem.

Por último, não podemos deixar de referir que, o facto desta investigação se ter baseado num plano não experimental, recorrendo a um *design* com grupo critério, apenas nos permitiu determinar as características que estão associadas ao grupo de sujeitos que realizam os processos de RVCC-NS, indicando que, presumivelmente, a realização do processo de RVCC-NS precedeu e provocou esses comportamentos, i.e., fomentou a capacidade de autodirecção na aprendizagem, melhorou a auto-estima, a satisfação com a vida e o autoconceito de competência cognitiva. Assim, entendemos que um estudo quase experimental com pré e pós-teste será uma boa opção metodológica para confirmar as relações de causalidade propostas neste estudo.

### **Referências Bibliográficas**

- Alcoforado, J. L. M. (2008). *Competências, Cidadania e Profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Coimbra: Universidade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Almeida, M., Candeias, P., Morais, E., Milagre, C., & Lopes, G. (2008). *Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento de adultos*. Lisboa: ANQ, I.P.
- CIDEC (2004). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*. Lisboa: DGFV.
- Comissão Europeia (2006). *Educação de adultos: Nunca é tarde para aprender*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- DGFV (2004). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Um ponto de chegada, vários pontos de partida. *Aprender ao Longo da Vida*, 1, 53-55.
- DGFV (2005). Reconhecer, validar e certificar competências: Um passaporte para a educação e formação ao longo da vida. *Formar*, 50, 24-29.
- Gomes, M., Umbelino, A., Martins, I. Oliveira, J., Bentes, J., & Abrantes, P. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional.
- Gomes, M., & Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- IEFP (2006). *Novas Oportunidades – Iniciativa no âmbito de Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico*. Portugal: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação.
- Josso, M. C. (2001). Experiências de vida e formação – Recensão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 191-195.
- Knowles, M. (1998). The andragogical model: The evolution of a model of learning. In P. S. Cookson (Ed.), *Program planning for the training education of adults: North American perspectives* (pp. 46-56). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Lima, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- Newton, R., & Rudestam, K. (1999). *Your statistical consultant: Answers to your data analysis questions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem Autodirigida: Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Coimbra: Universidade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Pinho, A., Lobo, I., & Caramujo, M. (1996). Educação de adultos: Ontem, hoje e... resenha histórica. In *Actas das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal: Situação e Perspectivas* (pp. 363-368). Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos.
- Pires, A. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20.
- Santos, N. L., & Faria, L. (1998). *Escala de Auto-Aprendizagem*. Porto: Universidade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Santos, N. (1999). Educação e aprendizagem de adultos: Desafios da auto-aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33 (1), 45-66.
- Trigo, M. (2002). Entrevista com Márcia Trigo. *Saber +*, 13, 10-21.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, C., Carvalho, L., & Carvalho, A. (2009). *Estudos de Caso de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ, I.P.
- Veiga Simão, A. M., & Flores, M. A. (2006). O aluno universitário: Aprender a auto-regular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos. *Revista Ciências & Letras*, 40, 229-251.

### ***Legislação Referenciada***

- Portaria 86/2007 – Altera a Portaria 1082-A/2001, actualizando os regulamentos do Sistema Nacional de RVCC.
- Portaria 370/2008 – Regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades.

**A MEDIAÇÃO NOS CURSOS EFA:  
DADOS DE UM ESTUDO SOBRE A ACTIVIDADE PROFISSIONAL DOS MEDIADORES**

131

Cláudia Santos Preguiça  
Luís Alcoforado  
*Universidade de Coimbra*

### **1. Introdução**

O primeiro contacto que tivemos com os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e com toda a filosofia que lhes está inerente, constituiu cronologicamente o primeiro impulso que nos direccionou para a problemática da mediação. Estes cursos passaram a constituir, pela primeira vez, no nosso país, uma oferta institucionalizada de educação e formação de adultos, integrada, flexível, tão desescolarizada quanto possível, que considera todos os aspectos da vida das pessoas, das suas características e dos seus adquiridos, adequando as novas aprendizagens às experiências de aprendizagem já existentes e ao mundo familiar, profissional e social dos indivíduos.

O/a Mediador/a surge, no âmbito desta oferta de educação e formação como uma profissionalidade emergente, vocacionada para uma promoção contínua da autonomia pessoal e social dos/as formandos/as, através da construção de um percurso de criação de sentido destinado a suportar a integração das aprendizagens na vida quotidiana. A mediação pessoal e social, mesmo na educação e na formação, resulta, contudo de longínquas e respeitáveis heranças. Sem preocupação de sermos exaustivos, basta recordar contributos teóricos bem conhecidos, para encontrarmos um entendimento de mediador como aquele que estabelece uma relação entre o sujeito e o objecto da mediação, que será, neste caso, a aprendizagem (Vygotsky, 1988), tendo em conta que esta é entendida como um processo interno, controlado pelo sujeito e que implica o empenhamento global da pessoa na interacção com o meio, visando uma transformação construtiva (Rogers, 1983). Por seu turno, Fuerstein (1994) descreve as interacções de mediação como uma necessidade humana de transmissão cultural entre gerações, sugerindo que o Mediador deve dirigir a sua actividade num equilíbrio entre três pólos: situar a pessoa que aprende face a si própria, face aos outros e face às suas formas de acção. Desta forma, ele consegue o objectivo geral da mediação, ao contribuir para harmonizar o ser humano consigo mesmo e com os outros, no contexto onde todos interagem, em todas as dimensões da sua vida pessoal e social.

Assim entendida, a mediação pressupõe uma relação de *acompanhamento* (Lietard & Pineau, 1998) que se deverá alargar a todo o processo de ensino-aprendizagem, começando com a tomada de consciência dos adquiridos precedentes, das características pessoais e dos contextos, da relação entre os diferentes agentes do processo, de construção e implementação de projectos pessoais e de criação de sentido para as novas aquisições. A mediação tem, então, um papel de absoluta centralidade, na substituição de modelos mais tradicionais em uso na educação e formação de adultos, por práticas educativas de filiação andragógica e transformadora, onde as pessoas passam a ser o elemento central de todo o processo educativo, englobando os novos saberes e competências na construção de projectos de mudança, ao mesmo tempo desafiantes e realistas.

Tendo em conta o facto de se tratar de uma profissionalidade emergente, enquadrada num conjunto de políticas recentes, torna-se necessário e pertinente analisar e compreender como a Mediação é realizada no âmbito das práticas EFA, neste momento, em Portugal, reflectindo sobre estas práticas e os respectivos quadros de suporte, procurando, na medida da modéstia de uma investigação desta natureza, deixar algumas reflexões e contributos para a otimizar.

Para melhor percebermos o que se espera da Mediação de Cursos EFA em Portugal realizámos uma análise detalhada do artigo 25 da portaria nº 230/2008, que regulamenta a acção do Mediador Pessoal e Social de Cursos EFA. Desta observação concluímos que a portaria enuncia, para este “elemento da equipa técnico-pedagógica”, funções muito abrangentes, sendo pouco clara relativamente às actividades a desenvolver num Curso EFA e pouco esclarecedora relativamente às habilitações que este profissional deve possuir para o desempenho destas actividades.

Continuámos a nossa demanda com uma incursão pelo site da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) e percebemos que aqui, entre vários documentos dispersos, é possível encontrar outras orientações sobre o papel do Mediador e sobre as suas competências e funções, a saber:

- a) *Escutar as necessidades, interesses e motivações dos participantes e adaptar as actividades às condições do grupo;*
- b) *Ser capaz de proporcionar aos participantes na formação de um ambiente de confiança e empatia;*
- c) *Orientar a reflexão e apoiar o processo de consciencialização de cada um dos formandos;*
- d) *Facilitar o processo de formação, promovendo atitudes e comportamentos que incentivem a participação activa dos adultos na construção e regulação do projecto pedagógico;*
- e) *Favorecer a aplicação/utilização imediata das aprendizagens realizadas e das competências adquiridas;*
- f) *Fornecer ao adulto, o mais cedo possível, feedback da sua progressão no processo formativo.*<sup>1</sup>

A análise da legislação e a procura de informação oficial, não só não respondeu completamente às nossas indagações, como nos levantou ainda mais questões. Se é verdade que se afirma que o/a mediador/a pode colaborar na constituição do grupo de formação, deve garantir o acompanhamento dos/as formandos/as, deve dinamizar a equipa de formação e assegurar a articulação entre esta e o grupo de formandos/as; se também é certo que lhe é permitida a animação do módulo de *Aprender com Autonomia* e da área de *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*; mesmo assim sobram um conjunto de possibilidades e interrogações que, em nosso entender, é do maior interesse procurar perceber: Qual será a necessidade da figura do Mediador no papel das políticas de acção dos Cursos EFA, segundo a perspectiva dos Coordenadores e dos Mediadores? Qual será o perfil desejável do Mediador por parte das entidades empregadoras? Por quem é seleccionado, e qual é a formação base e características pessoais que mais se enquadram dentro do perfil pretendido? Quais são as principais funções do Mediador, segundo o ponto de vista dos Coordenadores e dos Mediadores? Quais são os objectivos centrais de algumas das actividades especificamente atribuídas aos Mediadores como, por exemplo, as unidades *Aprender com Autonomia* (AA)

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>, consultado a 10/01/2010.

e Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA)? Será que as 40 horas definidas na legislação para AA e as 85 horas definidas para o PRA serão suficientes? Quais são as metodologias utilizadas no estabelecimento de relações interpessoais/promoção de melhor ambiente entre o Mediador os Formandos e os Formadores, entre os Formadores e os Formandos e entre os próprios Formandos no processo de Mediação? Será que existe uma confluência entre aquilo que a instituição espera do papel do Mediador, e aquilo que pensam sobre a sua actividade? Quais são os parâmetros de avaliação do trabalho do Mediador? Será que a legislação acerca desta profissão é suficiente e adequada? Como é que os Mediadores identificam e reconhecem o seu trabalho?

## ***2. Questões de investigação***

Procurando sistematizar este alargado conjunto de interrogações e recorrendo aos quadros teóricos de suporte à educação e formação de adultos e, por extensão, à actividade de mediação, procuramos um fio condutor para a pesquisa a efectuar, estabilizando na formulação das seguintes questões de investigação:

- Quais as actividades profissionais dos/as Mediadores/as e a importância da figura da Mediação na perspectiva dos/as próprios/as Mediadores/as e dos/as Coordenadores/as de Formação de organizações com diferentes culturas formativas;
- Que metodologias são utilizadas no estabelecimento das diferentes relações que se vão desenvolvendo ao longo do processo de Mediação;
- Até que ponto existe convergência entre aquilo que é previsto na legislação, o que a instituição espera do dos/as Mediadores/as e a forma como estes percebem o desenvolvimento da sua profissionalidade.

## ***3. Metodologia***

Assumindo que podem existir diversos padrões/metodologias profissionais dentro do panorama nacional e uma vez que se trata de uma investigação sobre uma profissão recente em Portugal, pensámos que seria pertinente recolher dados de entidades de formação com diferentes características e formas de trabalho, no sentido de podermos tomar consciência da possível interferência causada pelas opções de organização e gestão desses contextos. Para avaliar a importância da Mediação, dimensionar a sua profissionalidade, identificar os procedimentos pelos quais estes profissionais são avaliados, o trajecto desta profissão, etc... foi elaborado um conjunto de questões, com vista à realização de entrevistas a Coordenadores/as e Mediadores/as, em centros de formação e escola públicas, todos do distrito de Aveiro. Após análise das possibilidades optou-se por incluir um centro pertencente à rede do Serviço Público de Formação Profissional, uma Empresa Privada de Formação e uma Escola Pública. A amostra final ficou constituída por duas Coordenadoras e um Coordenador e por cinco Mediadoras, que acederam a conceder uma entrevista aberta, apenas orientada por questões de natureza geral, procurando centrar as respostas nos temas da nossa investigação.

#### 4. Resultados

134

Após transcrição e leitura cuidada das entrevistas, procedemos à análise de conteúdo, confrontando-as com os respectivos guiões e os objectivos da investigação. Esta análise permitiu-nos comparar as respostas e avaliar dentro da sua complexidade, as semelhanças e diferenças, que passamos de seguida a apresentar.

Relativamente à primeira questão, que diz respeito à necessidade da figura do Mediador nos Cursos EFA, os dados revelaram-nos que todos os sujeitos entrevistados, (Coordenador/as e Mediadoras) consideram o Mediador um elemento essencial dos Cursos EFA, enquanto dinamizador de aprendizagens e elemento pacificador e aglutinador nos grupos de formação. Todos sem excepção defendem que o Mediador é um elemento que teria que existir obrigatoriamente, mesmo que a legislação não o legisse.

No que respeita à contratação do Mediador, com excepção da escola que contrata por concurso público com base em critérios de graduação profissional e tempo de serviço, concluímos que nas outras instituições de educação/formação a sua contratação é efectuada pelos Coordenadores. Apesar destes profissionais afirmarem preferir contratar Mediadores da área das Ciências Sociais e Humanas, mais concretamente da Sociologia, Ciências da Educação ou Psicologia, percebemos pela análise do seu discurso que esta preferência não é normativa e que já ocorreu contratarem profissionais de outras áreas de conhecimento, a título de exemplo: “(...) *tive uma Mediadora que não era das Ciências Sociais, que era Professora Primária (...)*”. Podemos então concluir que, há falta de directrizes específicas que regulamentem a contratação dos Mediadores, estes são recrutados segundo sensibilidades pessoais de estabelecimento de empatia com o Coordenador que, nestes processos, representa a Instituição. Relativamente à escola qualquer professor de qualquer área de conhecimento pode assumir o papel de Mediador. A respeito desta questão (perfil desejável) os/as Mediadores/as na sua maioria confirmam que o facto de terem formação de base em Ciências Sociais, estas lhes fornecem ferramentas fundamentais para exercerem Mediação, excepção para uma das Mediadoras da Instituição de Formação Pública: “(...) *eu acho que a Mediação pode ser feita por todas as pessoas com as mais variadas qualificações (...)*”.

Os Coordenadores das instituições de formação consideram muito relevante a existência de formação contínua/reciclagem de conhecimentos, para os Mediadores, deixando considerações sobre como é que poderiam ser estruturadas acções de formação para estes profissionais, com o objectivo de renovação e aquisição de novas competências e conhecimentos. A partir dos elementos estudados, podemos afirmar que para estes profissionais (Coordenador/as e Mediadoras) as “*reciclagens*” de conhecimentos são importantes, sendo que uma das Mediadoras da Instituição Privada de Formação vai fazer mais formação, porque sente necessidade de se “*especializar um bocadinho mais*”. Julgamos ser importante referir que o/as Coordenador/as, principalmente o Coordenador da Instituição Privada de Formação, defendem que a formação ministrada deverá ter conteúdos mais práticos, sem obviamente esquecer os quadros teóricos, mas enriquecidos com contributos das actividades práticas.

No que respeita às características pessoais que os Mediadores devem demonstrar, os participantes da investigação sugeriram sensibilidade, rigor, flexibilidade e capacidade de adaptação, como as quatro características fundamentais que um Mediador deve possuir. Já em relação às principais actividades do Mediador pode concluir-se que estas vão ao encontro, de uma forma geral, das funções previstas pela legislação e pela ANQ, com



algumas adequações ao contexto conforme seria expectável. Entre os centros verificamos algumas diferenças que julgamos dignas de nota, podendo referir-se, por exemplo, que na Instituição de Formação Pública e na Escola as Mediadoras trabalham a tempo parcial e na Instituição de Formação Privada trabalham a tempo inteiro.

Apresentamos de seguida (cf. Quadro 1) um quadro que sintetiza as principais actividades desempenhadas pelas Mediadoras, tal como são enunciadas por elas próprias.

**Quadro 1.** Actividades desempenhadas pelo Mediador no Centro de Formação/Escola

<b>Sujeito</b>	<b>Principais Actividades</b>
<b>Coordenadora 1 (Instituição Pública de Formação)</b>	Coordenação, gestão de conflitos, dinamização das reuniões da equipa formativa, controle da assiduidade de Formandos e Formadores, levantamento das necessidades dos materiais para a formação, dossier técnico-pedagógico.
<b>Coordenador 2 (Instituição Privada de Formação)</b>	Coordenar/gerir o curso, estabelecer a ligação entre Formandos e Formadores.
<b>Coordenadora 3 (Escola Pública)</b>	A Coordenadora apenas afirmou que se regia pela legislação.
<b>Mediadora 1 (Instituição Pública de Formação)</b>	Cronogramas, dossier técnico-pedagógico, reuniões, actas, leccionar Aprender com Autonomia e PRA.
<b>Mediadora 2 (Instituição Pública de Formação)</b>	Cronogramas, justificar faltas, informar o Coordenador de questões do grupo, reuniões, actas, fazer trocas entre Formadores, inserção de dados no SIGO, entregar os vouchers dos computadores aos Formandos, certificação dos Formandos, fazer o dossier técnico-pedagógico, leccionar Aprender com Autonomia e PRA.
<b>Mediadora 3 (Instituição Privada de Formação)</b>	Fazer o dossier técnico-pedagógico, leccionar Aprender com Autonomia, seleccionar Formandos e Formadores, fazer trocas de horários entre Formadores, controlar as faltas dos Formandos e Formadores, inserir dados no SIGO e no SIF, preparar avaliações, fazer todo o trabalho burocrático.
<b>Mediadora 4 (Instituição Privada de Formação)</b>	Fazer o dossier técnico-pedagógico, leccionar Aprender com Autonomia e PRA, seleccionar Formandos e Formadores, controlar as faltas dos Formandos e Formadores, acompanhamento dos Formandos, enviar todos os meses para o Fundo Social Europeu um relatório das faltas dos Formandos e dos Formadores e da execução física do curso, fazer todo o trabalho burocrático.
<b>Mediadora 5 (Escola Pública)</b>	Trabalho administrativo, faltas, planificações, reuniões, actas, dossier técnico-pedagógico.

Podemos verificar que segundo as directrizes da Instituição Pública de Formação e da Escola as actividades das Mediadoras restringem-se ao nível administrativo e burocrático, dando pouca relevância à mediatização da aprendizagem. As Mediadoras não participam no processo de selecção dos formandos, acompanhando-os parcelarmente e realizando, desta forma, um processo pouco profundo de identificação de competências. No centro de formação privado os/as Mediadores/as trabalham a tempo inteiro e acompanham permanentemente a evolução do curso, intervindo na selecção dos formandos/as, estando sempre presentes na instituição para o caso de serem solicitadas, disponibilizando um horário de atendimento para os formandos/as e contribuindo para solucionar as suas questões/problemas de forma individualizada.

Ficou claro que o facto de algumas Mediadoras trabalharem a tempo parcial em várias instituições interfere directamente com a disponibilidade, motivação e dedicação dos

profissionais na concretização das suas tarefas, sendo esta conclusão passível de verificação nos vários “desabafos” dos (as) Mediadores (as) a que assistimos ao longo das entrevistas, no tratamento das várias questões: “(...) *Nós aqui fazemos o que é o burocrático o que é essencial (...)*”, “(...) *Como eu te dizia, acaba por fazer demasiado trabalho administrativo e falta fazer o outro trabalho que eu acharia complementar (...)*”, “(...) *o que eu acho que é pior neste papel que estou a desempenhar é a falta de contacto que tenho com eles (...)*”, “(...) *acabo por ter as informações através dos outros colegas, quando as tenho (...)*”.

**Quadro 2.** Relacção entre a satisfação e o cumprimento de actividades dos Mediadores/as com o regime de trabalho em “full-time” vs “part-time”

Sujeito	O trabalho desenvolvido vai ao encontro do pretendido	Full-Time/Part-time
Coordenadora 1 (Instituição Pública de Formação)	Não	Part-time
Coordenador 2 (Instituição Privada de Formação)	Sim	Full-time
Coordenadora 3 (Escola Pública)	Sim	Part-time
Mediadora 1 (Instituição Pública de Formação)	Não	Part-time
Mediadora 2 (Instituição Pública de Formação)	Sim	Part-time
Mediadora 3 (Instituição Privada de Formação)	Sim	Full-time
Mediadora 4 (Instituição Privada de Formação)	Sim	Full-time
Mediadora 5 (Escola Pública)	Não	Part-time

O presente quadro ilustra uma maior tendência para a insatisfação, com as actividades desenvolvidas, por parte dos profissionais que trabalham a tempo parcial.

No que concerne ao objectivo central da unidade Aprender com Autonomia, todos os sujeitos, sem excepção, afirmam que esta unidade visa desenvolver a autonomia/auto-estima dos adultos, implementando métodos de trabalho e de estudo individual e de trabalho em equipa e propondo experiências educativas que lhes permitam desenvolver as suas competências de relacionamento interpessoal. Uma das Mediadoras da Instituição Privada de Formação também referiu que a unidade visa fomentar nos formandos momentos de reflexão, contribuindo para melhorar as capacidades de desocultação e construção das suas próprias competências.

Relativamente ao objectivo central da elaboração do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), apenas colocamos a questão aos/as Coordenadores/as e Mediadores/as que já tiveram oportunidade de trabalhar com EFA Nível Secundário (NS). Depreendemos das suas respostas que o objectivo do PRA é realizar uma reflexão sobre o percurso formativo/competências adquiridas ao longo da vida e ao longo do curso de formação. Contudo, sentimos da parte destes profissionais alguma insegurança e algum desconforto relativamente ao modo como a construção do PRA pode, ou deve, ser orientada, porque, de acordo com as suas respostas, as considerações da ANQ e a legislação aplicável são muito ambíguas, o

que leva ao aparecimento de muitas dúvidas por parte dos/as Mediadores/as relativamente à operacionalização desta unidade.

Em ambos os casos (AA/PRA) as Mediadoras lamentaram a falta de normativos mais claros, assim como a falta de materiais pedagógicos, ou de orientações para os construir, que permitisse uma melhor preparação para a dinamização das sessões.

No que diz respeito à adequação das horas estabelecidas na legislação para AA e para o PRA, a resposta das Mediadoras é unânime e peremptória: “40 horas são insuficientes para Aprender com Autonomia”. Apesar desta posição de princípio, uma das Mediadoras da Instituição Privada de Formação, que trabalha a tempo inteiro, referiu que 40 horas seriam suficientes, desde que não se fizesse mediação nesse horário, reservando-o, apenas, para a dinamização da unidade. Relativamente ao PRA, das três Mediadoras entrevistadas que já trabalharam com níveis secundário, apenas uma afirmou que 85 horas eram suficientes, as outras Mediadoras afirmaram ter dificuldades em cumprir a planificação.

No que concerne ao estabelecimento de relações entre o/a Mediador/a e os formandos, os entrevistados consideraram que talvez seja a tarefa mais importante da mediação, dependendo, em sua opinião, quase exclusivamente da qualidade deste relacionamento, o sucesso, ou o fracasso, da generalidade dos/as formandos/as, num determinado curso. A análise dos instrumentos utilizados sugere-nos que o estabelecimento de uma relação de proximidade entre Mediador/a e Formandos/as fundamentada no diálogo e na definição de regras constitui a base do processo de Mediação. Todos os entrevistados atribuíram importância ao diálogo como uma forma de manterem elevado o índice motivacional e de desempenho dos formandos.

No que diz respeito ao estabelecimento de relações de comunicação entre o/a Mediador/a e os formadores/as, as entrevistas revelaram-nos que a relação salutar da equipa formativa e o trabalho com os formandos conduz ao sucesso de um curso. O Coordenador e as Mediadoras da Instituição Privada de Formação ressaltam a vantagem de existir uma relação de proximidade, mas que as regras têm que ser definidas desde o início, para que todos conheçam liberdades e limites. Uma das Mediadoras afirma que é muito importante acompanhar os formadores/as mais inexperientes, procurando que estes proporcionem formação individualizada de acordo com as características pessoais dos formandos.

Nesta e noutras questões sentimos que a Mediadora da escola pública se sente descontextualizada e que tem algumas dificuldades em agir conforme a cultura organizacional predominante na instituição. Assim, os dados levam-nos a pensar que na escola a comunicação não flui naturalmente e que, por vezes, a Coordenadora assume posições menos flexíveis devido a algum desconhecimento sobre a temática da Educação/Formação de Adultos.

Em relação às metodologias utilizadas na promoção de um melhor ambiente entre formandos, todos os sujeitos indicam a utilização de dinâmicas de grupo. A par destas estratégias, as Mediadoras entrevistados/as afirmam recorrer a metodologias mais vocacionadas para a gestão de conflitos, referindo, neste domínio, a importância do do recurso ao trabalho em equipa. A análise dos instrumentos confirma, em parte, esta opção, uma vez que algumas Mediadoras optam pela gestão de conflitos em grupo como é o caso das Mediadoras da Instituição Pública de Formação e da escola, enquanto, por outro lado, as Mediadoras da Instituição Privada de Formação preferem tratar dos assuntos a nível individual, deixando para resolver no grupo apenas as questões que dizem respeito ao conjunto. Verificamos que estas metodologias estão directamente relacionadas com o facto de estes profissionais trabalharem a tempo inteiro ou a tempo parcial.

No que concerne à promoção de um melhor ambiente entre Formadores e Formandos, concluímos que os sujeitos consideram a imparcialidade como o comportamento ideal a assumir na contribuição para o estabelecimento dessas relações, quer no âmbito dos tempos formativos, quer nos contactos mais informais. De uma forma geral estes profissionais justificam as suas respostas com o estabelecimento de laços entre as partes, sem nunca esquecerem a sua imparcialidade.

Relativamente à ideia que o/as Coordenador/as fazem sobre o trabalho desenvolvido pelas Mediadoras verificamos que a Coordenadora da Instituição Pública de Formação, sente que o trabalho das Mediadoras, muitas vezes, não corresponde ao pretendido e o mesmo se passa com as Mediadoras, que afirmam sentir que o seu trabalho não corresponde ao que se espera, por não possuírem tempo suficiente para o concretizar. A Coordenadora da escola pública afirma que as tarefas desenvolvidas pelos/as Mediadores/as vão ao encontro dos objectivos, contudo, a Mediadora da escola, discorda da sua opinião ao atestar que acredita que as suas funções não correspondem ao pretendido devido ao tempo reduzido previsto no seu horário. Em relação à Instituição de Formação Privada, Coordenador e Mediadoras encontram-se de acordo relativamente ao bom desempenho das profissionais responsáveis pela mediação.

No que concerne aos parâmetros de avaliação do trabalho do/a Mediador/a, verificámos que o método de avaliação destes difere de centro para centro/escola. A análise de conteúdo das entrevistas levou-nos a perceber que algumas Mediadoras desconhecem os parâmetros pelos quais são avaliadas e, inclusivamente, desconhecem se existe alguma avaliação formal ao seu desempenho.

As Mediadoras da Instituição de Formação Pública, afirmam não existir avaliação, realizando apenas a sua auto-avaliação. A única coisa de que têm conhecimento é da existência de uma ficha comum a todos os Formadores, que os Formandos preenchem no fim do curso e que depois é tratada estatisticamente, sendo esta informação corroborada pela Coordenadora. As Mediadoras da Instituição Privada de Formação conhecem os parâmetros pelos quais são avaliados/as e conhecem os resultados dessa avaliação, apesar de serem avaliados segundo os mesmos parâmetros que todos os Formadores. Neste caso, quer as Mediadoras, quer o Coordenador afirmam que *“a verdadeira avaliação é feita de acordo com o grau de execução física do projecto”*, ou seja, consoante desistem mais ou menos Formandos. A Mediadora da escola é avaliada segundo os parâmetros da avaliação dos professores.

De acordo com os elementos apresentados concluímos que não existe uma avaliação específica da mediação e dos/as Mediadores/as nas três instituições, uma vez que estes profissionais são avaliados de acordo com os parâmetros aplicados aos Formadores, ou aos Professores, não existindo uma distinção entre estes e os profissionais de mediação.

No que diz respeito ao enquadramento legal, percebemos que todos os sujeitos consideram a legislação inadequada e insuficiente, com excepção do Coordenador da Instituição de Formação Privada que a considera adequada, mas diminuta. A partir da análise das entrevistas verificámos que todos os sujeitos revelam ter dúvidas quanto às práticas, referindo que estas diferem consoante a interpretação de cada um da legislação, causando, em determinadas circunstâncias, algum desconforto. A maior parte dos participantes solicitam a existência de mais informação e de manuais de mediação, referindo que quem elaborou o único existente (apenas está disponível o manual de AA) não possui experiência de campo, o que, segundo os profissionais, contribui para a sua inadequação, servindo de pouco para os auxiliar nas diferentes actividades.

No que diz respeito à última questão de investigação, consciencialização e reflexão crítica do papel do Mediador, a informação recolhida indica-nos que a maior parte do/

as Coordenador/as e Mediadoras entrevistado/as, têm vindo a desenvolver uma atitude de reflexão crítica em relação ao papel do Mediador e à sua importância dentro dos Cursos EFA. Percebemos que as Mediadoras entrevistadas afirmam reflectir sobre a sua vida profissional, adquirindo com a experiência um maior conhecimento de si e evoluindo nas suas competências enquanto profissionais e inclusive enquanto pessoas. O paradigma da educação permanente, com maior ou menor incidência, desenvolveu-se na consciência destas profissionais que se preocupam em incrementar o seu trabalho de acordo com ele.

**Quadro 3.** Evolução da Consciencialização do papel do Mediador

Sujeito	Sem evolução	Alguma evolução	Evolução
Coordenadora 1			X
Coordenador 2			X
Coordenadora 3	X		
Mediadora 1			X
Mediadora 2		X	
Mediadora 3			X
Mediadora 4			X
Mediadora 5	X		

Consideramos contudo que o paradigma da Educação de Adultos e a consciencialização da importância da Mediação, ainda não estão muito presentes nos profissionais da escola pública que entrevistámos, verificando-se que a sua experiência pedagógica com o ensino regular interfere com a forma predominante como orientam a sua acção na educação/formação de adultos. Os dados tendem a indicar-nos que os profissionais da escola que integraram a amostra, estão naturalmente formatados pelo ensino regular não possuindo ainda abertura suficiente para a aplicação de novas metodologias no processo de ensino/aprendizagem destinadas a adultos. Relativamente a uma das Mediadoras da Instituição de Formação Pública, verificámos que esta por vezes confunde o seu papel de Mediadora com o de Formadora, uma vez que que desempenha, em simultâneo, as duas funções, não possuindo ainda uma consciência completamente estabilizada da sua função, enquanto Mediadora.

## 5. *Discussão dos Resultados*

Ao realizarmos o trabalho de investigação focado no entendimento de uma prática educativa inovadora, a mediação nos Cursos EFA, desenvolvemos um percurso de pesquisa, que, longe de se considerar concluído, proporcionou a emergência de alguns elementos significativos para a reflexão, contribuindo desta forma para o aprofundamento da problemática em questão. Ao longo do caminho heurístico realizado encontramos dados que reforçaram a pertinência das questões formuladas e que, simultaneamente, fizeram emergir novas interrogações sobre esta actividade. Desta forma consideramos que não podemos concluir este trabalho com a apresentação de um conjunto de respostas conclusivas.

Nos resultados a que foi possível chegar, constatámos a emergência de tensões, conflitualidades e paradoxos, evidenciando a necessidade de continuar um caminho de reflexão

e aprofundamento permanente que permitam a elaboração de quadros teóricos e dos normativos possíveis para a orientação da acção. A procura de soluções mais pertinentes e adequadas para as questões que esta nova problemática faz emergir está ainda longe de se considerar solidificada.

Nesta pesquisa, pretendeu-se avaliar, na perspectiva das orientações técnicas e dos/as Coordenadores/as, a necessidade da figura do Mediador, o respectivo perfil, as funções previstas e as actividades realizadas. Ao partirmos do pressuposto que a principal função deste profissional é a de mediar relações no processo formativo e, sendo este um indicador válido da sua profissionalidade, intentámos identificar as metodologias utilizadas no estabelecimento de relações interpessoais no processo formativo em que a Mediação se inclui. Mas a avaliação isolada e compartimentada da Mediação não permite, por si só, compreender se existe uma confluência entre aquilo que a instituição espera do papel do Mediador e a forma como percebem o desenvolvimento da sua profissionalidade. Para aprofundar a compreensão da atitude perante a Mediação e o Mediador, foi necessário procurar a visão cruzada dos/as Coordenadores/as e dos/as Mediadores/as. Um dos factores determinantes na construção dessa atitude foi a compreensão do sistema de valores e crenças de Coordenadores/as e Mediadores/as, dado que nem todas as acções são determinadas por procedimentos normativos, por descrições formais de funções ou por disponibilidade de recursos, subsistindo um amplo leque de escolhas sobre como responder à exigência da mediação.

A partir do estudo realizado constatámos que o/a Mediador/a exerce um papel fundamental nos Cursos EFA. Percebemos pela análise dos dados, consonantes com as recomendações da ANQ, que a formação base deste profissional inscreve-se, maioritariamente, dentro das Ciências Sociais, mais propriamente nas áreas da Sociologia, Psicologia e Ciências da Educação, não existindo contudo nada na legislação que o defina. Ao certificarmos que não existe uma área de conhecimento específica para o desempenho desta profissão questionámos os entrevistados sobre qual seria o perfil ideal do/a Mediador/a. Dentro de um grupo de respostas muito heterogéneas, conseguimos identificar características comuns evidenciadas pelos sujeitos: idoneidade, sensibilidade, rigor, flexibilidade e capacidade de adaptação. Estas particularidades não são passíveis de reconhecimento logo numa primeira entrevista, assim, apenas podemos depreender que quando um Coordenador recruta um Mediador, o faz de acordo com a sua sensibilidade pessoal, a cultura organizacional do estabelecimento, ou, eventualmente, a empatia estabelecida no processo de recrutamento.

Ao nível das actividades desenvolvidas pelo Mediador concluímos que as divergências existentes dizem respeito a adaptações circunstanciais de cada uma das instituições, recorrentes da sua própria interpretação da lei, das concepções do trabalho de formação e do meio em que estão inseridas. Assim, verificamos que Mediadores/as e instituições, na prática, agem em conformidade com o disposto pela entidade reguladora, que os/as contrata, ou à qual pertencem. Constatamos que as actividades do/a Mediador/a são muito de natureza administrativo-burocrático, não existindo muito espaço para uma mediação de natureza mais educativa/formativa. Esta afirmação é corroborada pelas respostas do/as Coordenador/as e das Mediadoras, sendo que apenas uma Mediadora falou na desocultação de competências detidas e no desenvolvimento de novas competências como parte integrante da sua actividade profissional. As profissionais da escola pública compararam a mediação a uma Direcção de Turma, entendendo-a como maioritariamente burocrática. Assim, se formos comparar os resultados dos dados com o quadro teórico de referência, concluímos,

que o definido pela ANQ e as actividades práticas do/a Mediador/a, se encontram numa margem muito contida de confluência.

Neste sentido parece-nos fundamental repensar os modelos educativos que definem a mediação e construir novos quadros de referência que vão ao encontro de uma mediação pedagógica que vise promover oportunidades de aprendizagem mais abertas e mais completas, consentâneas com um paradigma de Educação e Formação ao Longo da Vida.

No que diz respeito às metodologias utilizadas no estabelecimento de relações interpessoais no processo de Mediação, os dados analisados sugerem a não existência de orientações muito concretas, por parte da ANQ. Relativamente a esta questão, os entrevistados responderam de acordo com a sua experiência e sensibilidade pessoal, alguns manifestaram inclusivamente a dificuldade que tinham em responder a estas perguntas, lamentando não existir mais informação ou formação acerca do tema. Apurámos que estas profissionais gostariam de possuir mais informação por parte da entidade reguladora. Todas sem excepção manifestaram o prazer que têm em trabalhar com pessoas e que essa é a melhor parte da função, não obstante, ficou evidenciado que o estabelecimento de relações interpessoais salutareis está directamente relacionado com o trabalho a tempo parcial ou a tempo inteiro.

No decorrer das entrevistas e depois na análise de dados esteve sempre presente na nossa mente a alegria e motivação das Mediadoras que realizavam o acompanhamento dos Formandos e Formadores a tempo inteiro, alegria contrastante com os lamentos das Mediadoras que desempenhavam a sua função a tempo parcial, afirmando que não chegavam a conhecer bem os Formandos e que não conseguiam realizar as suas tarefas com a profundidade desejada.

Ao nível do desenvolvimento de relações interpessoais, com todos os outros agentes do processo de educação/formação, apesar de não existirem indicações para esta dimensão e de existir unanimidade entre os sujeitos quando referem que estas são questões do foro mais pessoal, dependentes das características pessoais de cada um, conseguimos depreender que a possibilidade de se estabelecer uma relação próxima fundamentada no diálogo e na definição de regras parece ser a metodologia consensual defendida quer por Coordenador/as, quer por Mediadoras, para um maior êxito de todo o processo.

Relativamente à última questão da investigação que, na verdade, sintetiza o essencial de todo o processo de pesquisa, sendo, por isso mesmo, transversal às três primeiras, parece-nos termos reunido informação suficiente para afirmar que existem tensões óbvias entre aquilo que a instituição espera do papel do Mediador e a forma como estes profissionais percebem a sua profissionalidade. De uma forma geral verificamos que os profissionais que desempenham funções a tempo inteiro possuem uma maior sintonia relativamente a esta questão, não se verificando o mesmo nas instituições onde as Mediadoras colaboram a tempo parcial.

Segundo o nosso ponto de vista, a mediação não deveria ser realizada a tempo parcial, dado ser difícil (se não impossível), fazer um acompanhamento do processo de desenvolvimento de competências com profundidade, colaborando com várias instituições ao mesmo tempo. Esta situação parece contribuir para a desmotivação dos/as Mediadores/as, que sentem não corresponder ao pretendido, e para a desmotivação dos formandos, que se sentem pouco acompanhados.

Quando perguntámos ao/às Coordenador/as se a acção das Mediadoras correspondia ao pretendido, todos eles nos responderam afirmativamente, contudo, os dados revelaram-nos, posteriormente, que as suas respostas se fundamentaram em sensibilidades e experiências pessoais. A sua própria análise denunciou que não existem factos para comprovar estas convicções. A nossa constatação resulta da confirmação da não existência de uma avaliação

específica de Mediadores/as, nas três instituições, sendo que os/as Mediadores/as respondem perante parâmetros de avaliação pensados para os Formadores e os Professores. Concluímos então que a avaliação dos/as Mediadores/as, foi descurada pelas instituições da amostra, porque à falta de orientações da ANQ, estes não elaboraram uma norma com parâmetros de avaliação destinados à mediação. Julgamos que este facto contribui para que instituições e profissionais não consigam apreender a verdadeira dimensão e importância da mediação.

No seguimento destas linhas de pensamento relativamente ao processo de Mediação, arrematamos que este só teria a beneficiar se fosse adoptado um instrumento aferido de avaliação da mesma, podendo os dados resultantes contribuir para um maior desenvolvimento da consciencialização e atitude crítica, das instituições, Mediadores (as) e inclusive da própria entidade reguladora. O incremento de uma maior consciência e pensamento crítico resultantes deste processo, permitiria a adopção de novas metodologias de trabalho e, inclusivamente, poder-se-iam estruturar formações técnicas com vista a colmatar lacunas existentes.

Assim, tendo em conta o cerne da investigação, podemos brevemente concluir que o processo de Mediação, apesar das disparidades de adaptação circunstancial, decorre de uma forma geral conforme o delineado teoricamente pela ANQ, contudo, verificamos que os actuais processos de Mediação nem sempre são convergentes com os modelos teóricos mais relacionados com a educação e formação de adultos. A lógica de uma aprendizagem mediatizada com implicações directas para a vida das pessoas, colocando as competências como organizador central dos processos de mudança, não está interiorizado pela a maioria dos profissionais. Todos eles, com excepção de uma das Mediadoras da Instituição Privada de Formação, quando começaram a falar do objectivo da mediação, fizeram referência à gestão de conflitos, deixando para segundo plano o acompanhamento transformativo dos formandos. Conjecturamos assim que se confunde a Mediação Pessoal e Social dos Cursos EFA, fundamentalmente educativa, com a Mediação Social realizada com grupos socialmente desfavorecidos. Julgamos que esta confusão emerge da novidade que é a Mediação de Cursos EFA, contudo, não desculpabilizamos os profissionais pela desinformação, nem a ANQ pela ausência de uma orientação mais centrada no essencial. Defendemos que a informação e o conhecimento são essenciais e que antes de assumirem qualquer papel, os profissionais têm que se especializar, sendo a ANQ a entidade responsável por formar estes indivíduos.

O facto de algumas instituições ainda não terem interiorizado o paradigma da Mediação Pessoal e Social dos Cursos EFA, contribui para que o papel dos/as Mediadores/as passe por ser mais administrativo-burocrático, do que deveria, deixando para segundo plano outras dimensões. Concluímos que, apesar da Mediação ser encarada de uma forma semelhante e responsável, pelas três instituições, pode constatar-se a existência de diferenças assinaláveis nas actividades e metodologias utilizadas. Tal facto deve-se, em parte, à visão da instituição e ao posicionamento dos responsáveis perante estas problemáticas, bem como à forma como todos encaram a educação/formação de adultos. É importante assinalar que isto poderia não ser, necessariamente, uma debilidade. Promover a autonomia das instituições e a possibilidade de cada uma construir, com os seus quadros orientadores, uma cultura própria de educação e formação de adultos poderia, até, ser um sinal de vitalidade. Para isso, contudo, seria necessário promover uma formação de base e um hábito de reflexão e melhoria contínua que nos parece, neste momento, muito longe de todas estas práticas.

Finalizamos com a crença de que a mediação, como técnica pedagógica de grande relevância, contribui para uma maior tomada de consciência das características e das competências pessoais, sociais e profissionais dos indivíduos, assim como contribui para o



reforço das suas capacidades para a construção mais adequada de projectos profissionais e de vida. Constitui-se, assim, como um processo promotor do desenvolvimento das pessoas, tornando-as mais interessadas e comprometidas com a realidade, mais confiantes, informadas e participativas, factores que possivelmente potenciarão a sua capacidade e vontade de se tornarem agentes de mudanças sociais.

## **Bibliografia**

- Alcoforado, J. L. (2000). *Educação de Adultos e Trabalho*. Tese de Dissertação de Mestrado, Coimbra: FPCE UC.
- Antunes, M. C. (2007). *Educação de Adultos e Intervenção Comunitária*. Lisboa: Almedina.
- Bonafé-Schmitt, J.-P., et al. (1999). *Les médiations, la médiation*. Ramonville Saint-Agne: Editions Erès.
- Boldú, M., R. M. C. et al. (2003). *Introducción a la mediación. Mediación familiar y social en diferentes contextos*. Valencia: Nau Llibres.
- Cardinet, Annie (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris: Dunod.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos de Educação e Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Faure, E. et al. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Finger, M.; Asún, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1977). *Educação Política e conscientização*. Lisboa: Ed. Livraria Sá da Costa.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Edições Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2001). Educar adultos hoje na perspectiva de Paulo Freire. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 35, nº1, 31-40.
- Jarvis, P. (2001). O futuro da educação de adultos na sociedade de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35, nº1, 13-30.
- Martin, J. A. San (2003). *La Mediación Escolar – un Camino Nuevo para la Gestión del Conflicto escolar*. Madrid: Editorial CCS.
- Melo, A. et al. (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos. Documento estratégico para o desenvolvimento da educação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moore, C. W. (1998). *Como funciona a mediação. O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos*. Porto Alegre: Artmed.
- Pineau, G. (1998). *Accompagnements et Histoire de Vie*. Paris: l'Harmattan.
- Rogers, C. (1970). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Edições.
- Ruggiero, R. (1988). *Enciclopédia Einaudi*. Vol. 10, Porto: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Seijo, J. C. T. (coord.) (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas*. Manual para Formação de Mediadores. Porto: Edições Asa.
- Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Vezzulla, J. C. (2004). *Mediação, Teoria e Prática, Guia para Utilizadores e Profissionais*. Lisboa: Agora Publicações.
- Vygotsky, L. (1988). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

## **Legislação:**

Diário da República (2008), Portaria 230/2008 de 7 de Março, artigo 25; *Diário da República*, 2.<sup>a</sup> série – N.º 99 – 23 de Maio de 2008. ANQ.

## **Webgrafia:**

- Freitas, M. *A Educação e Formação de Adultos: um caminho para a elevação da escolaridade e da empregabilidade em Portugal* – UFAL. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT18-5121-Int.pdf>. Consultado em: 2/04/2010.
- Melo, A. *Em Portugal: uma nova vontade política de relançar a Educação e Formação de Adultos?*. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/sealbertomelo.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/sealbertomelo.rtf). Consultado em: 5/03/2010.
- Porquê a Iniciativa Novas Oportunidades*. Disponível em: <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/7.html>. Consultado em: 7/4/2010.
- [www.anq.gov.pt/default.aspx](http://www.anq.gov.pt/default.aspx), consultado dia 10/01/2010

(Página deixada propositadamente em branco)

Susana Filipa da Silva Figueiredo

Luís Alcoforado

*Universidade de Coimbra*

### **1. Introdução**

As rápidas alterações tecnológicas, científicas e sociais e a instabilidade económica, mais recente, têm vindo a reforçar os riscos de exclusão social e a reforçar uma progressiva exigência ao nível da produtividade do trabalho e da competitividade das empresas, contribuindo para uma gradual redução das oportunidades de emprego, com particular incidência para os trabalhadores menos qualificados. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Portugal continua a apresentar, no quadro dos países membros, valores bastante baixos de níveis de escolaridade, transversais a todos os grupos etários, o que torna uma elevada percentagem de trabalhadores portugueses muito mais exposta a situações de alguma periferia, face às dinâmicas geradas pelos actuais mercados de emprego.

Apesar dos grandes esforços efectuados pelas políticas públicas, na tentativa de aumentar a oferta da formação, a qualificação e os níveis de escolaridade da população portuguesa, promovendo algumas medidas estruturantes, como o alargamento do ensino obrigatório, o investimento na rede pré-escolar e o investimento no Ensino Profissional, as alterações registadas ainda são algo parcimoniosas. A baixa escolarização continua a pesar significativamente no crescimento da taxa de desemprego, contribuindo para aumentar o número de pessoas com trabalho intermitente e em défice de igualdade de direitos e oportunidades. Este factor contribuiu para que muitas pessoas sentissem necessidade de se preocupar com a aquisição de novos conhecimentos e com o reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida, acreditando que este poderia ser mais um contributo de monta para enfrentarem as exigências desta “nova” sociedade. A aposta na qualificação dos portugueses como marca mais visível das políticas públicas nacionais de educação e formação de jovens e adultos acabou, assim, por envolver um número muito considerável de pessoas, acreditando que este podia ser um passo decisivo para a promoção da coesão social.

Considerando que, tradicionalmente, os adultos activos, principalmente os de níveis de escolaridade mais reduzidos, manifestam uma baixa participação em actividades de formação ao longo da vida, o desafio traduzido pela Iniciativa Novas Oportunidades (INO) surgiu como uma tentativa de inverter esse processo, caracterizando-se como uma resposta integrada de educação e formação, que se deve iniciar, sempre, com o envolvimento das pessoas em processos de orientação que poderão conduzir a actividades de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida das pessoas, em diversos contextos educativos: formais, informais e não formais. O reconhecimento pessoal e social de competências, permite ao adulto, através de uma análise crítica e de auto-avaliação das suas aprendizagens, proceder ao balanço e à identificação dos seus adquiridos, através da realização da sua história de vida, procedendo ao registo das mesmas num Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), o qual, permitirá ambicionar à possibilidade de um

reconhecimento social, no âmbito de um processo de validação e, eventual, certificação. O acompanhamento por parte de um técnico torna-se importante para apoiar este balanço, na tentativa de fazer emergir os saberes e as competências, bem como apoiar o sujeito em processo de reconhecimento pessoal e social na organização e filtragem da informação, sobre si mesmo.

Tendo em conta a abordagem de vários autores, o portefólio a construir, para fins de promoção do reconhecimento social dos saberes e competências, deve, sempre, conter as evidências necessárias e suficientes para o nível de certificação a que a pessoa aspira, integrando, em geral, as seguintes dimensões: perfil pessoal (motivações, interesses, valores, desejos, potencial, etc); perfil de educação (formação, onde se deve incluir todos os saberes formalizados, reconhecidos ou não); perfil de todas as competências adquiridas em qualquer espaço ou tempo da vida; perfil de oportunidades, considerando os diferentes contextos socioeconómicos (Alcoforado, 2008).

Por outro lado e tal como está previsto nos normativos legais que enquadram as práticas portuguesas de Educação e Formação de Adultos (EFA), o balanço conducente à construção do portefólio de competências deve basear-se na metodologia das histórias de vida, a qual tem vindo a ser utilizada, neste âmbito, com uma dupla utilidade (Dominicé, 1988; Lainé, 1998; Couceiro, 2000; Pineau, 2001): como metodologia de investigação sobre a aquisição de saberes e competências; como acto educativo e de formação. Partindo do princípio que é sempre a própria pessoa que, ao elaborar uma compreensão sobre o seu percurso de vida, se forma e, ao ganhar consciência do processo e das condições de construção de seu conhecimento, desenvolve uma completa implicação pessoal nesse mesmo processo, dando-lhe uma continuidade temporal no presente e fazendo a sua projecção no futuro (Pineau & Le Grand, 1996), as histórias de vida assumem-se como uma metodologia de construção de sentido, a partir de factos temporais passados, sempre centrada na pessoa que aprende e que, ao aprender, cria condições para transformar o seu mundo e o seu contexto de vida.

Como escreveu Lainé (2000), quando uma pessoa se envolve voluntariamente num questionamento pessoal, procurando a relação entre a sua experiência e o seu desejo de aprender, explorando elementos constitutivos dos seus percursos, para, de seguida, organizar uma narrativa escrita (autobiografia) ou oral (*auto-bio-oralidade*), com a ajuda eventual de um Profissional e/ou de um grupo de pares, este trabalho formativo constitui-se “como o único método de investigação, sobre si próprio, pertinente, uma vez que oferece um acesso directo ao conhecimento construído pelos próprios adultos, bem como aos seus modos quotidianos de formalização” (Dominicé, 1992, p. 89).

Então, em síntese, cada pessoa envolvida num processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) deve elaborar a sua história de vida e dela retirar, através de um trabalho de reconstrução semiótica, a informação pertinente para construir um portefólio que contenha as evidências necessárias para alcançar o nível de certificação visado.

Dada a centralidade atribuída, em todo este processo, à competência, é forçoso que se proceda a um breve esclarecimento conceptual. A palavra competência encontra-se intimamente ligada à ideia de saber-agir, tratando-se de um saber-agir socialmente reconhecido, que se traduz pela mobilização dinâmica de todos os recursos disponíveis, para encontrar a melhor solução para qualquer situação problemática da vida quotidiana (Alcoforado, 2008). Entende-se, assim, a competência como um saber combinatório (Le Boterf, 2001), construída pelo sujeito, numa acção concreta e num contexto determinado, tendo em

consideração um duplo conjunto de recursos: recursos incorporados, ou seja, recursos que são internos ao indivíduo (conhecimentos, qualidades pessoais, saber-fazer); recursos externos ao indivíduo (redes profissionais, redes documentais, bases de dados, entre outros).

A competência insere-se, por outro lado, nos esforços de avaliar reconhecer socialmente a acção efectivamente realizada, como contrapartida à impossibilidade prática de uma prescrição prévia. No entanto, se a competência se manifesta, sempre, num contexto determinado e numa acção concreta, ela seria de pouca utilidade prática em qualquer processo de avaliação. Para ultrapassar esta limitação a literatura da especialidade, de orientação mais socioconstrutivista, propõe a utilização do plural, competências, entendendo-as como ilustrações discursivas da acção (real) passada, para fins de avaliação (Alcoforado, 2008).

A avaliação, rigorosa, das competências pode ser efectuada tendo em conta o cruzamento de três diferentes abordagens (Le Boterf, 2001):

- a) Pelo resultado conseguido, medindo a distância em relação ao resultado desejado, ainda que o resultado se situe mesmo para além da meta visada e tenha levado a uma solução que, não estando completamente prevista no início do processo é consensualmente mais favorável para a situação problemática que o originou e para todos os envolvidos;
- b) Segundo o cumprimento de um conjunto de normas e orientações técnicas e pela mobilização adequada dos recursos mais pertinentes para a realização da acção que ilustram;
- c) A tradução do investimento psicológico de compromisso ético e político com a procura da solução que melhor sirva a acção e a comunidade.

Uma das questões que tem surgido e que nos movem para a realização desta investigação diz respeito às *Histórias de Vida e à evidenciação de competências*. Se resulta muito claro, de todos os normativos aplicáveis, que as competências devem ser ilustradas ao longo do processo de RVCC, através de construções discursivas da acção, suportadas pelas evidências necessárias a um reconhecimento rigoroso e justo, torna-se muito pertinente, do ponto de vista dos quadros teóricos que suportam estes processos, perceber como estas ideias são transportadas para a prática. Sendo certo que a validação de adquiridos é uma velha aspiração da educação e formação de adultos, também tem resultado muito claro que estas soluções são complexas e muito difíceis de operacionalizar. Estando Portugal a desenvolver experiências inovadoras neste domínio, constitui um desafio muito aliciente fazer acompanhar estas práticas de trabalhos de investigação que as interroguem e ajudem a tornar credíveis. Assim, saber como os adultos em processo de RVCC de nível secundário, elaboram as suas histórias de vida, tomam consciência dos seus adquiridos e os organizam num portefólio para fins de avaliação, validação e certificação, constitui o objectivo principal que nos orientou na presente investigação. Para atingir este objectivo formulámos as seguintes questões de investigação:

- Como é que os adultos elaboram a sua história de vida, a partir dos seus percursos pessoal, profissional, social e de educação e formação?
- Quais as estratégias e recursos utilizados pelos adultos na identificação e evidenciação das suas competências?
- De que forma é que os adultos constroem o seu portefólio, tendo como base a sua história de vida e o referencial de competências-chave para o nível secundário?

### Amostra

Tendo como base os objectivos da nossa investigação e ao facto de haver necessidade de se recorrer a uma população mais acessível, pareceu-nos importante que a amostra fosse constituída por cinco pessoas, distribuídas por três CNO distintos, todos da região Centro do País. Considerando-se o estudo previsto, a selecção da amostra realizou-se ao longo de três etapas: a) reunião com o director(a) de cada CNO, pedindo consentimento para a investigação, explicando os objectivos da investigação e procedendo à entrega de uma carta, explicando todos os procedimentos; b) selecção de dois adultos, por parte da equipa técnico-pedagógica de cada CNO, segundo os critérios estabelecidos, que passaremos a descrever em seguida; c) contacto com os adultos para a realização de entrevistas e recolha do PRA, para análise.

Foi para nós pertinente a escolha de adultos que reunissem as seguintes condições:

- Adultos que já terminaram o processo de RVCC de nível secundário;
- Adultos com idades compreendidas entre os 45 anos e os 65 anos de idade;
- Adultos de ambos os sexos;
- Adultos que segundo o parecer da equipa técnico-pedagógica revelaram ter efectuado um *bom processo* de RVCC.

O primeiro critério – *Adultos que já terminaram o processo de RVCC de nível secundário* – resulta da necessidade de analisar a história de vida na sua totalidade, onde todas as competências foram já evidenciadas.

O segundo critério – *Adultos com idades compreendidas entre os 45 anos e os 65 anos de idade* – resulta da necessidade de trabalhar com sujeitos detentores de uma vasta experiência de vida pessoal, profissional, social, formativa.

O terceiro critério – *Adultos de ambos os sexos* – uma vez que não é nosso objectivo, fazer qualquer diferenciação quanto ao género.

O quarto e último critério – *Adultos que segundo o parecer da equipa técnico-pedagógica revelaram ter efectuado um bom processo de RVCC* – resulta da necessidade de valorizar aspectos como a singularidade e a uma boa percepção sobre os processos desenvolvidos nos CNO.

De acordo com os critérios estabelecidos, a selecção da amostra foi efectuada segundo um parecer da equipa técnico-pedagógica. Posteriormente cada adulto seleccionado foi contactado via telefone, a fim de ser explicado os propósitos do estudo, e todos os sujeitos contactados afirmaram a sua colaboração. Este estudo abrange cinco adultos que terminaram o Processo RVCC de nível secundário, dois homens e três mulheres. Relativamente aos critérios por nós estabelecidos, no que diz respeito à escolha da amostra, o critério idade não foi cumprido por alguns centros, uma vez que os adultos que realizaram um bom processo, segundo o seu parecer apresentariam uma idade inferior. A sua idade oscila entre os 30 e os 40 anos de idade, à excepção de um adulto com 56 anos. Relativamente ao nível de escolaridade dos adultos quando deram entrada no CNO, verificamos que três adultos possuíam o 9º ano de escolaridade, sendo que os restantes apresentavam o 11º ano e 10º ano incompletos. Verificamos também através das nossas entrevistas que dois dos adultos que possuíam o 9º ano de escolaridade, o tinham concluído através do programa Novas Oportunidades.

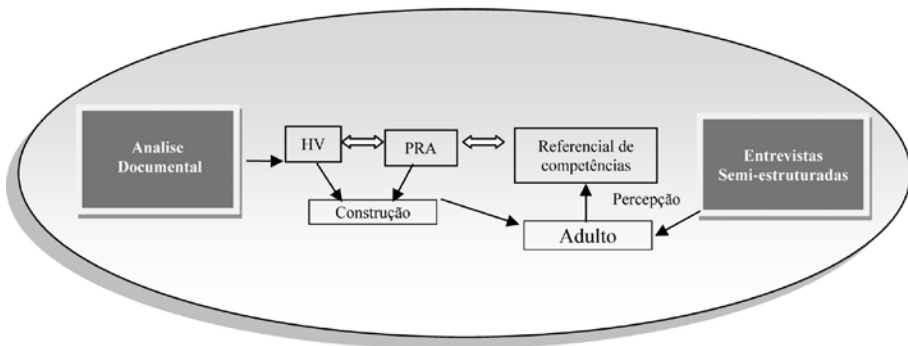
## ***Instrumentos***

Não pretendemos através deste estudo generalizar as nossas conclusões, mas sim particularizar a realidade estudada, recorrendo aos documentos produzidos pelos adultos ao longo do Processo RVCC e a entrevistas semi-estruturadas. Na figura 1, apresentamos sumariamente os instrumentos utilizados na recolha de dados.

Podemos verificar através da figura, que ao fazer recurso da análise documental e das entrevistas semi-estruturadas para recolher os nossos dados, tivemos em consideração o adulto, a sua História de Vida, o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens e o referencial de competências-chave.

Através da análise documental, pretendemos analisar a História de Vida e o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens construídos pelo adulto ao longo do Processo de RVCC, tendo em consideração o referencial de competências-chave.

Com a entrevista semi-estruturada, pretendemos esclarecer qual a percepção do adulto, relativamente à evidenciação das competências necessárias, referidas no referencial de competências-chave, e à construção do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens e História de Vida.



**Figura 1.** Instrumentos de recolha de dados

A marcação das entrevistas e análise dos documentos foi efectuada mediante a disponibilidade dos adultos. Aquando a realização das entrevistas, e posterior transcrição, foi pedida a devida autorização para a gravação das mesmas, tendo o gravador ficado em local visível durante a realização das entrevistas. Foi explicado a cada adulto todos os seus direitos, nomeadamente o cariz anónimo e confidencial de todos os dados disponibilizados. A transcrição das entrevistas foi efectuada imediatamente após a sua realização, e a sua identificação passou a ser feita através de códigos – E1, E2, E3, E4 e E5. Cada entrevista foi enviada, via e-mail a cada um dos adultos, para poderem lê-la e verificarem a necessidade de acrescentar alguns elementos. As entrevistas decorreram entre 22 de Janeiro de 2010 e 26 de Fevereiro de 2010 e tiveram lugar no respectivo CNO de conclusão do Processo RVCC, com a excepção de um adulto, tendo sido efectuada num local combinado previamente pelo adulto. De forma a analisar os documentos, estabelecemos alguns critérios que nos pareceram importantes para esta investigação, nomeadamente:

**a) Aspectos Formais:**

– Estrutura e organização do PRA.

**b) Qualidade dos/da conteúdos/reflexão:**

– Explicação das competências e saberes;

– Coerência dos conteúdos;

– Capacidade de auto-questionamento;

– Estratégias e recursos utilizados.

**c) Apropriação das competências versus referencial de competências-chave**

Estes critérios foram analisados tendo como base, uma grelha por nós construída.

### **Resultados**

No que diz respeito ao tratamento da informação recolhida através das entrevistas semi-estruturadas, procedemos à análise do conteúdo da informação. A análise documental teve como base os critérios estabelecidos e já referidos anteriormente. Passaremos a descrever os resultados encontrados. Num primeiro momento, apresentaremos os resultados obtidos através das entrevistas, passando posteriormente para os resultados obtidos através da análise documental.

Através das entrevistas podemos verificar as razões que contribuíram para os adultos tomarem consciência das suas próprias competências ao longo do processo de reconhecimento. O recurso a documentos guardados, foi sobretudo apontado, como importante fonte para a consciencialização das suas competências. O E1, refere que: *“Eu desde que comecei a trabalhar, tenho as coisas todas guardadas, tudo guardado até os recibos de vencimento... isso ajudou-me a fazer a minha vida profissional”*. O E3 e E5 referem a importâncias das fotografias, no âmbito dos documentos guardados. A subcategoria – **Exemplos gerais dados pela equipa** – foi apontada por dois adultos. O E2 refere: *“As formadoras ajudavam-me imenso, às vezes davam-me exemplos gerais e eu começava a pensar, lembrava-me que de casos concretos na minha vida que poderia tomar como exemplo para alguns trabalhos propostos...”* O E5 refere: *“à medida que explicavam os temas era um bocado um encadeamento, as ideias começavam numa ponta e as coisas sem a gente se dar conta iam-se desenrolando...”*. A **pesquisa na Internet** serviu também como base para o desenvolvimento das Histórias de Vida de dois adultos: E2, E4. O E2 menciona que *“... por outro lado houve situações nas quais tive de pesquisar exaustivamente (o tema sobre os electrodomésticos tive de fazer algumas pesquisas e posteriormente completar com experiências por mim vividas)”*. O E4, considera que a consciencialização das suas competências, não foi fácil: *“Não foi fácil, comecei por fazer trabalhos de pesquisa, pesquisava primeiro acerca do tema...”*. A subcategoria – **Conversa com familiares e amigos** – é apontada por dois adultos: E3 (*“falando com o meu marido e com pessoas amigas que estiveram perto de nós”*) e E5 (*“através de pessoas mais chegadas, fui tentar saber como tinha sido o que tinha acontecido”*).

Verificamos também que o apoio da equipa técnico-pedagógica, poderá ser importante na tomada de consciência de competências, tendo em consideração vários parâmetros. O apoio na **descodificação das competências**, apresenta-se como um dos principais indicadores, referidos por três adultos: *“Chegou a acontecer que eu não conseguia abordar de uma determinada maneira um tema e elas diziam-me que podia abordar assim e assim,*



elas chamavam-se à atenção se não tinha vivido aquela situação” (E1), “expunham o trabalho diziam sempre se podíamos falar disto ou daquilo e eu perguntava-me o que é que eu tinha feito nessa área, sobretudo na parte profissional” (E3), “os formadores também me iam dando uma ajuda, por exemplo referiam-me se nunca tinha passado por uma situação destas assim... tem as suas filhas... nunca aconteceu isto ou aquilo e eu ia encaixando no tema e relembrando” (E4). A subcategoria – **Explicação dos temas** – é referida por dois adultos, quando falam da importância do apoio da equipa técnico-pedagógica: E1 e E2. O E1 refere: “Nós debatíamos temas, depois elas explicavam como devíamos introduzir e então desenvolver, porque tinha de haver sempre acção, desenvolvimento, interveniência naquilo que escrevíamos”. O E5 refere: “O apoio por parte dos técnicos foi muito importante, explicavam sempre tudo”. As duas restantes subcategorias reuniram a frequência de 1. A subcategoria – **pontuação e organização das ideias** – é referida pelo E1: “elas chamavam-me a atenção da pontuação... Ajudavam-me a situar-me naquelas datas com tudo mais certo, mais esquematizado, porque eu tinha dificuldade em meter as coisas naquele sítio e naquela altura, fazia uma grande misturada muito complicada e com isso contei muito com o apoio delas”.

Os resultados das entrevistas mostraram-nos também que os instrumentos de mediação podem ser importantes ao longo do processo. Verificamos através das entrevistas, que o recurso aos instrumentos de mediação não é utilizado por todos os CNO entrevistados. Segundo os adultos os instrumentos de mediação são especialmente importantes para **explicarem os temas e ajudarem na evidênciação de competências** – E3 (“Tínhamos algumas folhas com sugestões que nos explicavam o que poderíamos fazer em cada tema, dando-nos pistas e depois nós colocávamos a nossa situação de vida e bastava desenvolver”) e E4 (“Tínhamos também algumas folhas que os formadores nos davam com os temas a desenvolver e as sugestões, e em casa tentava encaixar com experiências da minha vida”) e E5 (“Tínhamos documentos que íamos completando. Íamos completando coisas que tinham a ver com as nossas experiências e íamo-nos lembrando”).

Procuramos também saber quais dos quatro domínios de referência (privado, profissional, institucional e macroestrutural) foram mais fáceis de evidenciar competências ao longo do processo. Pudemos verificar, que o domínio privado e profissional é aquele que segundo os entrevistados, foram mais fáceis de evidenciar, apresentando uma frequência de 3. Apenas um adulto refere que teve dificuldade no domínio privado – E2 (“Quando fiz alguns núcleos geradores referi o que queria pôr, porque existem coisas que são muito íntimas. O que tive mais dificuldade foi em expor a minha vida privada”) e no domínio profissional – E3 (“... o único em que tinha mais dificuldades como tinha dito foi a área profissional, mas apenas em certas áreas, porque não tinha muito à vontade em falar em trabalho e não tinha muita experiência”). Os restantes domínios apresentam apenas uma frequência de 1.

Pretendemos também analisar nas nossas entrevistas, de que forma é que os adultos efectuaram a ponte entre a sua História de Vida e as competências necessárias para o nível secundário. A subcategoria – **Explicação coerente da História de Vida** – é referida por quatro adultos. O E1 destaca-nos que: “Eu muitas vezes estava a trabalhar e a pensar, como é que eu vou fazer isto e aos poucos as coisas iam surgindo e encaixando, depois era por no papel e escrever, escrever tudo bem desenvolvido, para assim demonstrar que realmente passei por aquela experiência”. O E2, refere que: “arranjando exemplos da minha vida que se enquadravam nos temas a desenvolver, fazia por tópicos depois em casa desenvolvia e escolhia aquilo que queria fazer. Tinha de explicar tudo muito perceptível e com desenvolvimento coerente para obter o (s) crédito (s) necessários...”. O E3 refere: “Recorri também muito às formações

que fui fazendo de informática, porque apresentei trabalhos em Excel, em PowerPoint, fiz um calendário para Cidadania e apresentei o meu PRA em formato CD, porque assim podia incluir músicas e passagens para vários momentos da minha vida”. O E4 destaca que: “Primeiro fiz uma pequena autobiografia, onde contei de uma forma resumida a minha história de vida, as minhas experiências e depois a partir dessa história fui desenvolvendo os temas que eram dados pelos formadores, com experiências da minha vida”.

Dois adultos referem ainda que o apoio por parte da equipa técnico-pedagógica foi muito importante. As subcategorias – **Pesquisa na internet e o recurso a instrumentos de mediação** – reuniram a frequência de 1, sendo referido pelo E3 (“fazia muita pesquisa. E na internet havia um site de um professor que trabalhava estes temas e eu via a maneira como ele respondia sobre os vários domínios de referência... pensava na minha situação de vida e fazia um rascunho e contava os meus exemplos de vida”) e E5 (“Com o apoio dos formadores e com o material que eles traziam, que nos ajudavam a dar início à nossa reflexão, era o ponto de partida para nos lembrarmos das nossas experiências, depois era só desenvolver”) respectivamente.

Passaremos a apresentar os resultados tendo em consideração os critérios estabelecidos na análise documental. Um dos critérios de avaliação, por nós estabelecido na análise documental, diz respeito aos aspectos formais, à estrutura e organização do PRA. Podemos verificar, que a apresentação do PRA pode variar, podendo ser apresentado em formato papel (HV B e E), ou em formato digital (HV A, C, D). Quanto à sua organização parece haver um consenso entre os Adultos. Verificamos que apenas a História de Vida E, apresenta uma estrutura diferente, fazendo uma divisão do seu PRA em três fases temporais: ontem, hoje e amanhã, enquanto os restantes adultos optaram por estruturar o seu PRA, tendo em consideração as três áreas de competências-chave – Cidadania e Profissionalidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência e Cultura Língua e Comunicação e os núcleos geradores/unidades de competências. O Adulto que se encontra representado pela História de Vida E, acrescenta ainda no seu PRA, como anexo, todos os instrumentos de mediação que o apoiaram no desenvolvimento da sua História de Vida e na evidênciação das competências necessárias.

Outro dos critérios por nós estabelecido, diz respeito à qualidade dos/da conteúdos/reflexão efectuada por cada adulto ao longo da evidênciação de competências no PRA. Foi nosso objectivo neste critério, tal como já foi considerado anteriormente, avaliar alguns pontos, nomeadamente a coerência dos conteúdos; estratégias e recursos utilizados na evidênciação de competências; explicação das competências e saberes; capacidade de auto-questionamento. Verificamos que a coerência dos conteúdos é de alguma forma condicionada pela forma como está estruturado e organizado o PRA. Apenas a História de Vida E, apresenta uma certa coerência e encadeamento da sua história de vida, não havendo cortes temporais na sua narrativa. A sua História de Vida e a evidênciação de competências é efectuada de uma forma temporal o que permite um encadeamento das aprendizagens adquiridas ao longo do seu percurso de vida. Nas restantes Histórias de Vida a divisão em áreas de competências-chave e núcleos geradores, permite que não exista continuidade de raciocínio, quando se passa de um tema para outra, dividindo a História de Vida em pedaços. Relativamente às estratégias e recursos utilizados na evidênciação de competência, verificamos através da análise dos cinco Portefólios que o discurso escrito é a estratégia mais utilizada. De forma a complementar o seu discurso é anexado um conjunto de elementos com o objectivo de comprovar aquilo que está a ser narrado. Fazem parte destes recursos fotografias, imagens, cópia de documentos vários, tabelas, organogramas, entre outros.

## *Discussão e conclusões*

Os processos de RVCC têm-se constituído como oportunidades significativas para o desenvolvimento pessoal e social das pessoas envolvidas. A adesão a esta iniciativa permite que cada adulto valorize e torne mais presentes as aprendizagens efectuadas ao longo da vida, nomeadamente através da realização da sua história de vida, incluída num balanço de competências, registando, depois, todos os seus adquiridos num PRA, para fins de validação e certificação. Como pontos fundamentais para a discussão dos nossos resultados, tivemos em consideração as questões de investigação que nos orientaram neste estudo, sendo que o presente trabalho teve como base o percurso de vida, e o respectivo relato, de cinco adultos, que terminaram o processo de RVCC de nível secundário. Trata-se de percursos de vida distintos e muito ricos em experiências e saberes adquiridos. O abandono precoce do sistema de ensino, por razões económicas, profissionais, pessoais, ou mesmo por circunstâncias inesperadas, permitiu a entrada antecipada, de muitos destes adultos, no mundo do trabalho. As aprendizagens adquiridas ao longo das suas vidas são muito variadas, sendo uma questão da mais elementar justiça instituir mecanismos legais para as valorizar e certificar.

A iniciativa Novas Oportunidades surge, para estes adultos, como uma nova oportunidade para a elevação dos seus níveis de escolaridade e para lhes proporcionar novos recursos que contribuam para fazer face às exigências de um mercado de trabalho instável e de um mundo em permanente mudança.

Durante várias décadas, as aprendizagens foram marcadas por uma visão transmissiva e unidimensional, que marcou o triunfo das organizações educativas formais. A escola passou a constituir-se como um dos mais importantes contextos de socialização, existindo um tempo e um espaço específico para se aprender. A partir de um determinado momento, no entanto, também este modelo escolar foi alvo de críticas, uma vez que lhe foram reconhecidas limitações na satisfação das necessidades de sociedades cada vez mais em acelerada transformação, criando-se as condições para o aparecimento das primeiras iniciativas políticas de institucionalização da educação e formação de adultos. Actualmente, e como uma das marcas identitárias destas ofertas educativas, cada vez mais se começa a valorizar as aprendizagens não formais, em conjunto com as aprendizagens formais que tinham dominado até recentemente o pensamento político e influenciado a maneira como se pensava a formação e a educação. Para muitos adultos, não existiu a oportunidade de continuar os seus estudos ou aceder a outros percursos formativos, num período onde as condições económicas se impunham a qualquer percurso formativo e onde a formação não era condição de acesso ao desempenho dos mais diversificados papéis sociais. Devido a este factor Portugal continua a apresentar valores bastante baixos de níveis de escolarização, constatando-se que os trabalhadores menos qualificados estão mais expostos às variações negativas dos mercados de emprego. Acresce que estes níveis de baixa escolaridade não se restringem a grupos com uma faixa etária mais elevada, marcando, também, uma presença expressiva entre os grupos mais jovens. Aliado a este aspecto e às rápidas alterações tecnológicas, científicas e sociais e à instabilidade da economia, aumentam os riscos de exclusão social e crescem as exigências de competitividade ao nível dos mercados de trabalho, reduzindo as oportunidades de emprego para os trabalhadores menos qualificados. Este factor contribui para reforçar a preocupação com a aquisição contínua de novos conhecimentos e com a necessidade de promover o reconhecimento das competências adquiridas ao longo

da vida, procurando, desta forma, multiplicar as respostas para desafios progressivamente mais exigentes.

A aposta na qualificação dos portugueses tem sido a medida central das recentes políticas nacionais de educação e formação de adultos. A criação dos Centros de RVCC, actuais Centros Novas Oportunidades, surgiu como meio para o desenvolvimento destas iniciativas. Inicialmente concebidos, em Portugal, para certificar competências escolares de nível básico, os CNO alargaram o seu âmbito ao nível secundário e também ao reconhecimento de competências profissionais. Ainda que não esgote as políticas desejáveis de educação e formação de adultos e seja apenas uma condição necessária, consideramos indispensável a existência de um sistema de reconhecimento de competências onde seja valorizado todo o percurso de vida das pessoas adultas. A possibilidade de aceder a um certificado, ou a um diploma, a partir da valorização das aprendizagens que a vida oferece, constitui-se como um direito e um caminho legítimo para a progressão na carreira profissional, valorização pessoal e incentivo para a formação contínua.

Esta metodologia assenta na valorização das aprendizagens adquiridas ao longo da vida pelo adulto, nos mais diversos contextos educativos (formais, informais e não-formais), desenvolvendo-se ao longo de um processo de reconhecimento pessoal e social. O Adulto e toda a sua história de vida têm um papel central! A construção das histórias de vida, por parte dos adultos, torna-se o método privilegiado de reconhecimento pessoal das competências adquiridas. Contudo quando falamos em história de vida, não falamos apenas no passado, mas sim na articulação entre o passado, o presente e o futuro. “Significa como hoje, no presente, a explícito, olhando retrospectivamente para o itinerário percorrido e projectando-me no devir como horizonte onde ela se deseja inscrever.” (DGFV, 2002, p. 5) O processo de reconhecimento de competências exige ao adulto, um espaço e um tempo de encontro consigo próprio, um momento de reconhecimento de competências que a sua vida lhe foi proporcionando e uma tomada de consciência sobre o valor social das mesmas. A elaboração do PRA, enquanto instrumento para a promoção do reconhecimento social dos adquiridos, constitui o reunir de muitas lembranças que fazem parte do percurso de vida pessoal, formativo, profissional e social do adulto.

Os resultados obtidos através desta investigação permitiram concluir que, dentro dos princípios teóricos em que se baseiam estes processos, as pessoas envolvidas procuram evidenciar as suas competências, através de construções discursivas diversificadas, ilustradoras das suas experiências. De forma a complementar estas descrições, é anexado um conjunto de elementos com o objectivo de comprovar aquilo que está a ser narrado, fazendo parte destes recursos, fotografias, imagens, cópia de documentos vários, tabelas, organogramas, entre outros. Segundo os entrevistados a ponte entre a sua história de vida e as competências necessárias, para além de ser efectuada tendo como apoio a equipa técnico pedagógica, o recurso a instrumentos de mediação e a pesquisa na internet, foi efectuada sobretudo tendo em consideração uma explicação coerente da sua história de vida. A passagem para o papel das competências tornava-se um processo criterioso de identificação, compreensão, intervenção e contextualização das situações de vida.

Permitiu-nos também concluir que existe quase um consenso geral entre os adultos participantes nesta investigação, quanto à estrutura e organização dos seus PRA, sendo que apenas um adulto apresenta uma estrutura diferente, fazendo uma divisão deste documento em três fases temporais: ontem, hoje e amanhã. Os restantes adultos optaram por estruturar o seu PRA, tendo em consideração as três áreas de competências-chave

e os núcleos geradores/unidades de competências. Contudo verificamos também que a estrutura e organização dos PRA condicionam a coerência dos conteúdos desenvolvidos. Será legítimo concluir, através da nossa análise, que apenas o portefólio que apresenta uma divisão temporal da sua história de vida demonstra uma certa coerência e encadeamento da sua história, não havendo cortes temporais. A história de vida e a evidenciação de competências é efectuada de uma forma temporal, o que permite um encadeamento das aprendizagens adquiridas ao longo do seu percurso de vida e ao mesmo tempo a evidenciação das competências necessárias para a certificação. Nas restantes histórias de vida a divisão em áreas de competências-chave e núcleos geradores, permite que não exista continuidade de raciocínio, quando se passa de um tema para outro, dividindo a história de vida em pedaços pouco coerentes da sequência temporal do vivido. Sobre esta perspectiva, parece-nos que não existe uma adaptação do referencial às experiências de vida do adulto, mas sim uma adaptação do adulto ao referencial de competências-chave. Apesar de o adulto ser livre na forma como apresenta a sua narrativa de vida e como evidencia as suas competências, a estrutura temporal resulta, possivelmente, como a estrutura mais adequada. Podemos, igualmente, concluir que são várias as situações de vida a que o adulto recorre para demonstrar as suas competências, fazendo recurso de lembranças passadas e presentes, procurando projectá-las no futuro. Considerando, embora, todas as limitações de um estudo com estas características, não deixa de ser legítimo concluir que estes processos contribuem, de forma não negligenciável, para que as pessoas reconstruam as suas representações da educação e da formação, envolvendo-se num processo mais consciente de valorização de aprendizagens até então negligenciadas.

### ***Referências Bibliográficas***

- Alcoforado, J. L. M. (2000). *Educação de adultos e trabalho*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Alcoforado, J. L. M. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (texto inédito, não publicado).
- Ambrósio, T., Neves, O. e Alcoforado, L. (2001). Caminhar para um novo projecto de sociedade, *Revista Saber+*, 9, 8-11.
- ANEFA (2000a). *O referencial de competências-chave de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2000b). *Manual de apoio à intervenção em reconhecimento e validação de competências e instrumentos de mediação*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2001a). *Processos de Acreditação de entidades promotoras de Centros RVCC*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2001b). *Cursos de educação e formação de adultos – orientações para a acção*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Roteiro Estruturante* (2ª ed.). Lisboa: ANEFA.
- Belchior, M. (2002). Experiências de vida e formação, *Cadernos Saber+*, 12, 12-15.
- Bellier, S. (2001). A competência. In P. Carré, e P. Caspar, *Tratado das ciências e das técnicas de formação* (pp. 241-262). Lisboa: Instituto Piaget.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2001). Adultos, da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 85-99.
- Castro, J. M. (2000). O balanço de competências: Uma prática com pressa de se reinvidicar, In ANOP. *O balanço de competências – Nas Oficinas de Projecto* (pp. 35-39). Porto: ANOP.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais – A emergência de actividades profissionais na educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), 133-150.

- Costa, M. E. (1991). *Contextos Sociais de Vida e Desenvolvimento da Identidade* (1ª ed.). Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Couceiro, M. L. P. (2000). *Autoformação e coformação no feminino: abordagem existencial através de histórias de vida*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- DGFV (2002). *Competências, validação e certificação: Entrevistas biográficas* (1ª ed.). Lisboa: DGFV.
- DGFV (2006). *Referencial de competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: DGFV.
- Dominicé, P. (1988). A Biografia Educativa, in A. Novoa e M. Finger, *O método autobiográfico e a formação: Antologia*. (pp. 101-106), Lisboa: Ministério da Saúde.
- Fernandes, P. A. & Trindade, S. (2004). *O impacto de reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Novoa e M. Finger. *O método autobiográfico e a formação: Antologia* (pp. 19-34). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Imaginário, L. (2000). *Balanço de Competências. Discursos e práticas*. Lisboa: Coleção Cadernos de Emprego.
- Jobert, G. (2007). Os formadores de adultos e a ideologia da mudança. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), 33-42.
- Josso, M. C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie: le portfolio réflexif*. Paris: L'Harmattan.
- Le Boterf, G. (2001). Da engenharia da formação à engenharia das competências: Que abordagens? Que actores? Que evolução?, In P. Carré e P. Caspar. *Tratado das ciências e das técnicas de formação* (pp. 355-373). Lisboa: Instituto Piaget.
- Liétard, B. (2001). O reconhecimento do adquirido, um novo espaço de formação?, In P. Carré e P. Caspar. *Tratado das ciências e das técnicas de formação* (pp. 475-492). Lisboa: Instituto Piaget.
- Pineau, G. (2001). Experiências de aprendizagem e histórias de vida, In P. Carré e P. Caspar. *Tratado das ciências e das técnicas de formação*. (pp. 327-348). Lisboa: Instituto Piaget.
- Pineau, G. & Le Grand J. L. (1993). *Les Histoires de Vie*. Paris: PUF.
- Ramos, M. (2007). Aprendizagem ao longo da vida. Instrumento de empregabilidade e integração social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), 209-333.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.
- Simão, A. M. V. (2005). O portfolio como instrumento na auto-regulação da aprendizagem: uma experiência no ensino superior graduado. In I. Sá-Chaves. *Os "portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro* (pp. 85-99). Porto: Porto Editora.
- Sousa, C. (1998). Um instrumento de avaliação de processos de formação, investigação e intervenção. In L. S. Almeida e J. Tavares. *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Veiga, S. & Pereira, A. S. (2000). Balanço de Competências: Metodologia e orientação do processo. In ANOP. *O balanço de competências – Nas Oficinas de Projecto* (pp. 53-59). Porto: ANOP.

CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO HOLÍSTICA, UMA EXPERIÊNCIA EM CURSOS  
EFA-NS – CERTIFICAÇÃO ESCOLAR

Estela Lamas  
Anabela Maria  
Margarida Gomes

*Universidade de Santiago de Compostela*

157

Instituições internacionais têm indicado caminhos para a promoção da formação de cidadãos competentes num mundo de grandes dilemas e incertezas. Convocamos, neste sentido, o Relatório para a UNESCO de Jacques Delors (1996), que reconhece a existência de uma conjuntura específica que conduz a novos desafios colocados à Educação. Neste Relatório, Delors retoma algumas das ideias propostas por Faure nos anos 70, como por exemplo, a ideia da Educação como fundamental à vida em sociedade e à construção das ideias de paz, liberdade, justiça social e da convivência nas comunidades locais e também na ‘aldeia global’. Nesta perspectiva, o que o Relatório propõe é o respeito pela diversidade, a importância da partilha entre as diferentes nações e povos. Lembramos ainda, nesta linha de pensamento, Robertson que, nos anos 90, apresenta a ideia do ‘pensar global e agir local’, baseado num conceito de práticas de negócio japonês – *dochakuka* – trazendo para a actualidade o conceito de ‘Glocalização’, de elevada importância para o mundo actual.

A Educação é pois, fulcral para a formação dos cidadãos neste começo do novo milénio, na medida em que poderá conduzir os indivíduos a melhorarem o seu auto-conhecimento e também o conhecimento do outro, conforme lembra Carneiro (2001, p. 48):

Mesmo as mais recentes medidas de competitividade evidenciam como a educação pode actuar não apenas como um contributo para a função de produção económica, mas também como uma poderosa alavanca de confiança social e de valores partilhados.

Mais recentemente, o Conselho da Europa (2009, p. 2), ao estabelecer as metas para 2020, reconhece o papel fundamental da educação perante desafios cada vez mais evidentes, tanto a nível socioeconómico e demográfico, como a nível tecnológico e ambiental. O mesmo documento reconhece ainda que “(...) há ainda grandes desafios por vencer para que a Europa concretize a ambição de se tornar na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo (...)”. Face às alterações operadas na sociedade e aos novos problemas que se colocam, discutimos a mudança de paradigma educacional, centrando a aprendizagem no aluno e considerando a perspectiva holística do desenvolvimento humano. Ao invocarmos para esta reflexão o conceito grego de *hólos*, retomamos a ideia do homem no seu todo e, desta maneira, clarificamos a importância crucial de uma formação integral e continuada do indivíduo bem como a importância de preparar cidadãos atentos, críticos e reflexivos, tanto nas suas comunidades, como em relação ao espaço europeu e mundial.

Neste contexto de mudança, conceptualizamos a Aprendizagem ao Longo da Vida não apenas relacionada com o desenvolvimento profissional, mas particularmente como um processo continuado de aprendizagem, desde a primeira infância e que perdura ao longo das nossas vidas (Longworth, 2005; Requejo Osório, 2005), numa (re)construção permanente de nós próprios, inseridos nas nossas comunidades, com os nossos valores, considerando a nossa integração no mundo da diferença e da multiculturalidade, exercendo uma “cidadania activa”.

Também García Carrasco (2002, p. 74) refere que:

“La educación y la formación a lo largo de toda la vida es, hoy, como derecho fundamental de la persona humana, la necesidad perentoria que da contenido al derecho y deber de la educación, y no meramente el de la oportunidad formativa durante la infancia y la adolescencia. Empezamos a vislumbrar que, en nuestro contexto social, el derecho a la formación no es un derecho de la infancia, sino un derecho de la persona humana, independientemente de su situación dentro del ciclo vital”.

Este pensamento é também reiterado pelas políticas europeias para a Educação, uma vez que o Conselho da Europa (*op.cit.* p. 3) acordou, como meta para 2020,

“(…) a aprendizagem ao longo da vida deverá ser considerada um princípio fundamental subjacente a todo o quadro, o qual deverá incluir a aprendizagem em todos os contextos, – formal, não-formal e informal – e a todos os níveis: desde a educação pré-escolar e escolar até ao ensino superior, educação e formação profissionais e educação de adultos”.

Na linha de pensamento de Edgar Morin (1999), a grande razão para o fracasso da Escola encontra-se na fragmentação dos currículos. Na verdade, tenta-se espartilhar saberes quando os problemas actuais são cada vez mais complexos. Como forma de contribuir para uma *praxis* docente mais consentânea com este pensamento, propomos uma abordagem transversal, pluridisciplinar e transdisciplinar, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento dos Cursos EFA-NS de Certificação Escolar.

Para conseguir esta visão global da aprendizagem, devemos fornecer aos alunos instrumentos que lhes permitam ser aprendentes em qualquer momento e em qualquer lugar. Na verdade, falamos de competências que se relacionam, a nível científico, com os conhecimentos e a curiosidade e, ainda, com a autonomia, com a capacidade de comunicação, com a apropriação das novas tecnologias, ou seja, com todas as competências que possam ser relevantes para o futuro, tanto a nível prático-profissional, como cultural, cívico e emocional tal como lembra Tejedas Zabaleta (2007), ao considerar que o conceito de competência está para além do cognitivo e do laboral. Competência envolve o saber, o sentir e o fazer, ou seja, o conhecimento, as emoções / os afectos e a acção que, conjuntamente com o contexto, contribuem para a formação e desenvolvimento do ser.

Nos dias de hoje, em que a informação se propaga a uma velocidade avassaladora,

“(…) A necessidade de aquisição, por parte dos cidadãos, de competências e conhecimentos para poder tirar partido das benesses da sociedade do conhecimento, mas também fazer face aos seus desafios, é mais premente do que nunca. (...)” COM 678 (2001, p. 7).

Esta ideia de formação integral não passa apenas pela Educação formal, apesar de ser essa a nossa área central de trabalho. Consideramos que as aprendizagens não formais e informais são de importância fundamental para implementar o trabalho a que nos propomos, uma vez que o que se pretende é desenvolver uma aprendizagem centrada essencialmente no aprendente, valorizando as suas experiências anteriores.

O Programa ‘Novas Oportunidades’, em vigor em Portugal, desde 2006, ao centrar o processo de Aprendizagem dos Adultos numa construção curricular flexível, integrada e adaptada e no



desenvolvimento de competências essenciais a cidadãos, activos, conscientes e reflexivos, vem ao encontro das propostas internacionais traçadas para a Educação de Adultos [EA], reforçando a consciência da necessidade de potenciar as qualidades humanas que, nos Cursos de Certificação Escolar, poderão emergir numa ‘actividade integradora’ na qual os alunos evidenciam as aprendizagens. Esta é a nossa perspectiva de trabalho, ao nível dos cursos EFA-NS. Parece-nos importante, pois, reflectir sobre aspectos fulcrais no desenvolvimento do *Desenho curricular*.

Neste sentido, é crucial pôr em prática um currículo mais flexível e implementar um desenho didáctico negociado e partilhado, que desencadeie condições para desenvolver uma perspectiva holística da formação, tal como se infere das recomendações da OCDE (2004, p. 5): “Teaching methods especially tailored to adult needs have to be developed. Another requirement is for greater flexibility in the scheduling that takes into account the practicalities of adult learners’ life situations.”

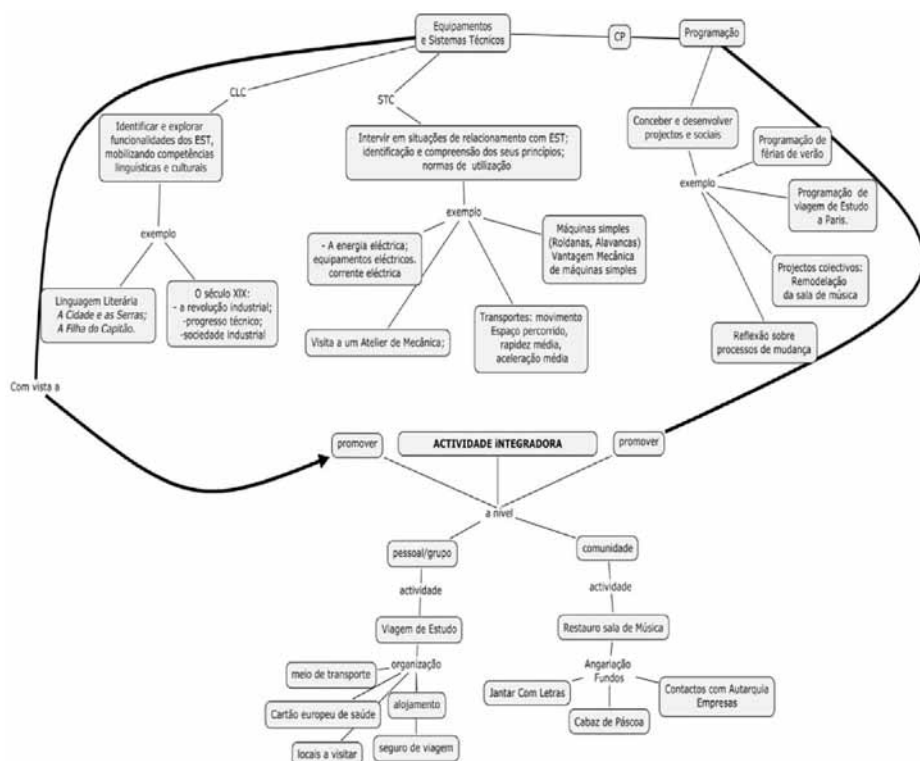
Destacamos, assim, o envolvimento de alunos e professores na programação, agentes que, participam directa e activamente no processo de uma aprendizagem (re)interpretada quotidianamente no trabalho colegial.

Parece-nos importante, então, reflectir sobre o desenvolvimento do *Desenho curricular* desta modalidade de EA, pelo menos na forma como a (re)interpretamos, em consonância com outros docentes da equipa pedagógica e, particularmente, com a docente com quem trabalhamos em codocência. Para tal, partilhamos uma experiência de implementação dos Núcleos Geradores ‘Equipamentos e Sistemas Técnicos’ – nas Áreas de Formação Sociedade, Tecnologia e Ciência [STC] e Cultura, Língua e Comunicação [CLC] e ‘Programação’, em Cidadania e Profissionalidade [CP], tendo em vista, tal como é proposto no *Referencial de Competências-Chave* (2006), uma ‘actividade integradora’ que, de acordo com o referido documento, permita a mobilização de diferentes competências, num contexto próximo e consequentemente significativo para o aluno.

Assim, este desenho curricular integrado é constituído por duas vertentes:

- (i) a dos conteúdos e
- (ii) a do aperfeiçoamento de competências, que a título de exemplo enumeramos:

1. Nível do *saber fazer*
  - a. planeamento e construção de projectos;
  - b. investigação;
  - c. utilização das TIC;
  - d. utilização de técnicas de modelos de comunicação oral e escrita de acordo com as necessidades e os contextos;
  - e. execução do projecto;
  - f. reflexão.
2. Nível do *saber ser e saber estar* / nível emocional
  - a. superar ansiedades;
  - b. gerir contratempos;
  - c. gerir entusiasmos e medos;
  - d. gerir satisfação e orgulho;
  - e. reflexão.
3. Nível do *saber*
  - a. aplicação de conhecimentos adquiridos de forma formal, informal e não formal relacionados com as temáticas abordadas.



**Fig. 1.** Conteúdos abordados na articulação de Programação (CP) e Equipamentos e Sistemas Técnicos (STC e CLC)

Em termos metodológicos, salientamos o Instructional System Design [ISD] como o mais adequado ao tipo de trabalho desenvolvido e ao perfil dos alunos adultos com quem trabalhamos. De acordo com Broderick (2001), o ISD é a arte / ciência de criar um ambiente de aprendizagem e materiais que permitam ao aluno passar do estado do “não ser capaz”, de desempenhar certas tarefas, para o estado do “ser capaz”. Pretende, no fundo, a criação de materiais que permitam colmatar as lacunas nas competências dos alunos, levando-os a saber fazer. Tenta, fundamentalmente, levar os aprendentes à resolução de problemas e à tomada de decisões – partindo da análise de necessidades, passando à identificação de problemas e seguindo depois a abordagem ‘ADDIE’: *analysis, design, development, implementation e evaluation*.

O ‘desenho instrucional’ considera todos os elementos necessários para uma experiência de aprendizagem de sucesso, baseada na pesquisa prática; deve considerar a compreensão das motivações humanas, os seus conhecimentos prévios – aprendizagem significativa (interesses, processos e ritmos de aprendizagem), o que em nosso entender está em sintonia com a filosofia dos Cursos EFA-NS e com a nossa postura enquanto docentes. É, portanto, uma modalidade de trabalho que se centra na Aprendizagem por problemas, que envolve o estudante no seu processo de aprendizagem e que se desenvolve em quatro fases distintas, de acordo com Merrill (2002), o qual apresenta uma variação ao modelo ISD:

- (i) activação da experiência;
- (ii) demonstração de competências;
- (iii) aplicação das competências;
- (iv) integração dessas competências na vida quotidiana.

Esta variação do Modelo ISD, intitulada por Merryll, *Pebble-in-the-Pond Model*, livremente traduzida por nós como ‘Pedrada no Charco’, considera que os assuntos / conteúdos a serem abordados são referidos no início do processo, tal como fazemos nos cursos EFA. A orientação tutoria do professor vai diminuindo à medida que as tarefas se vão desenrolando, promovendo, desta forma, a autonomia dos alunos. Com este modelo, e ainda de acordo com Merryll (s/d), a Aprendizagem é facilitada pois as actividades deverão:

- (i) activar conhecimentos anteriores relevantes;
- (ii) proporcionar aos aprendentes o relacionar conhecimentos, o relembrar, o chamar o conhecimento de experiências anteriores relevantes, que podem ser usadas na fundação de novos conhecimentos;
- (iii) demonstrar os novos conhecimentos a adquirir, mais do que informar sobre eles;
- (iv) proporcionar oportunidades aos aprendentes de aplicar os novos conhecimentos a novas situações (resolução de problemas);
- (v) proporcionar a oportunidade de publicamente demonstrar a aquisição do conhecimento, de reflectir sobre isso e de discutir e defender esse conhecimento;
- (vi) permitir aos aprendentes criar, inventar, explicar novas e pessoais formas de usar o conhecimento e as capacidades.

Como resultado deste trabalho de desenho curricular articulado, elaborado pelos docentes da equipa com um contributo forte dos alunos, desta metodologia centrada na resolução de problemas a actividade integradora desdobrou-se assim em duas grandes actividades com dois níveis de implicação:

- (i) pessoal e dinâmica do grupo;
- (ii) intervenção comunitária.

No primeiro caso, destacamos a organização e realização de uma viagem de Estudo a Paris, que envolveu diferentes saberes – desde questões logísticas como a marcação de voos; a procura e marcação de hotel; o planeamento orçamental; a definição do melhor roteiro, tendo em conta o tempo disponível; a organização de bagagem, entre outros. No segundo caso, o Restauro de uma sala de Educação Musical da Escola. Nesta actividade, destacamos, para além de todo o conhecimento necessário à resolução de aspectos logísticos relacionado com pedido de autorização à Direcção da Escola, pedidos de patrocínios e orçamentos, recuperando os saberes adquiridos em contextos informais e não formais de aprendizagem. Na verdade, esta actividade foi grandemente favorecida por todo um ‘know-how’ que os alunos traziam de contextos exteriores à escola – profissionais e não só. Destacamos que a possibilidade que lhes foi dada de mostrarem as suas capacidades – que “não tinham sido ensinadas por nós” – envolveu-os muito na realização da actividade, bem como despertou um sentimento de orgulho face ao produzido que ultrapassou qualquer expectativa da nossa parte.

## Referências Bibliográficas

162

- Broderick, C. L. (2001). "Instructional System Design; What it's all about". Versão electrónica disponível em [http://www.geocities.com/ok\\_bcurt/ISDallabout.htm](http://www.geocities.com/ok_bcurt/ISDallabout.htm). Acedido em 23 de Dezembro de 2008.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem, 21 Ensaios para o Século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Comissão Europeia. (2001). *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade COM 678*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Conselho da Europa (2009). Informações oriundas das Instituições e dos Órgãos da União Europeia – Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»). In *Jornal Oficial da União Europeia*. Bruxelas: C 119/02.
- Delors, J. (1996). *Educação, Um Tesouro a Descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Séc. XXI. Porto: Edições Asa.
- Finkel, D. (2008). *Dar Clase con la Boca Cerrada*. Valência: Publicações da Universidade de Valência.
- García Carrasco, J. (2002). "La Educación de Personas Adultas en el Contexto de la Sociedad de la Información". In *Aula*. Salamanca: Universidade de Salamanca.
- Gomes, M. do C. (2006). *Referencial de Competências – Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional.
- Jaeger, W. (s/d). *Paideia, A Formação do Homem Grego*. Lisboa: Editorial Aster.
- Lamas, E. P. R. (Coord). (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- Lamas, E., Maria, A., Gomes, M. (2008). "Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário – do Desenho Curricular ao Desenho Didáctico". In *Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*. Bragança: IPB.
- Longworth, N. (2005). *El Aprendizaje a Lo Largo de La Vida en La Práctica, Transformar la educación en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Merril, M. D. (2002). "A Pebble-in-the-Pond Model for Instructional Design". In *Performance Improvement*, vol 41, n.º 7, [documento em pdf], disponível em <http://cito.byuh.edu/merrill/text/papers/pebbleinthepond.pdf>, acedido a 26 de Dezembro de 2008.
- Merril, M. D. (s/d). *First Principles of Instruction*. [documento em pdf online] disponível em <http://cito.byuh.edu/merrill/text/papers/Reiser%20First%20Principles%20Synthesis%201st%20Revision.pdf>, acedido a 23 de Dezembro de 2008.
- Robertson, R. (s/d). *The Conceptual Promise of Glocalization: Commonality and Diversity*. [documento online] disponível em [http://artefact.mi2.hr/\\_a04/lang\\_en/theory\\_robertson\\_en.htm](http://artefact.mi2.hr/_a04/lang_en/theory_robertson_en.htm), acedido a 20 de Fevereiro de 2011.
- Tejadas Zabaleta, A. (2007). "Desarrollo y Formación de Competencias: un Acercamiento desde la Complejidad". In *Acción Pedagógica*, n. 16. Colombia: Universidade del Valli-Calli.
- Zabalza, M. A. (2008). "Curso de Doutoramento Perspectivas Didácticas en Áreas Curriculares, Curso Desenho e Desenvolvimento Curricular", Guiões para o Seguimento do Curso. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. A. (2007). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

## APRENDER A APRENDER NO PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVCC): ESTUDO DE CASO DUPLO.

163

Maria Joana Inácio  
Maria Helena Salema  
*Universidade de Lisboa*

### **1. Introdução**

Aprender a aprender constitui-se como uma das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, sustentada pela estratégia defendida pelo Conselho Europeu de Lisboa de 2000 que concluiu que:

“Deveria ser criado um quadro europeu para definir as novas competências de base a adquirir através da aprendizagem ao longo da vida enquanto medida fundamental de resposta europeia à globalização e à transição para economias baseadas no conhecimento, e salientou que o maior trunfo da Europa são as pessoas” (Comissão Europeia, 2006, p. 10).

No seguimento do novo desafio traçado pela União Europeia, que assenta num novo objectivo estratégico – “tornar-se no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (Conselho Europeu de Lisboa, 2000, p. 3), em Portugal definiu-se que o “reforço da qualificação dos portugueses constitui o principal desafio estratégico que orienta as prioridades definidas em matéria de política educativa” (Ministério da Educação, 2007, p. 3) e que corrobora a Estratégia de Lisboa.

É no quadro da Iniciativa Novas Oportunidades que o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) se reforça como uma modalidade de educação e formação de adultos alternativa. O processo de reconhecimento tem por objectivo valorizar as aprendizagens experienciais do adulto, permitindo-lhe a obtenção de certificação escolar e/ou profissional através da validação de competências adquiridas ao longo da vida. O programa Novas Oportunidades corrobora e sustenta a operacionalização dos objectivos do quadro de referência europeu sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, estabelecendo oito competências essenciais, consideradas como “necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania activa, para a inclusão social e para o emprego” (Comissão Europeia, 2006, p. 13). O quadro de referência sustenta que as oito competências – comunicação na língua materna; comunicação em línguas estrangeiras; competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e espírito empresarial; e sensibilidade e expressão culturais – são uma “combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto” (Comissão Europeia, 2006, p. 13) e que reforçam a estratégia global defendida pelo Conselho Europeu de 2000.

No presente estudo, e segundo uma abordagem interpretativa, pretende-se reflectir sobre o aprender a aprender no processo de RVCC em dois contextos específicos, desenvolvendo-se, nesse sentido, um estudo de caso intrínseco e duplo. A recolha de dados será circuns-

crita a dois Centros de Novas Oportunidades (CNO), onde através dos olhares dos seus coordenadores, se procurará explorar, por um lado, a definição do aprender a aprender, e por outro, a viabilidade da sua avaliação no contexto específico do reconhecimento de competências. Paralelamente, torna-se pertinente indagar aos intervenientes directos do processo de RVCC – equipa técnico-pedagógica (profissionais de RVC e formadores) e os candidatos em processo acerca da competência de aprender a aprender, procurando explorar as concepções empíricas que detêm e de que forma o processo de RVCC constituiu um cenário de avaliação e promoção dessa competência.

## **2. Problematização**

No contexto da educação e formação de adultos, o processo de RVCC coloca o enfoque na perspectiva do adulto enquanto sujeito que aprende – “O adulto não pára de aprender. As actividades que desempenha, as relações que estabelece, os compromissos que assume, as experiências que vivência... são oportunidades para desenvolver continuamente as suas competências” (Ferreira, 2007, p. 66), reforçando a ideia introduzida por Dewey [4] de que a “a aprendizagem é a contínua reconstrução da experiência” (Ferreira, 2007, p. 67).

A aprendizagem ao longo da vida é entendida como um processo contínuo, que presuppõe ao indivíduo autonomia e motivação para aprender a aprender.

É no seguimento do meu interesse enquanto interveniente no processo de RVCC no papel de Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC), e no sentido em que a competência de aprender a aprender se apresenta como transversal a todo o processo de aprendizagem, que se torna pertinente colocar o problema que se apresenta: Compreender e avaliar o aprender a aprender no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC).

O problema apresentado corrobora com as características elencadas por Almeida e Freire, no sentido em que se refere a um fenómeno real e concreto, é exequível e relevante (Almeida & Freire, 2003) não só em termos de justificar as concepções teóricas em torno do contexto da educação e formação de adultos, como pertinente para a prática nos dispositivos de educação e formação de adultos, nomeadamente no contexto do processo de RVCC. O objectivo enquadra-se, também, numa política actual de estratégias educativas, sociais e económicas que justificam e legitimam a necessidade de compreender de que forma o adulto aprende e de que forma o processo de RVCC promove a competência de aprender a aprender que subentende autonomia e auto-regulação do sujeito aprendente.

Neste sentido, colocam-se as seguintes questões orientadoras:

- O que é aprender a aprender?
- Qual a concepção da competência de aprender a aprender?
- De que forma as dimensões afectiva, cognitiva e metacognitiva, estruturantes da competência de aprender a aprender, estão presentes no contexto específico do processo de RVCC?
- Como é possível avaliar o aprender a aprender no contexto de RVCC?
- As metodologias autobiográficas e de balanço de competências, subjacentes ao processo RVCC, contribuem ou não para a avaliação da competência de aprender a aprender?
- Como o processo de RVCC contribui para a criação de instrumento de avaliação da competência de aprender a aprender?

Optou-se por assumir a definição da competência de aprender a aprender da União Europeia, à luz da perspectiva sócio-cultural, por reunir um conjunto de características consensuais e reflectir três grandes dimensões estruturantes ao processo de aprendizagem: a dimensão afectiva – com as componentes da motivação e confiança; a dimensão cognitiva – com as componentes de aquisição de conhecimentos e resolução de problemas; e a dimensão metacognitiva – com os componentes de conhecimento e experiência metacognitiva, controlo metacognitivo, auto-regulação e transferência mediada por uma reflexão metacognitiva. Será em torno desta definição que se procurará compreender e avaliar a competência de aprender a aprender no processo de RVCC.

### ***3. Quadro de Referência Teórico***

Apresenta-se a fundamentação teórica do processo de RVCC, a sua caracterização e as diretrizes teóricas e metodológicas, enquadradas na estratégia de aprendizagem ao longo da vida, seguindo-se um breve enquadramento da educação e formação de adultos, terminando numa revisitação do conceito da competência de aprender a aprender.

#### **3.1. O processo de RVCC**

O processo de RVCC surge como uma nova modalidade educativa no âmbito da educação e formação de adultos, corroborando a resposta à estratégia e ao processo de aprendizagem ao longo da vida, e que subentende os objectivos e as estratégias económicas, sociais e políticas da e para a Sociedade de Informação e do Conhecimento Global.

O processo de RVCC é desenvolvido no CNO por uma equipa técnico-pedagógica (profissional de RVC, formadores e avaliador externo) em articulação e negociação com o adulto. Tem subjacente um conjunto de pressupostos metodológicos, designadamente metodologias auto-biográficas e balanço de competências, que orientem a evidenciação de competências adquiridas ao longo da vida, em contextos formais, não-formais e informais, e que permitam a construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) regulado por um Referencial de Competências-Chave.

O processo de RVCC escolar apresenta referenciais de Competências-Chave diferenciados para os níveis básico e secundário de certificação. Para o nível básico de certificação existe um Referencial de Competências-Chave organizado por quatro áreas de competência, nomeadamente, Linguagem e Comunicação (LC), Cidadania e Empregabilidade (CE), Matemática para a Vida (MV) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), definidos por níveis de complexidade de critérios de evidência referentes aos três níveis de certificação B1, B2 e B3, equivalentes ao 4º, 6º e 9º anos de escolaridade. Para o nível secundário o Referencial de Competências-Chave apresenta-se organizado por três áreas de competência, designadamente Cidadania e Profissionalidade (CP), Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua e Comunicação (CLC), que compreende na totalidade um conjunto de 88 temas ou competências. O processo RVCC profissional é sustentado por um conjunto de referenciais de formação profissional, devidamente identificados no Catálogo Nacional de Qualificações.

Poder-se-á caracterizar o processo de RVCC pelos seus eixos estruturantes. Neste sentido, o eixo de reconhecimento implica uma auto-avaliação do adulto e uma hetero-avaliação da equipa técnico-pedagógica. O reconhecimento, como afirma Cavaco (2007, p. 24) envolve “rememoração, selecção e análise de informação” e implica fundamentalmente um “processo de reflexividade e de distanciamento face ao vivido”. Neste sentido, a abordagem utilizada no âmbito do processo de RVCC baseia-se numa perspectiva humanista e de aprendizagem experiencial que se opõe à perspectiva escolar do ensino tradicional.

Nas sessões de reconhecimento o profissional de RVC promove actividades que suscitam no adulto o questionamento e a reflexão. Assume, por conseguinte, o papel de mediador que acompanha e orienta o adulto na construção do PRA através de uma metodologia de resolução de situações-problema, orientando o adulto na re-elaboração e re-avaliação da sua experiência e a sua projecção na realidade numa dimensão retrospectiva e prospectiva (Pires, 2007). O objectivo é o de orientar o adulto no reconhecimento das suas competências e de que forma estas são transferidas, adaptadas, alteradas e/ou renovadas. Tal é desenvolvido na base da multiplicidade de contextos de aprendizagem e tem como elemento chave a experiência do sujeito. Neste sentido, o papel de profissional de RVC assenta em três tipos de registos, tipologia apresentada por Robert Stahl: registo de escuta – na construção da narrativa através de questionamento e reflexão; registo de análise – no diagnóstico de competências do adulto; registo de influência – na promoção de tomada de consciência das competências adquiridas ao longo da vida. Desta forma, assume funções de animador, de educador e de acompanhador (Cavaco, 2007). Cabe à restante equipa, nomeadamente formadores, a descodificação, o balanço e demonstração de competências e a formação complementar. O PRA constitui o conjunto de evidências e reflexões realizadas pelo adulto com o apoio, a orientação e a supervisão da equipa técnico-pedagógica (profissionais e formadores), constituindo-se num documento vivo e dinâmico, objecto de validação, com apreciação posterior da figura do avaliador externo.

O eixo de validação compreende a realização de uma sessão de júri onde é desenvolvido o confronto e a avaliação do PRA à luz do Referencial de Competências-Chave, identificando-se as competências validadas e/ou a evidenciar. É uma sessão conduzida por toda a equipa técnico-pedagógica e que conduz à certificação (total ou parcial) ou formação complementar, de forma a suprir as lacunas residuais identificadas.

O eixo de certificação corresponde ao final do processo, designadamente à emissão do certificado, que permita a obtenção de uma habilitação escolar ou qualificação. A realização de uma certificação parcial implica o encaminhamento para oferta formativa ou educativa em conformidade com as necessidades identificadas, sendo redigido um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ). À certificação total está associado a redacção de um Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP) que concretiza um conjunto de ofertas formativas ou caminhos que permitam ao adulto a prossecução do seu plano futuro de desenvolvimento pessoal e/ou profissional.

O processo de RVCC assume-se num dispositivo de formação e educação de adultos que enaltece o direito à aprendizagem do adulto e, como afirma Cardinet “o reconhecimento de saberes adquiridos que decorrem da experiência, qualquer que ela seja, acaba por constituir um direito fundamental do indivíduo” (Leitão, 2002, p.10).

Em suma, o processo de RVCC constitui-se num dispositivo que se caracteriza, como refere Gomes (2006, p. 13) por “privilegiar a aprendizagem ao longo da vida, e os contextos informais e não-formais de aquisição e desenvolvimento de competências e saberes, a par



com os contextos formais de aprendizagem” e “que se desenvolvem ao ritmo próprio do candidato adulto, partem das suas experiências de vida e consolidam percursos de auto-aprendizagem, reflexividade pessoal e formação individual”.

É neste sentido que o processo de RVCC assume os objectivos estratégicos do Conselho Europeu de 2000, como enaltece o conceito de aprendizagem ao longo da vida “como toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 3).

### 3.2. Educação e Formação de Adultos – Conceitos Chave

Segundo Cavaco (2002, p. 17), “o termo educação de adultos apresenta-se polissémico, pois compreende (...) a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo da vida (...) quer sejam formais, não formais ou informais”. Educação e/ou Formação são dois conceitos que se articulam e são muitas vezes considerados sinónimos, ainda que possam suscitar questões de dualidade.

Contudo, optamos por assumir a perspectiva de que a educação de adultos pressupõe uma dimensão vasta que subentende a formação como “um processo que se confunde com a própria vida dos adultos” (Canário, 2000, p. 5), constituindo-se como “um meio privilegiado para dar forma a projectos de transformação interior e exterior” (Ferreira, 2007, p. 23) do indivíduo. Como afirma Nóvoa (1988, p. 128) “a formação é sempre um processo de transformação individual na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes)”.

Para melhor compreender a evolução das teorias e modelos de educação e formação de adultos, será necessário introduzir a reflexão sobre dois modelos, a andragogia e a aprendizagem auto-dirigida, que segundo Merriam (2001) se constituem como pilares na compreensão do processo de aprendizagem do adulto.

Em 1968, Knowles introduz o conceito de andragogia, que, segundo o autor, define a “arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” (Merriam, 2001, p. 5). Este modelo contempla pressupostos que contrariam os postulados do modelo pedagógico, na medida em coloca o adulto com a capacidade de se auto gerir e de aprender autonomamente. Como afirma Canário (2000, p. 133) “são os próprios adultos com a sua experiência que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens (...) orientadas para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida quotidiana”. O adulto sente-se motivado para aprender, e é, maioritariamente, movido por factores de ordem interna. Apesar de suscitar críticas, a andragogia surge como forte contributo para a disseminação de uma nova teoria de educação de adultos, colocando a ênfase na necessidade de adequar o clima de aprendizagem ao sujeito aprendiz.

No seguimento do pressuposto introduzido pela andragogia, de que o adulto se auto dirige, surge um novo modelo designado por aprendizagem auto-dirigida. Este modelo reforça a aprendizagem como um processo de transformação. Segundo Mezirow (1991, p. 11) “a aprendizagem é um processo dialéctico de interpretação em que interagimos com objectos e acontecimentos, guiados por um conjunto de velhas expectativas”, sendo a aprendizagem um processo de significação das experiências que envolve explicitação, apropriação, rememoração, validação e acção por parte do sujeito. Neste sentido, a

aprendizagem constitui-se num processo em que o sujeito usa uma pré interpretação para construir uma nova, revisitando o significado da experiência vivida, orientando-o para uma resposta (Mezirow, 1991).

O processo de RVCC contempla os pressupostos da autonomia e da capacidade do adulto se auto gerir e auto dirigir. A motivação do sujeito inscreve-se como factor crucial à reflexividade exigida pelo processo.

### 3.3. Aprender a aprender

“Aprender a aprender é a capacidade de iniciar e prosseguir uma aprendizagem, de organizar a sua própria aprendizagem, inclusive através de uma gestão eficaz do tempo e da informação, tanto individualmente como em grupo. Esta competência implica também que o indivíduo tenha consciência do seu próprio método de aprendizagem e das suas próprias necessidades, identificando as oportunidades disponíveis, e que tenha a capacidade de ultrapassar os obstáculos para uma aprendizagem bem sucedida. Esta competência significa adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos e aptidões e saber procurar e fazer uso de aconselhamento. Aprender a aprender obriga os aprendentes a apoiarem-se nas experiências de vida e de aprendizagem anteriores a fim de aplicarem os novos conhecimentos e aptidões em contextos variados – em casa, no trabalho, na educação e na formação. A motivação e a confiança são elementos fundamentais para a aquisição desta competência” (Comissão Europeia, 2006, p. 16).

Hoskins & Fredriksson (2008) identificam na definição da competência de aprender a aprender as dimensões afectiva e cognitiva. Na dimensão afectiva estão presentes as competências sociais, que sustentam a aprendizagem e relacionamento interpessoais, a motivação, a confiança e as estratégias de aprendizagem. Na dimensão cognitiva está patente a “capacidade de adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos” e a “capacidade de ultrapassar os obstáculos” (Comissão Europeia, 2006, p. 16). Nesta definição realça-se, ainda, a natureza transversal do aprender a aprender, referindo-se à combinação de capacidades que podem ser mobilizadas e utilizadas em diferentes e múltiplos contextos pelo indivíduo, tendo subjacente as suas aprendizagens experienciais prévias. De notar, ainda, a atitude positiva face à aprendizagem, já que “uma atitude aberta à resolução de problemas favorece não só a aprendizagem, mas também a capacidade do indivíduo para lidar com os obstáculos e efectuar mudanças” (Comissão Europeia, 2006, p. 16).

A identificação da dimensão metacognitiva implica recuar no tempo e reforçar a perspectiva do fundador do conceito de metacognição, J. H. Flavell. Salema (1997) sumaria os pressupostos apresentados por Flavell que distingue entre conhecimento metacognitivo e experiência metacognitiva. Ao conhecimento metacognitivo está associado o conhecimento ou a crença que o indivíduo tem sobre si mesmo como ser cognitivo e sobre os factores que influenciam as suas actividades cognitivas e as suas concretizações. Estão associadas a este conhecimento metacognitivo três variáveis: a pessoa – que incluiu o conhecimento das diferenças intra e inter individuais e aspectos universais da cognição humana; a tarefa – que inclui o conhecimento, a compreensão e a selecção de informação disponível para a concretização bem sucedida da tarefa; e a estratégia – que se refere ao conhecimento de

procedimentos adequados para alcançar os objectivos. À experiência metacognitiva está associado o foro afectivo, reportando-se às percepções ou emoções conscientes que acompanham qualquer actividade cognitiva.

Para Brown a metacognição é percebida “como planificação e controlo executivo dos processos, ou como capacidade de planificar e controlar a actividade cognitiva” (Rainho, 1997, p. 84). Tal como, ainda, Rainho (1997, p. 84) sumaria “o conceito de metacognição, de Brown, enquanto interiorização do processo de controlo, tem a sua raiz no conceito vygotkiano de transferência de um auto-controlo fora do sujeito para um interior ao sujeito (...) é fortemente influenciado pelo ambiente circundante”.

Se para Flavell a metacognição tem associada diversas variáveis relativas à pessoa, à tarefa e ao processo, para Brown a metacognição tem associado “processos de previsão, de planificação e de controlo” (Rainho, 1997, p. 86). Noel, por sua vez, define a metacognição como um processo mental que subentende três etapas: o processo, o julgamento e a decisão. Refere que “quando a metacognição compreende as três etapas (...) diz que se trata de uma metacognição reguladora” (Rainho, 1997, p. 88). Por conseguinte, Noel acrescenta aos outros modelos referidos um novo olhar sobre a metacognição, alertando para o que distingue entre tomada de consciência e conhecimento geral do aprender (Rainho, 1997).

Associado ao conceito de metacognição está, então, o fenómeno da aprendizagem auto-regulada que “se caracteriza por um uso sistemático de estratégias em que se inter-relacionam factores metacognitivos motivacionais e comportamentais, por um feedback auto-orientado e por um esforço proactivo que visa procurar e tirar proveito da aprendizagem” tal como resume Rainho (1997, p. 94) quando se refere aos trabalhos desenvolvidos por vários autores como Zimmerman, Corno e Pressley.

Salema (1997, p. 60) acrescenta que “(...) a noção de aprender a aprender está associada à tomada de consciência de um processo de construção activa e deliberada” alertando para a relação entre metacognição e transferência.

Yussen (cit in Dolly, 1999, p. 20) sustenta, ainda, que a metacognição se reporta à “actividade mental pela qual os outros processos mentais se tornam objecto de reflexão”, evidenciando “as ideias de tomada de consciência, de reflexividade, de desdobraimento que fazem do sujeito uma espécie de espectador atento dos seus próprios modos de pensamento e procedimentos utilizados para resolver os problemas, atento aos conhecimentos para melhor os controlar e dominar”.

Nesse sentido, o conceito da metacognição poderá ser perspectivado “como elemento do conhecimento (e) como reguladora da aprendizagem, que proporciona conhecimento” (Dias & Simão, 2007, p. 94). Valente et al (1989, p. 50) reforçam, ainda, a metacognição “(...) como a capacidade chave de que depende a aprendizagem, certamente a mais importante: aprender a aprender (...)”.

#### **4. Opções metodológicas**

A concepção e realização do estudo assentou numa abordagem qualitativa, tendo subjacente a expressão de investigação interpretativa como sugere Erikson (cit in Lessard-Hébert et al, 1990), na medida em que se pretende analisar o significado da problemática – o que é aprender a aprender e como se pode avaliar e/ou promover no contexto de RVCC.

Optou-se por definir uma metodologia de estudo de caso intrínseco, no sentido em que há “necessidade em aprender com aquele caso particular” (Stake, 2004, p. 3) e tal como já se referiu, a investigadora assume, também, um papel de profissional de RVC e procura reflectir sobre a problemática com especial interesse para a compreensão da competência de aprender a aprender e da possibilidade da sua promoção no contexto do reconhecimento de competências; e múltiplo, no sentido em que a recolha de dados se refere a mais do que um contexto. Bogdan & Biklen (1994, p. 97) referem-se mesmo aos estudos de caso múltiplos como aqueles que “assumem uma grande variedade de formas”.

Ao considerar dois contextos referentes a dois CNO como cenários da investigação, optamos por designar estudo de caso duplo, assumindo as características comuns ao método de estudo de caso, acrescentando-lhe a especificidade associada ao tipo de estudo de caso múltiplo e comparativo.

A tabela 1 apresenta de forma sumária os participantes do estudo.

**Tabela 1.** Participantes

CNO	Participantes por CNO				Total
	C1	Equipa		C2	
		P	F		
CNO I	1	2	0	4	7
CNO II	1	1	4	5	11
<b>Total</b>	2	3	4	9	18

C1 = Coordenador; P = Profissionais RVC; F = Formadores; C2 = Candidatos em processo RVCC

#### 4.1. Instrumentos de Recolha de Dados

Tendo em consideração que existem diferentes tipos de participantes – intervenientes directos, representados pelos profissionais de RVC, formadores e candidatos em processo, e indirectos, representado pela figura do coordenador optou-se por aplicar diferentes instrumentos que viabilizassem uma triangulação dos dados. Nesse sentido, recorreu-se a um conjunto de instrumentos, nomeadamente entrevista semi-estruturada e questionários.

Aos coordenadores dos CNO foi realizado uma entrevista semi-estruturada, tendo sido elaborado guião orientador de questões e aos restantes participantes questionários.

Na tabela 2 apresenta-se uma síntese dos instrumentos de recolha de dados, participantes e objectivos.

A entrevista constitui-se num “instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito” (Sousa, 2005, p. 247). Decidiu-se pela entrevista semi-estruturada ao coordenador do CNO, corroborando Sousa (2005, p. 247) no sentido em que se “procura estudar variáveis complexas e mais ou menos subjectivas em amostras mais reduzidas, estabelecendo uma relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado”. Concebeu-se um guião orientador de questões, tendo servido como suporte visual a definição da competência de aprender a aprender da União Europeia e um diagrama das 3 dimensões estruturantes dessa competência – as dimensões afectiva, cognitiva e metacognitiva como suporte para a condução da entrevista.

Aos restantes participantes decidimos pela aplicação de questionários com perguntas abertas, com o intuito de aferir opiniões e perspectivas reforçando o que Sousa (2005, p. 204) afirma quando se refere ao questionário “como uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objectivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais, etc”.

**Tabela 2.** Instrumentos de Recolha de Dados, Participantes e Objectivo

Instrumentos	E	Q 1	Q 2
Participantes	C1 (1)	E (2)	C2 (3)
Temas	Objectivos		
1. RVCC: Definição do processo RVCC Metodologias autobiográficas e de balanço de competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as perspectivas de cada participante sobre o que é o processo RVCC, os seus objectivos, os seus princípios. (1,2,3)</li> <li>• Conhecer as práticas adoptadas no CNO para o exercício do processo de RVCC. (1, 2)</li> <li>• Conhecer as motivações e as expectativas que os participantes têm sobre o processo RVCC. (3)</li> </ul>		
2. Aprender a Aprender: Definição Desmembramento da definição de aprender a aprender da União Europeia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a perspectiva de cada participante sobre a competência de aprender a aprender. (1,2,3)</li> <li>• Compreender o significado que cada participante tem sobre a competência de aprender a aprender e reflectir sobre as dimensões estruturantes subjacentes (afectivo, cognitivo e metacognitivo) e de que forma estão patentes no processo RVCC. (1,2,3)</li> </ul>		
3. RVCC e Aprender a Aprender	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflectir de que forma cada participante pensa sobre o processo de RVCC e da viabilidade deste potenciar a competência de aprender a aprender. (1,2,3)</li> </ul>		

E = Entrevista Semi-Estruturada; Q 1 e Q 2 = Questionários; C1 = Coordenador;

E = Equipa (inclui Profissionais RVC e Formadores); C2= Candidatos em processo RVCC

#### 4.2. Recolha e Análise de Dados

Após o contacto prévio aos dois CNO e a autorização dos mesmos, procedeu-se à recolha de dados. As entrevistas tiveram uma duração de 1 hora e foram gravadas, por meio de gravador áudio, transcritas e posteriormente enviadas a cada coordenadora para que pudessem ler e corrigir. Nesse momento, foi proposto o desenvolvimento por escrito de ideias e perspectivas referentes à questão da promoção da competência de aprender a aprender no processo de RVCC, tendo sido posteriormente enviadas por e-mail.

No momento de entrega dos questionários aplicados à equipa e aos candidatos foi realizado uma breve contextualização da problemática do estudo em investigação. De referir que, previamente à aplicação dos questionários, realizou-se uma testagem dos mesmos, tendo sido solicitado a elementos de equipa, externos aos dois CNO em estudo, a sua resposta, tendo sido profícuo para a aferição da formulação das questões e estimativa de tempo de resposta.

O cruzamento de dados e de pessoas corrobora o que Kemmis (cit in Sousa, 2005, p. 173) define como triangulação – “concebe-a como um cruzamento entre diferentes fontes de dados: pessoas, instrumentos, documentos ou a combinação de todos eles”. E tal

como Sousa (2005, p. 173) sintetiza “a triangulação possui o mérito de conferir um certo robustecimento à validade de uma investigação de carácter qualitativo”.

O tratamento e análise das entrevistas transcritas e das respostas aos questionários tiveram como base uma análise compreensiva dos factos, corroborando o “(...) pressuposto de que a análise de conteúdo é uma técnica e não um método (...)” e que tem subjacente “(...) uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face ao objecto de estudo (...)” (Guerra, 2006, p. 62).

## ***5. Apresentação e discussão dos resultados***

Optamos por apresentar os dados numa tipologia temática tripartida, corroborando as categorias de análise pré-definidas, ou seja, apresentam-se os dados tendo em consideração os temas previamente definidos e apresentados na tabela 2.

Do CNO I pode-se constatar que os pressupostos metodológicos do processo de RVCC sustentam a existência da competência de aprender a aprender e de que as dimensões afectivas e cognitivas são mais facilmente identificáveis e percebidas por todos os intervenientes. Carece espaço e tempo para a promoção da dimensão metacognitiva, subjugada à política educativa de concretização de metas.

A promoção de estratégias de conscientização torna-se emergente num cenário onde é notório que aos candidatos carece a autonomia para o auto-conhecimento e a auto-reflexão necessárias à auto-regulação da sua própria aprendizagem.

Tornar-se-á, também, pertinente, dotar a equipa técnico-pedagógica, que é afirmativamente considerada como mediadora da promoção da competência de aprender a aprender, de estratégias exequíveis para a sua implementação no terreno, e dessa forma corroborar com os princípios de uma aprendizagem ao longo da vida.

Os resultados do CNO II revelam que se por um lado o processo de RVCC permite a apropriação dos saberes experienciais, por outro, parece potenciar novas aprendizagens, sendo determinante a intervenção da equipa.

A competência de aprender a aprender está presente e é identificável como peça estruturante na realização do processo de RVCC, sendo facilmente percebido e identificado pelos intervenientes as dimensões afectiva e cognitiva.

A dimensão metacognitiva, ainda que reconhecida, não está presente nas práticas e urge ser potenciada para que os pressupostos teóricos subjacentes ao processo de RVCC se tornem numa prática real e contrariem os preconceitos enraizados e sustentados pelos modelos tradicionais de aprendizagem veiculados e reforçados socialmente pela escola.

A promoção da competência de aprender a aprender no processo de RVCC subentende uma mudança de postura e de práticas por todos os seus intervenientes, para que de forma autónoma e consciente se possa protagonizar a aprendizagem ao longo da vida.

### **5.1. Análise Comparativa – Estudo de Caso Duplo**

Tendo em consideração os temas que se constituíram categorias de análise, apresenta-se em jeito de comparação as perspectivas de cada interveniente tipo de ambos os casos.

Comparando as perspectivas das coordenadoras de cada CNO é possível encontrar opiniões convergentes sobre o processo de RVCC e os seus pressupostos metodológicos. Ambas valorizam e enaltecem o papel da equipa no cumprimento desses pressupostos, salvaguardando o seu papel mediador na realização do processo de RVCC. As metodologias autobiográficas e de balanço de competências são utilizadas em ambos os CNO, sendo que no CNO I é enalticido a ferramenta “narrativa autobiográfica” e no CNO II é identificado o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) como aquele que centra toda a intervenção técnica, seja por meio de orientações escritas e orais.

No que concerne à definição empírica da competência de aprender a aprender as opiniões são divergentes mas consensuais. Se por um lado, a coordenadora do CNO I perspectiva a competência remetendo para a importância da sociedade de informação, enalticendo a dimensão cognitiva quando se refere que a esta competência se associam as ideias de aquisição e actualização de conhecimentos, selecção de informação para fazer jus às exigências e níveis de competitividade que a sociedade impõe. Por outro lado, a coordenadora do CNO II reforça a ideia de que tal competência é algo inato ao indivíduo, mas muitas das vezes pouco estimulado ou desenvolvido. Quando confrontadas com a definição da competência de aprender a aprender as coordenadoras reconhecem nas características e dimensões estruturantes a sua presença no processo de RVCC, identificando, contudo, que a dimensão metacognitiva não está tão presente ou não é desenvolvida nas práticas dos centros, seja por motivos de prioridade – sendo que as metas constituem um constrangimento ao desenvolvimento dessa dimensão, seja por não estar enraizado nos objectivos e estratégias pedagógicas – sendo que na generalidade, candidatos e técnicos não estão sensibilizados ou conscientes de tal dimensão.

No que diz respeito ao processo de RVCC constituir-se num cenário promotor da competência de aprender a aprender, ambas partilham da opinião de que tal é possível senão mesmo inevitável, até porque concretizam o processo de RVCC como um dispositivo privilegiado, na medida em que subentende as dimensões afectiva, cognitiva e metacognitiva referentes à competência de aprender a aprender. A coordenadora do CNO I revela que nas práticas desenvolvidas, através da reflexão e do questionamento, e tendo como suporte o papel da equipa, essa promoção é já veiculada, ainda que não seja uma prática consciente ou prioritária. Contudo, não é avaliado nem mensurável durante e após o processo de RVCC. A coordenadora do CNO II reflecte sobre a necessidade de mudança de práticas para que se possa promover a dimensão metacognitiva, práticas que sustentem a autonomia do candidato e que contrariem os pressupostos escolares e tradicionais que estão implicitamente enraizados nas mentalidades e práticas de todos os intervenientes no processo de RVCC.

Comparando as perspectivas das equipas e no que concerne a definição do processo RVCC as opiniões mostram-se consensuais e convergentes, na medida em que são valorizadas as aprendizagens experienciais e o processo é percebido como uma etapa, onde se desenvolve um balanço de competências e se preconizam as dimensões retrospectiva e prospectiva. É amplamente partilhado as metodologias autobiográficas.

No que concerne a definição da competência de aprender a aprender, as respostas são diversificadas e têm subjacentes as práticas, experiências e formações de base de cada interveniente. Contudo, na sua generalidade, é consensual a identificação das três dimensões em ambas as equipas.

Quando confrontados com a definição da União Europeia torna-se evidente a explicitação dessas dimensões, sendo identificável a presença e o desenvolvimento das dimensões afectiva e cognitiva. Em ambos os CNO, a realidade de que não há uma tomada de consciência explícita dos processos e estratégias de aprendizagem revelam perspectivas uníssonas quanto às perspectivas das coordenadoras de que carece ser desenvolvida a dimensão metacognitiva. As equipas de ambos os CNO apresentam, também, opiniões convergentes quanto ao reforço das metodologias autobiográficas para que seja estimulado e promovida essa dimensão, tendo sido enaltecido o papel da equipa no acompanhamento do candidato durante e após o processo por meio de estratégias de questionamento, de índole reflexivo.

Analisando as respostas dos candidatos de cada CNO, primeiro há que referir, que não constituem número representativo passível de generalização, nem tão pouco constituem um conjunto representativo em termos de diversidade e de especificidade de candidatos que cada CNO recebe e acompanha. Contudo, parece evidente a convergência de perspectivas face a definição do processo de RVCC. Tal é perspectivado como mais valia e fonte de valorização pessoal e profissional. As motivações dos candidatos prendem-se essencialmente com questões pessoais, sendo também expressivo a intenção real ou ganho colateral de progressão de carreira ou melhoria de curriculum face ao mercado de trabalho. Tal poder-se-á dever à forte mediação da Iniciativa Novas Oportunidades que incentiva, por um lado, o adulto a recorrer a uma modalidade alternativa que permita a conclusão e certificação escolar, e que promove, por outro lado, no tecido social público e privado a necessidade de mão-de-obra qualificada.

No que concerne às perspectivas dos candidatos quanto à competência de aprender a aprender as respostas são vagas, de senso comum. Quando solicitados a identificar situações ou experiências de vida para diferentes contextos tendo em conta um conjunto de competências, resultantes do desmembramento da definição da competência de aprender a aprender da União Europeia, os candidatos que responderam, de ambos os CNO, revelaram a capacidade de identificar em mais do que um contexto experiências significativas de cada uma das competências. Revelam o conhecimento de que a aprendizagem é um processo contínuo e transversal no tempo e no contexto. É passível de inferir a identificação de que as aprendizagens são transferíveis. Contudo, fica aquém a objectivação de como é que cada um tem consciência de si e dos seus processos de aprendizagem e de como aprende.

Tal é ainda mais reforçado com a ambiguidade de respostas face à possibilidade do processo de RVCC se constituir num cenário promotor da competência de aprender a aprender. Os candidatos reconhecem o benefício do processo de RVCC, contudo, não são claros quanto à identificação e tomada de consciência das suas estratégias de avaliação, regulação e desenvolvimento de competências.

## **6. Conclusão**

O processo de RVCC enquadra-se numa perspectiva humanista e progressista em que o adulto é perspectivado como activo, autónomo e responsável pelo seu processo de aprendizagem.

É atribuído à equipa técnico-pedagógica, nomeadamente aos intervenientes mais directos que contactam, orientam e acompanham o adulto no processo de RVCC – profissionais de RVC e formadores – um papel de tutoria na mediação do processo de reconhecimento de competências.



A promoção da competência de aprender a aprender passa muito pela implementação de práticas mediadas pela reflexão metacognitiva, sendo pertinente desenvolver, num futuro próximo, um programa de formação dirigido aos elementos da equipa técnico-pedagógica, alargando a todos os seus intervenientes – profissionais de RVC, formadores, técnicos de diagnóstico e encaminhamento, coordenadores e avaliadores externos – que permitisse a partilha e a reflexão sobre as suas práticas no contexto do processo de RVCC e que conduzissem à aprendizagem de estratégias que implementadas no terreno com os intervenientes directos – candidatos adultos em processo – conduzissem ao desenvolvimento de estratégias reguladoras e de controlo metacognitivo.

A formação e/ou sensibilização dos elementos da equipa técnico-pedagógica visa não só esse objectivo como o desenvolvimento do pensamento metacognitivo dos próprios elementos da equipa, tornando evidente o seu papel enquanto agentes metacognitivos.

A promoção do desenvolvimento do pensamento metacognitivo veiculada na prática escolar poderá servir de exemplo para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender no contexto de um dispositivo formal de educação e formação de adultos. Ou seja, poder-se-á ter em consideração estudos desenvolvidos e práticas veiculadas no contexto escolar com as devidas adaptações, já que se tratam de populações e pressupostos metodológicos diferenciados dos do processo de RVCC.

Poderão, ainda, servir de suporte ao desenho desse programa de formação os estudos e programas já desenvolvidos e testados no contexto de investigação europeu, como também desenvolver sinergias com projectos e/ou programas em curso no panorama nacional, no sentido de criar um instrumento passível de ser testado, avaliado e disseminado.

### **Referências Bibliográficas**

- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. (M. Alvarez, S. Santos & T. Baptista, Trans.) Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2007). “Reconhecimento, validação e certificação de competências: Complexidade e novas actividades profissionais”, *Sisifo, Revista de Ciências da Educação*, 2, 21-34.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola: Percursos de formação experiencial*. Lisboa: EDUCA.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: CCE.
- Comissão Europeia (2006). “Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida”. (2006/962/CE). Bruxelas: *Jornal Oficial da União Europeia*.
- Conselho Europeu de Lisboa (2000). Conclusões da presidência. Retirado em Dezembro 07, 2008, de [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_pt.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm)
- Dias, D. & Simão, A. (2007). “O conhecimento estratégico e a auto-regulação do aprendente”. In A. Simão, A. Silva, e I. Sá. (Orgs) *Auto-regulação da aprendizagem: Das concepções às práticas*. Lisboa: Educa, 17-57.
- Doly, A. M. (1999). “Metacognição e mediação na escola”. In M. Grangeat (Coord.) *A metacognição, um apoio aos trabalhos dos alunos*. Porto: Porto Editora, 19-59.
- Ferreira, P. (2007). *Guia do animador na formação de adultos*. (6ª ed.) Lisboa: Editorial Presença.
- Gomes, M. (Coord.). (2006). *Referencial de competências chave para a educação e formação de adultos – nível secundário: Guia de operacionalização*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.
- Hoskins, B. & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* European Commission: JRC Scientific and Technical Reports.
- Leitão, J. (Coord.). (2002). *Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências: Roteiro estruturante*. Lisboa: ANEFA.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas* (1.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Merriam, S. (2001). "Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory". In S. B. Merriam (Ed.) *The new update on adult learning theory* (2.ªed.). San Francisco: Jossey-Bass, 3-13.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ministério da Educação [ME]. (2007). *Educação e formação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (1988). "A formação tem de passar por aqui: As histórias de vida no projecto prosalus". In A. Nóvoa e M. Finger (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 109-130.
- Pires, A. (2007) "Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa", *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20.
- Rainho, M. (1997). *Comparação dos efeitos de duas abordagens ao ensino de competências do pensar, na formação inicial de professores de matemática/ciências da natureza do 2ºciclo do ensino básico*. Lisboa: DEFCUL. [Tese de doutoramento, documento policopiado]
- Salema, M. H. (1997). *Ensinar e aprender a pensar* (1.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Stake, R. E. (2004). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Valente, M. O., Salema, M. H., Morais, M. M. & Cruz, M. N. (1989). "A metacognição", *Revista de Educação*, 1 (3), 47-51.

## REPRESENTAÇÕES DO PLANO DE EDUCAÇÃO POPULAR E DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO ENSINO NORMAL PRIMÁRIO DE COIMBRA

177

**António Gomes Ferreira**  
*Universidade de Coimbra*

**Luís Mota**  
*Escola Superior de Educação de Coimbra*

As representações construídas por professores e alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra sobre o Plano de Educação Popular e a Campanha Nacional de Educação de Adultos foram o ponto de partida para a nossa análise. A justificação para uma abordagem do esforço de elevação dos níveis de escolaridade da população adulta pelo viés das representações elaboradas no âmbito do ensino normal adveio do *apelo* do interior da Campanha e por iniciativa do seu primeiro responsável, o subsecretário de Estado da Educação Nacional. De acordo com *A Campanha*, no seu número de Agosto e Setembro de 1954, em reunião com a presença de «todos os directores das Escolas do Magistério Primário», do «Presidente do Júri único dos Exames de Estado» nas referidas escolas e do «chefe da Secção Pedagógica da Direcção-Geral do Ensino Primário», presidida pelo próprio Henrique Veiga de Macedo, foi analisada a possibilidade, e a forma, de intervenção das escolas do magistério primário no Plano de Educação Popular. Foram estudadas áreas, em que seria expectável a sua intervenção, nomeadamente, no apoio à «execução do despacho sobre a missão das escolas primárias e dos cursos de adultos nos meios rurais», através da criação, na oferta de formação, de *cursos especiais* sobre a vida no campo, a possibilidade de cooperação com a Campanha Nacional de Educação de Adultos e, no sentido de acautelar «o aspecto pedagógico da Campanha», considerou-se desejável que, no quadro das escolas, se aprofundasse o «estudo e experiências pedagógicas sobre o ensino e educação dos adolescentes e adultos» (1954, p. vi). Uma questão de partida emergiu neste quadro, como viram os alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra, futuros professores do ensino primário, a iniciativa governamental? Qual a sua perspectiva face ao analfabetismo e aos analfabetos? E qual o posicionamento dos seus professores? Num quadro mais amplo, qual o contributo que a Escola do Magistério Primário de Coimbra deu para o Plano de Educação Popular face ao desafio/orientações que acabámos de apresentar?

Para a construção de uma grelha de leitura das representações de alunos e professores, analisámos o periódico *Rumo*, da responsabilidade dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra que asseguravam a respectiva direcção, redacção e administração. A publicação conheceu dois períodos de existência, o primeiro, entre 21 de Janeiro de 1949 e 15 de Julho de 1957 e, um segundo, entre 1 de Dezembro de 1959 e Fevereiro de 1969, teve quatro subtítulos e foi quinzenário e mensário. Nos quatro anos que compilámos, e que coincidem com os anos da Campanha, desde a iniciativa legislativa até ao seu encerramento, de 1952 a 1956, intitulava-se *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*, sendo que analisámos cerca de meia centena de artigos e notícias que, genericamente, se debruçavam especificamente sobre o Plano de Educação Popular ou afloravam a temática a partir da sua correlação com outro(s) assunto(s).

Para além deste jornal, realizámos uma consulta exaustiva aos jornais regionais então existentes, o *Correio de Coimbra*, *O Despertar* e o *Diário de Coimbra*, este último, diário e os restantes, semanários, o que nos permitiu aferir do desenvolvimento dos cursos de educação de adultos e do desenrolar da Campanha Nacional de Educação de Adultos, do desencadear de actividades, acções e iniciativas no distrito, bem como, tomar conhecimento das personalidades e instituições envolvidas.

A imprensa regional fez eco da realização de um Curso de Educadores de Adultos, na Escola do Magistério Primário de Coimbra, com inscrições que decorreram na secretaria da referida escola ou na direcção escolar. Desde finais de Novembro a 4 de Dezembro de 1953, sucessivas notícias nos vão dando conta da realização do curso, que teve direito a sessão solene de abertura, ocorrida a 3 de Dezembro de 1953, no Salão Nobre da União de Grémio dos Lojistas do Distrito de Coimbra, denunciando, de algum modo, o envolvimento da estrutura corporativa no Plano de Educação Popular (O Curso de Educadores é inaugurado amanhã com a presença do subsecretário de Educação, 1953). O curso, aberto a professores, regentes e a pessoas interessadas, estava organizado em «duas fases», uma primeira, incluía a apresentação de dúvidas e a orientação «psicopedagógica para tarefas educativas de adultos» e estoutra, constituída por «lições práticas de leitura, escrita e aritmética iniciais para adultos» (Inaugurou-se ontem com uma sessão solene um Curso de Educadores de Adultos em Coimbra, 1953). Pelas páginas dos jornais regionais foi possível, ainda, elencar as missões culturais realizadas no distrito de Coimbra, bem como a calendarização e realização de sessões de cinema no âmbito da Campanha Nacional de Educação de Adultos. No cumprimento do legalmente estabelecido (1952, p. 1094) tomamos conhecimento, através das páginas da imprensa regional, da composição e tomada de posse da comissão distrital, e das concelhias, de Coimbra.

Ao longo dos anos de 1953 e 1954, foram surgindo notícias dando conta da abertura de cursos de educação de adultos, em diferentes fábricas do concelho, nomeadamente, nas Fábricas Triunfo, na SIAC, fábrica de azulejos situada na estrada de Coselhas, na Lufapo, localizada na Pedrulha, n.º A Ideal, Lda., e em Taveiro, na firma Barbosa e C.ª Lda. Os três cursos mistos das Fábricas Triunfo tiveram honras de inauguração pública, em 1953 e, em 1954, já eram quatro cursos e as instalações foram mesmo visitadas por Veiga de Macedo, subsecretário de Estado. Permitimo-nos sublinhar este contributo das entidades patronais, dando corpo ao determinado no artigo 98.º, fornecendo instalações para o funcionamento dos cursos de educação de adultos, provavelmente, porque teriam «mais de vinte assalariados com menos de 35 anos de idade e sem habilitação da 3.ª classe do ensino primário» (1952, p. 1091). Já a dimensão e o volume das notícias dedicadas às Fábricas Triunfo, não será alheio o facto de o seu director e proprietário, Sousa Machado, ser, simultaneamente, deputado «da nação», numa ilustração clara, da proximidade entre o poder político, as elites locais e os interesses económicos, no período do Estado Novo. Ao nível associativo, destaque para a Associação de Artistas de Coimbra, onde se realizaram diferentes cursos de educação de adultos.

A colaboração da Igreja também foi explícita e empenhada. Em *Provisão contra o analfabetismo*, considerando a iniciativa do governo como o «maior esforço feito na nossa terra contra uma das maiores vergonhas da nossa história». Considerava, a Provisão, que ler, escrever e contar significava ter «sentidos e faculdades novas», pelo que se recomendava aos párocos «ajudar e animar», «dando o melhor do seu esforço, entusiasta e perseverante» e, no mínimo, deveriam «tornar conhecida do povo» a legislação. A própria provisão deveria

ser «lida e comentada à estação da Missa Paroquial em um ou mais Domingos» (Provisão contra o analfabetismo, 1953).

Por último, consultámos o jornal *A Campanha*, órgão da Campanha Nacional de Educação de Adultos, periódico quinzenal, mensal desde Março de 1954, publicada entre Outubro de 1953 e 1956, a que voltaremos mais à frente.

### ***O contexto internacional e o Plano de Educação Popular de combate ao analfabetismo***

As condições internas e externas no Portugal do pós-guerra despoletaram uma momentânea onda de esperança de democratização que conduziram mesmo, o Estado Novo, a tolerar a concorrência eleitoral e, no plano da política externa, assistiu-se a algumas hesitações, no que se refere ao posicionamento internacional de Portugal. Em 1948, Portugal foi membro fundador da Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE, hoje, OCDE) e, contudo, recusou a ajuda, referente a 1948-1949, no âmbito do plano Marshall. Paralelamente, muito por força das condições criadas pela nova ordem económica internacional, no plano interno, foi lançado o I Plano de Fomento, no quinquénio de 1953-1958, definindo prioridades e, ainda que traduzindo um «somatório de planos parciais», não deixou de constituir «um conjunto de investimentos públicos» aos quais foram alocados «recursos financeiros» (Nunes & Brito, 1992).

Os «anos dourados» (Hobsbawm, 2002 [1996]) registaram, concomitantemente com o crescimento exponencial da oferta educativa, uma «explosão» da educação de adultos. Sob o patrocínio da Unesco, em 1949, ocorreu, em Elseneur (Dinamarca), a primeira das conferências internacionais de educação de adultos, conferindo-lhe uma dimensão planetária e destacando a importância dos organismos internacionais no seu desenvolvimento (Canário, 2008). Nessa conferência, o Director-geral da Organização das Nações Unidas (ONU), Torres Bodet, condenou aqueles que ainda consideravam a instrução como perigosa e esclareceu que «o fim da educação de adultos é a valorização do indivíduo integrado na vida e progresso da colectividade. [...] Não se trata de ensinar ao adulto esta ou aquela arte, esta ou aquela ciência mas de instruí-lo numa disciplina mais vasta de que só ingenuamente podemos supô-lo conhecedor: a própria vida» (Barcoso, 2002, pp. 323-324). Saber ler podia, afinal, ensinar a tornar a vida melhor. A educação de adultos correspondeu, neste período, a uma oferta educativa de segunda oportunidade, conquistando especial relevância as actividades educativas de alfabetização.

Apesar de, aparentemente, Portugal se ter conseguido manter «razoavelmente à margem da ordem económica internacional» (Nunes & Brito, 1992, p. 328) até à década de sessenta, a verdade é que integrar a OECE, mais tarde OCDE, se traduziu numa abertura ao exterior que implicou uma crescente exposição, do ponto de vista económico e educativo, e o risco, tanto mais embaraçoso face à natureza do regime, de ver expostas as assimetrias entre Portugal e o resto dos países europeus, mesmo em relação aos denominados países do Sul da Europa, como se verá na década de sessenta. Recorde-se que à época, Portugal e a Turquia, eram os países com maior taxa de analfabetismo e com menor duração da escolaridade obrigatória.

Foi neste contexto que o Ministério da Educação Nacional publicou os diplomas legais que enformaram o Plano de Educação Popular, o decreto-lei n.º 38 968, que «reforça

o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar, reorganiza a assistência escolar, cria os cursos educação de adultos e promove uma campanha nacional contra o analfabetismo» (1952, p. 1067), e o decreto-lei n.º 38 969 que regulamenta o disposto no anterior, dividido em sete capítulos, os primeiros, sobre a obrigatoriedade de ensino, o recenseamento escolar – com a particularidade de implicar professores, cuja acção tinha peso na sua avaliação profissional – e a assistência escolar, que ia no sentido de reforçar o apoio aos alunos, e às alunas carenciados. O capítulo IV tratava do reforço das medidas de obrigatoriedade escolar que iam desde multas à suspensão do abono de família até mesmo à impossibilidade de ingressar em serviços do Estado. Aos adultos sem a escolaridade de três anos ficava vedada a possibilidade de obterem a carta de condução, autorização para emigrar e os mancebos, incorporados depois de Janeiro de 1954, não podiam passar à disponibilidade sem a escolaridade obrigatória. Os cursos de educação de adultos (capítulo V) funcionavam 1 de Novembro a 31 de Maio, enquanto a Campanha Nacional de Educação de Adultos (capítulo VI) com vigência prevista, de Janeiro de 1953 a 31 de Dezembro de 1954 – período esse que, em face de um propalado sucesso, viria a ser dilatado por mais dois anos – e se destinava a adolescentes e adultos entre os 14 e os 35 anos. O capítulo final abordava a «organização da Direcção-Geral do Ensino Primário e das direcções dos distritos escolares» (1952, p. 1094).

O diploma, aqui genericamente resumido, aproximava-se da noção de capital humano, estabelecendo uma relação *quase* directa entre nível de escolaridade e produtividade, filiando-se na ideologia, comumente sustentada na OCDE na década de sessenta, designada de *ocedeísmo*. Bem elucidada nesta passagem:

Não podem, de resto, esquecer-se as relações de esta dependência entre a produtividade do trabalho e a difusão do ensino. É indiscutível que uma boa instrução traz grandes vantagens ao trabalhador: desenvolve as faculdades de atenção, apura-lhe o espírito de observação, estimula a sua actividade mental, torna-o mais confiante, mais inteligente, mais apto a aperfeiçoar-se no exercício da profissão. Ela constitui, por isso mesmo, factor importante na produção de riqueza (1952, p. 1079).

Contudo, ao contrário do que um olhar menos atento poderia supor, o Estado Novo não cedeu o passo aos paladinos do capitalismo, o legislador vai ter o cuidado de matizar as preocupações mais economicistas compaginadas com as preocupações de formação do homem sustentadas pela Unesco, com o substrato ideológico do regime. Assinalemos paralelamente, a propósito da Campanha Nacional de Educação de Adultos, a procura de uma certa legitimidade científica:

O método geral para uma primeira fase de educação de adultos mais defendido por especialistas da cultura popular é o da campanha contra o analfabetismo. Este será o método adoptado através de uma Campanha Nacional de Educação de Adultos. Com a designação escolhida pretende-se significar que não se procura apenas transmitir aos analfabetos os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo, mas ainda contribuir para a educação geral do nosso povo. Por isso se consagra também como objectivo da campanha a divulgação de noções de educação moral e cívica, organização corporativa, previdência social, segurança no trabalho, higiene e defesa da saúde, agricultura e pecuária (1952, p. 1080).

O quadro de controlo e redução que marcou quase toda a política educativa do Estado Novo sobressai na análise realizada ao Plano de Educação Popular. O controlo ideológico que detectamos no diploma legal, visível na preocupação com a «divulgação de noções de educação moral e cívica, organização corporativa», por exemplo, estava bem presente no órgão oficial da Campanha e nas actividades culturais desenvolvidas. Emergia em aspectos como a constituição de bibliotecas e na conseqüente selecção dos livros, em questões gerais de educação e higiene mas também em páginas dedicadas aos castelos de Portugal, à promoção regionalista das províncias, como é exemplo Trás-os-Montes, ou na apresentação de figuras de significativa importância na imagética histórica nacionalista, como é o caso do Infante D. Henrique. Quanto à redução, dimensão integrante da preocupação com o efectivo cumprimento da alfabetização, ela respirava-se no limitado programa do ensino primário para adultos (Despacho de 27 de Março de 1953, do subsecretário de Estado da Educação, 1953) e na manutenção de uma escolaridade obrigatória de três anos.

### *As representações dos corpos, docente e discente, da Escola do Magistério Primário*

Inadaptado (Escola e Biblioteca, 1953) ou ignorante (Torgal, 1953) são epítetos que classificam o analfabeto, reconhecendo-se que não saber ler é, no mundo moderno, uma incapacidade. Numa abordagem ao facto social, a leitura é percebida como uma competência básica – sem ela ninguém consegue auto-educar-se – da modernidade e o facto de alguém não a possuir era entendido como uma ameaça para o seu lugar na sociedade:

Qual a posição dum analfabeto perante a sociedade? Que progresso conseguirá na vida? Que valor poderá emanar do seu trabalho? É preciso não esquecer que os auto-educadores são raros, e os que existem foram beber à Escola Primária um mínimo de noções elucidativas, que servirão de base a toda a aprendizagem (Luís & Graciette, 1953).

Já a análise do problema enquanto fenómeno social, o analfabetismo, é identificado com a ignorância (Não consintas analfabetos no teu meio, 1953), considerado um obstáculo ao progresso (Luís & Graciette, 1953) e visto como uma ignomínia social (Gaspar, Corajosa Campanha, 1953).

A reflexão sobre as causas do analfabetismo também assaltou alunos e alunas, bem como professores, da Escola do Magistério Primário de Coimbra. A responsabilização da família, pela simples demissão (Oliveira R., 1953) ou pelo recurso ao trabalho infantil, a distribuição da população pelo território nacional, a Educação Nacional – seja pela deficiente rede escolar ou pela natureza da escola primária (Oliveira A., 1953) – e o atraso da formação social portuguesa em atingir a modernidade, aqui entendida como a passagem do mundo rural e agrícola ao industrial e urbanizado, são factores apontados como causas do analfabetismo. A este propósito escreveria José Maria Gaspar, ao tempo professor da Escola:

[...] as complexas causas originais do analfabetismo nacional: a dispersão das populações rurais e o alheamento das urbanas; a ambição dos pais pela utilização prematura do trabalho dos filhos; uma ou outra falta ou má localização dos edifícios escolares e a rotineira inércia de certos meios ainda mecanizados em multi-secular ignorância (Gaspar, Rumo ao Futuro, 1953).

Como sublinhava o subsecretário de Estado da Educação, o «pai» da Campanha, Henrique Veiga de Macedo, aquando da conferência de imprensa do aniversário do primeiro ano da Campanha Nacional de Educação de Adultos, o analfabetismo encerrava em si as suas condições de reprodução e para *salvar* os filhos, tornava-se imperioso educar os pais:

O analfabeto não tem a noção da vantagem do ensino e entende, na sua visão deformada das coisas, que os filhos não carecem, para as lutas da vida, de quaisquer habilitações literárias. Esta triste realidade torna ainda mais premente a necessidade de fazer alguma coisa para educar os analfabetos, os quais irão, por experiência vivida, convencendo-se do interesse prático em instruir os filhos.

[...] pela própria natureza das causas do analfabetismo entre nós, e em especial do facto de, mormente nos meios rurais, o nosso povo, pelas condições de vida, pelo regime do seu trabalho e até pela força do hábito e da rotina, não sentia a necessidade de aprender (Macedo, 1953).

Estribados nestes conceitos, discentes e docentes, analisaram o Plano de Educação Popular pela descrição ou discussão da legislação ou pela associação ao combate ao analfabetismo por via da escolaridade obrigatória, destacando-se os elogios ao governo e o sublinhar da imagem de Portugal no estrangeiro. Como escrevia DCR:

Os esforços que o Governo tem enviado para acabar com o analfabetismo, consumados, o ano passado, com o notável decreto da obrigatoriedade de ensino, estão a merecer da imprensa estrangeira os maiores encómios. Ela é unânime nos aplausos e uma vez mais a figura do grande paladino do nosso regresso à política internacional e da nossa auto-bastança, teve a projecção devida. [...]

Outros órgãos da imprensa se têm referido ao notabilíssimo diploma que declara guerra sem tréguas ao analfabetismo. Nos periódicos do país os louvores são gerais e em tudo transparece o enorme desejo de se acabar com tão deplorável aspecto da vida nacional (DCR, 1953).

Esta preocupação do elogio da acção governativa não se limita à legitimação internacional, mas buscou, ainda, uma legitimação histórica, por contraponto com a Primeira República, destacando a contradição entre a produção legislativa e prática social do regime republicano e a acção efectiva do Estado Novo. Atente-se nesta passagem e não deixemos de sublinhar que a Primeira República terminara vinte e sete anos antes:

Que interessa, na verdade, que a lei previsse cursos nocturnos, missões escolares, cursos dominicais e outros análogos para a extinção do analfabetismo, em ambos os sexos, naquelas localidades onde as circunstâncias o exigissem (artigo 31º da Lei 1.911) e que prescrevesse que às Juntas Escolares compete estabelecer cursos nocturnos, cursos dominicais e cátedras ambulantes (Decreto nº 6.137, de 21 de Setembro de 1919), se, passados anos, se haveria de verificar que os índices do analfabetismo continuavam no mesmo nível de 1910?

A existência de 2.916.600 iletrados deveria constituir, e, constitui, séria preocupação para os responsáveis. Daí as providências legislativas sobre instrução obrigatória, cujo êxito, no fim de um ano de vigência, fica a assinalar a capacidade realizadora do regime



nos domínios da educação. Daí o alargamento da assistência escolar, através de uma legislação prática e simples já em execução com os mais auspiciosos frutos. Daí o ter-se reforçado o princípio da obrigatoriedade do ensino, numa nova e mais firme orientação imposta pela própria natureza das causas do analfabetismo entre nós, e em especial do facto de, mormente nos meios rurais, o nosso povo, pelas condições de vida, pelo regime do seu trabalho e até pela força do hábito e da rotina, não sentia a necessidade de aprender (1º Aniversário da Campanha de Educação de Adultos, 1953).

Nas páginas do *Rumo* surgiram sucessivos apelos para que os analfabetos agissem para pôr fim à sua situação individual e à vergonha de todos (Torgal, 1953), paralelamente àqueloutros que sublinhavam a necessidade de que só inferiorizando socialmente o analfabeto, para que este se convencesse da sua inaptidão em face da «moderna vida civilizada» (Gaspar, Rumo ao Futuro, 1953), se combateria efectivamente o analfabetismo. Estes posicionamentos emergiram compaginados com um forte discurso de mobilização das camadas *letradas* do país, em prol da Pátria, independentemente das camadas ou grupos sociais de pertença (Vieira, 1953), ainda que a sociedade seja ordenada e os seus membros tenham funções determinadas para organizar o *entusiasmo* participativo, sobressaindo o destaque simbólico colocado no papel do professor:

Há, primeiro, quem, por dever trabalhe no especial empenho do governo. Há, depois, quem devotadamente se esforce na cruzada geral da Nação.

Uns – estadistas, funcionários e professores – lançam mão dos seus valores e influência para superiormente dinamizarem condições docentes: estruturam a campanha e nela se mantêm permanentemente ao parapeito.

Outros – dirigentes, patrões e encarregados de serviços – actuam nos respectivos meios e associações, para directamente fomentarem o interesse discente: movimentam a orgânica e nela se agitam ordenadamente em activa disciplina construtiva.

[...] Mas o essencial nesta luta é sem dúvida o professor, com os elementos pedagógicos de que possa dispor (Gaspar, Rumo ao Futuro, 1953).

O incentivo ao envolvimento da população letrada foi acompanhada da mobilização de meios cuja discussão também é feita no âmbito da Escola do Magistério Primário de Coimbra. Particular atenção mereceu o cinema, apresentado como um *grande factor de educação* e um veículo *capaz de coordenar vontades* para esta *luta que nos toca a todos*, em particular para chegar às *pessoas de letras gordas*. Nas páginas do *Rumo*, o aluno-mestre Dinis dos Ramos resumiu assim as iniciativas nacionais do que considerou ser cinema educacional:

No curto espaço de seis meses realizar-se-ão 20 pequenos filmes que assim vão representar a contribuição cinematográfica alvitada nos decretos 38.968 e 39.969. Com o patrocínio do Ministério da Educação Nacional e sob a proficiente direcção e orientação do Sr. Dr. Afonso Botelho, nos estúdios da Lisboa-Filme, já se iniciaram os trabalhos, cuja realização pertence a Orlando Vitorino, Ricardo Malheiro e Filipe Solms – conhecidos nomes dos nossos estúdios. As películas irão de 73 a 300 metros e igualmente serão tiradas cópias de 16 mm. que serão distribuídas afim de proporcionarem espectáculos às mais afastadas aldeias por meio do cinema ambulante. Estamos certos de que as películas cuja moralidade e intenção não carecem de adjectivos, percorrerão Portugal de lés-a-lés.

Neste momento já foram rodados os filmes «Fui ao Jardim Celeste», realização de Orlando Vitorino e Azinhal Abelho e «Labirinto», realização de Ricardo Malheiros e João Mendes. Nesta película nota-se a presença de Humberto Madeira, o «Milionário do Riso» que interpreta no celulóide a figura dum magala e a sua condição de iletrado. O conhecido artista Vasco Santana incarnará um «Zé Analfabeto» que irá à teia todas as semanas contar as suas desditas por mor de não saber ler, numa série de complementos, a realizar por Filipe Solms e Carlos Marques.

As histórias, umas vezes narradas por Artur Agostinho, Raul Feio ou D. João da Câmara, locutores da nossa Estação Oficial, apesar da sua finalidade educativa, serão, no entanto, de molde a interessar as plateias (Ramos, 1953).

A Campanha Nacional de Educação de Adultos foi dirigida a pessoas de diferentes proveniências sociais, socialmente inferiorizados pela ausência de posse de escolarização, traduzindo uma preocupação de todos, isto é, nacional. Ao longo da análise dos discursos detectamos uma evolução, ainda que ténue, por um lado, no papel atribuído à escola, tendo surgido discursos que reconheciam que a sua frequência podia provocar modificações na escala social e ajudar os indivíduos e os grupos sociais a ascenderem socialmente e, por outro, a adopção de um discurso próximo do ocedeísmo, afirmando-se que a educação de adultos pode traduzir um significativo «aumento do capital humano na nação» e que a redução de analfabetos contribuiria para o aumento da produtividade (1º Aniversário da Campanha de Educação de Adultos, 1953). Evolução sempre compaginada com o elogio do governo e das virtudes do Estado Novo e de Salazar (Aluno-mestre, 1953).

Encerremos o nosso breve contributo para a compreensão do Plano de Educação Popular da década de cinquenta com as palavras de Hermínia da Silva Pinto (Pinto, 1953), então recém-diplomada do curso de educação de adultos, que, de algum modo, faz jus ao controlo ideológico do Estado Novo na educação, reproduzindo muito do discurso oficial mas, simultaneamente, traduz a satisfação e, quiçá, o orgulho em si própria, pelo esforço desenvolvido, aproveitando uma segunda oportunidade quando a primeira tardou em chegar:

Pessoas mais velhas e mais novas do que eu fizeram o mesmo e nenhuma está arrependida. Estão arrependidas outras que podiam fazer o mesmo e não fizeram porque não quiseram. Por isso eu agora convido a todos os que não sabem ler ou que não têm o exame de instrução primária a aceitarem o benefício do Estado e irem aos Cursos de Adultos, para ficarem também com o benefício da escola.

Sem isso, nem podem ser alguém e ainda envergonham os portugueses diante dos outros povos.

Por mim estou muito contente por ter feito o meu exame e hei-de dizer a toda a gente, que possa, que faça o mesmo para Portugal não ficar atrás das outras nações.

### ***A Campanha contra o analfabetismo... Um importante contributo***

Uma referência para o livro publicado pela Coimbra Editora, em 1953, da autoria de Francisco de Sousa Loureiro e José Maria Gaspar, respectivamente, director e professor da Escola do Magistério Primário de Coimbra, intitulado *Educação do Adulto Iltrado*, com

o subtítulo *orientação psico-pedagógica e didáctica*. Considerado, desde logo, pela imprensa da época como um importante contributo, tanto mais que título e subtítulo eram «muito sugestivos principalmente no momento que passa, em que está em causa e combate, à *outrance*, do analfabetismo. Patriótica Cruzada! Redenção bem almejada!» (Donato, 1953).

O livro parece ter constituído o resultado do desenvolvimento dos cursos de educadores de adultos ou ser o trabalho de reflexão e estudo para a realização dos cursos de educadores de adultos tal é a semelhança entre o conteúdo desses cursos e o do livro. Efectivamente, a relevância deste contributo está, para além do mérito que o seu conteúdo possa conter do ponto de vista científico – hoje ou à época da sua publicação –, no facto de ser único, na verdade não temos conhecimento de qualquer outra publicação no género. De resto este aspecto foi assinalado na altura pelos seus autores que no prefácio afirmam não conhecer «literatura semelhante que tenha aparecido no mercado» (Loureiro & Gaspar, s. d. [1953]), o que terá constituído uma dificuldade acrescida que, de resto, foi registada pela própria imprensa, aqui nas palavras de Ernesto Donato:

Os dois nomes que nos apresentam este proveitoso contributo na Educação do adulto iletrado, são já bem conhecidos e considerados, e bem o garantem, não diremos "Magisterdixit" – servindo-nos da locução usada na Idade Média, pelos *Escolásticos*, – pois os seus respectivos Autores não põem essa veleidade naquilo de que tratam em 142 páginas; – não obstante não conhecerem a *literatura semelhante, que tenha aparecido no mercado*, pelo menos confessam: *lutamos com dificuldades compreensíveis, que não reconhecemos não inteiramente verificadas* (Donato, 1953).

A obra surge dividida em oito capítulos, abrindo com a diferenciação entre a criança e o adulto (capítulo I), que encerra com sugestões para a organização das turmas de adultos, seguindo-se-lhe uma reflexão sobre o que significa ser professor de crianças ou de adultos (capítulo II). No terceiro capítulo os autores discutiram a finalidade educativa, mediata e imediata, contrapondo a infância ao adulto, os programas, a sociabilidade escolar, as questões dos recreios, duração e repartição da aprendizagem, encerrando com a questão dos exames, enquanto verificação do saber. No seguinte discutem-se generalidades metodológicas e didácticas para adultos e didáctica específica para adultos contemplando, aqui, problemas como a actividade, a concretização, a oralidade, os interesses, o material de ensino e a orientação. Os capítulos V a VII abordam as questões da metodologia e da processologia do ensino da leitura, da escrita e da aritmética, respectivamente. Um último capítulo, o VIII, constitui uma «Nota Final» onde os autores começam por sublinhar que a «a luta contra o analfabetismo», a par dos problemas psicológicos e sociais encerra, também, problemas económicos. Nesta reflexão final sobressai este permanente balançar entre as preocupações do capital humano e a formação global do homem. Discutindo as limitações de uma Campanha, espaldando-se nas propostas da Unesco, os autores, enjeitam como seu objectivo, colocar um fim no analfabetismo *absoluto* para criar o analfabetismo *relativo*. Não bastava, em seu entender, ensinar a ler, escrever e contar, era necessário capacitar o homem para a sua profissão mas de modo a criar-lhe «curiosidade intelectual» e «hábitos de pensamento, excitando-lhe o prazer de saber mais e saber melhor e predispondo-o à consciente contemplação de panoramas, horizontes e projectos mentais sucessivamente mais largos e mais elevados» (Loureiro & Gaspar, s. d. [1953], pp. 130-131). Afinal pretendiam que esse fosse o papel dos «cursos de educação de adultos: ensinar, agitar os meios ignorantes

e semear por eles ânsias de elevação humana, com nervuras de intelectualidade capazes de elevar, sem azedar, toda a massa nacional (Loureiro & Gaspar, s. d. [1953], p. 131).

### *Nota final*

Não foi nosso desejo avaliar os resultados do Plano de Educação Popular, em geral, ou da Campanha Nacional de Educação de Adultos, antes tão só, dar visibilidade e compreender a sua recepção pelos discentes e docentes do ensino normal primário em Coimbra e qual o contributo que a Escola do Magistério Primário de Coimbra para o seu desenvolvimento, no momento em que este foi expressamente solicitado, por responsáveis políticos nacionais. Globalmente, diríamos, a Escola terá dado corpo ao que lhe foi solicitado. Realizou os cursos de educadores de adultos, preparando recursos humanos para o desenvolvimento da Campanha e a realização dos cursos de educação de adultos, e contribuiu com reflexão própria sobre a temática e que esteve na génese da publicação do único livro, que tenhamos conhecimento, publicado sobre o assunto. Finalmente, e em relação ao estudo que realizámos, merece destaque o próprio impacto que a Campanha e os cursos de adultos terão tido na cidade e no distrito de Coimbra, nomeadamente, no envolvimento da sociedade – Igreja, empresas, movimento associativo e corporativo –, no volume de iniciativas que concitou, mesmo ao nível do poder central e local, e no seu impacto na imprensa regional. Naturalmente que se justifica uma outra análise desta vertente e de outras temáticas relacionadas com o Plano de Educação Popular, a que por certo voltaremos, mas que não cabia aqui e que não eram o nosso objectivo.

### *Referências Bibliográficas*

- 1º Aniversário da Campanha de Educação de Adultos. (15 de Novembro de 1953). *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*.
- Aluno-mestre, n. 2. (15 de Fevereiro de 1953). Trabalho para o futuro. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*.
- As Escolas do Magistério Primário de Coimbra e a formação de Educadores de Adultos. (Agosto/Setembro de 1954). *A Campanha*, p. vi.
- Barcoso, C. (2002). *O Zé Analfabeto no cinema*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2008). *Educação de adultos. Um campo, uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Candeias, A., Paz, A. L. & Rocha, M. (2004). *Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX. Os Censos e as Estatísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DCR. (15 de Fevereiro de 1953). Pela imprensa estrangeira. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*.
- Decreto-Lei n.º 38 968. (27 de Outubro de 1952). *Diário do Governo. I Série – n.º 241*, pp. 1067-1084.
- Decreto-Lei n.º 38 969. (27 de Outubro de 1952). *Diário do Governo. I Série – Número 241*, pp. 1084-1095.
- Despacho de 27 de Março de 1953, do subsecretário de Estado da Educação. (4 de Abril de 1953). *Diário do Governo. II Série*.
- Donato, E. (12 de Dezembro de 1953). A Campanha contra o analfabetismo... Um importante contributo. *O Despertar*.
- Escola e Biblioteca. (15 de Janeiro de 1953). *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*.
- Fernandes, R. (1993). Marcos do Processo Histórico de Alfabetização de Adultos em Portugal. *Colóquio Educação e Sociedade n.º 2*, pp. 115-144.

- Gaspar, J. M. (15 de Dezembro de 1953). Corajosa Campanha. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*.
- Gaspar, J. M. (15 de Junho de 1953). Rumo ao Futuro. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*.
- Grácio, R. (1981). Ensino Primário e Analfabetismo. In J. Serrão, *Dicionário de História de Portugal* (pp. 392-397). Porto: Portugalense.
- Hobsbawm, E. (2002 [1996]). *A Era dos Extremos. História Breve do Século XX 1914-1991*. Lisboa: Editorial Presença.
- Inaugurou-se ontem com uma sessão solene um Curso de Educadores de Adultos em Coimbra. (4 de Dezembro de 1953). *Diário de Coimbra*.
- Lima, L. (2006). *Educação não escolar de adultos*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.
- Loureiro, F. S., & Gaspar, J. M. (s. d. [1953]). *Educação do adulto iletrado (orientação psico-pedagógica e didáctica)*. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.
- Luís, & Graciette. (15 de Maio de 1953). Ensinar e examinar. Exames. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*.
- Macedo, E. V. (15 de Novembro de 1953). 1º Aniversário da Campanha de Educação de Adultos. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*.
- Não consintas analfabetos no teu meio. (1 de Junho de 1953). *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*.
- Nunes, A. B., & Brito, J. M. (1992). Política económica, industrialização e crescimento. In F. Rosas, *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)* (pp. 306-351). Lisboa: Editorial Presença.
- O Curso de Educadores é inaugurado amanhã com a presença do subsecretário de Educação. (1 de Dezembro de 1953). *Diário de Coimbra*.
- Oliveira, A. (15 de Junho de 1953). Campanha Nacional. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*.
- Oliveira, R. (15 de Junho de 1953). Futuro melhor. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*.
- Pinto, H. d. (15 de Dezembro de 1953). Palavras de uma adulta diplomada. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*.
- Pires, M. A. (1990). O Plano de Educação Popular ou a legislação de 27 de Outubro de 1952 nos primeiros anos da sua execução. *Revista Portuguesa de Pedagogia n.º 24*, pp. 477-518.
- Provisão contra o analfabetismo. (16 de Janeiro de 1953). *Correio de Coimbra*, p. 1 e ss.
- Ramos, D. d. (1 de Julho de 1953). Cinema educacional. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*.
- Torgal, G. R. (15 de Maio de 1953). Analfabeto. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*.
- Vieira, M. B. (15 de Junho de 1953). O saber eleva o homem. *Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra*.

(Página deixada propositadamente em branco)

Natália Ramos  
*Universidade Aberta*

### **Introdução**

Na atualidade, as questões da multiculturalidade e das relações interculturais são da maior importância no contexto do mundo globalizado, estão no centro das preocupações da maioria dos Estados, vindo colocar novos desafios, tanto à sociedade e às políticas do século XXI nos diferentes setores, em particular, nos domínios educacional, comunicacional e da saúde, como à gestão da diversidade e da comunicação intercultural.

A globalização e a crescente multiculturalidade que se verifica nos diferentes países e espaços da vida pública têm conduzido a esforços na reformulação de estratégias e políticas, com o objetivo de promover a integração social, a educação, o desenvolvimento e a comunicação entre os diversos grupos e indivíduos que coabitam no mesmo espaço, assim como, a comunicação e a cooperação transnacional.

A diversidade intercultural, as relações interculturais e a gestão da interculturalidade, são objeto de preocupação de vários organismos internacionais, tais como a UNESCO, a OCDE, o Conselho da Europa e a Comissão Europeia e constituem um dos campos mais importantes e atuais em diferentes domínios científicos, tanto ao nível da pesquisa, como ao nível da formação e da intervenção.

A diversidade cultural integra, cada vez mais, todos os domínios da esfera pública e esta diversidade deverá ser considerada, como destaca a UNESCO (2001), na *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, artigo 3: “[...] *uma das fontes de desenvolvimento, entendido não só como crescimento económico, mas, também, como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória*”.

A globalização e a interculturalidade têm vindo a questionar as identidades locais e “fechadas” de uma cultura nacional, tornando as identidades mais “abertas”, plurais e híbridas. A cultura implica um processo permanente de construção e reconstrução, o qual, dados os crescentes movimentos migratórios atuais e contactos interculturais, têm tornado este processo extremamente dinâmico e interativo. Para Tourraine (2004) e Wiewiorka (2007), a cultura está no centro do que une e divide as sociedades contemporâneas.

O Conselho da Europa (2001) acentua que é necessário evitar os perigos e conflitos que podem resultar da marginalização daqueles que não possuem competências interculturais, para viverem e comunicarem num mundo multicultural, interativo e global.

Concordámos com Sandercock (2004), quando refere que o diálogo intercultural tem de estar presente no quotidiano e assente em dois tipos de direitos fundamentais:

- o “*direito à cidade*”, enquanto espaço coletivo, promotor da participação e de integração de todos na vivência da cidade;

- o “*direito à diferença*”, enquanto promoção e valorização da diversidade, da comunicação intercultural e da alteridade.

O confronto com a diversidade e a alteridade, o encontro intercultural, as relações entre o Eu e o Outro, são influenciados por representações sociais, por estereótipos, preconceitos, projeções culturais, ideológicas e políticas. Estes elementos vão ter importância, quer na aceitação/inclusão do Outro, quer na discriminação/exclusão da diferença, do estrangeiro; quer na anulação ou valorização da identidade do Outro e da alteridade, quer, ainda, no desenvolvimento e bem-estar ou no sofrimento e doença.

O Outro poderá ser visto como alguém a tolerar, como um sujeito pleno de um grupo social, como uma fonte social e cultural positiva, como um cidadão com direito à afirmação da diferença e à participação, ou como ameaça e fonte do mal e um sujeito a excluir, a discriminar ou a eliminar.

As relações entre indivíduos e grupos culturalmente diferentes originam um conjunto complexo de representações e processos psicológicos e sociais, tal como salienta Moscovici (2005: 56): “*Pessoas que pertencem a outras culturas nos incomodam, pois estas pessoas são como nós e, contudo, não são como nós; assim, nós podemos dizer que elas são “sem cultura”, “bárbaros”, “irracionais”, etc (...)* O “*não familiar*” atrai e intriga as pessoas e comunidades (...) O medo do que é estranho (ou dos estranhos) está profundamente arraigado em cada um de nós”.

De igual modo, os membros de uma cultura tendem a considerar as suas práticas e símbolos superiores aos das outras culturas, como já referia o filósofo francês do século XVIII Montesquieu (1748, II, 9, V.1): “*Se percorrer todas as nações, encontrarei por todo o lado hábitos diferentes e cada povo acreditará que os seus costumes são os melhores*”.

Estas representações, estas imagens deverão ser reconhecidas na sua subjetividade e objetividade, nas suas implicações individuais e coletivas, no espaço e no tempo, na experiência do Eu e do Outro. Deverão ser situadas nos contextos psico-socio-históricos de origem, nos contextos simbólicos e reais, implicando a análise das suas funções na identidade e alteridade, na dinâmica das relações entre os indivíduos, as culturas e as sociedades e, ainda, ao nível da coesão social e do desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos.

### ***Contextos da Multi/Interculturalidade – Figuras do Outro e da Alteridade***

O aumento da globalização e dos fluxos migratórios no mundo, em particular na União Europeia, fizeram aumentar a multi/interculturalidade nas sociedades e a coabitação com a diversidade cultural, com o Outro. Tem-se vindo a assistir no mundo a uma intensificação da diversidade cultural e a uma afirmação das diferenças.

No mundo aberto e plural de hoje, com a globalização e os novos meios de comunicação, com os *media*, a internet, as facilidades de deslocação e os meios de transporte rápidos, a diversidade cultural e o Outro têm hoje um outro estatuto e imagem. O Outro não está longínquo e distante, mas está mais próximo e presente no quotidiano e, ainda que nem sempre aceite e compreendido, coabita connosco e reclama respeito e direitos. Temos assim uma diversidade cultural que encontramos no seio dos Estados, das cidades, no dia-a-dia, relacionada com a abertura ao mundo, a globalização e a cidadania.

Temos o estatuto do Outro no quadro das migrações, da globalização e da Convenção da UNESCO (2001, 2005, 2007), reconhecendo a igualdade das culturas e constituindo uma revolução democrática, no plano internacional. A primeira figura do Outro e da diver-



cidade cultural é o *Migrante*, aquele para quem a migração poderá aumentar a liberdade, as oportunidades de decisão e o poder de escolha, melhorar as condições de vida, alargar o acesso aos serviços básicos, à escolaridade, à saúde e à participação e constituir um fator importante de desenvolvimento, se lhe for proporcionado acolhimento e contextos social, educacional e político adequados. Todavia, este Outro é, frequentemente, ignorado e/ou discriminado, sobretudo o migrante pobre, objeto de medos e exclusão, símbolo de ameaça e da diversidade cultural recusada na prática, ainda que defendida nos textos.

Os migrantes são, por vezes, confrontados com fronteiras de identidade e de memória, com fronteiras de preconceito, de violência e de racismo, que os conduzem a situações de sofrimento, desilusão e mau estar, as quais podem afetar a sua identidade, integração, saúde e capacidade para reclamar e defender os seus direitos. Para muitos migrantes, não são os sonhos de uma vida melhor, nem os motivos políticos ou privados de quem atravessa fronteiras ou continentes que, frequentemente, aparecem nas representações ou nas campanhas que os discriminam ou condenam. Muitas histórias de mobilidade, migração e exílio caracterizam-se pela violência exclusionista, ou assimiladora, representando uma violência estrutural e estruturante, que se acompanha de dispositivos simbólicos que criam fronteiras de separação entre “bons” e “maus”, entre “cidadãos” e “bárbaros/estranhos”, entre “nós” e os “outros”. Estes dispositivos originam processos de ocultação da violência e inversão de causalidade, projetando a culpa para as vítimas (Farmer, 2003). Contudo, no mundo globalizado de hoje, os indivíduos continuam a migrar, dentro ou para fora dos seus territórios, em busca de melhores perspetivas e condições de vida. Estas deslocações deverão ser consideradas como um direito humano, tal como é consagrado no artigo 13º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adoptada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU): *“Todo o indivíduo tem o direito de circular livremente e escolher a sua residência no interior de um Estado. Todo o indivíduo tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país”*.

A migração ocorre, sobretudo no interior dos países, estimando-se que haja aproximadamente 740 milhões de migrantes internos e 214 milhões de migrantes internacionais. Dos migrantes internacionais, cerca de 100 milhões são mulheres, constituindo a feminização das migrações uma das características das migrações atuais. São os continentes europeu e asiático os que acolhem no seu território o maior número de migrantes, respectivamente 69,8 milhões e 61,3 milhões de pessoas. Os EUA constituem o país que acolhe o maior número de migrantes, ou seja, 42,8 milhões (ONU, 2011). Os que migram devido à insegurança, catástrofes ou guerra são cerca de 14 milhões e representam 7% dos migrantes no mundo.

Em Portugal, a população de origem estrangeira totaliza 445 262 cidadãos, constituindo a comunidade brasileira a maior população estrangeira residente em Portugal (119 363), correspondendo a 25% da comunidade estrangeira residente no país (SEF, 2010).

O Instituto Nacional de Estatística (INE, 2009) destacava que, em 2008, nasceram em Portugal 13 802 crianças em que um, ou ambos os pais eram estrangeiros, reunindo 13% da totalidade dos nascimentos neste ano, sendo os brasileiros os que contribuem com o maior número de crianças e que se mantêm em primeiro lugar, na união com portugueses.

Em Portugal, no ano letivo de 2008/2009, estavam inscritos nas escolas portuguesas do ensino básico e secundário 70 508 alunos de origem estrangeira, divididos por 90 nacionalidades, sendo as mais representativas, Brasil e Cabo Verde, segundo dados do Ministério da Educação (GEPE).

De acordo com o Observatório Português da Ciência e do Ensino Superior – OCES, em Portugal, o número de estudantes estrangeiros inscritos no ensino superior tem vindo a aumentar nos últimos anos, tendo-se registado um crescimento de 65,7%, só entre os anos letivos de 1999/2000 e 2004/2005. Neste ano letivo, 17 594 estrangeiros estavam inscritos no ensino superior público e privado português, sendo a maioria de Angola (4 258), Cabo Verde (3 835) e Brasil (1 796).

A diversidade cultural está, igualmente, representada nos cerca de 3 milhões de estudantes de ensino superior, que se encontram fora dos seus países, situando-se o aumento dos estudantes internacionais em 41%, só entre 1999 e 2004 (OCDE, 2009).

Na União Europeia, no quadro do programa de mobilidade ERASMUS, programa a funcionar desde 1987, já são mais de um milhão e seiscentos mil (1 683 928), os estudantes universitários que, entre 1987 e 2007, frequentaram outras instituições de ensino superior de um dos trinta e dois países europeus participantes neste programa. Em 2008/2009, 5 398 estudantes portugueses participaram no Programa ERASMUS, sendo os países mais escolhidos a Espanha e a Itália. Neste mesmo ano escolar, Portugal acolheu um total de 6 234 estudantes no âmbito deste programa vindos, sobretudo, de Espanha.

No quadro do ERASMUS MUNDUS, calcula-se que 1 300 alunos de fora da Europa vieram estudar, ao abrigo deste programa. Este aumento da mobilidade internacional estudantil e as alterações realizadas no Ensino Superior na Europa vão ao encontro da Declaração de Bolonha e reforçam a criação de um Espaço Europeu e Mundial de Ensino Superior e a promoção das relações interculturais ao nível estudantil.

Outra figura do Outro e da diversidade cultural está associada à cidade, à urbanização, àquele que habita a cidade e os seus arredores. Com efeito, mais de metade da população mundial (65%), oriunda de diversos universos culturais e sociais, habita hoje em zonas urbanas e suburbanas, prevendo-se que, em 2030, as cidades do mundo em desenvolvimento acolham 80% do total da população, contribuindo as migrações para este aumento populacional.

Outra figura de diversidade cultural e do Outro são os cerca de 300 milhões de pessoas, distribuídas por mais de 70 países, que pertencem a grupos indígenas, representando cerca de 4 000 línguas. Na América Latina, por exemplo, os 50 milhões de indígenas constituem 11% da população da região (PNUD, 2004).

Também, a União Europeia, projeto político que envolve 27 países e 500 milhões de habitantes com história e língua diferentes (26 línguas) e com identidades sociais e culturais fortes, constitui um grande desafio político, cultural, educacional, comunicacional e, em particular, um desafio à diversidade cultural, ao diálogo intercultural e à coabitação cultural.

Neste sentido, o Conselho da Europa e a Comissão Europeia insistem em que é necessário promover a “*Cidade Aberta e Intercultural*” e acolher a diversidade cultural nas cidades ditas “*globais*”, de modo a responder às novas dinâmicas e necessidades das sociedades atuais (Sassen, 2001).

### ***Convenção Cultural da UNESCO e Paradigma Intercultural***

A UNESCO tem-se preocupado em reconhecer a igualdade de todas as culturas e em definir a diversidade cultural, tendo-se esta constituído como uma questão política e um conceito institucionalizado de política internacional.

A diversidade cultural é reconhecida pela UNESCO (2001, 2005, 2007) como uma “*caraterística inerente à humanidade*”, como um “*património comum*” e como uma fonte de “*um mundo mais rico e diversificado que alarga a possibilidade de escolhas e fortalece as capacidades e os valores humanos.*”

A adoção, em 20 de Outubro de 2005, pela UNESCO, da “*Convenção para a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*” representa uma etapa fundamental para a emergência do direito cultural internacional. Esta Convenção constitui o primeiro documento internacional, com valor jurídico, a estatuar sobre a importância da cultura e da diversidade cultural, no domínio das políticas culturais, mas, também, no âmbito da cooperação internacional, do desenvolvimento e dos direitos humanos.

A convenção da UNESCO concilia a defesa de duas visões:

- do *universalismo*, com a defesa dos valores universais da paz, da solidariedade, da justiça e dos direitos do homem;
- do *particularismo*, com a liberdade de cada um expressar a sua cultura e decidir as suas escolhas.

Esta Convenção tem por objetivo criar condições que permitam às culturas desenvolverem-se e interagirem abertamente, de modo a um enriquecimento mútuo, pertencendo aos Estados, em colaboração com a sociedade civil, intervirem através de ações concretas a diferentes níveis: ao nível nacional (através dos governos); ao nível internacional (através do controlo coletivo dos Estados signatários); ao nível nacional e transnacional (através da sociedade civil).

A crescente mobilidade populacional e cooperação transnacional proporcionam o contacto de grande diversidade de culturas e identidades, vindo colocar desafios às populações autóctones e migrantes e às relações interculturais e exigir um novo paradigma na pesquisa e intervenção, que designámos de *Paradigma Intercultural*.

A reflexão sobre a diversidade cultural, através deste paradigma, implica processos dinâmicos e multidimensionais (Bierbrauer & Pedersen, 1996) e reenvia aos conceitos de *reciprocidade*, de *complexidade* (Morin, 1990), de *complementaridade* (Devereux, 1992) e de *facto social total* (Mauss, 1950, Mead, 1950).

O *Paradigma Intercultural* vem desafiar os paradigmas tradicionais e implica várias constatações e perspetivas:

- *uma constatação de ordem sociológica*, tendo em conta que a maioria das nossas sociedades são e serão cada vez mais multiculturais;
- *uma opção de ordem ideológica*, já que a multi/interculturalidade é, potencialmente, uma riqueza para o conjunto da sociedade;
- *uma visão estratégica*, tendo em conta que para passar do multiculturalismo ao interculturalismo, torna-se necessário promover a relação entre as culturas, sem, no entanto, anular a identidade de cada uma delas;
- *uma perspetiva multi/interdisciplinar*, na medida em que os objetos do domínio intercultural são objetos complexos, plurais, heterogéneos e pluridimensionais, que não podem ser reduzidos a uma única abordagem disciplinar;
- *uma perspetiva sistémica e multidimensional*, necessária a uma visão global, integrativa e interacionista da complexidade e da diversidade e à construção de um pluralismo

comum, implicando, ao mesmo tempo, o reconhecimento dos indivíduos e das culturas e a integração das representações, práticas, políticas e contextos;

- *um processo dinâmico e dialético*, onde o intercultural exige a tomada de consciência da alteridade e da diversidade, das identidades individuais e coletivas, das interações entre os indivíduos e os grupos e, ainda, das relações entre o Eu e o Outro;
- *uma perspectiva psicossocial e pedagógica*, visto que as problemáticas interculturais implicam o desenvolvimento de competências culturais, sociais, pedagógicas, comunicacionais, de competências individuais e de cidadania, que permitam interações sociais harmoniosas entre os indivíduos e as culturas e que promovam a consciencialização cultural, a comunicação intercultural e o funcionamento democrático das sociedades;
- *uma perspectiva sociopolítica*, tendo em conta, que o interculturalismo não é somente um objetivo em si, mas, também, um instrumento para promover a coesão social, o exercício da cidadania, a igualdade de oportunidades e uma integração adequada da diversidade cultural e das minorias.

O *paradigma intercultural* vem introduzir a pluralidade, a heterogeneidade, a complexidade e a multi/interdisciplinaridade na pesquisa, formação e intervenção, implicando um novo reposicionamento metodológico, epistemológico e ético, assente em *três vertentes estruturantes*:

*Concetual* – As diferenças culturais são definidas, não como elementos objetivos com caráter estático, mas como entidades dinâmicas e interativas, que se dão sentido mútuo. A abordagem intercultural constitui uma outra forma de analisar a diversidade cultural, não a partir das culturas consideradas como entidades independentes e homogêneas, mas a partir de processos e de interações;

*Metodológica* – A abordagem intercultural define-se como global, multidimensional e interdisciplinar, de modo a dar conta das dinâmicas e da complexidade dos fenômenos sociais e a fim de evitar os processos de categorização. Trata-se, para o investigador/educador/interveniente, de adquirir familiaridade com o universo social sobre o qual trabalha, de compreender as representações que o animam e de se interrogar de forma reflexiva, não só sobre a cultura do outro, mas, também e em primeiro lugar, sobre a sua própria cultura;

*Ética* – A perspectiva intercultural tem como objetivo o conhecimento das culturas, mas, sobretudo, a relação entre elas e ao Outro, implicando uma atitude de descentração (Piaget, 1970). Envolve uma reflexão sobre a forma de respeitar a diversidade individual, social e cultural, de conciliar o universal e o particular, o global e o local, de adaptação à complexidade estrutural duma sociedade e à sua conflitualidade.

### ***Diversidade Cultural e Competências Interculturais***

Viver, trabalhar, comunicar e educar em contexto multicultural exige o desenvolvimento de um conjunto diversificado de competências. Estas *competências do domínio intercultural* podem agrupar-se deste modo:

- *competências individuais*, que permitam interações sociais harmoniosas entre os indivíduos e as culturas e que promovam uma atitude de descentração, a qual permitirá flexibilizar e relativizar princípios, modelos e competências apresentados como únicos e universais e evitar muitos comportamentos de intolerância, discriminação e exclusão;

- *competências interculturais*, sobretudo linguísticas, comunicacionais e pedagógicas, que facilitem, por um lado, a comunicação intercultural e a consciencialização cultural e, por outro, que promovam uma educação e intervenção interculturalmente competentes e inclusivas e profissionais e cidadãos culturalmente sensíveis e implicados;
- *competências de cidadania*, que tornem possível o funcionamento democrático das sociedades e das instituições.

Como sugere Vygotsky (2001, p. 27): “*A função primordial da linguagem é a comunicação*”. Existindo no mundo perto de 6.000 línguas (Nodari & Shander, 2006) e constituindo a língua o principal meio de comunicação e de acesso a uma cultura, o ensino das línguas desempenha um papel fundamental na educação e comunicação intercultural e na educação para a cidadania.

A língua é um instrumento fundamental para a comunicação e para a integração das diversas culturas e grupos minoritários, que habitam no mesmo espaço territorial. Neste contexto, o ensino/aprendizagem da língua segunda permite aos que vivem, estudam ou trabalham num país que não é aquele onde têm a nacionalidade, a sua integração na cultura e na sociedade maioritária.

Popovici (2006) acentua a importância do ensino das línguas e da preparação dos alunos para “viver em conjunto”, com o objetivo da prevenção e resolução de conflitos e para promover a comunicação intercultural.

Vai neste sentido o pensamento de Morin (2001, p. 17), quando salienta a importância do ensino da compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer “estranhos”, daí a “*necessidade de estudar a incompreensão a partir das suas raízes, suas modalidades e seus efeitos. Este estudo é tanto mais necessário porque enfocaria, não os sintomas, mas as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo*”.

Uma pedagogia da relação intercultural, baseada na compreensão, no respeito e reconhecimento do Outro e da diversidade, deverá ajudar cada um a determinar as suas próprias representações, preconceitos, estereótipos e modelos do seu sistema de valores. Deverá, igualmente, ajudar a identificar as representações, preconceitos, estereótipos e sistemas de valores dos outros indivíduos e grupos, constituindo um meio de *aprendizagem* de si mesmo e do Outro, de compreensão intercultural, de luta contra o etnocentrismo, a discriminação e a xenofobia.

O etnocentrismo, os estereótipos e os preconceitos constituem barreiras, *filtros culturais* à comunicação intercultural e estão na origem de conflitos e incompreensão entre grupos minoritários e maioritários (Samovar & Porter, 1988, Ladmiral & Lipiansky, 1992, Cohen-Emerique, 1993).

No confronto com a diferença e a diversidade, é importante ter em conta o etnocentrismo, constituindo este um dos principais fatores que determinam o impacto psicológico do indivíduo face a um novo meio. Os indivíduos etnocêntricos utilizam os seus valores e modelos para julgar os outros, os objetos e os acontecimentos, considerando as outras perspetivas culturais como inferiores, incorretas ou imorais, em comparação com as suas (Triandis, 1990).

O etnocentrismo origina distância social, ódio, desconfiança, medo e discriminação do exogrupo, em relação ao endogrupo. A intensidade do etnocentrismo varia segundo as culturas, o tempo, o espaço e os indivíduos, no seio de uma mesma cultura, havendo, contudo, um certo nível de etnocentrismo que se apresenta como universal (Levine & Campbell, 1972).

Para desenvolver a competência na comunicação e nas relações interculturais, é importante a tomada de consciência do grau de determinismo cultural dos nossos comportamentos, é necessário desenvolver a *consciencialização cultural*. Esta constitui um processo de aprendizagem cultural, que visa desenvolver a capacidade de analisar o mundo do ponto de vista de uma outra cultura e as competências para reconhecer as diferenças e a pluralidade (Hoopes, 1980).

Para desenvolver competências no domínio intercultural e a compreensão recíproca entre indivíduos, grupos e culturas, é importante:

- aprender a conhecer-se a si mesmo e à sua própria cultura;
- aprender a descobrir e a compreender o *sentido* de normas e valores, os quadros de referência dos outros e os códigos culturais respetivos;
- evitar julgamentos rápidos e superficiais, estereótipos, preconceitos e atitudes etnocêntricas, o que permitirá colocar-se no lugar do outro, de forma a tentar compreender as coisas do seu ponto de vista, o que permitirá a *descentração*. A atitude e a prática da descentração dá-nos a capacidade de relativizar e de visualizar uma situação através de várias perspetivas e de outros quadros de referência, ajuda cada um a adotar uma certa distância em relação a si mesmo e conduz à autoreflexão, constituindo uma das atitudes que todos os profissionais, particularmente os educadores, deverão trabalhar em permanência;
- desenvolver a empatia, o que implica a capacidade de se colocar no lugar do Outro e o reconhecimento do Homem na sua individualidade e singularidade;
- dispor de tempo para comunicar, para compreender uma situação, estar atento às mensagens silenciosas da comunicação não verbal, ter em conta o contexto físico, social e humano onde se desenrola a comunicação, assim como aprender a respeitar os ritmos e os estilos de comunicação próprios de cada indivíduo e de cada cultura;
- desenvolver estratégias e intervenções psicossociais e educativas interculturais, incluindo uma formação centrada sobre a cultura dos diferentes grupos e comunidades presentes no mesmo espaço educacional ou social, e nas relações interculturais, por exemplo, desenvolver projetos de educação para a diversidade (Ramos, 1997, 1998);
- implementar uma formação adequada dos professores e uma revisão dos programas e dos materiais didáticos;
- respeitar a diversidade linguística e as línguas maternas e promover a aprendizagem da segunda língua e das línguas estrangeiras;
- trabalhar os currículos e os materiais de aprendizagem, sobretudo os que apresentam mensagens discriminatórias e “racistas”, utilizando-os como instrumentos de consciencialização intercultural;
- utilizar adequadamente os meios de comunicação social, em particular os media audiovisuais, nomeadamente, na sensibilização à interculturalidade e no combate aos preconceitos, estereótipos e a todas as formas de discriminação;
- aprender a construir projetos e a encontrar soluções em conjunto para a resolução de conflitos e para a compreensão das relações interculturais e de interdependência cada vez maiores;
- aprender a dialogar com as outras culturas e aceitar negociar e propor compromissos, de modo a evitar comportamentos de rejeição ou de assimilação;
- desenvolver uma formação que explique e contribua para a compreensão da diversidade cultural e dos preconceitos e estereótipos socialmente construídos em relação às

minorias e às diferenças religiosas, sociais, étnico/culturais, geracionais e de género, assim como, dos procedimentos para combatê-los, de modo a favorecer a alteridade e as expectativas positivas em relação às minorias;

- fomentar uma melhor compreensão dos mecanismos psicossociais e dos fatores socio-políticos suscetíveis de originar a intolerância, a rejeição e a xenofobia;
- desenvolver competências tecnológicas, nomeadamente ao nível do domínio e utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e da internet, as quais vêm, através da inclusão digital, favorecer a comunicação intercultural, a inclusão social, a educação transnacional, a democratização do ensino e viabilizar encontros virtuais que facilitam o contacto e partilha de ideias e recursos de informação e aprendizagem, disponíveis em qualquer parte do mundo;
- proporcionar informação e formação, em relação à negociação dos conflitos à escala nacional e internacional, de cariz social, económico, político e cultural ou ainda, sobre conflitos entre valores fundamentais (atentados aos direitos humanos, formas de discriminação e violência, por exemplo, pobreza e desigualdades sociais, mutilações genitais...).

Para preparar os indivíduos para as relações interculturais, têm sido desenvolvidos diversos programas de formação e treino de competências interculturais, por numerosos investigadores e educadores, em diferentes países do mundo (Landis e Brislin, 1983, Black e Mendenhall, 1990, Brislin, 1993, Brislin e Yoshida, 1994, Cohen-Emerique, 1993, 1999, Filtzinger, 1999, Demorgon, 2000).

Muita da formação em interculturalidade, ao nível da intervenção social, valoriza as culturas de origem e as de acolhimento, tentando articulá-las, assim como as relações intergeracionais, de modo a evitar os choques interculturais e geracionais e a facilitar a resolução de conflitos, desenvolvendo formações sobre a interculturalidade e as problemáticas migratórias, de forma pluridimensional e pluricultural (Cohen-Emerique, 1993, 1999, Filtzinger, 1999).

Através da avaliação da importância e eficácia desta formação/treino, o qual poderá utilizar várias técnicas que poderão ir da informação e formação intercultural, da sensibilização cultural, ao *role playing* e aprendizagem experiencial, constatou-se que, na maioria dos estudos, os indivíduos reconheceram que o seu treino/formação intercultural tinha sido positivo e eficaz, com melhorias na realização e com diminuição do *stress* de aculturação (Black e Mendenhall, 1990).

Landis e Brislin (1983) e Brislin (1993) consideram que os contactos entre as culturas e as relações interculturais tenderão a aumentar e que a pesquisa e treino intercultural poderão dar orientações e contributos positivos, para as relações interculturais. Para estes autores, um bom treino intercultural deverá: ter em conta os pensamentos, sentimentos e comportamentos dos indivíduos, contribuindo para a consciencialização das atitudes e opiniões culturais; ajudar na promoção da aceitação de comportamentos diferentes ou considerados estranhos e na modificação de atitudes e comportamentos, de modo a ir ao encontro e compreender as expectativas dos indivíduos de outras culturas e as suas lógicas culturais; fornecer informação sobre os outros países e promover a aprendizagem experiencial, pela imersão noutro país e noutra cultura.

Através de uma revisão da literatura, Brislin e Yoshida (1994) destacaram um conjunto de benefícios do treino e formação intercultural, nomeadamente: maior capacidade para

lidar com as diferenças culturais; mais bem-estar e satisfação nas relações interculturais; diminuição do *stress* e melhoria nas relações interpessoais e no trabalho com grupos heterogêneos; maior abertura ao mundo e à alteridade; maior capacidade para resolver problemas que exigem a compreensão cultural, a relação com outras culturas e a adaptação à mudança.

### *Considerações Finais*

Estamos de acordo com Wolton (2003), quando assinala que “Aprender a gerir a diversidade cultural constitui a verdadeira riqueza das sociedades futuras”.

A aquisição e o desenvolvimento de competências interculturais são objetivos fundamentais para fazer face à diversidade e complexidade que caracterizam o tecido social atual e para a educação das crianças, jovens e adultos e dos cidadãos, em geral.

É necessário solidificar os quatro paradigmas da educação para o século XXI defendidos por Delors (1996), ou seja: aprender a ser; aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos.

Como salienta a UNESCO (2001), a educação para formar os cidadãos do século XXI, o século da (s) interculturalidade (s) e da (s) cidadania (s) deverá promover: o conhecimento e respeito da diversidade cultural e a comunicação intercultural; o acesso na igualdade e equidade; a aprendizagem ao longo da vida; a solidariedade nacional e internacional; a formação de cidadãos, não só nacionais, mas também do mundo; uma cultura humanista que inscreva os homens e as mulheres no mundo e na tomada de consciência do destino comum a todos os Homens.

A pluralidade e a heterogeneidade dos mundos contemporâneos exigem aprender a viver a multiplicidade de pertenças e de referências, não sob a forma de dicotomias, de exclusividade e de exclusão, mas de um modo plural, contínuo e complementar.

O objetivo da interculturalidade não é a separação do universal e do particular, mas a reunião, ou seja, a organização de um contexto social e relacional integrativo que tenha em conta um processo dialético ligando o Eu e o Outro, a abertura ao mundo e o reconhecimento das identidades e da alteridade.

É importante um paradigma de abordagem da diversidade cultural e dos grupos minoritários, não como um problema, mas como um recurso de capacitação e revalorização de identidades culturais e de cidadania, uma oportunidade de desenvolvimento individual, social e cultural e um processo de educação e resiliência. Isto, de modo a fortalecer as competências dos indivíduos e dos grupos para se consciencializarem dos seus direitos e deveres e para enfrentarem a mudança e o seu próprio desenvolvimento, integração e destino, de uma forma positiva e participativa.

A perspetiva intercultural, a diversidade e alteridade deverão ser integradas numa perspetiva mais ampla de construção da sociedade e de igualdade de oportunidades, devendo estar no centro do processo educativo e do desenvolvimento humano e social, sendo importante que se faça da diversidade cultural, da mobilidade e das relações interculturais, um desafio e oportunidade de enriquecimento e de comunicação ao ritmo de um mundo global e de uma sociedade aberta, plural e solidária, partilhando tradições culturais, espaços, competências e recursos.

Como salienta Delors (1996), “é necessário assumir a diversidade e a multipertença como uma riqueza. A educação à pluralidade é não só uma proteção contra a violência, mas também um princípio ativo de enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas”.



## Referências Bibliográficas

- Abdalhah-Preteille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris, Pub. De la Sorbonne.
- Bierbrauer, G., Pederson, P. (1996). Culture and migration. In G. Semin e K. Fiedler (eds). *Applied social psychology*. (pp. 399-422). London: Sage.
- Black, J., Mendenhall, M. (1990). Cross-cultural training effectiveness: a review and theoretical framework for future research. *Academy of Management Review*. 15, 113-136.
- Brislin, R. (1993). *Understanding culture's influence on behavior*. San Diego: Harcourt Brace College Publishers.
- Brislin, R. & Yoshida, T. (1994). *Intercultural communication training: an introduction*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Camilleri, C. (1999). Principes d'une pédagogie interculturelle. In J. Demorgen et E. M. Lipiansky (Dir.) *Guide de l'interculturel en formation*. Paris, Ed. Retz: 208-218.
- Candominas, C. (1999). L'immersion est-elle une formation à l'interculturel. L'exemple du Japon. In J. Demorgen e E. Lipiansky. *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Retz.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Cohen-Emerique, M. (1993). Travailleurs sociaux et interculturel: quelle démarche? F. Grong-Dahmane (Ed.). *Enfants d'ici, enfants d'ailleurs*. Ramonville Sainte-Agne: Érès.
- Cohen-Emerique, M. (1999). La formation des formateurs et des travailleurs sociaux. In J. Demorgen e E. Lipiansky. *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Retz.
- Conselho da Europa (2000). *Diversity and cohesion: new challenges for the integration of immigrants and minorities*. Strasbourg: Pub. do Conselho da Europa.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO. Comunicação Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Porto: Editora ASA.
- Demorgon, J. (2000). *L'interculturalisation du monde*. Paris: Anthropos Economica.
- Devereux, G. (1992). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris: Flammarion.
- Farmer, P. (2003). *Pathologies of power: health, human rights and the new war on the poor*. Berkeley: University of California Press.
- Filtzinger, O. (1999). Transformer les programmes de formation. In J. Demorgen e E. Lipiansky. *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Retz.
- Hoopes, D. (1979). Intercultural Communication concepts and the psychology of intercultural experience. In M. Pusch, *Multicultural education: a cross cultural training approach*. Chicago: Network, Inc.
- Ladmiral, J. R. & Lipiansky, E. M. (1992). *La communication interculturelle*. Paris: A. Colin.
- Landis, D. & Brislin, R. (eds), (1983). *Handbook of intercultural training*. New York: Pergamon.
- Levine, R. & Campbell, D. (1972). *Ethnocentrism*. New York: Wiley.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et Anthropologie*. Paris: PUF.
- Mead, M. (1955), (ed). *Childhood in contemporary cultures*. Chicago: Chicago University Press.
- Montesquieu (1748). *De l'esprit des lois*. II, 9, V. 1. Paris: Ed. Gallimard.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Moscovici, S. (2005). *Representações Sociais. Investigação em Psicologia Social*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Nodari, C. & Schader, B. (2006). L'allemand comme deuxième langue/langues de la migration: les tenants et les aboutissants d'un nouveau domaine à la Haute Ecole Pédagogique de Zurich. In Akkari, A. J. et al. *Approches interculturelles dans la formation des enseignants: impact, stratégies, pratiques et expériences*. Neuchâtel, CDHEP, 4, 163-172.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: L'Harmattan.
- Pnud (2004). *Relatório do Desenvolvimento Humano. Liberdade cultural num mundo diversificado*. Lisboa: Ed. Mensagem.
- Popovici, R. (2006). Integration of citizenship, human rights and language education. In Fenner, A., Newby, D. (Org.). *Coherence of principles, cohesion of competences*. Estrasbourg: Council of Europe, 59-68.
- Ramos, N. (1997). (Cord). *Educar para a Diversidade – Timor Oriental*. Versão em Língua Francesa, inglesa e portuguesa. Prod. Scripto, Audio e Video. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ramos, N. (1997). (Cord). *Educar para a Diversidade – Cabo Verde*. Versão em Língua Francesa, inglesa e portuguesa. Prod. Scripto, Audio e Video. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ramos, N. (1998). (Cord). *Educar para a Diversidade – Goa*. Versão em Língua Francesa, inglesa e portuguesa. Prod. Scripto, Audio e Video. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ramos, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: Para uma comunicação intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (2), 155-178.

- Ramos, N. (2002). Communication, éducation et interculturalité. Vers une éducation à la tolérance. *Dialogos*, (5), 68-75.
- Ramos, N. (2003). *Interculturalité, communication et éducation*. Bucarest: Ed. Melina Press.
- Ramos, N. (2007). Sociedades Multiculturais, Interculturalidade e Educação. Desafios Pedagógicos, Comunicacionais e Políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 41 (3), 223-244.
- Ramos, N. (2008). A diversidade cultural na cidade: Problemas e Desafios. In L. Rubim e N. Miranda (org.). *Transversalidades da Cultura*. Salvador: EDUFBA, 133- 179.
- Ramos, N. (coord.) (2008). *Educação, Interculturalidade e Cidadania*. Bucarest: Milena Press.
- Ramos, N. (2009). Diversidade Cultural, Educação e Comunicação Intercultural. Políticas e Estratégias de Promoção do Diálogo Intercultural. *Revista Educação em Questão*, (34), 20, CCSA, Natal, UFRN, 9- 32.
- Ramos, N. (2009). Educar e formar na sociedade multi/intercultural – Contributos para a comunicação intercultural e cidadania. In N. Sobral, *CONEXÕES – Educação, Comunicação, Inclusão e Interculturalidade*. Porto Alegre: Redes Editora, 15-37.
- Ramos, N. (2009). “Sociedades Multiculturais, Pedagogia Intercultural e Educação dos Migrantes e Minorias – Paradigmas e Desafios”. In H. Brutton e M. Paiva (org). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Natal, EDUFRN, 133-158.
- Samovar, L. & Porter, R. (1988). *Intercultural Communication*. Belmont, Wordsworth Pub.
- Sandercock, L. (2004). Reconsidering multiculturalism: towards an intercultural project. In Ph. Wood (ed.) *Intercultural city reader* (I). Bournes Green: Comedia.
- Sassen, S. (2001). *The global city*. New York, Princeton: Princeton University Press.
- Sef (2010). *A população estrangeira residente em Portugal. Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Lisboa: SEF.
- Todorov, T. (1988). *Nous et les autres*. Paris: Seuil.
- Tourraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents*. Paris: Fayard.
- Triandis, H. (1972). *The analysis of subjective culture*. New York: Wiley Interscience.
- Unesco (2001). *Déclaration Universelle sur la Diversité Culturelle*. Paris: Unesco.
- Unesco (2005). *Convention sur la Protection et la Promotion de la Diversité des Expressions Culturelles*. Paris: Unesco.
- Unesco (2007). *Dix clés pour la Convention sur la Protection et la Promotion de la Diversité des Expressions Culturelles*. Paris: Unesco.
- Vygotsky, L. (2001). *Pensamento e linguagem*. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas.
- Watzlawick, P. (1972). *Une logique de la communication*. Paris: Seuil.
- Wieviorka, M. (1997). (dir.). *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*. Paris: La Découverte.
- Wolton, D. (2003). *L'autre mondialisation*. Paris: Flammarion.

## ESTUDANTES ADULTOS NO ENSINO SUPERIOR: CONTEXTOS E DESAFIOS

201

Ana Margarida Pinto Ferreira  
*Instituto Politécnico de Setúbal*

A transformação do que era um sistema de ensino superior de elites para um de massas é um movimento inegável na grande maioria de países desenvolvidos no final do século passado, sendo que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE – ou a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO – reconhecem que essa metamorfose tem tido um impacto significativo na própria natureza deste nível de ensino quer em termos da sua estrutura, finalidade ou papel social e económico (OCDE, 1998, UNESCO, 1998 citados por Schuetze & Slowey, 2002). Num ensino superior que se encontrava até há alguns anos restringido a um pequeno grupo da população (em termos de idade, classe social, origem e até de género) uma das mais significativas facetas daquela transformação reflecte-se ao nível do número e tipologia dos estudantes que acedem ao ensino universitário e politécnico presentes, tal como adiante analisado, quer por vias de entrada alternativas, onde sujeitos com diferentes escolaridades se incluem, como pelo alargamento do papel das próprias instituições de ensino superior de formar ao longo de toda a vida, fazendo simultaneamente com que os indivíduos vão sentindo perdurar a necessidade de recurso ao sistema educativo. Efectivamente, parte do processo de expansão e heterogenia reflecte-se na participação em número crescente de novos grupos de estudantes onde os adultos em especial representam um número significativo.

Uma análise um pouco mais profunda destas alterações traz à superfície a inegável constatação de que proporcionar simplesmente a entrada de novos públicos no ensino superior não garante uma verdadeira igualdade de oportunidades e vários autores – Canário (2004), Knapper e Cropley (1991, 2000), Mark (2006), Pires (2008; 2009) UNESCO (2009), citando apenas alguns exemplos – parecem ser unânimes em retratar o modo a ir ao encontro das necessidades de um grupo de estudantes cada vez mais diverso e diversificado como um desafio futuro para as instituições.

Estas questões moldam um projecto realizado ao longo do ano de 2010 (Ferreira, 2010) e que teve por objectivo central a apresentação de linhas para o desenvolvimento do apoio aos estudantes e candidatos adultos numa dada instituição de ensino superior portuguesa. Tendo em conta não apenas a pesquisa subjacente mas também a recolha de contributos realizada, o que se apresenta nas linhas seguintes será não tanto o projecto em si, direccionado a uma instituição específica, mas as grandes conclusões de um ponto de vista geral e que poderão representar um contributo para as instituições de ensino superior portuguesas de um modo abrangente.

O contexto em que se inserem, quem são e os desafios que representam os estudantes adultos são as bases de uma análise que pretende sugerir acções a tomar por parte das instituições em termos de intervenção na área da Educação de Adultos no ensino superior.

*Transformações no Ensino Superior*

Centrando o nível de análise no contexto europeu e especificamente em Portugal, recentemente o sistema de ensino superior nacional foi alvo de um processo de reforma já que o país se incluiu no grupo dos signatários da Declaração de Bolonha em 1999. As reformas decorrentes deste processo tiveram por objectivo um esforço de renovação e de uniformização do ensino superior ao nível da União Europeia – UE – “visando a consolidação do espaço europeu do ensino superior e a completa integração e aceitação internacional dos diplomados” (Eurydice, 2007, p. 275). O Processo de Bolonha representará uma oportunidade para incentivar a frequência do ensino superior, para melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas e para fomentar a mobilidade e a internacionalização dos estudantes (idem, ibidem) o que se traduz, em termos muito práticos, em itens como um novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos três ciclos de estudos, o estabelecimento de um sistema coerente e comparável de créditos com o *European Credit Transfer System* – ECTS –, o enfoque nos resultados da formação (os *learning outcomes* e as competências) e o conseqüente incentivo a novas abordagens educativas e a possibilidade do reconhecimento formal das aprendizagens adquiridas fora do sistema educativo, entre outros.

Por outro lado, as profundas reformas legislativas operadas tiveram impacto no próprio sistema de acesso a este nível de ensino. Efectivamente, fez-se sentir uma muito maior abertura à entrada de novos grupos de estudantes, entre os quais indivíduos que não possuíam as tradicionais habilitações exigidas e que estavam fora dos limites etários convencionais. Esta possibilidade não representa propriamente uma novidade tendo em conta que essa oportunidade já antes existia; no entanto o que se verifica é uma verdadeira democratização do acesso ao ensino superior, com claro investimento não só legislativo como também das próprias instituições, e que obtém resultados muito significativos. Com o Decreto-Lei n.º 64/2006 e subsequente implementação das provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para frequência do ensino superior por maiores de 23 anos – concurso Maiores de 23 anos – é reformulada a via de acesso destinada aos adultos (antigo exame *Ad-Hoc*), sendo que para a avaliação dos candidatos passa a ser relevante não só a sua prestação em provas da responsabilidade de cada instituição de ensino superior, mas também a apreciação do seu currículo escolar e profissional assim como das suas motivações para o ingresso. O próprio concurso geral de acesso contempla agora novos meios de entrada para cidadãos cuja habilitação de nível secundário é proveniente de iniciativas onde não obtém a classificação final desse nível de ensino, através da realização exames nacionais do ensino secundário que se constituem como provas de ingresso para o par estabelecimento/ curso a que pretendem aceder – Deliberação n.º 1650/2008, de 13 de Junho, da Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior. Também o concurso especial para titulares de cursos superiores, pós-secundários e médios, previsto no Decreto-Lei n.º 393-B/99, ganhou nova amplitude com a regulamentação ao nível dos Cursos de Especialização Tecnológica (CET) – Decreto-Lei n.º 88/2006 – permitindo assim uma maior abertura a mais um segmento da população.

É porém inegável que todas estas transformações se relacionam primordialmente com uma imposição legislativa e não com um movimento natural de evolução do sistema de ensino superior.

A pesquisa e investigação são geralmente consideradas como as actividades centrais na educação de nível superior; este facto implica que o ensino superior seja muito marcado por uma tradição académica e de pesquisa, associada a uma cultura tradicionalista e algo fechada à mudança no que à aceitação de novas práticas diz respeito. Em 2007, no capítulo em que analisa os programas educacionais, o relatório da OCDE sobre o sistema educativo terciário português refere que a maior parte das instituições públicas aparentam não ter entendido nem incorporado a transformação para um ensino superior de massas e a responsabilidade que têm em responder à diversidade e necessidades dos cada vez mais diferenciados estudantes, recusando aceitar o seu papel no sucesso daqueles que admitem (OECD, 2007). No âmbito da audição “Novas Oportunidades para Novos Públicos no Ensino Superior”, inserida no Debate Nacional sobre Educação, é traçado um quadro que vai de encontro ao que se acaba de referir – a inércia e uma atitude tradicionalista parecem dominar as instituições que se vêem confrontadas com a realidade cada vez mais presente da educação e formação de pessoas adultas: “as instituições não têm sido capazes de vencer a inércia e reorientar a sua missão. Para além das dificuldades inerentes à mudança em instituições (...) Reconhece-se a existência de constrangimentos culturais, dos agentes de Ensino Superior e do espírito das próprias instituições” (Silva, 2007, p. 122).

Por outro lado, não será errado reconhecer que todas as transformações legislativas reflectem a introdução (ou a tentativa) de princípios da Aprendizagem ao Longo da Vida – ALV – no nível de ensino superior (patente nas novas modalidades de entrada, na maior atenção aos resultados, às competências a adquirir, à importância do reconhecimento dos adquiridos...). No entanto, mesmo neste aspecto, o relatório de um estudo feito pela *European University Association* – EUA – em 2003 (cit. por Mark 2006) refere que, ao nível europeu, a ALV é marginalizada pela grande maioria das instituições e raramente integrada na estratégia, processos nucleares e nas tomadas de decisão, sendo ainda salientado que poucas ou nenhuma alteração se verificaram ao nível do ensino. Outros autores suportam estes factos. Schuetze & Slowey (2002), num estudo em que são descritas e analisadas as políticas públicas e institucionais e os desenvolvimentos recentes em termos de ALV em 10 países (entre os quais Alemanha, Áustria, Irlanda, Reino Unido ou Suécia), reportam que na generalidade dos países, senão em todos, apesar da vincada onda expansionista, as instituições de ensino superior (em particular as universidades) aparentam não terem abraçado substancialmente a ALV como missão nuclear. Osborne (2003 cit. in Mark, 2006) argumenta que muitas das mudanças em desenvolvimento ao nível europeu são dirigidas para a acção e não reflectem um compromisso genuíno com a obtenção de maior equidade, podendo ser encaradas unicamente como respostas de curto-prazo a exigências dos próprios grupos tradicionais.

Assim, o que acaba por se verificar é que, apesar de todas as transformações ocorridas, a cultura vivida no ensino superior tem mostrado algumas dificuldades na abertura a um verdadeiro compromisso com a ALV; as instituições continuam na sua grande maioria muito direccionadas para um tipo específico de estudante, pensado numa perspectiva algo tradicional. No estudo “O ensino superior aberto a novos públicos” publicado em 2002 (Santiago, Rosa & Amaral, 2002) já era retratada a tendência das instituições de ensino superior para direccionarem o foco para os estudantes adultos, perspectivando o conformismo destes ao instituído, e não tanto para si próprias e para a sua necessidade de

mudança e adaptação tendo em conta o peso dos cada vez mais numerosos alunos adultos. Num registo mais recente Lourtie (2007, p. 109) salienta também este mecanismo afirmando que “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”.

### *Os Estudantes Adultos no Ensino Superior*

Pensarmos nos estudantes adultos tendo em conta apenas o critério idade ou definindo-o como o grupo de estudantes que acede ao ensino superior através dos concursos Maiores de 23 é extremamente redutor e leva-nos a uma percepção limitada de quem são estes estudantes, das suas características, das suas especificidades e até das suas necessidades dentro do sistema. É inegavelmente necessária a identificação do grupo em causa ao considerarmos as questões da participação.

No período de educação superior elitista, prévio à massificação deste nível de ensino, os estudantes adultos eram a minoria, quase sempre definidos por oposição ao estudante dito “tradicional”; a fronteira era tendencialmente traçada ao redor de todos aqueles que não tinham entrado directamente do ensino secundário, não estudavam a tempo inteiro ou exerciam outra actividade como principal ocupação, e não pertenciam ao grupo social dominante (Schuetze & Slowey, 2002). Na América do Norte, a partir dos anos 70, as instituições de ensino superior começaram a sentir a entrada significativa de alunos a quem o termo “estudantes não tradicionais” foi aplicado; as diferenças mais significativas evidenciavam que estes estudantes eram mais velhos e tinham interrompido a educação formal tanto depois como antes de acabarem o ensino secundário. Progressivamente as instituições de ensino pós-secundário de outros países desenvolvidos foram também sentindo esta evolução (Maeh, s.d.).

Schuetze & Slowey (2002) identificam três critérios que aparentam ser nucleares para a definição de estudantes adultos ou não tradicionais: i. biografia educativa (os estádios biográficos que conduziram o indivíduo ao ensino superior e as variações ao nível da motivação para o estudo ao longo do ciclo de vida da pessoa); ii. percursos de entrada (modo como é feito o acesso ao ensino superior e a altura em que tal acontece); iii. modo de estudo (os padrões e intensidade da frequência dos estudos e a interacção entre estes e outras actividades do sujeito – como trabalho, vida familiar, etc.). Lourtie (2007, p. 108), por sua vez, refere que “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”. Em conclusão, no que respeita à sua definição, o estudante adulto ou estudante não tradicional no ensino superior deve ser contemplado tendo em conta: i. idade cronológica, sendo que em termos etários ultrapassam a barreira dos meados dos 20 anos; ii. biografia educativa já que em termos de ensino formal geralmente interromperam os estudos sem obterem uma habilitação e/ou retomam-nos depois de um período de interregno; e ainda iii. situação profissional e familiar considerando que são ou já foram profissionalmente activos detendo, num número significativo de casos, responsabilidades ao nível familiar.

Além de definir quem integra este grupo há que considerar, por exemplo, as dificuldades por que os estudantes adultos passam ao reintegrarem o ensino e que são também documentadas. No estudo ALPINE – *Adults Learning and Participating in Higher Education* –, terminado em 2004 e onde se incluiu a participação de Portugal, conclui-se que a integração dos adultos nas universidades europeias é influenciada por barreiras que Cross (1981 cit. por Mark, 2006) classificou em três categorias: i. pessoais – quando o indivíduo tem atitudes, percepções ou expectativas que afectam a sua capacidade ao nível da participação (como baixas aspirações, baixa auto-estima, falta de hábitos de estudo ou experiências educativas negativas anteriores); ii. situacionais – relacionadas com a situação do sujeito (falta de tempo, distância da residência, falta de condições para estudar ou ir às aulas, custos associados estudos); iii. institucionais – percepção por parte da instituição educativa como sendo um estabelecimento direccionado apenas a estudantes na sua vertente mais tradicional (isto é, não considerando a variabilidade); iv. e uma quarta acrescentada por McGivney (1991 cit. por idem, ibidem): as barreiras informativas que se prendem com as dificuldades que os estudantes adultos têm em aceder às informações relevantes no âmbito educativo.

Adicionalmente, podem ser consideradas ainda características que, ao nível da participação propriamente dita, mais do que evidenciarem diferenças em relação aos colegas mais jovens, revelam traços de um possível padrão ou perfil comum nos estudantes adultos. Knapper e Copley (1991, 2000) apontam especificidades nesta população estudantil como a abordagem algo divergente em relação aos colegas mais jovens que os adultos fazem ao processo de aprendizagem já que possuem preocupações (emocionais, interpessoais, sociais, etc.) que não são geralmente consideradas como “académicas”; o facto de trazerem para a situação de aprendizagem objectivos pessoais claramente desenvolvidos, ideias mais claras e melhor formuladas daquilo que constitui para si uma matéria útil assim como o desejo de aprender coisas que eles próprios definem como relevantes já que muitas vezes têm uma aplicação relativamente imediata em situações da sua vida real; um possível padrão de desistências e reingressos nos cursos que é muitas vezes incompatível com a organização curricular geralmente disponibilizada; acrescentam ainda especificidades como a falta de predisposição um tratamento infantilizado no ambiente de aprendizagem, a sensibilidade a factores sociais (como o receio do ridículo), a sobrevalorização da escola e do ambiente formal de aprendizagem acompanhado pela desvalorização de aprendizagens feitas em ambientes não formais, entre outros.

No fundo, todos estes traços, factores, características, tornam óbvio que a frequência do ensino formal de nível superior por parte dos adultos será, tal como McGivney (1999 cit. in Mark, 2006, p. 38) refere, influenciada por uma multiplicidade de factores e resultado de um processo complexo: *“adult participation is the result of a complex process. Is the interaction of a whole swathe of cultural, structural and practical factors (...). An understanding of these should inform any approaches designed to increase their participation”*.

## **Os Desafios**

De acordo com o exposto assiste-se, então, ao aumento significativo do grupo de estudantes adultos, com características próprias num sistema de ensino superior impelido para uma cada vez maior abertura e inclusão de novos públicos mas que demonstra dificuldades

em sair da sua perspectiva algo tradicionalista sendo que as mudanças que se fazem sentir são, no essencial, restritas ao nível do acesso.

A verdade é que a necessidade de encontrar vias alternativas para que os adultos participem nas oportunidades de aprendizagem disponibilizadas no ensino superior é amplamente reconhecida. Para que o alargamento da participação seja bem sucedido é necessário dar-lhe prioridade elevada em termos de mobilização de uma cultura institucional de suporte e um verdadeiro compromisso para incluir grupos não tradicionais (idem, ibidem), factores sem os quais poucas possibilidades existirão de êxito não só na inclusão como no percurso dos estudantes adultos. Tal como Pires (2008, p. 2) refere:

“No actual contexto político-educativo, em que se incentiva a participação dos adultos no ensino superior, parece-nos fundamental reflectir não apenas sobre as questões do acesso, mas também sobre as questões do sucesso deste novo público-alvo. Desta forma, torna-se necessário analisar e desenvolver as 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 (tanto pedagógica como organizacional) do próprio sistema”.

As políticas governamentais influenciam a participação no ensino superior tanto quanto ao número de participantes como também (e principalmente) em quem são esses participantes; as políticas educacionais têm o potencial tanto de poderem elevar barreiras à participação como de alargar as oportunidades a um grupo mais abrangente de estudantes (Mark, 2006). Será exactamente aqui que estão os desafios que cada vez mais se impõem às instituições.

Ganha assim relevância a questão de como podem as universidades e politécnicos evoluir mantendo contudo as suas potencialidades no campo da pesquisa, ensino e modelagem da democracia e responsabilidade social, especialmente no que aos estudantes adultos ou não tradicionais diz respeito. Especificamente no âmbito desta comunicação, o foco centra-se no modo como as instituições podem incluir acções e estruturas que contemplem o apoio aos estudantes adultos de modo prático e realista. Tendo em conta a pesquisa efectuada na literatura nacional e internacional (Ferreira, 2010) passam a propor-se princípios que podem ser tidos em consideração pela generalidade das instituições num movimento de mudança e modernização; são apontadas algumas propostas organizadas em três níveis – o do ensino, o dos serviços e o institucional – assumindo um discurso de cariz eminentemente prático.

No âmbito do ensino é amplamente referida a importância da aprendizagem centrada no estudante perseguindo um cariz de teor individualizado tanto quanto possível. Deste modo, a implementação de processos sólidos de reconhecimento de adquiridos por parte das instituições fornecerá aos estudantes a possibilidade de realizarem percursos alternativos de progressão académica; por outro lado a aprendizagem por projecto ou por resolução de problemas, a aprendizagem com pares, o recurso à auto-aprendizagem e o incentivo da reflexão crítica deverão estar numa primeira linha dos recursos a utilizar por parte dos docentes. Um pouco dentro desta lógica, vários autores sugerem a generalização de posturas alternativas por parte daqueles últimos: o docente como mentor, como facilitador do processo de aprendizagem, como alguém que disponibiliza os seus recursos em termos



de conhecimentos e técnicas para a realização de um trabalho em equipa com o estudante adulto, em que é favorecido o *feedback* contínuo. Também a reformulação modos e instrumentos de ensino e avaliação é referida, sugerindo-se uma maior flexibilidade em termos dos regimes de frequência presencial, a aposta nas Tecnologias de Informação e Comunicação, no *e-learning* e *b-learning*, uma ligação próxima entre a aprendizagem e a realidade (contexto profissional, por exemplo) que assegura a relevância da experiência de aprendizagem para o adulto e em que o recurso a especialistas (docentes, profissionais) pode ser privilegiado; e a integração, tanto quanto possível, das diferentes disciplinas e matérias.

No que diz respeito aos serviços das instituições, uma medida de inestimável valor pode passar por algo tão simples como a disponibilização de horários pós-laborais em todos os serviços utilizados pelos estudantes adultos, sejam eles os serviços académicos, os centros de documentação e bibliotecas, serviços de acção social, de acompanhamento psico-pedagógico, etc. Por outro lado, existem uma série de valências que devem ser disponibilizadas contemplando este grupo de estudantes; estes são serviços que existem já em algumas instituições mas que estão espartilhados e/ou são muitas vezes direccionados para um perfil de estudante que não se adequa às características dos adultos. É aliás defendida por alguns autores a existência de um gabinete específico nas instituições para o atendimento aos estudantes adultos, um serviço central com diversas valências assumindo-se como um ponto de referência para informação e apoios dirigidos aos candidatos e estudantes adultos contemplando: i. informação acerca dos vários recursos disponíveis na comunidade académica de modo a facilitar o enquadramento e recurso num sistema que é para muitos estranho e desconhecido (serviços e suas funções, estratégias e actividades institucionais, vida académica, etc.); ii. apoio administrativo, pedagógico, serviços de aconselhamento e orientação pessoal e académicos pensados para este grupo de estudantes e para as suas questões e dificuldades específicas; iii. disponibilização do processo de reconhecimento de adquiridos experienciais e respectivo apoio de modo a realizar um processo formativo e integrado no percurso académico frequentado; iv. workshops na entrada ou ao longo do percurso: revisão de competências em disciplinas básicas (matemática, escrita, etc.) assim como de competências académicas (pesquisa bibliográfica, redacção de trabalhos e relatórios, métodos de estudo, entre outros); v. programas de *mentoring*/grupos de apoio para estudantes adultos realizados por técnicos ou colegas adultos (facilitação da integração, partilha de experiências específicas, etc.); vi. formação dirigida à comunidade académica de modo a sensibilizar o pessoal docente e não docente para as características e especificidades desta população.

Em termos institucionais será importante um investimento na divulgação daqueles serviços e apoios através de informação clara e acessível a toda a comunidade académica assim como a mobilização contínua do pessoal docente que detém um papel central na implementação das abordagens educativas. Aliás, qualquer iniciativa de apoio aos estudantes adultos (pedagógica, institucional, estudantil, etc.) deve ser reconhecida e valorizada institucionalmente perante a comunidade académica de modo a estimular e instituir essas práticas. Universidades e politécnicos devem realizar uma aposta clara no estabelecimento de cursos com frequência em *part-time* à semelhança do que é já amplamente praticado em países como os Estados Unidos da América que possuem uma longa tradição no acolhimento de adultos no ensino superior. Adicionalmente deve existir uma flexibilização da saída e reentrada no percurso académico, aligeirando prazos e aspectos burocráticos. Idealmente, estas iniciativas deverão estar ligadas a uma cada vez maior disponibilização

de cursos regime nocturno ou pós-laboral ou, no mínimo, a uma maior amplitude nos horários dos cursos diurnos. As questões ligadas aos estudantes adultos devem, no fundo, tomar cada vez mais a forma de algo inerente e fulcral nas políticas e cultura organizacional, assumindo-se o investimento e a discussão regular destas temáticas como um dos objectivos institucionais.

### *Reflexões Finais*

Existe uma necessidade clara de integrar as especificidades dos estudantes adultos nas políticas, processos de desenvolvimento e práticas das instituições de ensino superior indo além da garantia de acesso. Estratégias coerentes e de cariz activo têm de ser desenvolvidas de forma a permitir que a Educação de Adultos se torne uma realidade aberta e flexível neste nível de ensino, permitindo aos aprendentes escolher os seus próprios caminhos de aprendizagem, aqueles que servem acima de tudo os seus interesses e necessidades.

Não é expectável que as instituições pura e simplesmente recomecem ou reiniciem o seu funcionamento de modo a incluírem em toda a amplitude os princípios necessários e ideais de uma organização voltada para a Educação e Formação de Adultos, até mesmo porque continuam a abranger outros públicos e a contemplar outras funções. Por outro lado, as mudanças aqui indicadas não compreenderão certamente a totalidade de iniciativas em que as instituições de ensino superior podem investir no apoio aos seus estudantes mais velhos. No entanto afigura-se relevante avançar com linhas de desenvolvimento para o apoio e valorização destas novas e cada vez mais significativas populações do ensino superior. O grande objectivo é o incentivo à reflexão, à revisão crítica de práticas instituídas em sistemas tradicionalmente fechados, à actuação na esfera institucional mas também ao nível particular e individual para que uma tão necessária renovação de ideologias e práticas aconteça efectivamente nas instituições.

Cherqui-Houot (2001 cit. por Pires, 2009, p. 11), analisando a evolução dos sistemas de reconhecimento e validação de aprendizagens, avança três possíveis cenários para o ensino superior:

- “as instituições de E.S. podem escolher o *evitamento*, ignorando ou não fomentando o debate interno; limitando as novas práticas a experiências pontuais, a espaços circunscritos, a actores isolados, a experiências «farol»;
- podem ceder à tentação de *reproduzir os modelos sociais dominantes* – a saber, o modelo «industrial» e o modelo do «mercado» –, apropriando-se de uma visão utilitária e estratégica do saber e do conhecimento, com vista à «industrialização» e «comercialização» dos seus produtos; podendo assim acentuar a actual tendência actual do sistema educativo, «massificando» o acesso ao diploma por esta via;
- podem ainda aproveitar o debate que agora se relança *reapropriando-se da sua função crítica* (desocultando as lógicas e as tensões subjacentes) e da sua *missão formativa* – procurando conciliar a formação das pessoas enquanto dialéctica de processos e resultados, garantindo uma sólida formação científica, profissional e cultural”.

Estes cenários são generalizáveis ao panorama do apoio aos adultos neste sistema educativo; e será de todo desejável que o último seja aquele que se perspectiva no futuro

de um ensino superior de qualidade, caracterizado pela conciliação da justiça social, pela preocupação com o aumento da participação e da sua importância para a sociedade em geral (Ferreira, 2010).

### **Referências Bibliográficas**

- Canário, R. (2004). Formação profissional: problemas e perspectivas de futuro. In L. Lima (org.), *Educação de Adultos – Fórum III* (pp. 112-125). Braga: Unidade de Educação de Adultos – Universidade do Minho.
- Eurydice (2007). Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe – Organização do Sistema Educativo em Portugal 2006/07. Bruxelas: Eurydice. Acedido a 28 de Fevereiro de 2010 em: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/PT\\_PT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/PT_PT.pdf)
- Ferreira, A. M. (2010). *Educação e Formação de Adultos e Ensino Superior: linhas de desenvolvimento do apoio ao estudante adulto*. Trabalho de Mestrado em Ciências da Educação não publicado. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Knapper, C. K. & Cropley, A. J. (1991). *Lifelong learning and higher education*. London: Kogan Page.
- Knapper, C. K. & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning and higher education*. London: Kogan Page.
- Lourtie, P. (2007). Novos públicos e novas oportunidades de certificação: ensino superior. In P. Santos & B. Campos (Coord.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 105-114). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Maeh, W. (s.d.). *Nontraditional Students in Higher Education*. Acedido a 28/02/2010 em: <http://www.answers.com/topic/nontraditional-students-in-higher-education>
- Mark, R. (2006). Increasing adult participation in higher education. In R. Mark, M. Pouget & E. Thomas (Eds.), *Adults in Higher Education: Learning from Experience in the New Europe* (pp. 29-48). Acedido a 18/05/2010 em: [http://books.google.com/books?id=DBmPFaGi5H8C&printsec=frontcover&dq=adults+in+higher+education&hl=pt-PT&ei=72hETL-OItH84Abw6KGaDg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=DBmPFaGi5H8C&printsec=frontcover&dq=adults+in+higher+education&hl=pt-PT&ei=72hETL-OItH84Abw6KGaDg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)
- OECD (2007). *Reviews of national policies for education – Tertiary education in Portugal*. Paris: OECD Publications.
- Pires, A. L. (2008). *Aprendizagem de adultos: contextos e processos de desenvolvimento e reconhecimento de competências*. Comunicação apresentada no Seminário Novos Públicos no IPS: os Maiores de 23 anos, Setúbal. Acedido a 16/02/2009 em: [http://www.ips.pt/ips\\_si/web\\_gessi\\_docs.download\\_file?p\\_name=F446570191/Aprendizagem\\_de\\_adultos.pdf](http://www.ips.pt/ips_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F446570191/Aprendizagem_de_adultos.pdf)
- Pires, A. L. (2009). *Reconhecimento e validação das aprendizagens não formais e informais no ensino superior. Problemas e perspectivas*. Lisboa: Comunicação apresentada na Conferência Internacional sobre Creditação de Qualificações não formais no Ensino Superior.
- Schuetze, H. & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: a comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44, 309-327. Acedido a 28/02/2010 em: <http://www.springerlink.com/content/u162346j8k6u5217/>
- Santiago, R., Rosa, M. J. & Amaral, A. (2002). *O Ensino Superior Aberto a Novos Públicos*. Matosinhos: Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.
- Silva, J. (2007). Relato da audição Novas Oportunidades para Novos Públicos no Ensino Superior. In P. Santos & B. Campos (Coord.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. (pp. 121-124). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- UNESCO (2009). Comunicado da Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009. Comunicado da Conferência Mundial As Novas Mudanças do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social, Paris. Acedido a 2/08/2010 em: <http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf>

(Página deixada propositadamente em branco)

E DEPOIS DO ACESSO (DE “NOVOS PÚBLICOS” AO ENSINO SUPERIOR):  
A REVOLUÇÃO NÃO ACABOU

211

José Pedro Amorim  
Joaquim Azevedo  
Joaquim Luís Coimbra  
*Universidade Católica*

“E, afora este mudar-se cada dia,  
outra mudança faz de mor espanto,  
que não se muda já como soía.”

Luís de Camões, 1598/1994, p. 162

Estaremos a assistir, porventura, a um concurso desenfreado na procura do significativo que melhor capture a essência da hipercomplexa malha humana? Como se num *flash* viéssemos a representar o que somos: “Que posso saber? Que devo fazer? Que me é permitido esperar? Que é o homem?” – como disse Kant (1800/2009). O desígnio é olímpico – e parece enfermeado daquilo que podemos chamar a perspectiva cronocêntrica.<sup>1</sup> Pelo cronocentrismo (de χρόνος, tempo em grego) achamo-nos privilegiados da História, isto é, tendemos a acreditar que nunca em tempo algum houve sociedades tão... Os qualificativos na contenda são bem conhecidos: pós-modernas (Lyotard, 1979/1989), dos indivíduos (Elias, 1987/2001), vazias (Lipovetsky, 1989), de risco (Beck, 1992), dessocializadas (Tou-raine, 1997), líquidas (Bauman<sup>2</sup>, 2000), invisíveis (Innerarity, 2004), à deriva (Castoriadis, 2007), só para citar alguns entre os prolixos exemplos. Fazemos do nosso tempo o tempo da complexidade, dos sentimentos de incerteza, da derradeira jogada em que se pode ganhar ou perder o futuro.<sup>3</sup> Há até quem cante a “hiperinflação do tempo” e, medindo-o pelo que experimentaremos, preconize um século XXI com 20 mil anos (Cross, 2007, p. 1)!

“Este é o tempo do *novo*”, diz Roberto Carneiro (2001, p. 23), “Nova cultura, nova economia, novo conhecimento, novos *media*, novas competências, novas políticas, nova ciência – de uma assentada, o mundo estável em que pavorosamente vivíamos ‘virou’ velho.” Subitamente, parece que o homem viu novidade em (quase) todas as esferas da sua acção e reflexão. A educação não foi esquecida, claro. Manuel Castells (2003), por exemplo,

---

<sup>1</sup> Deixaremos para outra oportunidade a explicitação do que entendemos ser o corocentrismo (de χρόνος, espaço), que julgamos encontrar no “Choque de Civilizações” de Samuel P. Huntington (1997) e afins – Roger Scruton (2002), por exemplo —, bem distantes de perspectivas mais abrangentes e complexas, como sejam as de Amartya Sen (2007) e Amin Maalouf (1998/2009). Em poucas palavras, diríamos que, além do centro do tempo, cremos ocupar o centro do espaço. Um exemplo histórico: rejeitamos o heliocentrismo, depois de nos imaginarmos o eixo em volta do qual girava todo o Universo.

<sup>2</sup> Zygmunt Bauman fala também em sociedade “fragmentada” (1995), “individualizada” (2001) e “sitiada” (2002).

<sup>3</sup> Será este um efeito de termos, desde o surgimento da tecnologia nuclear, o arriscadíssimo poder de “destruir toda a vida orgânica da Terra” (Arendt, 1958/2001: 188)? Por outras palavras, e ainda segundo Hannah Arendt, “só o *homo faber* se porta como amo e senhor de toda a terra” (1958/2001: 179).

no famigerado “*The Internet Galaxy*”, defendia a necessidade de uma “nova pedagogia”, baseada, afinal (e não tão novelmente assim!), “na interactividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autónoma de aprender e pensar” (p. 278).

É o tempo da mudança! Entre os epítetos do actual *zeitgeist*, este é talvez *primus inter pares*. Dado o sucesso que granjeia, o conceito de mudança tem servido múltiplos fins, desde a propaganda eleitoral ao discurso das ciências. Não soa consensual e contemporânea a ideia de que tudo muda rapidamente? Sim, mas a mudança não será um novo traço da “condição humana”: já Luís de Camões, nos finais do século XVI, e muito antes do advento tecnológico, electrónico, cibernético, dizia que “todo o mundo é composto de mudança”.

Errado será avaliar a mudança da Humanidade pela incessante renovação electrónica, traduzida pela ideia de que, quando é lançado, o último modelo já está desactualizado. Não obstante, o homem mantém-se “humano, demasiado humano”, como diria Nietzsche (1878/1996), às vezes em contracorrente. Vejamos o exemplo da esperança de vida: se a dos objectos electrónicos é cada vez mais curta, a dos Homens é cada vez mais longa – e tão mais longa que se torna problemática: os sistemas públicos de segurança social sucumbem ao peso da sociedade envelhecida, que aparentemente não detém nem produz qualquer riqueza (o que até podia ser vantajoso, se não fosse paradoxal, dado que uma boa parte daqueles que supostamente a poderiam produzir, os jovens, também não têm emprego). Então, e como diz Joaquim Azevedo: “o mundo mudou muito, mas os alicerces não mudaram de sítio” (2010, p. 19).

### ***A história não começa aqui e agora***

*“It would be worthwhile going back as far as the world of classical antiquity and studying, from the point of view of lifelong education, the role not only of the public but also of the chorus in Greek drama. That would enable us to see that these questions are not altogether new, and to take account of any significant trends in particular socio-economic periods.”*  
(De Sanctis, 1984, p. 267)

Não é possível ousar compreender um pouco mais o presente no desconhecimento da História. Como tal, o nosso primeiro olhar volta-se para o passado – numa tentativa, também, de comprovar (ou não) a inovação (no limite, ineditismo) subjacente à “abertura” do ensino superior a “novos públicos”, enquanto resultado de políticas educativas recentes (sobretudo o Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março). Esta não é, longe disso, a primeira vez que, em Portugal, os adultos têm acesso ao ensino superior. Propomos, pois, uma analepse com três tempos.

No primeiro, retrocedemos cem anos, até um momento muito particular na História portuguesa, para lembrar as – frequentemente esquecidas – Universidades Populares. Curiosamente, estas Universidades acalentavam uma visão e uma missão que poderiam transferir-se para a actualidade, enquanto experimentavam, também, um conjunto de dificuldades que hoje soam familiares.<sup>4</sup> Não podemos deixar de, por isso, problematizar a

<sup>4</sup> Cf. textos de Jaime Cortesão, dos anos 1912 e 1914, nos números 3, 4, 5 e 21 da revista “A Vida Portuguesa”, mas também Coimbra, 1922/2009; Fernandes, 1993; Manso, 2003, 2009; Pintassilgo, 2006a, 2006b.

retórica e o aparente consenso que envolve a ideia de inovação pedagógica, organizacional e política subjacente à dita “abertura”.

O segundo tempo diz respeito à possibilidade de ingresso no ensino superior pela via dos designados “exames *ad hoc*”, criada por “experiências pedagógicas” que remontam à década de 60 (cf. Decreto-Lei n.º 198/79, de 29 de Junho). Este processo compreendia, antes de uma entrevista e de uma prova específica, uma prova nacional de língua portuguesa destinada “a avaliar a capacidade de interpretação, exposição, expressão e imaginação do candidato” (Portaria n.º 122/94, de 24 de Fevereiro). A julgar pelos resultados (cf. Quadro 1), apenas um terço dos candidatos eram portadores destas capacidades em quantidades ao menos suficientes e devidamente conjugadas, ou seja, a prova de Língua Portuguesa excluía cerca de 70%, a que acresciam, subtraindo, outros 10%<sup>5</sup> nos restantes passos da “selecção”. No final, haviam sobrevivido, em regra, 20% dos candidatos.

**Quadro 1.** Alguns números dos exames *ad hoc*

Situação dos candidatos	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Realizaram a prova de língua portuguesa (LP)	3026	2762	3009	3459	3180	3227	3794	3360
Não admitidos na prova de LP	1956	1720	1929	2178	2045	2287	2539	2489
Admitidos na prova de LP	1070	1042	1080	1281	1135	940	1255	871
% de admitidos na prova de LP	35,4	37,7	35,9	37,0	35,7	29,1	33,1	25,9
Aprovados no Exame	575	584	632	702	647	578	732	–
% de aprovados no Exame	19,0	21,1	21,0	20,3	20,3	17,9	19,3	–

Fonte: Simão, Santos & Costa, 2004

O Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março, concedeu a cada instituição de ensino superior (IES) a responsabilidade pelo acesso. Esta mudança de políticas parece justificar, por si só, o iniludível aumento do número de adultos inscritos no ensino superior verificado entre os anos lectivos 2004-2005 e 2006-2007, na ordem dos 434% nas universidades públicas, 1959% nos politécnicos públicos e 3828% nas IES privadas (Amaral & Magalhães, 2009).

De salientar, então, e a despeito do carácter selectivo e excludente destes exames, a inexistência<sup>6</sup> de estudos acerca dos milhares de alunos que acederam ao ensino superior através desta via. Tendo sido um “fenómeno” educativo<sup>7</sup> ao longo de quatro décadas<sup>8</sup>, é decerto significativo o facto de terem permanecido “terra de ninguém”!

O terceiro tempo da análepse relaciona-se com a evolução das políticas portuguesas de acesso ao ensino superior, que, segundo Magalhães, Amaral e Tavares (2009, mas também Amaral & Magalhães, 2009), podem organizar-se em três períodos distintos. O primeiro, “mais é melhor” (“*more is better*”, no original consultado), foi um período expansionista de 20 anos, entre 1974 e meados dos anos 90.<sup>9</sup> Na verdade, o número de inscritos passou de 57 mil estudantes para mais de 340 mil. O segundo período (1997-1998 a 2007-2008),

<sup>5</sup> Que representam, todavia, cerca de 40% dos admitidos na prova de Língua Portuguesa.

<sup>6</sup> Até ao momento, identificámos apenas o estudo de Silva (1992), circunscrito às Faculdades de Medicina.

<sup>7</sup> Não eram eles “novos públicos” no ensino superior? Estudantes adultos não tradicionais? As fórmulas que agora se difundem não se lhes teriam aplicado?

<sup>8</sup> Como entram no século XXI devem representar anos-luz...

<sup>9</sup> Os autores subdividem este período em três momentos diferentes.

“mais é um problema” (*“more is a problem”*), foi desencadeado por um declínio do ensino superior privado, a que se seguiu (em 2003-2004) um decréscimo das inscrições no sector público. O terceiro e actual período, designado “mais mas diferente” (*“more but different”*), representa, segundo estes autores, a mudança emergente da igualdade para a equidade, e da quantidade para a qualidade, bem como a diversificação dos programas oferecidos e a focalização em públicos mais diversos (Magalhães et al., 2009).

Além da diacronia, é imperativo considerar o eixo sincrónico da análise – e, assim, a influência da globalização e da regulação transnacional neste fenómeno cujo “caso português” tentamos compreender. Ora, quer admitamos a existência de um Sistema Educativo Mundial, convergente nos aspectos mais significativos, quer consideremos que a sintonia é apenas superficial ou aparente (Azevedo, 2007), pode dizer-se que a “abertura” do ensino superior a “novos públicos” é uma questão que ganha centralidade na agenda educativa (mundial).<sup>10</sup>

Mas quem são estes “novos públicos”? Esta é, na verdade, a primeira das perguntas e, além disso, a primeira das dificuldades. É possível dizer quem são as pessoas que constituem estes públicos? Agrupá-las de acordo com determinadas características?

Em 1984, Filippo M. De Sanctis defendia que o termo “público” se vulgarizava e estabelecia na literatura internacional sobre educação ao longo da vida, apesar da sua incerteza semântica e da subsequente dificuldade de o definir. Em concomitância, pedia atenção para o facto de só um “novo público”, então (como agora) em desenvolvimento, poder instaurar um conceito de educação ao longo da vida baseado na direcção e no controlo dos processos educativos (1984, p. 274), isto é, um público capaz de passar da condição de “leitor” à de “autor” (e dono, por isso, da caneta que usa... e de si mesmo) (cf. p. 276).

Numa tentativa de definição bem mais recente, Santiago, Rosa e Amaral, na obra “O Ensino Superior Aberto a Novos Públicos”, referem que a distinção entre alunos e percursos “tradicionais” e “não tradicionais” “pode ser algo artificial e, eventualmente, necessitar de uma legitimação científica, conferida pela sua inclusão num quadro teórico de referência mais global” (2002, p. 11).

Correia e Mesquita, em “Novos Públicos no Ensino Superior: Desafios da sociedade do conhecimento”, definem os “estudantes adultos não tradicionais” como “pessoas adultas que abandonaram o percurso escolar sem qualificações, estiveram afastados do sistema de ensino durante bastante tempo, não têm experiência prévia do ensino superior e provêm de grupos económica e socialmente desfavorecidos (podendo aplicar-se um ou mais destes factores)” (2006, p. 37).

Não podemos aqui desenvolver a questão, mas há duas notas a registar. Em primeiro lugar, não parece que os “novos públicos” se restrinjam aos adultos – mas integrem outrossim crianças e jovens (que participam, por exemplo, nos Dias Abertos, nas Academias de Férias, etc.), enquanto futuros “clientes” do ensino superior. Em segundo lugar, afigura-se crucial ensaiar uma definição pela positiva – quer das pessoas que os compõem quer dos saberes de que são portadores – e não pela negativa como (quase) sempre acontece: “estudantes adultos não tradicionais”, “aprendizagens não formais”, “adultos pouco escolarizados”. Como

<sup>10</sup> Cf., por exemplo, Abukari, 2005; Asklng, Henkel & Kehm, 2001; Correia & Mesquita, 2006; Fejes & Andersson, 2008; Jallade & Mora, 2001; Peters, 2005; Souto Otero, Hawley & Nevala, 2007; Stenlund, 2009; Yoshimoto, Inenaga & Yamada, 2007.



diz Joaquim Azevedo, desde “quando e até quando é que o *não* é princípio de encontro e de diálogo, de ensino e de aprendizagem?” (2009, p. 5)

Recordamos, por isso, as quatro categorias de “novos aprendentes” propostas pelo NIACE em 1993 (cit in Lueddeke, 1997, pp. 212-213): (i) os “*deferred beginners*”, com idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos, portadores de alguma experiência de vida e profissional, que entram no sistema mais tarde do que o habitual; (ii) os “*returners*”, na casa dos trintanos, com considerável experiência de vida e profissional, que procuram no ensino superior uma “nova direcção”; (iii) os “*developers*”, entre os 30 e os 50 anos, frequentemente interessados no desenvolvimento profissional e na actualização de competências; e (iv) os “*enrichers*”, que vêm na educação uma forma de preparação para papéis na comunidade ou para a reforma. De salientar que há uma característica comum a estes quatro grupos – e que diz respeito ao facto de os sujeitos que os compõem serem todos portadores de experiência de vida e profissional que pode ser reconhecida (cf. Lueddeke, 1997). Este dado torna ainda mais claro, então, a inadequação de definir pela negativa (e pelo défice) alguém que, afinal, detém tão *positiva* riqueza.

### *Aqui e agora: a vista dos números*

Nas estatísticas disponíveis, procurámos diferenças entre os quatro subsistemas de ensino superior: universidades públicas, politécnicos públicos, universidades privadas e politécnicos privados. Com esse fim, centrámo-nos primeiramente no acesso.

**Quadro 2.** Percentagem de “maiores de 23” inscritos no 1.º ano pela primeira vez (2006-2007 a 2009-2010)

Subsistema de Ensino Superior	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
<b>Público</b>	8,3%	10,2%	8,9%	8,2%
Universidades <sup>1</sup>	4,3%	6,4%	5,6%	5,0%
Politécnicos <sup>2</sup>	13,9%	14,9%	13,0%	12,4%
<b>Privado</b>	29,6%	24,1%	23,7%	24,6%
Universidades <sup>1</sup>	31,8%	23,2%	22,2%	22,6%
Politécnicos <sup>2</sup>	25,4%	26,0%	27,2%	29,8%
<b>TOTAL<sup>3</sup></b>	<b>14,8%</b>	<b>14,2%</b>	<b>12,8%</b>	<b>12,3%</b>

Fonte: GPEARI, 2011

A leitura do Quadro 2 permite concluir o seguinte:

1. O sector privado inscreve cerca de três vezes mais alunos pela via “maiores de 23” do que o sector público;
2. Entre os quatro subsistemas de ensino superior, é nos politécnicos privados que a percentagem de “maiores de 23” é mais elevada (à excepção do ano 2006-2007, onde este valor coube às universidades privadas). No pólo oposto, estão as universidades públicas, com uma percentagem cerca de cinco vezes inferior à daqueles;
3. De salientar, finalmente, o decréscimo gradual do total de inscritos “maiores de 23” ao longo dos quatro anos lectivos.

**Quadro 3.** Percentagem de inscritos com as provas “maiores de 23” no sector público (2009-2010)

<b>Universidades Públicas</b>	<b>%</b>	<b>Politécnicos Públicos</b>	<b>%</b>
Univ. dos Açores	20,6	Inst. Politécnico de Beja	26,3
Univ. de Évora	9,2	Inst. Politécnico de Portalegre	20,7
Univ. de Trás-os-Montes e Alto Douro	8,8	Inst. Politécnico de Tomar	19,8
Univ. do Algarve	7	Inst. Politécnico de Santarém	19
Univ. da Madeira	6	Inst. Politécnico da Guarda	16,7
Univ. do Minho	5,5	Inst. Politécnico de Viseu	16,1
Univ. de Aveiro	5,1	Inst. Politécnico de Castelo Branco	15,4
Univ. Nova de Lisboa	4,8	Inst. Politécnico de Leiria	13,8
Univ. de Lisboa	4,3	Inst. Politécnico do Cávado e do Ave	12,5
Univ. da Beira Interior	4	Inst. Politécnico de Coimbra	12,5
ISCTE – Inst. Universitário de Lisboa	3,8	Inst. Politécnico de Lisboa	9,9
Univ. do Porto	3,5	Inst. Politécnico de Viana do Castelo	9,8
Univ. Técnica de Lisboa	3	Inst. Politécnico de Bragança	9,2
Univ. de Coimbra	2	Inst. Politécnico do Porto	8,9
		Inst. Politécnico de Setúbal	8,9
		Esc. Sup. de Enfermagem do Porto	5,2
		Esc. Sup. de Enfermagem de Lisboa	4,5
		Esc. Sup. de Hotelaria e Turismo do Estoril	3,4
		Esc. Sup. de Enfermagem de Coimbra	0,9

Fonte: GPEARI, 2011

No sector público, as percentagens de “maiores de 23” mais elevada e mais baixa ocorrem nos politécnicos: 0,9% na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra e 26,3% no Instituto Politécnico de Beja. Não obstante, há apenas uma universidade, a dos Açores, para 10 politécnicos que registam uma percentagem superior a 10%. No limite inferior, abaixo dos 5%, por exemplo, são 7 as universidades e apenas 3 os politécnicos.

No sector privado<sup>11</sup>, por sua vez, há 23 universidades (60,5% do total de universidades privadas) e 39 politécnicos (69,6%) com percentagens superiores a 20, sendo que em 6 dessas universidades (15,8%) e em 12 politécnicos (21,4%) os “maiores de 23” representam mesmo a maioria dos inscritos, isto é, a percentagem é superior a 50. Numa universidade privada é mesmo de 100%.

No pólo oposto, há 3 universidades (7,9%) e 9 politécnicos (16,1%) onde a percentagem é inferior a 5.

<sup>11</sup> Por uma razão de economia de texto, apresentamos os Quadros respectivos em anexo.

**Quadro 4.** Percentagem de “maiores de 23” aprovados (2006-2007 a 2009-2010)

<b>Subsistema de Ensino Superior</b>	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
<b>Público</b>	77,3%	77,9%	77,7%	77,6%
Universidades <sup>1</sup>	74,4%	79,9%	70,6%	68,4%
Politécnicos <sup>2</sup>	78,6%	77,0%	81,7%	82,1%
<b>Privado</b>	89,1%	91,5%	94,4%	96,1%
Universidades <sup>1</sup>	88,2%	90,8%	93,7%	95,8%
Politécnicos <sup>2</sup>	91,7%	92,9%	95,7%	96,9%
<b>TOTAL</b>	<b>83,7%</b>	<b>82,7%</b>	<b>83,6%</b>	<b>83,9%</b>

Fonte: GPEARI, 2011

Os dados do Quadro 4 indicam que:

1. A percentagem de “maiores de 23” aprovados tem sofrido pouca variação: 83-84%;
2. É uma percentagem claramente positiva (83,9%), conquanto seja mais baixa nas universidades públicas (68,4%) e mais alta nos politécnicos privados (96,9%);
3. No sector privado, a taxa de aprovação tem sofrido um aumento gradual e constante.

**Quadro 5.** Média da diferença entre “maiores de 23” aprovados e inscritos (2006-2007 a 2009-2010)

<b>Subsistema de Ensino Superior</b>	$\bar{x}$
<b>Público</b>	3 615
Universidades <sup>1</sup>	893
Politécnicos <sup>2</sup>	2 722
<b>Privado</b>	1 130
Universidades <sup>1</sup>	836
Politécnicos <sup>2</sup>	295
<b>TOTAL</b>	<b>4 745</b>

Fonte: GPEARI, 2011

Há pelo menos duas hipóteses que podem ser convocadas para explicar esta “perda” de alunos pelo sector público, sobretudo politécnico: por um lado, os diferentes calendários do público e do privado, com este a antecipar-se àquele; por outro, a possibilidade de os candidatos perspectivarem a obtenção de mais sucesso nos privados.

Curiosamente, é nos politécnicos, sobretudo públicos (onde, como se disse, a diferença entre aprovados e inscritos é maior), que os inscritos mais excedem as vagas fixadas (cf. Quadro 6). Parece indesmentível, nestes casos pelo menos, que os “novos públicos” são admitidos na medida dos lugares deixados vagos pelos “velhos” (tradicional e jovens) públicos.

**Quadro 6.** Média da diferença entre “maiores de 23” aprovados e inscritos (2006-2007 a 2009-2010)

Subsistema de Ensino Superior	N.º de vagas fixado para maiores de 23	Inscritos no 1.º ano pela 1.ª vez com provas maiores de 23 anos	Diferença entre n.º de inscritos e n.º de vagas
<b>Público</b>	4 895	4 960	65
Universidades <sup>1</sup>	2 060	1 727	-333
Politécnicos <sup>2</sup>	2 835	3 233	398
<b>Privado</b>	5 172	5 043	-129
Universidades <sup>1</sup>	3 669	3 357	-312
Politécnicos <sup>2</sup>	1 503	1 686	183
<b>TOTAL</b>	<b>10 067</b>	<b>10 003</b>	<b>-64</b>

Fonte: GPEARI, 2011

É importante perceber também quais as diferenças verificadas entre as diversas áreas de educação e formação. Nesse sentido, categorizámos, a partir dos dados do GPEARI e de acordo com a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março), todos os cursos oferecidos pelas IES portuguesas.

Uma análise cruzada do Quadro 7 e do Gráfico 1 permite perceber que, no ensino superior público, a percentagem de inscritos “maiores de 23” é maior, por ordem decrescente (e relativamente aos intervalos 3 e 4, amarelo e laranja respectivamente), nas seguintes áreas: Agricultura, Ciências Sociais, Comércio e Direito, Serviços e, finalmente, Educação. É esta, todavia, que regista um valor mais elevado no intervalo 4, o que significa dizer que os “maiores de 23” estão em maioria em 8% (em termos absolutos, 4 em 51) dos cursos oferecidos nesta área.

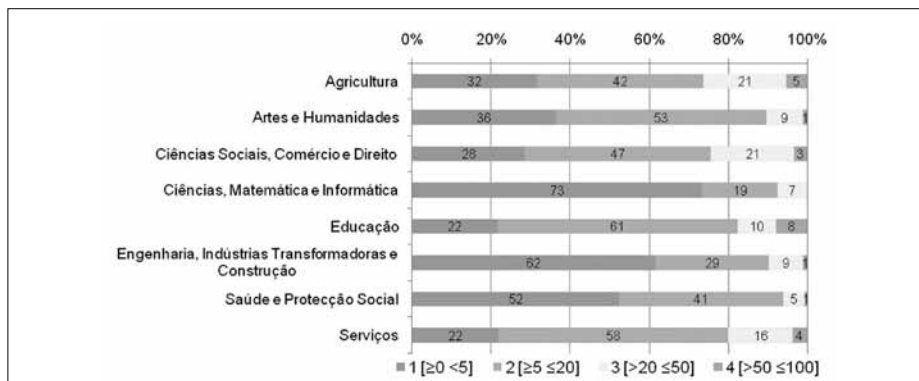
Ao invés, é nas áreas de Ciências, Matemática e Informática, de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção, bem como de Saúde e Protecção Social que se registam as percentagens mais reduzidas. Em todas elas, mais de metade dos cursos têm percentagens de “maiores de 23” inscritos inferiores a 5%. Na primeira delas (Ciências, Matemática e Informática), 69 dos 94 (73%) cursos estão no intervalo 1. É a única área, aliás, onde não se encontra nenhum curso com percentagem superior a 50%.

**Quadro 7.** Ensino superior público – Número de cursos das várias áreas de educação e formação por intervalos de percentagens de inscritos “maiores de 23” (2009-2010)

Áreas de educação e formação	1 [ $\geq 0$ <5%]	2 [ $\geq 5$ $\leq 20\%$ ]	3 [ $> 20$ $\leq 50$ %]	4 [ $> 50$ $\leq 100\%$ ]	Total
Agricultura	6	8	4	1	19
Artes e Humanidades	64	94	16	2	176
Ciências Sociais, Comércio e Direito	70	116	52	8	246
Ciências, Matemática e Informática	69	18	7	0	94
Educação	11	31	5	4	51
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	176	82	25	3	286
Saúde e Protecção Social	77	61	8	1	147
Serviços	12	32	9	2	55
<b>Total</b>	<b>485</b>	<b>442</b>	<b>126</b>	<b>21</b>	<b>1074</b>

Nota: Quadro construído com base nos dados disponíveis de GPEARI, 2011

**Gráfico 1.** Ensino superior público – Percentagem de cursos das várias áreas de educação e formação por intervalos de percentagens de inscritos “maiores de 23” (2009-2010)



Nota: Gráfico construído com base nos dados disponíveis de GPEARI, 2011

No que respeita ao ensino superior privado (cf. Gráfico 2 e Quadro 8), os intervalos 3 e 4 são muito mais evidentes, sobretudo nas áreas de Ciências Sociais, Comércio e Direito, de Educação e de Serviços (repetem as do sector público, de resto), bem como a de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção. De salientar que nestas quatro áreas o intervalo 4 (de percentagens superiores a 50%) ronda ou ultrapassa os 20%. Vemos, por isso, que há 64, 11, 7 e 18 cursos, respectivamente, destas áreas em que os “maiores de 23” representam a maioria dos inscritos.

As áreas onde há menor percentagem destes alunos inscritos são as de Agricultura (ao invés do sector público), Ciências, Matemática e Informática, Artes e Humanidades, Saúde e Protecção Social. Em metade ou mais dos cursos oferecidos nestas quatro áreas, a percentagem de “maiores de 23” é inferior a 5%.

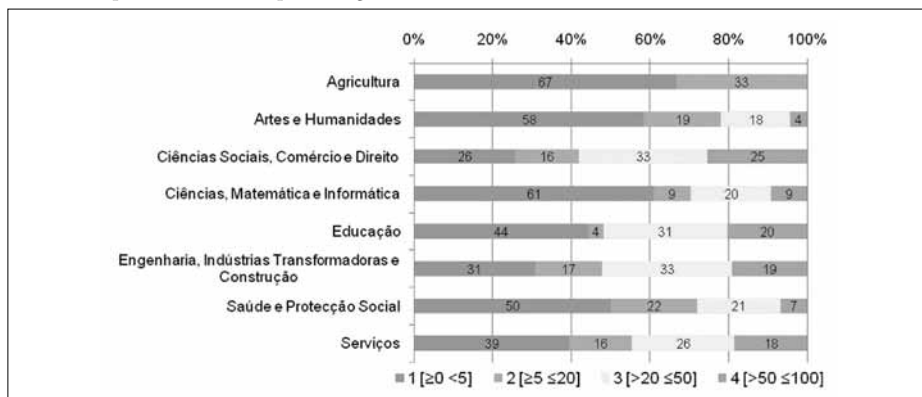
É curioso verificar que, no privado, o intervalo 2 é quase inexistente, enquanto no público predomina.

**Quadro 8.** Ensino superior privado – Número de cursos das várias áreas de educação e formação por intervalos de percentagens de inscritos “maiores de 23” (2009-2010)

Áreas de educação e formação	1 [≥0 <5%]	2 [≥5 ≤20%]	3 [>20 ≤50 %]	4 [>50 ≤100%]	Total
Agricultura	2	1	0	0	3
Artes e Humanidades	69	23	21	5	118
Ciências Sociais, Comércio e Direito	65	41	83	64	253
Ciências, Matemática e Informática	33	5	11	5	54
Educação	24	2	17	11	54
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	29	16	31	18	94
Saúde e Protecção Social	66	29	28	9	132
Serviços	15	6	10	7	38
<b>Total</b>	<b>303</b>	<b>123</b>	<b>201</b>	<b>119</b>	<b>746</b>

Nota: Quadro construído com base nos dados disponíveis de GPEARI, 2011

**Gráfico 2.** Ensino superior privado – Percentagem de cursos das várias áreas de educação e formação por intervalos de percentagens de inscritos “maiores de 23”



Nota: Gráfico construído com base nos dados disponíveis de GPEARI, 2011

Os números disponíveis sobre a presença dos “maiores de 23” no ensino superior dizem respeito, tão-somente, ao acesso. Poderia dizer-se, com recurso ao dito popular, que da porta das IES para dentro continuamos sem saber o que se passa, muito embora seja crucial conhecer as estatísticas destes alunos no que toca ao sucesso – ou insucesso: retenção (no sentido português de reprovação), absentismo, abandono. Tentámos, por isso, obter estes dados junto do GPEARI, cruzados, se possível, com um conjunto de outras variáveis, que definimos da seguinte forma: (a) idade, (b) nível socioeconómico, (c) áreas de educação e formação, (d) nível de qualificação escolar formal anterior, (e) nível de qualificação profissional formal, (f) género, (g) situação profissional (antes, durante e depois do curso. Houve alteração ao longo do processo?), (h) estatuto de trabalhador estudante, (i) estatuto de frequência (tempo inteiro ou tempo parcial), (j) frequência de outros cursos em simultâneo, (k) situação conjugal. Obtivemos deste Gabinete a resposta de que estes dados não estão tratados.

### *A história não acaba aqui e agora*

O que avistámos dos números permite reforçar a ideia de que houve uma mudança significativa ao nível do acesso ao ensino superior por estudantes adultos. Está por saber, no entanto, em que medida este aumento representa uma verdadeira democratização do ensino de nível superior, não só na quantidade mas sobretudo na qualidade dos “novos públicos”, isto é, no que respeita ao nível socioeconómico, à raça e etnia, ao facto de serem portadores de deficiências (cf. Field, n. d.; Reay, Ball & David, 2002; Schugurensky, 2003; Sibbald & Troy, 2007). Por outras palavras, e como dizia Michael Osborne (2003), estamos a alargar, de facto, ou tão-só a aumentar a participação no ensino superior?

Gostaríamos de propor, em jeito de diálogo só com perguntas, um conjunto de dicotomias em volta da “abertura” das instituições de ensino superior a “novos públicos”. Não pretendemos, assim, enfermar (e enformar) o debate com as doutrinas de Manes, mas antes contribuir para, através do contraste de duas perspectivas levadas ao limite, compreender um pouco mais o objecto de estudo:

- Estarão as IES a abrir ampla e verdadeiramente as suas portas... ou tudo não passa de uma “hipocrisia organizada” (como disse Nils Brunsson), nada (ou pouco) mais do que um exercício retórico (Amorim, Azevedo & Coimbra, 2010, mas também Field<sup>12</sup>, 2000; Garnett, Portwood & Costley, 2004; Reay, Ball & David, 2002; Rodrigues & Nóvoa, 2005; Stenlund, 2009)?
- Assistimos ao despontar de uma *epifania*<sup>13</sup> ou a um faz-de-conta que estamos a encurtar a distância epistemológica entre saber académico e saber experiencial?
- Tentarão as IES “mudar” os estudantes ao invés de introduzirem mudanças nas suas próprias práticas (Amorim, Azevedo & Coimbra, 2010; Andersson, Fejes & Ahn, 2004; Santiago, Rosa & Amaral, 2002)?
- Estarão as IES realmente envolvidas e comprometidas ou manter-se-ão, como dizem Alesi e Kehm, na “periferia dos actuais debates sobre este assunto” (2000, p. 285)?
- Estará a publicitada “abertura” impregnada de oportunidade... ou antes de oportunismo (Nóvoa, 2007)?

Diríamos, ainda que tentando conter o entusiasmo, que há muito a fazer. E é inegável a vantagem daqueles que o fizerem bem e depressa – até por uma forte probabilidade de “arrefecimento” (da procura) após o encantamento inicial. Num ciclo perfeito de Eterno Retorno (às vezes, cumpre-se!), veja-se o que aconteceu, por exemplo, com as Universidades Populares: “Passado o entusiasmo dos primeiros anos, que tudo aceitara às cegas na sêde de instrução, começou a dar-se uma diminuição muito notável na afluência do público às lições daquelas Universidades” [*sic*] (Jaime Cortesão, “A Vida Portuguesa”, n. 6, p. 41). De resto, a literatura não é alheia a esta “corrida” pelo prestígio da “adaptação” aos “novos públicos” e aos desígnios da educação ao longo da vida (cf., por exemplo, Abukari, 2005; Askling, Henkel & Kehm<sup>14</sup>, 2001; Souto Otero, Hawley & Nevala, 2008).

E mais do que sonhar com a Utopia onde gostaríamos de chegar, importa acarinhar o caminho de melhoria que desejamos trilhar. Já fomos demasiado longe para voltar atrás e estamos ainda demasiado perto (da partida) para abrandar o passo.

### Referências bibliográficas

- Abukari, A. (2005). Conceptualising lifelong learning: a reflection on lifelong learning at Lund University (Sweden) and Middlesex University (UK). *European Journal of Education*, 40, (2), 143-154.
- Alesi, B. & Kehm, B. (2000). The Status of Lifelong Learning in German Universities. *European Journal of Education*, 35, (3), 285-300.
- Amaral, A. & Magalhães, A. (2009). Between institutional competition and the search for equality of opportunities: access of mature students. *Higher Education Policy*, 22, 505-521.

<sup>12</sup> Com um título desde logo sugestivo: “*Why Lifelong Learning Policies Promise so Much Yet Deliver so Little*”.

<sup>13</sup> No sentido descrito por James Joyce em “*Stephen Hero*” (o precursor de “*A Portrait of the Artist as a Young Man*”, de 1916): “*This is the moment which I call epiphany. First we recognise that the object is one integral thing, then we recognise that it is an organised composite structure, a thing in fact: finally, when the relation of the parts is exquisite, when the parts are adjusted to the special point, we recognise that it is that thing which it is. Its soul, its whatness, leaps to us from the vestment of its appearance. The soul of the commonest object, the structure of which is so adjusted, seems to us radiant. The object achieves its epiphany*” (1906/1955, p. 213).

<sup>14</sup> Estes autores expõem muito claramente a existência da dita “competição”, mesmo no plano internacional: “*It is only in France, Sweden and the UK that serious efforts have been made to take prior experience and non-formal learning and achievements into account*” (Askling, Henkel & Kehm, 2001, p. 344).

- Amorim, J. P., Azevedo, J. & Coimbra, J. L. (2010). On the opening of higher education institutions to new publics: the Portuguese case. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 9, 83-103.
- Andersson, P., Fejes, A. & Ahn, S. (2004). Recognition of prior vocational learning in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 36, 1, 57-71.
- Arendt, H. (1958/2001). *A condição humana*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Askling, B., Henkel, M. & Kehm, B. (2001). Concepts of knowledge and their organisation in universities. *European Journal of Education*, 36, (3), 341-350.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema Educativo Mundial: Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2009). *Repensar a dicotomia educação-trabalho na perspectiva antropológica e sociocomunitária do desenvolvimento humano*. Texto de apoio à Conferência proferida no Fórum Mundial da Educação Profissional e Tecnológica em Brasília, 24 de Novembro de 2009.
- Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? In J. Azevedo & J. M. Alves (Org.), *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos: Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (pp. 13-29). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Bauman, Z. (1995). *Life in Fragments. Essays in Postmodern Morality*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Z. (2002). *Society Under Siege*. Cambridge: Polity.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: towards a new modernity*. London: Sage.
- Camões, L. (1598<sup>15</sup>/1994). *Rimas*. Coimbra: Almedina.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Castells, M. (2003). *The Internet galaxy: reflections on the Internet, business, and society*. New York: Oxford University Press.
- Castoriadis, C. (2007). *Uma sociedade à deriva: entrevistas e debates, 1974-1997*. 90 Graus.
- Coimbra, L. (2009). *Obras Completas, vol. V (1922-1923), tomo I*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Correia, A. M., & Mesquita, A. (2006). *Novos Públicos no Ensino Superior: Desafios da sociedade do conhecimento*. Lisboa: Sílabo.
- Cross, J. (2007). *Informal learning: rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- De Sanctis, F. M. (1984). Problems of defining the public in the context of lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 3, (4), 265-277.
- Elias, N. (1987/2001). *The society of individuals*. New York: Continuum.
- Fejes, A., & Andersson, P. (2008). Recognising Prior Learning: Understanding the Relations Among Experience, Learning and Recognition from a Constructivist Perspective. *Vocations and Learning*, 2, (1), 37-55.
- Fernandes, R. (1993). *Uma experiência de formação de adultos na 1.ª República*. A Universidade Livre Para Educação Popular, 1911-1917. Lisboa: Câmara Municipal.
- Field, J. (s. d.). *Researching HE Access, Retention and Drop-Out Through a European Biographical Approach: Exploring similarities and differences within a research team*. Comunicação apresentada na “The 6<sup>th</sup> European Research Conference. Adult Learning in Europe – understanding diverse meanings and contexts”.
- Field, J. (2000). Governing the Ungovernable: Why Lifelong Learning Policies Promise so Much Yet Deliver so Little. *Educational Management & Administration*, 28, (3), 249-261.
- Garnett, J., Portwood, D. & Costley, C. (2004). *Bridging rhetoric and reality: accreditation of prior experiential learning (APEL) in the UK*. Bolton: The University Vocational Awards Council.
- Huntington, S. P. (1997). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster.
- Innerarity, D. (2004). *La sociedad invisible*. Madrid: Espasa.
- Jallade, J.-P. & Mora, J.-G. (2001). Lifelong learning: international injunctions and university practices. *European Journal of Education*, 36, (3), 361-377.
- Joyce, J. (1906/1955). *Stephen Hero*. New York: New Directions.
- Kant, I. (1800/2009). *Lógica. [Excertos da] Introdução*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Lipovetsky, G. (1989). *A era do vazio*. Lisboa: Relógio D'Água.

---

<sup>15</sup> Data de edição do soneto citado.



- Lueddeke, G. (1997). The accreditation of prior experiential learning in higher education: a discourse on rationale and assumptions. *Higher Education Quarterly*, 51, (3), 210-224.
- Lyotard, J.-F. (1979/1989). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Maalouf, A. (1998/2009). *Identidades assassinas*. Lisboa: Difel.
- Magalhães, A., Amaral, A., & Tavares, O. (2009). Equity, access and institutional competition. *Tertiary Education and Management*, 15, (1), 35-48.
- Manso, A. (2003). Jaime Cortesão e as Universidades Populares da Renascença Portuguesa. *Teoremas de Filosofia*, 8, 55-63.
- Manso, A. (2009). Bento de Jesus Caraça: a demanda pela educação integral do indivíduo. Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Bragança, Instituto Politécnico.
- Nietzsche, F. W. (1878/1996). *Human, all too human: a book for free spirits*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Nóvoa, A. (2007). É preciso manter uma vigilância crítica sobre o reconhecimento de adquiridos. Entrevista. *Aprender ao Longo da Vida*, 7, 10-17.
- Osborne, M. (2003). Increasing or widening participation in higher education? – a European overview. *European Journal of Education*, 38, (1), 5-24.
- Peters, H. (2005). Contested discourses: assessing the outcomes of learning from experience for the award of credit in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, (3), 273-285.
- Pintassilgo, J. A. (2006a). Imprensa de educação e ensino, Universidades Populares e renovação pedagógica. *Cadernos de História da Educação*, 5, 83-94.
- Pintassilgo, J. (2006b). O debate sobre as universidades populares na Imprensa portuguesa de educação e ensino. O exemplo de «A Vida Portuguesa» (1912-1915). *HISTEDBR On-line*, 24, 93-101.
- Reay, D., Ball, S. & David, M. (2002). “It’s taking me a long time but I’ll get there in the end”: mature students on access courses and higher education choice. *British Educational Research Journal*, 28, (1), 5-19.
- Rodrigues, C. & Nóvoa, A. (2005). Prefácio. In R. Canário & B. Cabrito (Org.), *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 7-14). Lisboa: Educa.
- Santiago, R., Rosa, M. J., & Amaral, A. (2002). *O Ensino Superior Aberto a Novos Públicos*. Fundação das Universidades Portuguesas.
- Schugurensky, D. (2003). Higher education restructuring in the era of globalization: toward a heteronomous model? In R. F. Arnove & C. A. Torres (Eds.), *Comparative education: the dialectic of the global and the local* (pp. 292-312). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Scruton, R. (2002). *The West and the rest: globalization and the terrorist threat*. Wilmington, Del.: ISI Books.
- Sen, A. (2007). *Identidade e violência. A ilusão do destino*. Lisboa: Tinta-da-China.
- Sibbald, A. M. & Troy, J. (2007). Lifelong Learning in Higher Education: Is There a Gap Between the Idea and its Application in Higher Education? In Michael K. McCuddy, Herman Van Den Bosch, Wm. Benjamin Martz Jr., Alexei V. Matveev, Kenneth O. Morse (Eds.), *The Challenges of Educating People to Lead in a Challenging World* (pp. 115-129). Dordrecht: Springer.
- Silva, J. M. (1992). Os exames Ad-Hoc no âmbito do acesso às Faculdades de Medicina. *Boletim da FML*, III, 3, 39-41.
- Simão, J. V., Santos, S. M. & Costa, A. A. (2004). Resultados do estudo efectuado pelo Grupo de Trabalho para a Reorganização da Rede do Ensino Superior «Bolonha: Agenda para a Excelência». Acedido a 20/02/2008 em: [http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/203947E9-9C49-445C-BDB9-A654C8F9A901/0/Est\\_Reorg\\_Redde\\_EnsSup\\_VII.pdf](http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/203947E9-9C49-445C-BDB9-A654C8F9A901/0/Est_Reorg_Redde_EnsSup_VII.pdf)
- Souto Otero, M., Hawley, J. & Nevala, A.-M. (Eds.) (2007). *European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning 2007 Update. A final report to DG Education and Culture of the European Commission*. Birmingham: ECOTEC.
- Stenlund, T. (2009). Assessment of prior learning in higher education: a review from a validity perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15.
- Touraine, A. (1997). *Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- Yoshimoto, K., Inenaga, Y., & Yamada, H. (2007). Pedagogy and andragogy in higher education – a comparison between Germany, the UK and Japan. *European Journal of Education*, 41, (1), 75-98.

**Anexo.** Percentagem de inscritos com as provas “maiores de 23” no sector privado (2009-2010)

224

<b>Universidades Privadas</b>	<b>%</b>
Inst. Sup. de Educação e Trabalho	100
Esc. Sup. de Actividades Imobiliárias	77,4
Inst. Sup. de Línguas e Administração de Leiria	66,7
Inst. Sup. de Línguas e Administração de Bragança	63,2
Inst. Sup. de Línguas e Administração de Vila Nova de Gaia	58,3
Inst. Sup. de Línguas e Administração de Santarém	56,4
Inst. Sup. de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Santo André, Univ. Autónoma de Lisboa Luís de Camões, Inst. Sup. Manuel Teixeira Gomes, Inst. Sup. de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Almada, Inst. Sup. D. Afonso III, Inst. Sup. de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Viseu, Esc. Sup. Gallaecia, Univ. Atlântica, Inst. Sup. de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Mirandela, Univ. Lusófona do Porto, Univ. Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Univ. Lusfada de Vila Nova de Famalicão, Inst. Sup. de Línguas e Administração de Lisboa, Univ. Fernando Pessoa, Inst. Sup. de Serviço Social do Porto, Univ. Lusfada, Esc. Sup. de Marketing e Publicidade	[49,3-20,1]
Inst. Sup. Miguel Torga, ISPA-Instituto Universitário de Psicologia Aplicada, Univ. Portucalense Infante D. Henrique, Inst. Sup. Bissaya Barreto, Univ. Lusfada (Porto), Inst. Sup. de Gestão, Inst. Sup. da Maia, Esc. Sup. de Design, Esc. Sup. Artística do Porto, Escola Universitária das Artes de Coimbra	[17,4-10]
Inst. Sup. de Comunicação Empresarial	8,2
Escola Universitária Vasco da Gama	7,5
Univ. Católica Portuguesa	4,6
Inst. Sup. de Ciências da Saúde – Norte	3,1
Inst. Sup. de Ciências da Saúde Egas Moniz	2,8

Fonte: GPEARI, 2011

<b>Politécnicos Privados</b>	<b>%</b>
Inst. Sup. de Paços de Brandão	77,1
Inst. Sup. de Ciências da Informação e da Administração	75,7
Inst. Sup. de Tecnologias Avançadas de Lisboa (Porto)	63,3
Inst. Sup. de Ciências Educativas	61
Inst. Sup. de Ciências da Administração	60,3
Inst. Sup. Autónomo de Estudos Politécnicos	56,6
Esc. Sup. de Artes Decorativas	55,8
Inst. Sup. de Espinho	55,6
Inst. Sup. D. Dinis	53,2
Esc. Sup. de Educação de Fafe	52,3
Inst. Sup. Politécnico do Oeste	52,1
Inst. Sup. de Tecnologias Avançadas de Lisboa	51
Inst. de Estudos Sup. Financeiros e Fiscais (Porto), Esc. Sup. de Educação Jean Piaget de Arcozelo (Viseu), Inst. Sup. de Educação e Ciências, Inst. Sup. de Entre Douro e Vouga, Esc. Sup. de Educação Jean Piaget de Almada, Conservatório Sup. de Música de Gaia, Inst. Sup. de Ciências Educativas de Felgueiras, Inst. Sup. de Gestão Bancária, Inst. Português de Administração de Marketing de Lisboa, Esc. Sup. de Educação Jean Piaget de Arcozelo, Esc. Sup. de Saúde Jean Piaget – Algarve, Esc. Sup. de Enfermagem Dr. José Timóteo Montalvão Machado, Inst. Sup. de Novas Profissões, Esc. Sup. de Educação de Almeida Garrett, Esc. Sup. de Educadores de Infância Maria Ulrich, Inst. Português de Administração de Marketing de Matosinhos (Aveiro), Esc. Sup. de Educação de Torres Novas, Esc. Sup. de Saúde Ribeiro Sanches, Inst. Sup. de Ciências Empresariais e do Turismo, Esc. Sup. de Educação de João de Deus, Inst. Português de Administração de Marketing de Matosinhos, Esc. Sup. de Saúde Jean Piaget/Nordeste, Inst. Sup. Politécnico Gaya, Inst. Sup. de Administração e Línguas, Esc. Sup. de Educação de Santa Maria, Esc. Sup. de Tecnologias e Artes de Lisboa, Inst. Sup. de Administração e Gestão	[50-20,8]
Esc. Sup. de Tecnologias de Fafe, Inst. Sup. de Saúde do Alto Ave, Esc. Sup. de Saúde Jean Piaget de Viseu, Esc. Sup. de Saúde Jean Piaget de V. N. de Gaia	[17,9-14,1]
Esc. Sup. de Enfermagem da Cruz Vermelha Portuguesa de Oliveira de Azeméis	9,4
Inst. Politécnico de Saúde do Norte	8,9
Esc. Sup. de Artes e Design	6
Esc. Sup. de Saúde do Alcoitão	5
Esc. Sup. de Enfermagem de Santa Maria	4,2
Esc. Sup. de Saúde Egas Moniz	3,5
Esc. Sup. de Saúde da Cruz Vermelha Portuguesa	1,7
Esc. Sup. de Educação de Paula Frassinetti	0,8
Academia Nacional Superior de Orquestra, Esc. Sup. Artística do Porto (Guimarães), Esc. Sup. de Educação Jean Piaget – Nordeste, Esc. Sup. de Enfermagem S. Francisco das Misericórdias, Esc. Sup. de Enfermagem de S. José de Cluny	n.a.

Fonte: GPEARI, 2011

(Página deixada propositadamente em branco)

## MISSÃO E FILOSOFIA DO ENSINO SUPERIOR DO PONTO DE VISTA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO

227

Sofia de Lurdes Rosas da Silva

*Escola Superior de Educação de Coimbra*

Joaquim Armando Gomes Ferreira

António Gomes Ferreira

*Universidade de Coimbra*

### **1. Introdução**

São consideráveis os estudos que associam um conjunto de práticas educativas, mobilizadoras de envolvimento, a ganhos alcançados pelo estudante em *outcomes* de natureza psicossocial e académica (Astin, 1991; 1997; Chickering e Reisser, 1993; Chickering e Gamson, 1987; Goodsell, Maher e Tinto, 1992; Kuh, 2001-2002; Kuh, Schuh, Whitt, Andreas, Lyons, Strange, Krehbiel & MacKay, 1991; Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt, & Associates, 2005; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges e Hayek, 2006; Pascarella e Terenzini, 1991, 2005; Tinto, 1993, 1998). Os estudantes que se encontram activamente envolvidos nas actividades curriculares e extracurriculares, promovidas pelas instituições, parecem retirar muito mais benefícios, ao nível da aprendizagem e desenvolvimento pessoal, das suas experiências e vivências no ensino superior do que aqueles que não se envolvem.

Partindo deste princípio, Kuh e colaboradores (1991, 2005) conduziram investigações junto de instituições de ensino superior avaliadas como “envolventes”, aplicando conceitos organizacionais para identificar e descrever as características e propriedades que lhes eram comuns. De acordo com estes investigadores para se perceber porque é que estudantes, professores e outros membros da instituição se comportam de determinada forma, torna-se imprescindível conhecer e descrever a sua cultura (Kuh e Whitt, 1988).

### **2. Da relevância da cultura, da missão e da filosofia institucional**

Segundo Kuh e Whitt (1988) e Kuh e Hall (1993), a cultura institucional representa uma rede complexa de valores, crenças e rituais que apoia e encoraja certos comportamentos em detrimento de outros, que regula e dá coerência à vida institucional, ao determinar aquilo que as pessoas deverão ou não considerar importante, deverão ou não fazer. É vista como que uma forma de lente através da qual os membros de uma instituição observam e avaliam as suas experiências e cujo estudo permite esclarecer como é que os membros de uma instituição interagem com as diversas características e propriedades dos ambientes institucionais.

A missão e a filosofia, reflexo da cultura das instituições de ensino superior, têm suscitado um interesse particular junto destes investigadores e de outros (Abelman e Dalessandro, 2008; D’Souza, Clower, Nimon, Oldmixon e Tassel, 2011; Fugazzotto, 2009; Lake, 2011). Tal interesse resulta da constatação de que muitas das boas práticas institucionais de envolvimento académico e social dos estudantes estão articuladas com as missões e filosofias institucionais, reflexo da cultura institucional.

Apesar de as missões e filosofias institucionais geralmente diferirem em função do tipo de instituição, os estudos revelam que as instituições que alinham e articulam as suas práticas educacionais curriculares e extracurriculares com a sua missão e a filosofia, são mais eficientes na promoção do sucesso dos estudantes (Kezar e Kinzie, 2006; Kuh et al., 2005).

Em dois estudos que envolviam instituições percebidas como de sucesso no encorajamento do envolvimento dos estudantes na aprendizagem e desenvolvimento, Kuh e colegas (1991, 2005) concluem pela importância da articulação entre a missão e filosofia institucional e as políticas e práticas curriculares e extracurriculares. As políticas, práticas e propriedades ambientais das instituições que integraram ambos os estudos (Kuh et al., 1991, 2005) eram organizadas em função dos objectivos educativos da instituição e apoiadas por eles. Ao revelarem-se compatíveis com a cultura da instituição, encorajavam a aprendizagem.

### **3. Metodologia**

#### **3.1. O design**

Se é um facto que a literatura aponta um conjunto de propriedades institucionais tidas como estimulantes de comportamentos de envolvimento por parte do estudante com impactos positivos ao nível do desenvolvimento psicossocial e académico dos estudantes, também é verdade que cada contexto se reveste de propriedades que lhe são específicas. Muito são os caminhos para envolver os estudantes (Kuh et al. 1991; Kuh et al., 2005). Considerando que grande parte destes estudos se refere a instituições norte-americanas, mais sentido nos parece ter esta última afirmação, dada a escassez de estudos com instituições portuguesas, seguramente enquadradas num contexto sociocultural distinto do norte-americano.

Assim, numa primeira fase da nossa investigação, procurámos saber que missões os professores atribuíam ao ensino superior e que valores e princípios detinham em relação ao seu papel e ao desenvolvimento do estudante, no contexto da instituição seleccionada para realizar a nossa investigação, a Escola Superior de Educação de Coimbra.

As análises, que aqui apresentamos, constituem o primeiro passo de uma investigação mais alargada que procura conhecer as práticas de envolvimento existentes na instituição, da sua articulação com aquilo que os docentes identificam como sendo a missão e filosofia do ensino superior e do impacto que tais práticas podem apresentar ao nível da aprendizagem e desenvolvimento do estudante.

Para concretizar o nosso primeiro objectivo optámos pelo *design* qualitativo. Como a investigação qualitativa tem como grande objectivo a compreensão dos fenómenos sociais a partir da perspectiva dos seus actores (Creswell, 2008), reconhecendo-se que os indivíduos interagem em função dos significados que coisas, pessoas e condições apresentam para elas, este *design* revelou-se o mais adequado.

#### **3.2. Instrumento**

Para recolher as informações indispensáveis à resposta à nossa questão construímos um guião de entrevista semi-directiva cuja elaboração se apoiou na revisão de modelos teóricos

e investigações no domínio, com o objectivo de definir as questões mais relevantes para as várias dimensões presentes na investigação, nomeadamente a da Missão e Filosofia do Ensino Superior. O guião de entrevista foi alvo de um pré-teste com uma amostra reduzida de participantes, com o objectivo de identificar problemas na formulação das questões e proceder a eventuais ajustes. Após se ter solicitado autorização ao Conselho Directivo da Escola Superior de Educação de Coimbra para realização das entrevistas, contactaram-se os participantes, explicaram-se-lhes os objectivos da investigação e o seu carácter voluntário e confidencial.

### 3.3. Participantes

Utilizou-se uma amostra intencional (*purposeful sampling*) (Creswell, 2008, p. 442) constituída no total por 21 professores (13 do sexo feminino e 8 do sexo masculino). Os participantes têm idades compreendidas entre os 31 e os 59 anos e uma experiência profissional no ensino superior que vai dos 5 aos 30 anos. À data das entrevistas, 20 professores eram membros do Conselho Científico, 1 pertencia ao Conselho Directivo, 4 eram Responsáveis de Curso, 5 eram membros do Conselho Pedagógico. Foram entrevistados docentes de todas as áreas científicas existentes na escola, a leccionar em quase todos os cursos.

### 3.4. Análise de conteúdo

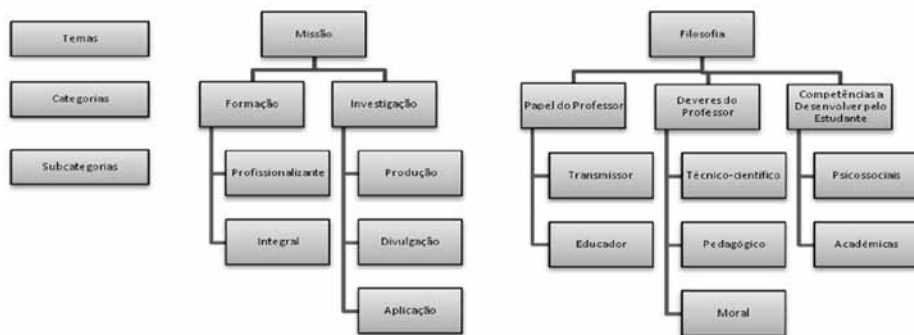
Para analisar o conteúdo das entrevistas optámos por utilizar alguns dos procedimentos analíticos propostos por Strauss e Corbin (1998). A nossa opção prendeu-se sobretudo com uma questão metodológica, porque a análise dos dados com base nos procedimentos analíticos propostos por Strauss e Corbin (1998) (codificação aberta e axial)<sup>1</sup> se nos pareceu sistemática.

## 4. Resultados

Segundo Strauss e Corbin (1998), a apresentação e discussão dos dados pode ser organizada em torno das categorias que foram emergindo através do método da comparação constante. Assim, neste capítulo apresentamos os resultados da nossa codificação, organizados da seguinte forma: temas e respectivas categorias, subcategorias (ver esquema 1) e propriedades ou componentes.

---

<sup>1</sup> De acordo com a proposta destes investigadores, o processo de análise de dados segue uma sistemática, a codificação hierárquica, desde a categorização linha-a-linha (codificação aberta), passando pelo estabelecimento de relações entre as categorias (codificação axial) e terminando na selecção de uma categoria central que liga todas as outras categorias (codificação selectiva). Na nossa análise, utilizámos a codificação aberta e a codificação axial. Como as nossas categorias principais estavam pré-definidas, não utilizámos o procedimento codificação selectiva.

**Esquema 1:** Categorias principais, categorias e subcategorias

#### 4.1. Missão do Ensino Superior

A *missão do ensino superior* refere-se objectivos gerais de longo prazo do ensino superior, sendo por essa razão formulados de uma forma mais geral. São normalmente declarados sob a forma de resultados a alcançar (Chickering e Reisser, 1993). De acordo com o conteúdo das entrevistas, para os participantes, o ensino superior apresenta duas missões: “*formação*” e “*investigação*”.

A categoria “*formação*” integra os objectivos associados ao processo educativo. Distinguímos duas ideias ou subcategorias em relação ao tipo de formação que a instituição de ensino superior deverá promover, de acordo com os participantes. Uma das ideias engloba uma perspectiva mais direccionada para o ensino e preparação para o exercício de uma profissão ou prática profissional, a que denominámos de “*profissionalizante*”. Apesar de as missões serem expressas em termos gerais, podemos perceber alguns dos ingredientes presentes no ensino profissionalizante: o *desenvolvimento de competências*, a *inserção no mercado de trabalho* segundo um modelo integrado e os *fundamentos teóricos*.

Outra missão do ensino superior, que designámos de formação *integral*, aponta para a formação do indivíduo enquanto pessoa, centrada no desenvolvimento de outras dimensões do estudante, não se limitando apenas à profissional. Como refere um dos participantes, “*preparar só para o mercado de trabalho é muito pouco*” (entrevista 4, p. 1). A formação integral deverá integrar aspectos como a educação para a cidadania, para a compreensão do mundo e para a sustentabilidade.

Muito embora as missões sejam expressas em termos gerais, dois professores parecem referir-se a aspectos que indiciam que o ensino superior também deverá promover a formação da *identidade* do estudante, considerada por excelência a missão do ensino superior por investigadores como Chickering e Reisser (1993). Aspectos como contribuir para que “*se sintam bem consigo próprias*” (entrevista 4, p. 1) ou “*o que vão ser enquanto pessoas*” (entrevista 8, p. 1), remetem para a resolução desta tarefa desenvolvimental.

A *investigação* é outra das missões do ensino superior e implica produzir, divulgar e aplicar os produtos resultantes quer na actividade educativa, quer na prestação de serviços à comunidade.

Fazendo uma análise quantitativa dos registos na categoria *formação* e respectivas subcategorias (profissionalizante e integral), e uma comparação com o número de registos



da categoria *investigação*, denota-se que a formação foi referenciada pela totalidade dos participantes (N=21). Apenas um professor mencionou a investigação como uma das missões do ensino superior. Tal leva-nos a inferir que para estes professores a missão do ensino superior estará mais centrada no estudante (na sua formação enquanto profissional e enquanto pessoa e cidadão). Tal não significa que não exista investigação e que esta não se faça na instituição, mas ao nível das percepções esta dimensão parece ser mais valorizada.

Acreditamos que esta tónica na formação se relaciona com o percurso e a história da instituição onde estes professores exercem a sua actividade profissional. Como referem Kuh e Whitt (1988), para se compreender a missão de uma instituição é importante conhecer também a sua história, incluindo os objectivos que sustentaram a sua fundação ou origem, uma vez que, na perspectiva destes autores, ela deixa uma marca visível. A Escola Superior de Coimbra começou por ser uma Escola do Magistério Primário, que visava a preparação de profissionais com conhecimentos específicos para o exercício da profissão docente. Em 1979, com o Decreto-Lei 513 – T/79, dá origem à actual Escola Superior de Educação. Com a sua integração no Instituto Politécnico de Coimbra, em 1979, a sua missão continua a ser formar educadores de infância e professores do ensino primário e apoiar a formação em serviço. Em 1978 passou a contemplar a organização de cursos de aperfeiçoamento e de actualização dos docentes e a desenvolver a investigação educacional. A partir de 1991, a Escola Superior de Educação começou a alargar o seu âmbito de actuação a outras áreas: Comunicação, Turismo, Animação Socioeducativa, Teatro e Educação, Comunicação Design e Multimédia, mas mantendo a matriz da formação orientada para o exercício de uma profissão (ESEC, 1998/1999).

#### **4.2. Filosofia do Ensino Superior**

A categoria principal *filosofia institucional* traduz-se na manifestação de valores e pressupostos partilhados acerca do ensino e da aprendizagem. Centramo-nos naquilo que os professores declaram ou dizem acreditar, pelo que a nossa análise se situa ao nível dos valores declarados. De acordo com Kuh e Whitt (1988), os valores declarados assumem a forma de afirmações acerca das aspirações institucionais em relação a professores e a estudantes. Os pressupostos referem-se a axiomas ou postulados que os professores e estudantes utilizam para definir e construir os seus papéis e o seu relacionamento com os outros.

Da análise das respostas dos participantes, resultaram três categorias: *papel do professor*, *deveres do professor* e *competências a desenvolver pelos estudantes* e que passamos a definir e a clarificar com mais pormenor.

A primeira categoria, *papel do professor*, integra as concepções relativas aos papéis que estes referem desempenhar, traduzindo-se em princípios e modos de actuar. No caso dos participantes que integram o estudo, as funções do professor centram-se sobretudo numa função pedagógica, identificada pelas subcategorias: transmissor e educador.

Assim, na perspectiva de alguns participantes o professor apresenta como função a de *transmitir* conhecimento e conteúdos ou informação.

Por outro lado, o professor desempenha também o papel de *educador*. Esta subcategoria remete para uma concepção de ensino/aprendizagem que ultrapassa a mera transmissão de conteúdo, sendo possível distinguir diferentes propriedades no modo como os professores definem o seu papel de educadores. Uma primeira forma de definir o seu papel de

educadores remete para *princípios* gerais de actuação. Tal é visível em expressões como: “ajudar as pessoas a crescer” (entrevista 4, p. 2), “promover o desenvolvimento cognitivo, afectivo, social” (entrevista 12, p. 1), “deve ser um orientador (...) dando pistas para percorrer o caminho do conhecimento” (entrevista 2, p. 1), ou “conseguir motivá-los para os conhecimentos” (entrevista 20, p. 2).

Uma segunda forma de definir o papel de educador remete para a ideia de que o *comportamento do professor* também pode educar. O comportamento do professor é visto como um exemplo, uma figura padrão com poder educativo junto dos estudantes, com o poder de orientar os comportamentos dos próprios estudantes.

Outra propriedade presente no modo como os professores participantes definem o seu papel de educadores remete para as *metodologias de ensino-aprendizagem* a utilizar e para a organização e funcionamento das aulas. A tónica aqui é colocada no como actuar. O professor deverá proporcionar vivências que preparem os estudantes para o desenvolvimento da competência intelectual, para além da mera aquisição de informação, remetendo para metodologias de ensino-aprendizagem activas. Por outro lado, o professor deverá regular atitudes e comportamentos através da definição de regras e orientações para o funcionamento da unidade curricular e das aulas.

Outro aspecto mencionado refere-se à articulação dos interesses dos estudantes nas actividades de natureza curricular. Uma possibilidade passa por *conhecer o estudante* e utilizar esse conhecimento para orientar e apoiar o estudante em trabalhos académicos.

Outra categoria que surgiu nos discursos e que denominámos de *deveres* do professor compreende princípios de ordem deontológica que devem reger a acção do professor e que se reflectem na utilização de expressões “tem o dever de” ou “tem a obrigação de”. Assim, o professor deverá ser competente, de acordo com os discursos, em três domínios: *técnico-científico, pedagógico e valores*.

No que diz respeito ao domínio *técnico-científico*, este integra o domínio, a actualização e o aumento de competências e a articulação do saber científico com o saber prático, (que implica conhecer o mundo profissional). Para além da competência técnica-científica, o professor também deverá ter conhecimentos de *pedagogia*. O professor do ensino superior também deverá reger o seu comportamento por um código de *valores morais*.

A categoria *competências a desenvolver pelos estudantes* integra as crenças ou expectativas relativamente às mudanças e tarefas de desenvolvimento específicas que os estudantes deverão resolver. Esta categoria subdivide-se em duas subcategorias: *competências psicossociais* e *competências académicas*.

No que diz respeito às competências psicossociais, a primeira tarefa de desenvolvimento que os estudantes deverão realizar situa-se ao nível da *competência intelectual*. A competência intelectual engloba essencialmente modos de pensar mais sofisticados e não apenas a mera memorização de conteúdos (Chickering e Reisser, 1993; King e Kitchener, 1994; Kitchener e King, 1990). Da análise dos discursos, a competência intelectual inclui aspectos como reflectir criticamente, sintetizar, questionar, processar a informação, retirar conclusões a partir de dados, argumentar criticamente, capacidade de procurar dados a partir de questões bem formuladas.

Outra competência que os estudantes deverão desenvolver prende-se com a *competência interpessoal*. Esta é definida pelos participantes em termos de um conjunto de competências de carácter geral como o trabalhar em grupo, o saber relacionar-se com o outro, colaborar.

Outra tarefa de desenvolvimento que os estudantes deverão realizar situa-se ao nível daquilo que Chickering e Reisser (1993) denominam de *independência instrumental*. A independência instrumental, uma das tarefas de desenvolvimento da autonomia para a interdependência, refere-se à capacidade de os estudantes implementarem actividades de acordo com as suas necessidades e confrontarem e resolverem problemas sem precisarem de apoio e aprovação constantes. De acordo com alguns dos participantes, os estudantes necessitam de aprender a executar actividades por iniciativa própria (utilizar o conhecimento oferecido, capacidade de fazer planos, de os modificar e implementar, capacidade de descobrir caminhos alternativos para atingir objectivos) e de desenvolver a capacidade de mobilidade, associada à procura de actividades que representem liberdade de organizar o espaço e o tempo. De notar que esta tarefa é definida pelos participantes em função do contexto académico com por exemplo, “autonomia na pesquisa” (entrevista 10, p. 1), “procurar informação pelos próprios meios” (entrevista 19, p. 1-2).

Outra das tarefas que os estudantes deverão realizar prende-se com tarefas necessárias ao desenvolvimento da integridade (Chickering e Reisser, 1993): a necessidade de *personalizar valores* como o do rigor intelectual e a mudança em direcção à *responsabilidade para consigo e para com os outros*.

Outra componente do desenvolvimento psicossocial que emerge da análise de conteúdo prende-se com o *desenvolvimento da tolerância intercultural e a aceitação das diferenças*. Esta tarefa integra-se no vector do desenvolvimento das relações interpessoais, tal como proposto por Chickering e Reisser (1993).

Uma segunda categoria, a que denominámos de *competências académicas*, integra todas as competências que os estudantes deverão desenvolver naquilo que constitui a missão tradicional das instituições de ensino superior e que se prende com a aquisição e domínio de conhecimentos ditos académicos (transversais e profissionais), e com os comportamentos necessários para os adquirir e aprofundar.

Assim, uma primeira componente refere-se à aquisição de determinadas atitudes e *comportamentos*, que permitam, ao estudante, adquirir conhecimentos e competências. Os estudantes deverão, numa linha próxima da definição de envolvimento (Astin, 1993), desenvolver hábitos de leitura, estudo e trabalho.

Ainda em relação às competências académicas, os estudantes deverão adquirir e aprofundar um conjunto de *conhecimentos gerais* ou transversais ao nível da comunicação oral e escrita (na língua materna e língua estrangeira) e ao nível da utilização das tecnologias da informação e da comunicação. Estas competências têm sido referenciadas na literatura como competências académicas de formação geral, para as distinguir daquelas que se referem especificamente à área vocacional (Pascarella e Terenzini, 1991, 2005).

Os estudantes deverão também adquirir competências relacionadas com o domínio profissional específico de formação. Estas aprendizagens integram aquelas que se referem à aquisição e *domínio de conhecimentos e técnicas específicas* ao exercício de uma profissão. Os estudantes deverão adquirir saberes ou conhecimentos técnico-científicos e deontológicos e deverão ser capazes de os aplicar em contexto de trabalho.

## 5. Conclusão

Para a maioria dos professores que participaram no nosso estudo, a missão principal do ensino superior situa-se sobretudo na dimensão da formação. Embora a investigação

seja referenciada como uma das missões, a maioria dos registos verifica-se efectivamente na categoria da formação. É de salientar que a formação para estes docentes apresenta duas facetas que deverão ser articuladas: uma formação pensada para o exercício de uma actividade profissional, associada ao desenvolvimento integral do indivíduo. A missão do ensino superior parece situar-se muito para além dos parâmetros da profissionalização. Parece-nos que há uma preocupação com o estudante.

Tal torna-se-nos mais visível se analisarmos as percepções dos professores relativamente àquilo que definem ser os valores e pressupostos relativamente ao seu papel e às competências que os estudantes deverão desenvolver durante o seu percurso no ensino superior. Para além dos *outcomes* ou competências mais tradicionais, centradas em aprendizagens de natureza académica, como o desenvolvimento da competência intelectual (Chickering e Reisser, 1993) e a aquisição e domínio de conhecimentos gerais e específicos da área profissional (Pascarella e Terenzini, 2005), são mencionadas outras. Entre elas destacam-se o desenvolvimento da autonomia, o desenvolvimento das relações interpessoais, a integridade e a identidade. De certo modo, estas percepções especificam e clarificam as missões, por natureza definidas de forma mais geral. Estes dados parecem ser indicadores de uma filosofia mais orientada para o desenvolvimento do estudante.

Adicionalmente, os pressupostos que os professores participantes utilizam para definir o seu papel contêm de forma implícita uma definição do papel de aluno. De acordo com os participantes, o professor deverá ser alguém que transmite conhecimento e alguém que educa, sendo o educador aquele que organiza e facilita a aprendizagem aqui entendida na sua acepção mais abrangente (não limitada a aprendizagens técnico-científicas). Através do seu próprio comportamento e abordagens, metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem procura que o estudante construa activamente. A assumpção do papel de educador remete, como referimos, para o papel do estudante. Se o papel do professor é ser um educador/orientador, o papel do aluno é mais activo, não se confinando à memorização de conteúdos, mas à promoção de hábitos mentais que lhe permita explorar, experimentar e construir o seu percurso.

### ***Referências Bibliográficas***

- Abelman, R. & Dalessandro, A. (2008). The institutional vision of community colleges. *Community College Review*, 35 (4), 306-335.
- Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Astin, A. (1985). *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. (1996). Involvement in learning revisited: Lessons we have learned. *Journal of College Student Development*, 37, 123-134.
- Astin, A. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A., & Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39 (7), 3-7.
- Chickering, A. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Goodsell, A., Maher, M. & Tinto, V. (1992). *Collaborative learning: A sourcebook for higher education*. Vol. 1. University Park: National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment.
- Creswell, J. (2008). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson International Edition.

- D'Souza, D., Clower, T., Nimon, K., Oldmixon, E. & Tassel, F. (2011). Developing a mission statement for a faculty senate. *Planning for Higher Education*, 39 (2), 15-24.
- Escola Superior de Educação de Coimbra (1998/1999). *Relatório de auto-avaliação: Ano lectivo de 1998/1999*. Coimbra: Conselho Directivo da Escola Superior de Educação de Coimbra & Gabinete de Avaliação e Planeamento.
- Fugazzotto, S. (2009). Mission statements, physical space, and strategy in higher education. *Innovative Higher Education*, (34), 285-298.
- Kezar, A. & Kinzie, J. (2006). Examining the ways institutions create student engagement: the role of mission. *Journal of College Student Development*, 47 (2), 149-172.
- King, P. & Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgement: understand and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kitchener, K. & King, P. (1990). The reflective judgement model: Transforming assumptions about knowing. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipator learning* (pp. 159-176). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. (1996). Guiding principles for creating seamless learning environments for undergraduates. *Journal of College Student Development*, 37 (2), 135-148.
- Kuh, G. (2001-2002). Organizational culture and student persistence: prospects and puzzles. *Journal of College Student Retention*, 3 (1), 23-39.
- Kuh, G. & Whitt (1988). *The invisible tapestry: Culture in American colleges and universities*. ASHE-ERIC Higher Education Report No.1. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.
- Kuh, G., Schuh, J., Whitt, E., Andreas, R., Lyons, J., Strange, C., Krehbiel, L. & MacKay, K. (1991). *Involving colleges: Successful approaches to fostering student learning and development outside the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. & Hall, J. (1993). Using cultural perspectives in student affairs. In G. Kuh (Ed.), *Cultural perspectives in student affairs work* (pp. 1-20). Lanham, MD: American College Personnel Association.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E. & Associates (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B. & Hayek, J. (2006). *What matters to student success: a review of the literature. Commissioned report for the national symposium on postsecondary student success: Spearheading a dialog on student success*. National Postsecondary Education Cooperative.
- Lake, R. (2011). The conflicted realities of community college mission statements. *Planning for Higher Education*, 39 (2), 5-14.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1998, Março). *Learning communities: building gateways to student success*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American College Personnel Association, USA.

(Página deixada propositadamente em branco)

Esmeraldina Maria da Costa Veloso  
*Universidade do Minho*

### ***Introdução***

O nosso trabalho pretende analisar o que tem sido feito em Portugal em matéria de política pública e como foram direccionados os seus objectivos de forma a incentivar e facilitar o acesso à educação de adultos por parte dos adultos idosos. Para isto, faremos uma breve contextualização da evolução das políticas de terceira idade, das imagens dos idosos e das diferentes formas de os tratar, abordando, de um modo muito sucinto, o que se fez desde o século XIX até princípios do século XXI.

A política de educação de adultos também será objecto de análise, a partir de 1985 até 2008, tentando compreender o seu sentido e o que tem sido feito em prol dos idosos nessa matéria.

### ***1. A evolução da política de terceira idade***

#### **1.1. Dos asilos à política de terceira idade em Portugal**

No século XIX, a velhice não era uma *categoria social* e nem era uma *categoria de acção política* (Lenoir, 1998). Significa, que quando alguém envelhecia e ficasse dependente, física, mental e/ou economicamente, isto seria tratado no seio da família. Estes cuidados familiares não seriam generalizados, pois nem todos os agregados familiares teriam possibilidade para prestar tais cuidados, ou nem todos os idosos teriam rede familiar que os apoiasse quando precisassem. Num contexto de ausência ou de precariedade de apoio familiar, restava a caridade de vizinhos, de beneméritos, ou do Estado.

Nesta época, a actuação do Estado em matéria de protecção social era de natureza assistencialista e muito precária. Assim, os idosos sem meios próprios e sem apoios familiares eram inseridos no grupo dos excluídos sociais, dos pobres cuja resposta pública consistia nos asilos ou numa licença para mendigar. O Estado Liberal combatia a pobreza, punindo algumas categorias de pobres e internando outras, nas quais se incluíam os velhos doentes e dependentes sem capacidade para trabalhar e se sustentar (Lopes, 1994).

A esta velhice dos asilos estava associada uma imagem negativa, de decrepitude, de pobreza e de dependência física e/ou mental.

Não pretendendo fazer uma evolução histórica da protecção social, mas antes assinalar alguns acontecimentos que consideramos importantes nessa evolução para compreendermos a forma de tratar os idosos, e quebrando a sequência temporal dessa evolução, salientamos um marco importante que foi a generalização dos sistemas de reforma e que se concretizou na segunda metade do século XX. Guillemard (1986) explica que esta generalização conduziu a que se criasse um denominador comum a um grupo de pessoas, que era a

situação de reforma. Também originou que à velhice se deixasse de associar a incapacidade para o trabalho, passando assim a velhice a corresponder a uma inactividade pensionada.

A generalização dos sistemas de reforma deu-se, em Portugal, na década de 70, o que originou um aumento significativo de reformados (Velo, 2011). Para além desta alteração na protecção social, que teve consequências importantes para o aparecimento da velhice como *categoria social*, surgiu igualmente na década de 70, mais precisamente em 1976, na Constituição da República, a declaração de uma política para a terceira idade.

### 1.2. A política de manutenção no domicílio (1976-1995)

Em Portugal, a política da terceira idade apresenta influências da política francesa dirigida a esta mesma faixa etária (Fernandes, 1997), a qual foi delineada no relatório Laroque, na década de 60 (Commission d'Études des Problèmes de la Vieillesse, 1962). A novidade desta política é considerar a *terceira idade* como uma *categoria social* autónoma e objecto de um tratamento específico (Guillemard, 1986). Assim, *terceira idade* é uma expressão que visa criar a ruptura com a imagem depreciativa da velhice dos asilos, promovendo uma representação de velhice autónoma, tanto física como financeiramente, mais culta, com melhor saúde e mais jovem (Lenoir, 1979).

As medidas que traduziram esta política são visíveis nos diferentes equipamentos e serviços que foram sendo criados e desenvolvidos para permitir que os idosos continuassem a viver no seu domicílio. Os Centros de Dia, os Centros de Convívio, o Apoio Domiciliário são os *ex-libris* da política de terceira idade (Velo, 2011).

É de salientar a mudança radical que esta política implantou na forma de tratar os idosos, caracterizando-se exactamente por se tornar numa política de manutenção do idoso no seu domicílio, rompendo com a antiga política de internamento nos asilos dos pobres e destinando-se pela primeira vez, especificamente, para esta *categoria social* designada por *terceira idade*.

De um modo muito sucinto, a evolução desta política em Portugal, a partir de finais da década de 70 e até 1995, caracteriza-se pela implantação dos Centros de Dia, Centros de Convívio, Centros de Noite, do Apoio Domiciliário e outros programas que tentam articular o apoio social e apoio de saúde (Velo, 2011). Para ilustrar esses programas, salientamos a elaboração do Programa de Apoio Integrado ao Idoso (PAII), em 1994, que promoveu os seguintes projectos: os passes para a terceira idade, serviço de tele-alarme, serviço de apoio domiciliário, centro de apoio a dependentes, formação de recursos humanos, saúde e termalismo e turismo sénior (Ribeiro, 1995).

### 1.3. Continuação da política de manutenção no domicílio (1995-2002)

Prosegue-se a política de manutenção dos idosos na sua residência, promovendo e apoiando respostas às diferentes necessidades vividas pelos mais dependentes. O PAII continua a ser desenvolvido, mantendo os mesmos projectos que foram lançados anteriormente.

Desenvolve-se uma outra medida, designada por Programa Idosos em Lar (PILAR, Despacho n.º 6, de 21/1/97), que visava a melhoria dos cuidados para população idosa,



aumentando a oferta do número de lugares em lares e também criando novas respostas, como o alojamento temporário.

Tendo em conta o que foi implementado para a população idosa, continuou-se a privilegiar a área da acção social e da saúde, dinamizando os diferentes projectos no âmbito do PAII (Veloso, 2011).

#### 1.4. As orientações da União Europeia e a política para a terceira idade (2002-2005)

Na Estratégia de Lisboa, a par do objectivo de se criar uma economia baseada no conhecimento, tornando-se a mais dinâmica e competitiva do mundo, também se visava atingir uma maior coesão social. Para dar cumprimento às *normas* da União Europeia, foi criado em Portugal o Plano Nacional para a Inclusão (PNAI), através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 91/2001, de 6 de Agosto. Estes Planos foram previstos como bianuais, portanto este primeiro Plano foi dirigido para o período entre 2001 e 2003. Uma das medidas que passou a fazer parte do PNAI foi o Programa de Apoio Integrado ao Idoso (PAII), que foi criado em 1994.

Para além deste PNAI, foi igualmente realizado um outro programa para o período entre 2003-2005, registando-se, em matéria de idosos, de um modo muito global, a continuidade do PAII.

#### 1.5. A continuidade (2005-2008)

Neste período, as orientações e preocupações com a população idosa são uma continuação do período anterior. Foi elaborado um outro PNAI, para 2006-2008, cujo enquadramento é bastante claro acerca do cumprimento dos compromissos na promoção da coesão social, tendo as pessoas idosas e as crianças como uma das prioridades, pois são dois grupos que mais vivem em risco de pobreza (PNAI, 2006-2008, p. 11).

No âmbito do PNAI foram efectivamente concretizados os seguintes Programas e Acções dirigidos preferencialmente às pessoas idosas:

- Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (PARES);
- Programa de Apoio ao Investimento em Equipamentos Sociais (PAIES);
- Programa Conforto Habitacional para Pessoas Idosas;
- Complemento Solidário para Idosos (CSI);
- Rede de Cuidados Continuados Integrados;

Em resumo, entre 2005 e 2008 foram implementadas medidas que, muitas delas, têm em consideração os níveis de pobreza e da situação física, assim como as precárias condições sociais e económicas em que vivem muitos dos idosos portugueses. Fica claro que as áreas privilegiadas de intervenção têm sido as da acção social e da saúde.

Assim, iremos analisar o que tem sido feito na política de educação de adultos, em matéria de educação de idosos.

## **2. Política de Educação de Adultos em Portugal: 1985 a 2008**

A nossa análise contemplará diferentes períodos temporais, para assim considerarmos algumas das mudanças que aí ocorreram. Desta forma, destacaremos, de um modo muito sucinto, o período entre 1985 e 1995; entre 1995 e 2002; de 2002 a 2004 e por último de 2004 a 2008.

### **2.1. Ensino recorrente e acções de formação profissional (1985-1995)**

Neste período, o que foi sendo desenvolvido limitou-se essencialmente a acções relacionadas com o ensino recorrente de adultos e com a educação extra-escolar, assim como acções de formação profissional financiadas pela União Europeia (Almeida et al., 1995; Lima, 1994; Silva, 1990).

A maioria das actividades educativas tinham como objectivo, principalmente, a preparação para o mercado de trabalho e pretendiam ser uma alternativa à via regular de ensino. Também se caracterizavam por apresentar uma concentração de jovens na população que frequentava essas actividades (Pinto, Matos & Rothes, 1998; Rothes, 2000; Sancho, 1996). Evidenciava-se ainda uma reduzida percentagem de população idosa que frequentava as actividades de educação de adultos da rede pública.

De todas as iniciativas que foram desenvolvidas neste campo, constatou-se a ausência de uma política de educação de adultos global que promovesse ou apoiasse diferentes iniciativas que envolvessem e motivassem as pessoas idosas, quer fossem iniciativas dirigidas especificamente para elas, quer tivessem um cariz mais abrangente e nas quais também pudessem participar (Velo, 2011).

### **2.2. Uma tentativa de revalorização da Educação de Adultos (1995-2002)**

Em 28 de Setembro de 1999 foi criado um instituto público responsável pela educação de adultos em Portugal, sob a designação de Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, ou ANEFA (Decreto-Lei n.º 387/99).

Foi uma iniciativa que traduziu a vontade política de promover e valorizar o campo da educação de adultos em Portugal, apesar ser uma Agência que ficou aquém das propostas do Grupo de Trabalho (Melo et al., 1998) e da proposta da equipa da Universidade do Minho (Lima, Afonso & Estevão, 1999).

A ANEFA implantou um Sistema Nacional de Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências e promoveu o planeamento e a construção de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (ANEFA, 2001a, 2001b).

É de enfatizar também a criação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) e o desenvolvimento de Acções S@ber+.

Os cursos EFA e as acções de Reconhecimento de Competências foram frequentados maioritariamente por adultos em idade activa e foram as actividades que obtiveram um número mais elevado de participantes. Tendo em conta os dados disponibilizados pela ANEFA, no ano de 1998, 75% dos formandos pertencia ao grupo etário dos 18 aos 24 anos, os restantes 25 % situava-se no grupo etário dos 25 aos 64 anos (ANEFA, 2001c).

Mais uma vez, a população idosa não é um alvo contemplado pelas diferentes actividades educativas para adultos.

### 2.3. A Desvalorização da educação de adultos (2002-2004)

Assiste-se à extinção da ANEFA em 2002, tendo assumido as suas responsabilidades a Direcção-Geral de Formação Vocacional, o que parece traduzir uma preocupação maior com a formação dirigida para a qualificação do que com uma concepção mais ampla de educação de adultos.

A participação da população mais velha em actividades de educação de adultos continua a ser reduzida. Regista-se uma percentagem de 0,7% de trabalhadores com idades compreendidas entre os 55 e os 65 anos e que se inscreveram em cursos de Educação e Formação, no ano de 2005 (Estratégia Nacional de Envelhecimento Activo, s.d.).

### 2.4. A Iniciativa Novas Oportunidades (2005-2008)

Surge a Iniciativa Novas Oportunidades, a partir de 2005, tendo ficado responsável pelas diversas actividades que foram promovidas pela ANEFA.

Esta Iniciativa estrutura-se em dois eixos principais: o primeiro eixo tem como destinatários os jovens e visa a sua qualificação. O segundo eixo tem como preocupação a qualificação dos adultos. Destaca-se claramente a preocupação com a qualificação da mão-de-obra portuguesa, que é também um objectivo claro por parte da União Europeia, delineado na chamada Estratégia de Lisboa.

A questão é que esse esforço de qualificação pode originar uma exclusão da população reformada, exactamente porque não faz parte da população activa, assim como de população activa mais velha que, devido à idade avançada, não seja abrangida por essas acções de educação e formação.

De salientar que a formação dos trabalhadores mais velhos é uma questão pertinente na actualidade, tendo em conta os objectivos delineados pela União Europeia em adiar a saída do mercado de trabalho e de aumentar o número de trabalhadores entre os 55-65 anos. Estes mesmos objectivos também foram contemplados no documento de trabalho da Estratégia Nacional de Envelhecimento Activo, preconizando que os trabalhadores mais velhos tenham acesso à educação e formação através da Iniciativa Novas Oportunidades, particularmente os que tenham menos qualificações (Estratégia Nacional de Envelhecimento Activo, s.d.).

Observando os dados disponíveis no site oficial da Iniciativa Novas Oportunidades, concretamente fazendo uma leitura do gráfico nº 14, referente aos candidatos inscritos nos Centros Novas Oportunidades desde 2007, segundo grupo etário, constata-se claramente a não participação das pessoas idosas, pois, na coluna dos inscritos, não está assinalada a linha referente ao grupo dos candidatos inscritos com 65 ou mais anos ([www.novas-oportunidades.gov.pt](http://www.novas-oportunidades.gov.pt), consultado em 7/3/2011). Aliás, o grupo etário entre os 55-64 anos regista uma percentagem de 1,2% de inscritos, o que parece traduzir a tendência para que o grupo imediatamente ligado aos de 65 e mais anos também seja desvalorizado em termos de acesso à formação, como tem vindo a salientar Guillemard (2000).

Parece, assim, que a Iniciativa Novas Oportunidades continua a tradição da política de educação de adultos em Portugal, que é não investir e promover ações e actividades que envolvem os mais velhos. Realça a sua preocupação com a qualificação da mão-de-obra mas, mesmo tendo em conta esse objectivo, os dados apontam para que a população trabalhadora mais velha também não se encontre envolvida nestas ações.

De tudo o que salientamos, parece-nos poder concluir que continuamos perante a ausência de uma política pública de educação de adultos global, integrada, abrangendo diferentes adultos activos e inactivos.

### 3. Conclusão

Na análise à política de terceira idade em Portugal, desde 1976 até 2008, o que ressalta é que muito se fez em prol dos mais velhos e, de entre esses, para os que são mais vulneráveis a situações de pobreza e de situações de dependência física e mental, foram criadas respostas, quer de índole de protecção social, quer de índole de cuidados de saúde. Mesmo assim, as múltiplas situações de abandono e carências de vária ordem, vividas pelos mais velhos, faz-nos reflectir acerca do muito que ainda é necessário realizar em termos de política pública para responder cabalmente a essas dificuldades.

A par disto, também nos faz reflectir que a população idosa é uma população heterogénea e que nem toda vive as mesmas situações. Assim, é necessário uma política que se preocupe com os diferentes direitos, que seja uma política global e não centrada somente nas áreas da intervenção social e da saúde, para deste modo se poder contemplar o direito à educação.

Aliás, da nossa análise, também se pode constatar que a educação de adultos, e em particular a educação dos adultos idosos, não é de todo uma preocupação pública e estatal. O nosso país, sem tradição no campo de educação de adultos (Lima, 1994), ainda dificilmente concebe a educação dos idosos como um direito pelo qual se deve lutar.

### Referências Bibliográficas

- Almeida, João Ferreira de; Rosa, Alexandre; Pedroso, Paulo; Quedas, M<sup>a</sup> João; Silva, J. A. Vieira da & Capucha, Luís (1995). *Avaliação do PRODEP/Subprograma Educação de Adultos. Relatório Final (Versão Provisória)*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica e Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa/CIDEC & CIES.
- ANEFA (2001a). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Roteiro estruturante*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2001b). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Guia Organizativo*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2001c). *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal. Exame temático no Âmbito da OCDE. Relatório Final. Nota de Síntese*. Lisboa: ANEFA.
- Commission d'Étude des Problèmes de La Vieillesse (1962). *Politique de la Vieillesse. Rapport da la Comission d'Étude des Problèmes da la Vieillesse*. Haut Comité Consultatif da la Population et de la Famille. La Documentation Française.
- Fernandes, Ana Alexandre (1997). *Velhice e Sociedade. Demografia, Família e Políticas Sociais em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Guillemard, Anne-Marie (1986). *Le déclin du social*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Guillemard, Anne-Marie (2000). Incertitudes et perspectives de la fin de carrière. In Dominique Taddei (org.) *Retraites choisies et progressives*. (pp. 129-142). Paris: Documentation Française. Conseil d'Analyse Économique,.

- Lenoir, Rémi (1979). L'invention du troisième âge. Constitution du champ des agents de gestion de la vieillesse. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. 26-27, 57-82.
- Lenoir, Rémi (1996). Objet sociologique et problème social. In Patrick Champagne, Rémi Lenoir, Dominique Merllié, Louis Pinto *Initiation à la Pratique Sociologique*. (pp. 51-100) Paris: Dunod.
- Lima, Licínio (Org.) (1994). Forum de Educação de Adultos (1987-1993). *Educação de Adultos. Forum I*, 13-26.
- Lima, Licínio; Afonso, Almerindo Janela & Estêvão, Carlos (1999). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Estudo para a construção de um modelo institucional*. Braga: Unidade da Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Lopes, M. Antónia (1994). Os pobres e a assistência pública. In J. Mattoso (direc.) *História de Portugal. Vol. 5 – O Liberalismo*. (pp. 501-515). Lisboa: Editorial Estampa.
- Pinto, Jorge (coord.); Matos, Lisete & Rothes, Luís (1998). *Relatório do Estudo de Avaliação do Ensino Recorrente*. Lisboa: Ministério da Educação/Secretaria de Estado da Educação e Inovação (documento policopiado).
- Ribeiro, Maria Raquel (1995). Apoio a Idosos, intervenção no Seminário Política de família – Alguns aspectos, Conselho Económico e Social/Comissão Especializada de Política Económica e Social, Centro Cultural de Belém, 9 de Junho de 1995.
- Rothes, Luís (2000). A Educação de Adultos em Portugal. Algumas reflexões com base num projecto europeu de investigação. *Educação de Adultos. Forum II*, 153-168.
- Silva, Augusto Santos (1990). *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*. Porto: Edições Asa.
- Veloso, Esmeraldina Costa (2011). *Vidas Depois da Reforma. Políticas públicas no contexto português e práticas educativas numa Universidade da Terceira Idade em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler.

## Legislação

- Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro  
Despacho n.º 6, de 21 de Janeiro  
Resolução do Conselho de Ministro n.º 91/2001

(Página deixada propositadamente em branco)

**SABEDORIA E EDUCAÇÃO:  
UM ESTUDO COM ADULTOS DA UNIVERSIDADE SÉNIOR**

245

Cidália Domingues Gonçalves  
Albertina Lima de Oliveira  
*Universidade de Coimbra*

### ***Introdução***

Pensamos que investigar em Educação é uma forma de contribuir não só para se obter mais e melhor conhecimento neste domínio e para se melhorarem as práticas educativas, mas consideramos, igualmente, tal como muitos outros autores (e.g., Simões, 2007; Simões et al., 2009; Amado, 2009), que é uma excelente forma de participar no aperfeiçoamento do ser humano. E foi esse o espírito que norteou a investigação, que agora apresentamos, através da qual pretendemos contribuir para uma melhor caracterização da idade adulta avançada, e para um melhor entendimento dos factores da história de vida mais susceptíveis de potenciar a sabedoria e o envolvimento activo em actividades de educação não formal. Se o passar dos anos nos torna, do ponto de vista biológico, mais velhos, o desafio pleno é tornarmo-nos melhores pessoas, mais humanos, mais conscientes de nós e dos outros, e pensamos que esse é igualmente um desafio para a investigação educacional.

É consensual que a Educação de Adultos visa o aumento da autonomia e da reflexividade dos adultos (Simões, 1979; Mezirow, 1991, 2000; Brookfield, 1995; Oliveira, 2007), mas estes objectivos não podem ser desligados de um desenvolvimento paralelo da sabedoria (Loevinger, 1987; Oliveira, 2002). E, nesse sentido, os educadores de adultos devem assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento e a manutenção de ambientes que promovam a sabedoria, daí ser tão importante a investigação desta problemática.

### ***Envelhecimento***

A sabedoria tem sido associada à idade avançada, sendo caracterizada como um ganho decorrente da idade, nomeadamente no contexto da perspectiva *life-span*. No entanto, essa relação não parece estar totalmente esclarecida. Entre a perspectiva comumente aceite de que a idade traz sabedoria e os resultados das investigações empíricas, há grandes diferenças, muitas inconsistências e persistem questões em aberto. Mas, detenhamo-nos, por agora, no conceito de envelhecimento.

O termo envelhecimento é-nos bastante familiar. Porém, a sua definição não é simples nem linear, tratando-se mesmo de um fenómeno que é encarado de forma diferente, consoante as sociedades, épocas históricas e as perspectivas teóricas ou científicas que subjazem à sua leitura. Podemos dizer que o envelhecimento é um processo multifacetado e complexo e, simultaneamente, universal, lento e gradual. Em geral, é associado à passagem dos anos, mas sabe-se hoje que a idade cronológica é apenas um dos critérios a ter em consideração. Estabelecer que, a partir dos sessenta e cinco anos de idade, se é idoso e deixa de se estar apto a trabalhar é uma convenção social, surgida num contexto específico.

A velhice constitui assim um conceito histórico e culturalmente construído e, nessa medida, é uma “ficção social” (Gonçalves, 2010, p. 27). Neste sentido, Simões (1990) refere que “o idoso simplesmente não existe” (p. 109), o que reforça não só a ideia da construção social do termo, como a própria heterogeneidade do grupo a que chamamos idosos. Segundo o mesmo autor, sendo o envelhecimento um processo complexo, é possível ser-se “velho fisicamente, psicologicamente de meia-idade e jovem socialmente. Ou uma combinação diferente destas três situações” (p. 110).

Para além de ser uma experiência individual, o envelhecimento é, igualmente, um fenómeno populacional dos mais marcantes (Simões, 2006). Estando a população idosa a crescer exponencialmente em todo o mundo, um importante desafio que se coloca à Educação de Adultos e, mais precisamente, à Gerontologia Educativa é compreender “o que significa, na realidade, ser velho em pleno século XXI? Ter mais de sessenta e cinco anos?” (Nazareth, 2009, p. 174). O autor critica aquilo que denomina de “produção de velhos” e antevê que a abordagem da problemática dos idosos passe pela extinção do próprio conceito de terceira idade, enquadrada numa perspectiva de contestação da visão negativa, ainda prevalecente, acerca do envelhecimento e, paralelamente, pelo acentuar das enormes potencialidades das pessoas mais velhas.

O fenómeno constitui-se, assim, como convocador dos educadores de adultos, na medida em que, como afirma Simões (2006), as novas gerações de idosos são “mais saudáveis, mais longevas, mais instruídas” (p. 13). Neste sentido, segundo o mesmo autor, é de esperar que a procura de educação, por parte deste segmento etário, se intensifique, tornando-se os idosos “um novo público a educar”, reforçando e dando verdadeiro sentido à ideia de uma educação permanente, que acompanhe todo o curso de vida.

### ***Educação***

O conceito de educação, no seu sentido mais essencial, reveste-se de uma forte componente ética e moral, a qual lhe é constitutiva, estando, precisamente, relacionado com o desenvolvimento do ser humano, no sentido de cada um de nós se tornar melhor pessoa. Segundo Simões (2007), “educação é agir moralmente” (p. 15) e, por conseguinte, “educar-se é tornar-se humano, ou melhor, é tornar-se mais humano” (p. 34). Perspectivando o conceito a partir da sua relação com a aprendizagem, o mesmo autor refere que “educar é aprender a ser”, ou melhor, “educar é aprender a ser melhor” (1989, p. 6). Assim sendo, educação e aprendizagem, estando semanticamente relacionados, não são sinónimos. A aprendizagem visa a adaptação a situações novas, inéditas, imprevisíveis, potenciando a capacidade adaptativa a situações futuras e pode ser definida como uma mudança mais ou menos permanente da conduta. Ainda que no caso humano, a aprendizagem se revista de uma complexidade própria, não é uma resposta inteiramente nossa, ao contrário da educação, essa sim especificamente humana, a qual assenta na característica de educabilidade.

Esta visão educativa aponta para a concepção do ser humano como estando permanentemente inacabado, sendo capaz de se tornar, pela educação, livre, moral e autónomo: “seres condicionados mas não determinados”, como muito bem acentua Freire (2008, p. 19). Nesta jornada de conquista de liberdade, e nas palavras de Freire, “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (2008, p. 53). É, precisamente, esta consciência



de estarmos em permanente processo de devir que é essencial para que o ser humano se eduque, porque só a partir dela se desenvolve a noção de que é possível mudar, melhorar e progredir. É também fundamentalmente esta condição que sustenta a necessidade da educação se estender a toda a duração da vida.

Ora, nos últimos anos, as políticas públicas têm vindo a defender o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, designação que surge nos discursos políticos como um forte desafio e que se tem vindo a afirmar quer em Portugal quer na Europa. Ela não é, contudo, inteiramente nova. Trata-se de uma expressão que surge nas décadas de sessenta e setenta do século passado, sob a designação de Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida. As suas origens, contudo, em termos das principais ideias que agrega, são bem mais anteriores. Simões encontra os princípios subjacentes à Educação Permanente em diversos momentos históricos, desde a Antiguidade Clássica, com a cidade ideal de Platão, onde se antevia que “todo o cidadão se pudesse educar, em todos os aspectos, ao longo de toda a vida” (1979, p. 200), até à literatura utópica dos séculos XV e XVI, com as obras, ‘A utopia’ de Thomas More, e a ‘Cidade do Sol’, de Tommaso Campanella.

Os conceitos de educação permanente e de educação ao longo da vida têm sido defendidos, desde os anos sessenta e setenta do século XX, no contexto da perspectiva humanista, a qual enfatiza a necessidade de se proporcionar uma distribuição mais equitativa das oportunidades educativas, garantindo não só que todos os espaços se tornem educativos, mas também que a educação se prolongue por toda a vida. Não têm sido, contudo, neste seguimento, que se fazem as actuais apostas educativas, muito mais enquadradas pela aprendizagem ao longo da vida, a qual passou a servir os interesses de orientações políticas fortemente arredadas de preocupações humanistas, no sentido em que instrumentalizam as pessoas, procurando prepará-las para se colocarem ao serviço da economia e não contribuir para desenvolver verdadeiros interesses de emancipação. Assim, de um conceito humanista, passámos a um conceito enquadrado pela lógica de mercado, e se a idade da reforma marca, geralmente, a saída do mercado de trabalho, os sistemas educativos, numa lógica de subserviência economicista, já não precisam de se preocupar com estes adultos!

Ora, nos últimos anos, e num movimento que se tem colocado nas antípodas da lógica de mercado, as universidades seniores têm vindo a afirmar-se de forma crescente, sendo procuradas por um público cada vez mais numeroso. Em Portugal, encontramos já na 1ª República, numa linha de educação popular, as chamadas universidades populares, numa tentativa de levar mais educação a todos os que estavam afastados da escola. Mas o movimento das Universidades Seniores que, de certo modo, tem o mesmo objectivo, ganha expressão, no caso português, sobretudo, durante a década de noventa do século XX. A nosso ver, ele decorre, pelo menos em parte, do envelhecimento populacional, fenómeno histórico recente, de abrangência mundial, que lança um novo desafio à organização social e que requer outro olhar sobre a adultez avançada, que não pode continuar a ser vista como uma antecipação da morte. É neste contexto que ganha pleno sentido o recente interesse científico pelo conceito de sabedoria.

### *Sabedoria*

Embora a sabedoria se expresse de forma distinta consoante o tempo, a cultura ou as gerações, é um tema universal, com significado ‘trans-histórico’, ‘transcultural’ (Baltes,

2004) e ‘transdisciplinar’ (Baltes, Glück & Kunzmann, 2002). Não se trata, assim, de uma moda, ou de um novo conceito que tenha sido originado pelo actual desenvolvimento científico e tecnológico. Pelo contrário, o seu estudo remonta a tempos bem longínquos e tem interessado às “mais diversas tradições culturais, religiosas e filosóficas” (Alves, 2007, p. 290), estando presente nos clássicos Gregos e Romanos, em escritos da Mesopotâmia e do Antigo Egipto (Baltes, 2004).

No mundo ocidental, a sabedoria não tem sido descurada pela religião (no Antigo e no Novo Testamento), mas também está presente na chamada sabedoria popular, destacando-se nos contos e nos provérbios, forma usual de transmissão oral de saberes. No caso da cultura oriental, a sabedoria tem assumido igualmente um papel de relevo ao longo dos séculos, quer no pensamento Budista e Taoista, quer nos escritos de Confúcio, e na espiritualidade Hinduísta (Alves, 2009; Baltes, 2004).

Apesar da relevância do tema, a sabedoria entrou tardiamente no campo científico, tendo passado a interessar à Psicologia, a partir dos anos oitenta do século XX, no âmbito do paradigma *life span*, surgindo como um ganho decorrente da idade. Desde então, a investigação tem sido profícua, constituindo a obra de Sternberg “*Wisdom: Its nature, origins and development*”, publicada em 1990, um importante marco na abordagem empírica do constructo.

Nos estudos sobre a sabedoria é comum distinguirem-se dois grandes grupos: as teorias implícitas e as teorias explícitas. Enquanto as primeiras partem de abordagens populares, procurando saber de que forma são caracterizadas as pessoas sábias, as segundas pretendem aferir o nível de sabedoria dos sujeitos. No grupo das teorias explícitas, destacam-se as investigações desenvolvidas no *Max Plank Institute for Human Development and Education*, por Baltes e colaboradores, as quais têm sido consideradas das mais sistemáticas realizadas sobre o tema.

No âmbito destas últimas teorias, tem-se verificado que alguns factores favorecem o desenvolvimento da sabedoria, nomeadamente, a idade cronológica, a experiência de um amplo leque de situações e de condições humanas, a prática do papel de tutor ou mentor e determinadas disposições motivacionais, como, por exemplo, a generatividade (Marchand, 2005). Tal aponta para um substancial investimento pessoal e social, a nível de tempo, esforço e motivação para que a sabedoria se manifeste (Baltes & Smith, 2008).

O desenvolvimento da sabedoria “é um processo extenso e intenso de aprendizagem e prática”, que requer um elevado grau de motivação e empenho, bem como condições ambientais favoráveis. Segundo Baltes et al. (2002, p. 332), trata-se de um “processo complexo e multifacetado” que “envolve a orquestração de aspectos cognitivos, pessoais, sociais, interpessoais e espirituais”, num pano de fundo de uma multiplicidade de vivências e experiências. Estes autores encaram a sabedoria como um sistema complexo e dinâmico de conhecimento de mestria, cuja avaliação resulta da ponderação dos seguintes cinco critérios (Baltes & Smith, 2008; Baltes & Staudinger, 1993, 2000):

- 1) *Conhecimento elevado dos factos da vida* – conjunto de conhecimentos sobre a natureza humana, nomeadamente, normas e interações sociais, motivos, emoções, vulnerabilidades, acontecimentos significativos da vida e a sua ocorrência em função da idade, necessidades psicológicas da pessoa, entre outras;
- 2) *Elevado conhecimento processual sobre problemas da vida* – conhecimento de estratégias e conhecimentos, que permitam planificar ações e tomar decisões, elevada capacidade de aconselhamento (e análise do outro) e elevada capacidade de analisar situações e ponderar custos e benefícios;

- 3) *Elevado conhecimento contextual* – capacidade de enquadrar os acontecimentos, olhá-los de forma não isolada, mas sim integrada. Situar os acontecimentos, quer na rede de relações, quer temporalmente;
- 4) *Elevado conhecimento sobre as diferenças de valores e prioridades* – visão relativa da vida, capacidade de distinguir a sua própria visão das coisas e as dos outros, noção de que cada um tem as suas próprias percepções, capacidade de encarar possíveis soluções para uma mesma situação;
- 5) *Elevado conhecimento sobre a imprevisibilidade da vida e habilidade para compreender e gerir a incerteza* – capacidade de assumir que a vida é imprevisível, que as consequências das nossas acções nunca são totalmente previstas, que não existem certezas absolutas, que o futuro não pode ser totalmente controlado, mas que, ainda assim, a pessoa deve tomar decisões e empenhar-se na acção.

As investigações realizadas por Baltes e colaboradores recorrem à análise do discurso dos sujeitos, sobre diversas temáticas da vida, dando oportunidade para que demonstrem conhecimentos nos domínios da pragmática fundamental da vida, como o planeamento da vida, a gestão da vida e a revisão da vida. Para avaliarem o conhecimento relacionado com a sabedoria, os autores utilizam o método “pensar alto” (*thinking aloud*), sobre dilemas complexos e mal estruturados (ou ambíguos), sendo as respostas gravadas, transcritas e classificadas tendo em conta os cinco critérios referidos.

### ***Objectivos e Metodologia***

O estudo teve como enquadramento teórico o modelo de Baltes e colaboradores, essencialmente por três razões: 1) tem sido defendido por diversos autores como o que tem gerado as investigações mais consistentes e profundas acerca do tema; 2) por ser enquadrado pela perspectiva *life span* e, nesse sentido, conceber o desenvolvimento humano como um processo extensível a toda a vida; 3) pela flexibilidade que a aplicação dos dilemas permite, no sentido em que estes são seleccionados em função da sua adequação aos participantes.

Sendo este estudo realizado no contexto da Educação de Adultos, interessou-nos particularmente conhecer a sabedoria das pessoas reformadas, envolvidas, activamente, em processos de aprendizagem ao longo da vida e, por isso, optámos por o realizar numa universidade sénior, recaindo a nossa opção na universidade sénior da Figueira da Foz.

As pesquisas têm mostrado que a profissão é um importante factor preditivo da sabedoria, com um peso superior à inteligência e à personalidade. Por outro lado, também têm salientado que idosos que se encontram em situação de reforma e não exercem nenhuma actividade, sob a forma de voluntariado ou em regime de tempo parcial, dão menos respostas de sabedoria do que idosos que ainda se encontram inseridos na vida profissional (Marchand, 2005). Assim, do nosso ponto de vista, é de grande importância estudar as pessoas que já saíram do mercado de trabalho por via da reforma. Para o efeito, formulámos os seguintes objectivos específicos, estruturantes da nossa investigação:

- 1) Verificar os níveis de conhecimento relacionado com a sabedoria dos participantes.
- 2) Analisar até que ponto os factores que a literatura aponta como sendo especialmente potenciadores do desenvolvimento da sabedoria, estiveram ou não presentes na vida destes adultos de idade avançada.

- 3) Relacionar os factores potencialmente promotores de sabedoria com as suas respostas de sabedoria, no sentido de se poder identificar o que está subjacente a uma reforma activa, educativa e sábia.
- 4) Identificar factores relevantes da história de vida dos sujeitos que possam ajudar a compreender o envolvimento elevado em actividades de aprendizagem, sobretudo de carácter não formal, em etapas avançadas da vida.

A nível metodológico, tendo em conta os nossos objectivos, e numa visão que se pretende simultaneamente crítica, construtiva e humanista, a nossa opção recaiu sobre a investigação qualitativa. Utilizámos, para a recolha de dados, uma entrevista semi-estruturada e um dilema de revisão de vida. Participaram no estudo seis seniores, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 56 e os 70 anos e com habilitações escolares entre o ensino secundário e a licenciatura.

### ***Apresentação dos Resultados***

As entrevistas, submetidas a análise de conteúdo, foram objecto de uma leitura inicial, desenvolvida em função dos blocos temáticos do guião. Esta leitura, vertical, permitiu a reconstrução da história de vida dos participantes. Em segundo lugar, foram objecto de uma leitura horizontal, possibilitando a comparação dos relatos, detectando-se semelhanças, pontos de contacto, mas igualmente, contradições e oposições, que passamos de seguida a apresentar.

Relativamente aos percursos de vida, verificamos que os aspectos de âmbito pessoal, escolar e profissional, aparecem entrelaçados, constituindo uma dinâmica própria. Os percursos de vida mostram-se ricos e diversificados, com mudanças a diferentes níveis e desafios diversos. Em todos os discursos, a família aparece como um elemento central, ora impulsionador, ora restritivo da acção, nomeadamente no contexto escolar e no contexto profissional. A nível profissional, os percursos que identificámos são bastante ricos e plenos de desafios e mudanças. Em todos os protocolos, a profissão surge como elemento crucial no desenvolvimento da identidade pessoal e social, nunca sendo encarada apenas como meio de sobrevivência financeira. De referir ainda que a profissão é escolhida e decorre da vocação, do interesse próprio e da influência familiar.

A reforma é um tema central da entrevista, interessando não só perceber a avaliação que é feita da “vida de reformado”, mas perceber, igualmente, se foi ou não planeada e como decorreu a transição da vida activa para a situação de reforma. O tema surge na entrevista, adicionalmente, como um elemento potenciador da reflexão acerca do envelhecer e do envelhecimento, já que a reforma marca não só a perda de determinados papéis sociais, como também representa e simboliza a entrada na velhice.

No que diz respeito ao planeamento da reforma, as respostas não são unânimes, surgindo casos em que ele é feito desde cedo, com um forte investimento no envelhecimento activo e saudável, assim como se verificaram outros em que esse planeamento não existiu. Ainda assim, os relatos dos participantes permitem-nos descrever uma reforma vivida de forma activa, com rotinas diárias e semanais, que permitem assemelhar os ritmos de vida, aos da vida activa. Esses mesmos relatos revelam uma adulez avançada que contradiz todos os estereótipos. Saudáveis, úteis para os seus e para outros, sujeitos activos e empenhados em

processos de aprendizagem e felizes, retratam a reforma como um tempo para si próprios, como uma oportunidade para ocupar o tempo da forma que mais gostam.

A avaliação, os olhares e sentimentos relativamente à universidade sénior, assumem uma grande importância, tendo-se verificado que todos os participantes fazem uma avaliação muito positiva desta instituição. As aulas e as actividades extracurriculares, nomeadamente as visitas de estudo, as exposições e lançamento de livros, são valorizados e entendidos como tendo um duplo objectivo: a aprendizagem e o convívio.

No que diz respeito ao papel de mentor, aqui operacionalizado através do aconselhamento, surge no conjunto dos protocolos, quer em contexto profissional (inerente ou não à profissão) quer em contexto pessoal e é caracterizado mais como disponibilidade e abertura em relação ao outro, do que imposição.

Relativamente ao dilema utilizado, optámos por criar um dilema de revisão de vida, que testámos previamente. Depois de transcritas as respostas, procedeu-se à cotação, utilizando-se uma escala de sete pontos. A cotação foi realizada pelas autoras deste trabalho e por mais uma investigadora bastante familiarizada, nos seus estudos, com o modelo de Baltes e colaboradores e a perspectiva do desenvolvimento co-extensivo à duração da vida. Nos casos de algum desacordo, foram revistas as respostas dos seniores e procurou-se chegar a um acordo ulterior quanto à pontuação.

**Quadro 1.** Resultados globais do dilema de revisão de vida, por participante e por critério

	B	C	D	E	F	G
Conhecimento Factual	6	5	5	5	6	5
Conhecimento Processual	5	4	4	4	5	4+
Conhecimento Contextual	5	4+	4	5	6	4
Conhecimento Relativista	5	5+	5	4	5	5
Conhecimento sobre a Imprevisibilidade	5	5	5	-	6	4
<b>Cotação Global</b>	5	5	4+	4+	5+	4+

Verificamos que nos seis participantes analisados, três obtiveram a classificação de 4+, dois obtiveram a classificação de 5 e um obteve 5+, o que significa que todos eles mostraram ter, pelo menos, um nível médio de conhecimento relacionado com a sabedoria. Por outro lado, e indo de encontro à raridade da sabedoria, nenhum dos participantes foi classificado como profundamente sábio, embora um deles se tivesse aproximado deste nível.

### *Discussão dos Resultados*

Embora a maior parte dos autores levante a hipótese do conhecimento relacionado com a sabedoria ser uma característica que decorre da experiência de vida, e que, por isso, se encontra sobretudo nas idades mais avançadas do ciclo de vida, as pesquisas empíricas não o têm evidenciado de forma consistente. Segundo Baltes e colaboradores, o desenvolvimento da sabedoria exige um grande investimento pessoal e social (Baltes & Smith, 2008), resultando da conjugação de diversos aspectos, i.e., para que sejam alcançados elevados níveis de desempenho, os indivíduos e as sociedades têm de investir uma quantidade razoável de

esforço! Lembramos Baltes e Staudinger (2000), que encaram a sabedoria como produto cultural e colectivo, no qual os indivíduos participam e do qual são portadores.

Têm sido considerados como factores importantes no desenvolvimento da sabedoria, a vivência de experiências ricas e diversificadas, bem como a prática dos papéis de mentor e de tutor e determinadas disposições motivacionais, como o interesse pela compreensão dos outros. A pesquisa tem ainda mostrado que a profissão é um dos mais importantes factores preditivos da sabedoria. O treino e a prática profissional, destacando-se as profissões de ajuda, têm sido indicados como uma das mais importantes influências para o desenvolvimento da sabedoria, pelo que, estar na condição de reforma, poderá ser um factor prejudicial a nível do desenvolvimento da sabedoria.

Outro dos factores, que tem sido considerado como potenciador do conhecimento relacionado com a sabedoria, é a interacção com pessoas significativas, o que, após a saída do mercado de trabalho, tende a diminuir. Todavia, no caso dos nossos participantes, tal não parece ter acontecido, uma vez que os seniores que entrevistámos permanecem envolvidos em actividades diversas, as quais revelaram potenciar as relações interpessoais significativas.

Consideramos que estes resultados apontam para uma suposta influência positiva dos níveis médios altos de sabedoria, na transição para a reforma, em condições em que essa transição possa estar ameaçada. Recordamos que Baltes e colaboradores, como resultado das suas investigações, desenvolveram um modelo psicológico de envelhecimento bem sucedido, baseado em ganhos e perdas, que denominaram *Optimização Selectiva com Compensação (SOC)*, considerando o desempenho sábio, como um exemplo deste mecanismo.

A partir das entrevistas, podemos retratar a reforma, não como tempo de inactividade ou isolamento, mas precisamente o inverso: o quotidiano destes reformados é caracterizado pela ocupação em diversas actividades, pela definição de tarefas, de horários e de objectivos, ou seja, é organizado por uma estrutura de vida em que a auto-determinação e auto-regulação se revelam elevadas. A reforma é considerada como uma oportunidade para desenvolver actividades diversificadas, tais como a frequência da universidade sénior, a participação em actividades de voluntariado, a dedicação à família e aos amigos, a realização de actividades desportivas, de lazer e culturais. Sobressaiu também das entrevistas que a reforma é considerada como oportunidade para adoptar ou reforçar um estilo de vida saudável, sendo referidos, de forma bastante consistente, os cuidados médicos, o desporto e a alimentação.

As palavras de Simões (2006) adequam-se perfeitamente ao que encontramos neste estudo: “da ideia do indivíduo passivo, sentado no banco do jardim, a ver as pessoas passar, vai-se chegando a um cidadão dinâmico, desejoso de participar na vida da comunidade”, cujas condições de vida lhe permitem “maior confiança no futuro e estimulam-no a aproveitar, de maneira pessoalmente mais enriquecedora, os anos mais longos da aposentação” (p. 155).

Por outro lado, em geral, também se destaca quer nas entrevistas, quer nos dilemas, um grande autoconhecimento e capacidade de reflexão e auto-reflexão. Lembramos que, na perspectiva de Ardel (2004), a auto-reflexão ajuda a pessoa a perceber, de forma humilde, os seus limites. E, nesse sentido, as pessoas sábias estão, também, do ponto de vista afectivo, mais preocupadas com assuntos universais, do que simplesmente com o seu bem-estar. Vimos este retrato de certa forma reflectido na nossa amostra, uma vez que, nas diversas entrevistas, foi sobressaindo uma preocupação relativamente ao outro, emergindo interesses altruístas. Para Ardel, este aspecto está relacionado com a satisfação com a vida e com a serenidade, na medida em que permite à pessoa aceitar as limitações da vida, nomeadamente, a nível das alterações físicas e a morte. Nas entrevistas notámos

também que as alterações físicas tendem a ser encaradas com alguma naturalidade. Para Macdonald (1981, cit. por Alves, 2009, p. 112) “as pessoas sábias atingem uma compreensão mais apurada de si próprias, elas estão atentas às suas forças e fraquezas e desenvolvem estratégias capazes de as controlar e promover”. Pensamos encontrar aqui, na capacidade de adaptação às mudanças biológicas inerentes ao envelhecimento, à capacidade de viver com as contradições e à adaptação na mudança, algumas das características do pensamento dialéctico, de que falámos anteriormente.

E, especificamente, no que diz respeito ao fenómeno educativo, os seniores entrevistados são cidadãos que permanecem envolvidos em processos de aprendizagem intencionais e que reconhecem, em si próprios, capacidade para continuar a aprender. A frequência da universidade sénior não é caracterizada como um mero momento de lazer ou de convívio, mas, pelo contrário, surge com o objectivo bem definido de aprender. Esta vertente é bem acentuada e valorizada, surgindo em todas as entrevistas. Aprender informática, inglês, história ou fotografia digital, não é para estes seniores um mero passatempo, mas uma necessidade e um objectivo! As próprias visitas de estudo são tanto mais valorizadas quanto mais propiciam novas aprendizagens. Parece pois que o conceito de si como educandos ao longo da vida está bem arreigado nos seniores investigados.

A aposentação, uma das transições mais importantes do ciclo de vida, não pode ser ignorada pela educação, que, antes de mais, deve “empenhar-se em destruir mitos que em torno dela se geram” (Simões, 2006, p. 100), porque as investigações têm mostrado que “a maioria das pessoas se adapta, satisfatoriamente, à aposentação e se sente feliz na mesma. Para muitos, pode até representar melhorias em vários aspectos da sua vida – na saúde física e mental, na prestação de cuidados a familiares, no envolvimento em favor da comunidade” (p. 100). Ora, o nosso estudo reforçou, precisamente, o que acabou de ser afirmado.

Em jeito de conclusão, podemos dizer que os aspectos que geralmente se associam à génese da sabedoria, no quadro das investigações de Baltes e colaboradores, estiveram presentes nos protocolos referidos, o que, no nosso entender, confirma a importância destes aspectos no desenvolvimento do comportamento sapiencial.

Pensamos que envolver as pessoas em aprendizagens significativas e deliberadas, pode contribuir para melhorar a sua qualidade de vida, manter o seu nível de autonomia e contribuir para que se sintam valorizadas e continuem a dar contributos para a sociedade. Permitir que os idosos se dediquem ao que gostam, representa uma mais-valia para todos: para os idosos, mas também para a sociedade em geral e para os sistemas de ensino em particular.

Possa a sociedade estar preparada, quer para aproveitar os recursos dos adultos de idade avançada, que pela sua experiência podem ser óptimos educadores, quer para voltar a respeitar os princípios da educação permanente, concretizando os seus ideais igualmente na etapa da idade adulta avançada.

## Referências Bibliográficas

- Alves, P. J. P. (2007). A sabedoria: Construção de uma nova escala. *Psicologia, Educação e Cultura*, XI (2), 289-306.
- Alves, P. J. P. (2009). *Sabedoria: Definição, multidimensionalidade e avaliação*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Relatório de disciplina apresentado nas Provas de Agregação não publicado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Ardelt, M. (2004). Wisdom as expert knowledge system: critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development*, 47 (5), 257-285.
- Baltes, P.B. (2004). *Wisdom as an orchestration of mind and virtue*. Book in preparation. Acedido a 05/10/2009 em: <www.baltes-paul.de/overview.htm>
- Baltes, P. B., Glück, J., & Kunzmann, U. (2002). Wisdom: Its structure and function in regulating successful life span development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 327-347). New York: Oxford University Press.
- Baltes, P. B., & Smith, J. (2008). The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny and function. *Perspectives on Psychological Science*, 3 (1), 56-64.
- Baltes, P. B., & Saudinger (1993). The search of psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science*, 2 (3), 75-80. Retirado da base de dados EBESCO, a 17 de Junho de 2009.
- Baltes, P. B. & Staudinger (2000). A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55 (1), 122-136. Acedido a 18/10/2009 em: <http://education.ucsb.edu/janeconoley/ed197/documents/balteswisdom.pdf>
- Brookfield, S. D. (1995). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting* (3ª ed.). Milton Keynes: Open University Press.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (37ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gonçalves, C. D. (2010). *Sabedoria e Educação. Um estudo com adultos da universidade sénior*. Tese de Mestrado não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Loevinger, J. (1987). *Ego development: Conceptions and theories* (5ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Marchand, H. (2005). *A idade da sabedoria: Maturidade e envelhecimento*. Porto: Âmbar.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformational theory. In J. Mezirow & Associates, *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Nazareth, J. M. (2009). *Crescer e envelhecer: Constrangimentos e oportunidades do envelhecimento demográfico*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oliveira, A. L. (2002). O processo de individuação e as teorias do desenvolvimento da identidade e do eu: Até onde o olhar alcança. *Psychologica*, 30, 267-283.
- Oliveira, A. L. (2007). Desenvolvimento do pensamento reflexivo e educação de adultos: Uma revisão de modelos teóricos. In A. C. Fonseca, M. J. Seabra-Santos & M. F. Gaspar (Eds.), *Psicologia e educação: Novos e velhos temas* (pp. 217-246). Coimbra: Edições Almedina.
- Simões, A. (1979). *Educação permanente e formação de professores*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Simões, A. (1989). O que é educar? Acerca do constitutivo formal do conceito. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 23, 3-20.
- Simões, A. (1990). Alguns mitos respeitantes ao idoso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 109-121.
- Simões, A. (2006). *A nova velhice. Um novo público a educar*. Porto: Âmbar.
- Simões, A. (2007). O que é a educação? In A. Fonseca, M. Seabra-Santos, M. Fonseca (Eds.), *Psicologia e Educação: Novos e velhos temas* (pp. 31-52). Coimbra: Almedina.
- Simões, A., Lima, M. P., Vieira, C. M. C., Oliveira, A. L., Alcoforado, J. L., & Ferreira, J. A. (2009). O sentido da vida: Contexto ideológico e abordagem empírica. *Psychologica*, 51, 101-130.



Maria da Conceição Pereira Ramos  
*Universidade do Porto*

*Cada um esconde dentro de si mesmo  
mais do que aquilo que alguma  
vez poderá explorar.  
A não ser que criemos as condições  
que nos permitam descobrir os limites  
do nosso potencial,  
nunca saberemos o que vai dentro de nós.*

Muhammad Yunus  
Fundador do microcrédito e prémio Nobel da Paz, 2006.

### ***1. Economia solidária, crise do trabalho e do estado-providência - novo paradigma económico alternativo ao capitalismo?***

O modelo actual de desenvolvimento económico, assente na competitividade, coloca novos desafios à construção de uma sociedade inclusiva e à reestruturação dos modelos de protecção e de direitos sociais (Castles, 2004). A partir da segunda metade da década de setenta, do século XX, começa a agravar-se na Europa, a instabilidade do emprego e a extensão do desemprego de longa duração. As transformações ocorridas na economia implicaram crescente segmentação do mercado de trabalho, multiplicidade de modalidades de integração laboral precárias e atípicas e acréscimo das desigualdades e das discriminações (OCDE, 2008). A globalização e a natureza sistémica da crise condicionam as prioridades de acção do Estado-nação em domínios tradicionais da política social, como o emprego e a protecção social, colocando-se o desafio da manutenção dos níveis de protecção, dadas as restrições de financiamento.

Não obstante o facto dos regimes de segurança social se apresentarem actualmente de forma mais completa, há situações humanas e sociais concretas que não se enquadram nos mecanismos do seu funcionamento. É neste contexto que a acção social visa colmatar lacunas dos regimes e potenciar a sua eficácia e humanização (Ramos, 2003). Os serviços de acção social prestados por instituições públicas e privadas, procuram prevenir ou auxiliar situações de exclusão, disfunção ou doença, apoio à família e resposta a novos problemas sociais. A coberto das razões associadas ao financiamento e à sustentabilidade da segurança social, tem-se assistido, na Europa, a uma forte pressão para a desregulamentação dos sistemas sociais e à diminuição da intervenção do Estado na protecção social com o objectivo de redução da despesa pública, diminuindo as prestações do regime contributivo e privatizando-se algumas das suas componentes. A precarização de alguns grupos da população, devido à instabilidade laboral e à redução dos níveis de protecção dos sistemas sociais, provoca a

necessidade da acção social. As políticas de protecção social, apesar de todas as pressões contraditórias, são um instrumento importante de salvaguarda dos direitos de cidadania e de coesão social (Esping-Andersen, 2002).

Como identificar a relação entre economia social e o modelo económico actual? Constitui esta economia um ajustamento ou alternativa à sociedade de mercado? A economia solidária é apontada como uma resposta ao agravamento da crise do trabalho e à crescente insatisfação com o desempenho do sistema público de segurança social. Para alguns autores, a economia social pode desempenhar um papel essencial na resolução dos problemas sociais gerados pelo modelo económico vigente (Ramos, 2011). Os limites deste modelo decorrem de múltiplos factores, entre os quais: agravamento do fosso entre países ricos e países periféricos, sem acesso à satisfação das necessidades básicas; marginalização, exclusão social e desigualdades crescentes e persistentes no interior dos países ricos, constituindo uma ameaça à coesão social; enfraquecimento do poder das instituições políticas nacionais, face à orientação das suas economias no sentido do bem-estar dos cidadãos e da prossecução da solidariedade.

A crise torna visível o mito da auto-regulação do mercado, mas também o facto do capitalismo gerar desigualdades, instabilidades, ineficiências, e ser ecologicamente insustentável. Gerir para a sustentabilidade é cada vez mais um imperativo de competitividade e a busca do desenvolvimento sustentável nos seus três pilares – económico, sócio-cultural e ambiental – tornou-se uma preocupação a nível mundial (Ramos, 2008, 2009). Podemos qualificar de sustentável todo o processo de transformação humana ou material que garante reprodução, sobrevivência e melhor qualidade de vida num horizonte temporal longo. Por isso, a economia terá que ser sustentável, o social é um dos seus atributos intrínsecos, de modo a gerir, permanentemente, a inclusão.

A economia solidária, nas suas diferentes vertentes, surge como uma forma de resistência ao modelo económico dominante e a sua expansão nas sociedades modernas constitui um terceiro sector da economia, a par do sector mercantil e do sector público, dotado de características específicas. A designação de “terceiro sector” prende-se com o facto de fazer apelo a dois tipos de recursos: é criado por iniciativa privada, mas recebe financiamento e orientações do Estado.

Com a economia social ou solidária (cooperativas, grupos de consumo responsável, banca ética...), assiste-se à expansão de iniciativas económicas diferentes das capitalistas, demonstrando que existem outras formas de produção, consumo e financiamento, regidas por lógicas democráticas, sustentáveis e solidárias (Santos, 2003). Estas iniciativas constituem embriões de uma economia mais justa, democrática e sustentável, com produção e distribuição de bens e serviços necessários a uma vida digna, tendo em conta as restrições da natureza. A crise deve constituir uma oportunidade para a economia social e solidária crescer, para questionar as regras económicas vigentes, abrir o debate sobre os objectivos da economia, e para explorar alternativas económicas que superem o exclusivo papel do mercado e do Estado.

A economia social e solidária, em todas as suas modalidades, tem despertado interesse crescente na construção de uma Europa com maior coesão social e solidariedade e desempenha um papel importante na inserção de populações desfavorecidas, pela via do emprego, formação, qualificação profissional e apoio empresarial (criação de postos de trabalho e apoio ao auto-emprego, contratação de serviços prestados por estas populações...), contribuindo para desenvolver as suas potencialidades e participação plena na sociedade, isto é, para a

sua cidadania. As instituições e organizações da economia social promovem o desenvolvimento social, corrigindo desequilíbrios gerados no mercado de trabalho, aumentando a empregabilidade de indivíduos com formações “socialmente úteis” e de qualidade, face à imprevisibilidade das transformações laborais.

## ***2. Economia social e solidária - questões conceptuais e teóricas para um saber e intervenção plural***

A utilização do conceito de economia solidária generalizou-se, face à necessidade de superação da dualidade público/privado e procurando dar respostas à crise do Estado-Providência e à dissolução crescente da solidariedade familiar e comunitária. “Economia solidária”, “Economia social”, “Terceiro sector”, “Sector não lucrativo”, “Economia comunitária”, “Economia civil”, “Economia da comunhão”..., designam organizações situadas entre o Estado, o mercado e a comunidade, o social e o económico, tanto nos seus objectivos como nos seus modelos organizacionais. Há dificuldade em estabelecer critérios definidores e claros de economia social e solidária, sendo enorme a abrangência do conceito. A sua definição conceptual e teórica varia de país para país, bem como o seu grau de desenvolvimento e de reconhecimento, devido a factores económicos, históricos, políticos, sociais e culturais (Azam, 2003; Demoustier, 2006). Portugal integra o grupo de países europeus com “maior aceitação do conceito de economia social” (CIRIEC, 2000), a par da França, Itália, Espanha, Bélgica, Irlanda e Suécia.

No “Dicionário Internacional da Outra Economia”, Laville e Gaiger agregam as acepções do conceito de economia solidária à ideia “de solidariedade, em contraste com o individualismo utilitarista que caracteriza o comportamento económico predominante nas sociedades de mercado” (2009, p. 162). Esta “outra economia” posiciona o princípio da solidariedade no centro da actividade económica e abrange actividades que contribuem para a democratização da economia, a partir de um envolvimento dos cidadãos (Laville, 1999; França Filho & Laville, 2004).

Favreau e Lévesque (1986, in Paixão, 1998) apontam duas perspectivas teóricas divergentes da economia social. A primeira, baseada nos princípios neo-liberais, entende este sector como um paliativo para a inevitabilidade de exclusão social provocada pelo funcionamento da economia. A economia social visa assegurar uma alternativa de integração para os excluídos do trabalho assalariado. A segunda centra-se na redefinição das relações entre economia e sociedade, procurando revalorizar o poder dos cidadãos e democratizar a economia e a sociedade. A economia social é concebida como uma forma possível de organização económica e abrange actividades económicas que dizem respeito “à sociedade de pessoas que busquem democracia económica associada à utilidade social” (Defourny, 2009, p. 156).

A economia social e solidária representa uma oportunidade para um tipo de sociedade com vocação social, uma nova alavanca potencial da política de emprego, um modo de organização económica alternativo (Lipietz, 2001; Laville, 2009; Nowak, 2010). A economia solidária busca um modelo económico e uma acção pública renovada, obedece a uma lógica distinta da capitalista e não deve alhear-se dos movimentos e dinâmicas sociais alternativos. Diferentes autores defendem que a globalização da economia social fará contrapeso à globalização da economia de mercado (Lautier, 2003; Favreau, 2003; Demoustier, 2004).

O conceito “economia solidária” abrange elementos como sustentabilidade, defesa do meio ambiente, diversidade cultural, desenvolvimento local, competitividade, governabilidade, eficiência e uma outra mundialização (Ramos, 2011). Ao contrário das actividades económicas baseadas na lógica de mercado e regidas pela competitividade, a economia solidária valoriza a cooperação entre os trabalhadores e preserva um carácter de responsabilidade sócio-ambiental e de consumo consciente. Veja-se, por exemplo, as cooperativas populares, as integradas por trabalhadores na reciclagem de resíduos sólidos e líquidos.

O sector não lucrativo, referido por terceiro sector, economia social, solidária ou sector voluntário, é constituído por diferentes instituições organizadas, sob a forma de associação, fundação, misericórdia, cooperativa, mutualidade, clube,..., prosseguindo variados objectivos. Existem dois tipos de organizações neste sector: as que funcionam como empresas (apesar do objectivo não ser o lucro, como é o caso das cooperativas) e as que funcionam como instituições de administração privada, financiadas por donativos, quotas, voluntariado e apoios estatais (o caso das IPSS). A economia social abrange o subsector do mercado ou empresarial (cooperativas e mutualidades, grupos empresariais controlados por cooperativas) e o subsector não mercantil (associações, fundações e organizações que fornecem bens e serviços na maior parte gratuitos ou a preços simbólicos).

A Economia Social engloba duas realidades distintas, “ligadas entre si por valores de autonomia e solidariedade social (cidadania): por um lado, a Economia Social, enquanto actividade de suporte social (apoio às franjas desfavorecidas da população ou em processos de exclusão), por outro, a Economia Social como um modelo de actividade económica alternativo ao capitalista, no qual a actividade económica e organizacional respeite os direitos do Homem enquanto ser integral e actue de forma a impossibilitar a geração de exclusão” (Nunes, Reto & Carneiro, 2001, p. 33). Estes autores caracterizam as organizações da economia social partindo dos seguintes critérios (*idem*, p. 56): prossecução de fins não lucrativos ou impossibilidade de apropriação dos excedentes pelos associados; prática de uma gestão democrática e participação dos trabalhadores; ênfase na qualidade dos produtos e serviços, em detrimento da margem de lucro; existência de processos formais e sistemáticos de controlo da qualidade; investimento na formação dos trabalhadores, nas suas competências técnicas e organizacionais; aplicação dos excedentes na acção social e seu objectivo primordial de bem-estar ou equilíbrio social; autonomia financeira face ao Estado ou outras entidades, viabilidade económica e, finalmente, a sua natureza jurídica, privada, pública e social.

No Manual da Comissão Europeia, define-se desta forma a economia social: “conjunto de empresas privadas organizadas formalmente, com autonomia de decisão e liberdade de filiação, criadas para servir as necessidades dos seus associados através do mercado, fornecendo bens e serviços, incluindo seguros e financiamentos, e em que a distribuição pelos sócios de eventuais lucros ou excedentes realizados, assim como a tomada de decisões, não estão directamente ligadas ao capital ou às cotizações dos seus associados, correspondendo um voto a cada um deles. A economia social também inclui empresas privadas organizadas formalmente, com autonomia de decisão e liberdade de filiação, que prestam serviços de “não mercado” a agregados familiares e cujos eventuais excedentes realizados não podem ser apropriados pelos agentes económicos que as criam, controlam ou financiam” (CIRIEC, 2007, p. 9).

Também em Portugal o conceito de economia social não é muito claro, havendo tendência para incluir, quer organizações com intervenção no mercado, como as cooperativas

e as mutualidades, quer organizações com fins assistencialistas, como as misericórdias. A Constituição da República Portuguesa, relativamente aos sectores de propriedade dos meios de produção (Art.º 82.º), separa os dois sub-sectoros – do cooperativismo e da economia social. A revisão constitucional de 1997 acrescentou uma alínea ao n.º 4 deste Artigo: “também integram o sector cooperativo e social os meios de produção possuídos e geridos por pessoas colectivas sem carácter lucrativo, que tenham como principal objectivo a solidariedade social, designadamente as entidades de natureza mutualista”. Portugal faz parte da “variante mediterrânica” do modelo europeu de economia social, onde coexistem importantes organizações caritativas ligadas à Igreja, com organizações laicas associadas a uma rede cooperativa forte (Archambault, 2008).

De acordo com o estudo de Franco et al. (2005), o sector não lucrativo em Portugal, compreende as seguintes modalidades institucionais:

- *associações*, constituídas por iniciativas de cidadãos, assumindo nalguns casos o estatuto de utilidade pública – associações de consumidores, de defesa do consumidor e de defesa do ambiente, de bombeiros voluntários, ...
- *fundações*, como forma institucional mais recente, reconhecidas só após a aprovação do código civil de 1867.
- *misericórdias*, organizações filiadas na Igreja católica e regidas pelo direito civil e pelo direito canónico, a primeira das quais (de Lisboa) foi criada em 1498. Têm objectivos assistenciais e estão organizadas na União das Misericórdias Portuguesas.
- *associações mutualistas*, de solidariedade social, organizadas sob a forma de estatuto de Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS) e destinadas a prover assistência mútua aos seus membros e famílias.
- *cooperativas*, de produção ou de consumo, que se regem pelo código cooperativo.
- *museus*, que, embora muitos deles sejam instituições públicas, estão legalmente reconhecidos como instituições sem fins lucrativos.
- *organizações de desenvolvimento local*, que actuam principalmente nas zonas rurais e destinadas a apoiar e promover o desenvolvimento local das populações.
- *organizações não governamentais*, com actividade nos domínios culturais, ambientais, sociais, cívico,..., no âmbito nacional e internacional.

### ***3. Economia solidária como instrumento de inovação e de empreendedorismo social - práticas de cidadania e de voluntariado***

A inovação social diz respeito a novas estratégias, conceitos, ideias e organizações que respondem a necessidades sociais de todos os tipos – desde as condições de trabalho e de educação até ao desenvolvimento comunitário e à saúde – e que alargam e reforçam a sociedade civil (Costa, 2009). A inovação é uma componente crucial do empreendedorismo social.

Assistimos ao desenvolvimento de iniciativas sócio-económicas que, não sendo da esfera privada nem da iniciativa pública, promovem um novo conceito de empreendedorismo com finalidades sociais. Este insere grupos vulneráveis em iniciativas que adoptam fórmulas empresariais, procurando resultados económicos positivos, mas sem fins lucrativos, e tendo como principal objectivo, além das motivações económicas, a luta contra a exclusão sócio-laboral (Gaiger, 2009) e cuja incidência económica territorial de dimensão micro

é importante (Portela, 2008; Hespanha, 2009). O empreendedorismo social caracteriza-se por acções colectivas onde o objectivo passa por solucionar problemas de cariz social, estando associado ao desenvolvimento de projectos de indivíduos ou de comunidades, não necessariamente envolvidos numa organização, visando alcançar o interesse geral, o bem comum, ou responder a necessidades sociais não satisfeitas. O empreendedor social cria riqueza enquanto melhora as condições de vida da população e exerce uma actividade empresarial, para benefício público ou social, e não com o intuito do lucro.

Austin *et al.* (2006) definem empreendedorismo social como uma actividade inovadora de criação de valor social, podendo ocorrer em sectores com fins lucrativos, empresas e governo e desenvolver-se em diferentes esferas (económica, ensino, social e espiritual), com actividades realizadas por indivíduos e organizações, incluindo o sector público, organizações comunitárias, de acção social e instituições de caridade (Weerawardena & Mort, 2006). O empreendedorismo social, dentro de um contexto de acção social, tem sido visto como agente de mudança social, tanto em áreas de preocupação social como das políticas sociais públicas.

Borzaga e Defourny (2001) destacam, no âmbito do empreendedorismo social, as chamadas “empresas sociais”, salientando o seu papel fundamental no reforço da coesão social e económica. Estas empresas apostam no desenvolvimento de novos serviços e actividades diversas, como resposta a situações locais de exclusão social, desemprego e baixos rendimentos e promovem o processo de inclusão social (Vidal, 2005). Uma empresa social tem objectivos primariamente sociais, cujos excedentes são principalmente reinvestidos com essa finalidade na empresa ou na comunidade, não se orientando para a maximização dos lucros dos accionistas ou proprietários.

Portugal tem um sector social importante em crescimento, com várias organizações de apoio social relevantes e, apesar da sua dimensão comparativamente reduzida, tem apostado no empreendedorismo social, onde os protagonistas individuais se sobrepõem, muitas vezes, aos objectivos das próprias organizações. No que respeita a organizações mais estabelecidas, com maior impacto, um exemplo de boas práticas é o Banco Alimentar Contra a Fome, organização de apoio social que conseguiu criar uma economia de escala e gerir bem o seu impacto. Assinale-se a capacidade de organização, de liderança e de comprometimento das mulheres e dos homens portugueses em organizações de voluntariado, sem fins lucrativos, de ordem associativa, organizações pertencendo ao terceiro sector, à economia social e solidária e a contribuição do seu trabalho voluntário e empreendedorismo para o sistema económico e a solidariedade social.

No relatório do CIRIEC (2007), a economia social apresenta-se como “pólo de utilidade social” multidimensional, proporcionando coesão social, desenvolvimento local e regional, inovação e emprego, mas é também fonte de participação democrática e integração social (Noya & Clarence, 2007). A economia solidária é encarada como espaço privilegiado para a integração social e, conseqüentemente, para o desenvolvimento social/local/participativo, não só porque promove uma variedade de actividades e serviços úteis à comunidade, nomeadamente os serviços de proximidade, mas também porque abrange parte importante da população com maior dificuldade de inserção laboral e, simultaneamente, os voluntários, que procuram ocupar o seu tempo livre, de acordo com as suas aptidões<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Voluntário é o “indivíduo que de forma livre, desinteressada e responsável se compromete, de acordo com as suas aptidões próprias e no seu tempo livre, a realizar acções de voluntariado no âmbito de uma organização

Para além de absorver o desemprego originado pela incapacidade do Estado e do sector lucrativo em criar emprego, outro contributo importante da economia solidária é o de reinventar a própria noção de trabalho, através da revalorização do trabalho socialmente útil que não ocorre estritamente no contexto da relação salarial, como é o caso do trabalho voluntário (Ferrand-Bechmann, 2000; Archambaud, 2002; Anheier, 2003). Trabalham na UE25, mais de 5 milhões de voluntários a tempo inteiro (CIRIEC, 2007, p. 7), assistindo-se na última década, na União Europeia, a um aumento do número de voluntários e de organizações promotoras do voluntariado. Os maiores níveis de envolvimento são no norte da Europa, o que contrasta fortemente com a realidade dos países europeus do sul, como Portugal, onde foi criada a Confederação Portuguesa de Voluntariado e o Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado (CNPV). O ano de 2011 foi designado como ano europeu do voluntariado.

Muitas das organizações da economia social e solidária em Portugal têm forte presença de trabalhadores em regime de voluntariado, bem visível nas associações (de bombeiros voluntários, de desenvolvimento local, desportivas,...), IPSS e fundações, mas também nos partidos, sindicatos, cooperativas, cáritas, mutualidades, misericórdias e organizações sem fins lucrativos que cumprem serviços de apoio e regulação socioeconómica e realizam tarefas com vista à promoção da qualidade de vida, cultura e recreio. Cerca de 70% das instituições acolheram voluntários, ascendendo aos 100% nas organizações de escuteiros e das cáritas (Almeida, 2008). Neste inquérito ao voluntariado em Portugal, estimou-se em 360 600 os voluntários a colaborar com as instituições, dos quais: 105 200 voluntários dos órgãos sociais, 119 400 outros voluntários regulares e 136 000 voluntários ocasionais. A proporção de voluntários face aos trabalhadores remunerados nas Instituições era a seguinte: cooperativas – 10,7%; mutualidades – 17,9%; fundações – 25,9%; associações em geral – 181,1%. Segundo Franco *et al.* (2005), cerca de 30% dos trabalhadores do sector não lucrativo em Portugal seriam voluntários.

No *Inquérito ao Voluntariado* do OEFP, cerca de 60% das instituições indicaram necessidades de formação específica para voluntários dos órgãos sociais, dos regulares e do responsável pela coordenação de voluntários (Almeida, 2008). Em grande parte das instituições da economia social em Portugal, os líderes são voluntários, tendo as actividades empresariais, profissionais e sindicais essencialmente voluntários nos órgãos sociais, predominando o sexo masculino e obtendo como recompensa, reconhecimento público e social, satisfação pessoal, estatuto e estabelecimento de uma rede de contactos.

O voluntariado em Portugal atinge valores de envolvimento reduzidos, comparativamente a outros países, nomeadamente do Norte da Europa (Mathou, 2010). Mas apesar da ausência de uma forte cultura de participação cívica e de uma cultura de voluntariado no país, existem dinamismos interessantes de mobilização, sobretudo em campanhas pontuais, como as recolhas de alimentos do banco alimentar e a campanha limpar Portugal, onde o grau de participação tem sido significativo. Quanto às áreas de intervenção, no voluntariado em Portugal, como no sul da Europa, distinguem-se os serviços sociais. Importa definir estratégias locais que considerem as necessidades de voluntários beneficiários e organizações, assim como o acompanhamento e avaliação do voluntariado. Faltam dados

---

promotora” (Art.º 3º, Lei nº 71/98 de 3 de Novembro). Também a ONU define como voluntário “o jovem ou o adulto que, devido ao seu interesse pessoal e ao seu espírito cívico, dedica parte do seu tempo, sem remuneração alguma, a diversas formas de actividades, organizadas ou não, de bem estar social ou outros campos”.

rigorosos sobre a verdadeira contribuição do voluntariado e do empreendedorismo social, nomeadamente feminino, havendo necessidade de registar actividades, funções e cargos ocupados por mulheres e homens e também de formar para o voluntariado.

#### ***4. Responsabilidade social – uma via para a inovação, a solidariedade e a sustentabilidade***

As expressões de “responsabilidade social”, “coesão social” e “cidadania empresarial” referem uma realidade que ganha importância e desperta responsabilidades alargadas na comunidade empresarial, traduzindo a noção de que a liberdade de competir e obter lucros tem de ser acompanhada da obrigação de ser socialmente responsável. A responsabilidade social empresarial é a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com os públicos com que se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais compatíveis com o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais.

Se as responsabilidades individuais e empresariais ganham espaço crescente de intervenção, não se trata, porém, de optar entre responsabilidade social do Estado e responsabilidade social das empresas ou dos cidadãos e de desvincular as instâncias políticas das suas responsabilidades ou deixar supor que o mercado pode remediar sozinho as suas imperfeições.

No Livro Verde da Comissão Europeia “Promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas” (2001), esta é definida como “um conceito segundo o qual as empresas decidem, numa base voluntária, contribuir para uma sociedade mais justa e para um ambiente mais limpo. (...). Esta responsabilidade manifesta-se em relação aos trabalhadores e, mais genericamente, em relação a todas as partes afectadas pela empresa e que, por seu turno, podem influenciar os seus resultados” (parágrafo 8). O Livro Verde remete-nos para duas dimensões da responsabilidade social empresarial: a dimensão interna diz respeito aos trabalhadores e, nomeadamente, ao investimento no capital humano, gestão dos recursos humanos, saúde e segurança no trabalho, gestão e adaptação à mudança (critérios de reestruturações), gestão do impacto ambiental e dos recursos naturais; a dimensão externa incide sobre comunidades locais, parceiros comerciais, fornecedores e consumidores, autoridades públicas e ONG, direitos humanos e preocupações ambientais.

A necessidade de construir a Europa Social exige formação ao nível da responsabilidade social, em diferentes dimensões: aprendizagem ao longo da vida; empregabilidade activa; prevenção de riscos profissionais; promoção e desenvolvimento sustentado; eco-eficiência; diálogo social; respeito e promoção de um ambiente saudável.

Competitividade e responsabilidade social reforçam-se mutuamente nas modernas estratégias empresariais, sendo múltiplas as vantagens das empresas que compatibilizam melhoria da performance económica e da performance social (Porter & Kramer, 2006; Orlitzky, 2008): imagem e reputação melhoradas junto da comunidade; colaboradores mais satisfeitos e motivados para enfrentar novos desafios de competitividade; maior produtividade e sustentabilidade; melhoria das competências de gestão; capacidade acrescida de resistência a crises conjunturais.

O desenvolvimento crescente das preocupações éticas nas empresas leva-as a justificar os seus meios de acção e a finalidade das suas actividades e a assumir responsabilidades em relação aos



seus membros e à sociedade (Ballet & Bry, 2001; Pesqueux & Biefnot, 2002; Ramos, 2005; Capron & Quairel, 2010). Alguns sinais nesse sentido são visíveis em empresas mercantis, integrando códigos de conduta ética, finalidades de solidariedade social, equilíbrio ecológico e ambiental, empresas solidárias para a aplicação ética de fundos de pensões e outras aplicações e bancos concedendo crédito às populações desfavorecidas (Amouroux, 2003). As empresas preocupam-se com os impactos gerados no macroambiente em que se inserem, constituindo-se agentes do desenvolvimento económico e social (Ramos, 2003): criando riqueza e emprego, dispensando formação, desenvolvendo ações sociais, educativas e culturais, participam na vida da sociedade, envolvendo-se na luta contra o desemprego e a exclusão, a solidariedade em relação aos mais desprotegidos, a inserção de jovens e desempregados de longa duração, a melhor afectação do território. Estas ações melhoram a qualidade de vida, a educação e o bem-estar das colectividades locais. Algumas empresas disponibilizam funcionários para ações de interesse social, orientam estágios e apoiam actividades circum-escolares, organizam ações de voluntariado, nas áreas da ação social e da protecção ambiental.

No nosso país e na Europa têm surgido iniciativas em favor do investimento responsável e da aceitação voluntária de princípios básicos de ética empresarial. No nosso país, o Conselho Económico e Social aprovou um parecer neste domínio, em 2003, e esta preocupação aparece nas Estratégias Europeias para a Inclusão, assim como no número crescente de empresas que entram em parcerias, no âmbito de programas de luta contra a exclusão social e de iniciativas de desenvolvimento local, contribuindo para uma economia mais inclusiva e solidária (OECD, 2003). Veja-se o caso do GRACE (Grupo de reflexão e apoio à cidadania empresarial), organização sem fins lucrativos, criada em 2000, com objectivos de reflexão, promoção e desenvolvimento de iniciativas de responsabilidade social empresarial, entre as quais a do voluntariado.

A divulgação de boas práticas de gestão empresarial, em áreas distintas como ação social, educação, cultura, desporto, ambiente, saúde, ciência, constitui um objectivo das organizações promotoras: facilitar a prática do voluntariado pelos trabalhadores e desenvolver programas que envolvam também os familiares; patrocinar projectos de interesse social, cultural, ambiental; promover formação junto de públicos desfavorecidos; apoiar instituições sem fins lucrativos; negociar parcerias com organizações não governamentais, visando implementar projectos de cidadania empresarial. Ser socialmente responsável é cada vez mais uma vantagem competitiva e faz parte de uma gestão de excelência, onde existem valores de qualidade e inovação.

Os valores e as atitudes morais e éticas dos cidadãos são parte integrante da cidadania e da economia, social e solidária, com responsabilidades sociais, ao serviço da justiça, do bem-estar de todos e do desenvolvimento (Bartoli, 2003; Sen, 2003). É importante analisar as relações entre a ética, a economia e a responsabilidade. Para estes autores, a economia e a sua visão mecanicista e positivista, encontra-se consideravelmente empobrecida pelo seu distanciamento relativamente à ética, apelando a uma nova visão da economia e da empresa, na qual se integre devidamente a dimensão social, isto é, o papel que a empresa desempenha na economia e na sociedade, e assuma a responsabilidade ético-política daí decorrente.

##### ***5. O microcrédito como instrumento de inovação, de coesão e de responsabilidade social***

No mundo desenvolvido, os modelos de microcrédito estão associados à responsabilidade social. Alvord *et al.* (2004) referem processos e tecnologias que promovem o bem-estar

social, criando assim inovações sociais, como o caso do *Grameen Bank*, um sistema de microcrédito para empresários pobres que não teriam possibilidade de aceder a um banco comercial. A inclusão social, através do microempendedorismo social, é um dos grandes objectivos do microcrédito. Na concepção do *Grameen Bank*, o banco da aldeia, que tem no economista bengali Yunus, prémio Nobel da Paz, em 2006, a sua principal referência, o microcrédito traduz uma realidade complexa e pressupõe um mecanismo formal ou semi-formal de prestação de serviço de crédito, uma forma alternativa de garantir o acesso aos mais carenciados (Yunus, 2010).

A ideia do *Grameen Bank* expandiu-se mundialmente (Attali *et al.*, 2007), sendo o microcrédito encorajado na União Europeia e pelo Parlamento Europeu (2009), aprovando-se, em Julho de 2009, a criação de uma Estrutura de Microfinanças Europeia para o Emprego e a Inclusão Social. Por toda a Europa estão a melhorar as perspectivas de tornar o microcrédito um instrumento eficaz de políticas sociais, adaptando este modelo oriundo de países em desenvolvimento, como mostra o “Handbook of microcredit in Europe: social inclusion through microenterprise development” (Carboni, 2010). Constituirá a crise financeira actual uma oportunidade para o desenvolvimento do microcrédito?

O microcrédito tem um papel importante no combate à pobreza, à exclusão social e ao desemprego, contribuindo para o desenvolvimento económico local e a melhoria da vida das pessoas, com uma multiplicidade de iniciativas geradoras de rendimentos (Johnson & Rogaly, 1997; Guérin & Vallat, 1999). O sucesso das experiências de microcrédito, deve-se a vários factores (Gibbons, 1999): relações próximas entre o banco e os clientes; capacidade de chegar aos pobres; imagem do banco transmitida pelos técnicos; envolvimento das mulheres; reforço das capacidades das comunidades e grupos locais; promoção do bem-estar através da criação de microempresas e da cooperação de entre-ajuda tradicionais. A sua eficácia baseia-se em acreditar que os pobres e os socialmente excluídos, sem possibilidades de recurso às oportunidades de crédito na banca, podem desenvolver um pequeno negócio e criar o seu próprio posto de trabalho, mediante a atribuição de um pequeno empréstimo, sem garantias, concedido na base da confiança nas pessoas, nas suas capacidades e responsabilidades (Evers *et al.*, 2007; Nowak, 2010). O microcrédito possibilita assim aos cidadãos desfavorecidos, a participação nos mecanismos económicos integradores e a participação cidadã, afirmando o crédito como direito humano fundamental, tal como outros direitos, não só formais, mas efectivos, de que todos devem usufruir (Sen, 2003).

Em Portugal, o microcrédito não constitui ainda um importante mecanismo de integração social das populações excluídas, mas em conjunto com outras políticas activas de emprego, tem um potencial inovador para desenvolver o empreendedorismo e o micro-empresariado em populações com difícil integração sócio-profissional, reforçando o seu rendimento familiar, *empowerment* e autoestima. Desde 1998, ano da criação da Associação Nacional de Direito ao Crédito (ANDC), foram concedidos empréstimos a pessoas que puderam iniciar a sua própria actividade económica e criar postos de trabalho, sendo a taxa de retorno dos empréstimos elevada (Mendes, 2007). Trata-se, essencialmente, de pequenos negócios de produção de bens ou prestação de serviços: limpezas, pequenos comércios, costura, reparações domésticas, restauração, vestuário, artesanato...

O microcrédito tem tido um crescimento rápido nos últimos anos, o que confirma a sua pertinência e a sua capacidade de dar resposta a necessidades não satisfeitas.

### Dados sobre microcrédito da Associação Nacional de Direito ao Crédito (ANDC) 1999 a 2011

Creditados 1954 projectos de investimento, viabilizando-se a criação de 2021 postos de trabalho.  
52,6% dos microempresários são mulheres.  
Processos aprovados: Lisboa – 38,6%; Norte – 24,1%; Centro – 21,0%; Alentejo – 10,4%; Algarve – 5,9%.  
34,9% dos projectos situam-se no grupo etário entre 25 e 35 anos, 28,5% entre 35 e 45 anos e 18,6% entre 45 e 55 anos.  
Habilitações literárias dos microempresários: 30,1% ensino secundário; 22,6% - 3º ciclo; 14,5% - 2º ciclo; 13,7% - 1º ciclo; 12,4% - ensino superior.  
86,7% dos microempresários são portugueses, 7,4% são originários de África e 2,8% da América.  
Distribuição dos projectos por actividades: 37,6% - comércio por grosso e a retalho; 13,6% - alojamento, restauração e similares; 12,8% - outras actividades de serviços; 10,4% - indústria transformadora; 4,9% - construção.

Fonte: ANDC

265

A ANDC trabalha em parceria com diferentes pessoas e instituições: voluntários que se quotizam para financiar a associação; instituições financeiras que concedem créditos aos microempresários, seleccionados pela Associação; organismos públicos que implementam medidas de luta contra o desemprego e a exclusão (IEFP); instituições locais próximas das populações; organizações estrangeiras congéneres, nomeadamente no quadro da Rede Europeia de Microfinanças. É importante articular o trabalho da ANDC com outras instituições de economia solidária, com as autarquias locais e serviços públicos de promoção do emprego e acção social, no sentido de desenvolver parcerias e aprofundar o trabalho em rede, dinamizando o desenvolvimento local e sensibilizando os técnicos para identificar potenciais microempresários e agentes de desenvolvimento no terreno.

Quando se apela cada vez mais à ética e responsabilidade social empresarial, a aplicação em fundos destinados a financiar microprojectos é um instrumento pertinente, para a inclusão social, sobretudo dos mais desfavorecidos. Os modelos de intervenção do microcrédito podem ser implementados ao nível das micro e pequenas organizações do terceiro sector. Os “banqueiros solidários” constituem um grupo profissional que se autonomiza progressivamente da profissão de banqueiro clássico, ocupando um espaço de cruzamento entre a finança, a banca e o trabalho social (Moulévrier, 2010). Seria desejável que os organismos financeiros revissem o seu paradigma de desenvolvimento e as suas práticas, de forma a integrar a economia solidária como componente incontornável do desenvolvimento sustentável.

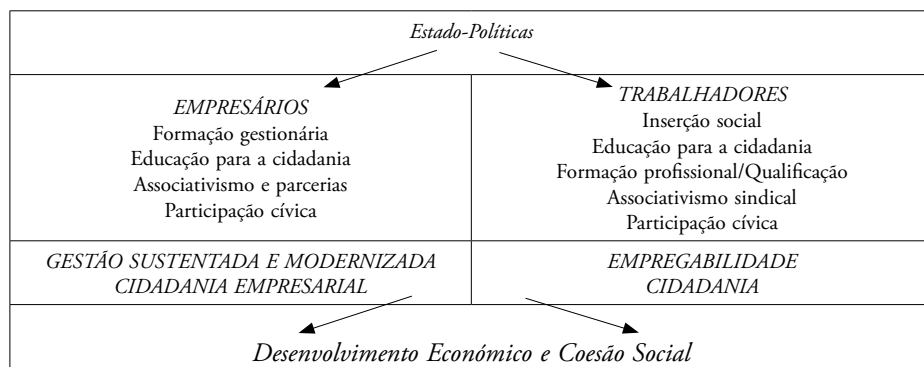
### ***6. Necessidade de fomentar a inovação e a formação no microempendedorismo e na economia solidária***

Há necessidade de maior esforço de sensibilização da classe empresarial, nomeadamente ao nível da inovação e formação, nas pequenas e médias empresas (PME), carenciadas de formação profissional na área dos recursos humanos. Uma das razões do atraso tecnológico da indústria portuguesa tem sido o baixo nível de qualificação dos empresários/gestores (dois terços tem apenas a formação primária ou secundária), das chefias intermédias, assim como dos recursos humanos disponíveis. A reduzida escolaridade da população activa

constitui um forte limite aos esforços intensivos de formação profissional, tendo a educação impactos importantes nas oportunidades de vida e níveis de rendimento, nas dinâmicas de mobilidade social dos trabalhadores, nos padrões de crescimento e mudança estrutural das economias. Face às crescentes transformações, várias prioridades se colocam à formação profissional (Ramos, 2003, 2007): - articular o conteúdo dos sistemas de ensino e formação profissional às necessidades do mercado de trabalho; fornecer orientação profissional ao longo da vida e sistemas de acreditação de níveis de educação e formação profissional que conjugem ensino formal com aprendizagem não formal; possibilitar o acesso dos trabalhadores mais velhos à formação profissional, aprendizagem de novas competências e obtenção de qualificações necessárias à empregabilidade; facilitar o acesso à formação profissional das mulheres que desejem reintegrar o mercado de trabalho; aplicar programas de formação destinados a aumentar a empregabilidade dos jovens e de outros grupos desfavorecidos; desenvolver planos de formação profissional contínua na economia social e nas pequenas e médias empresas.

A actuação do Estado, através de políticas dirigidas aos empresários e trabalhadores, contribui para a formação, o desenvolvimento económico e a coesão social, nomeadamente nas micro, pequenas e médias empresas (MPE), que constituem a maioria do tecido empresarial português e possuem elevada taxa de criação de emprego.

#### Políticas de intervenção para as MPE



Fonte: Guerreiro (2001), cit. in Ramos, 2007, p. 314

O modelo empresarial português é pouco propício a uma cultura da inovação (Ramos, 1997), sendo necessário inovar na implementação de políticas activas de formação e emprego, na melhoria das qualificações e garantia de empregabilidade através do desenvolvimento da formação ao longo da vida (Ramos, 2007). A cidadania plena realiza-se pelo acesso às oportunidades e liberdades económicas e políticas que o desenvolvimento oferece aos membros da sociedade, entre as quais: oportunidades de educação e de saúde; apoio à procura de emprego e ao desenvolvimento de actividades por conta própria; aumento do empreendedorismo e da empregabilidade; acesso à formação, qualificação profissional, níveis de rendimento e poder de compra elementares. A exclusão social implica privação, falta de recursos ou ausência de cidadania, isto é, a participação na sociedade, aos diferentes níveis (cultural, económico, político e social) (Sen, 2003; Costa, 2008). A educação é um

campo estratégico fundamental para o desenvolvimento das práticas de cidadania (Ramos & Gonçalves, 2005).

Não existe um modelo de gestão do terceiro sector, ou está longe de ser aplicado de forma generalizada. O modelo de empreendedorismo e de gestão da economia convencional não responde às necessidades específicas da economia solidária, nomeadamente de formação organizacional e de gestão, centrando-se na liderança operacional e de topo, visando a viabilização e modernização das organizações. São poucas as instituições a valorizar a formação contínua e quando esta existe, é essencialmente dirigida aos funcionários, o que é muito redutor, dado que, como assinalam Nunes, Reto e Carneiro (2001), há uma baixa escolaridade dos dirigentes deste sector, tornando necessário que a formação contínua os tenha também como alvo. Há exemplos de boas práticas, como a ligação existente entre o comércio justo e a formação dos artesãos do Sul, assim como com a escolarização dos seus filhos (Vergês, 2006). Nos países do Norte, o acento é posto na formação dos benévols e na educação do grande público, em particular dos jovens.

Nas organizações da economia social e solidária, aparece como pertinente a promoção de acções de gestão e formação profissional: apoio à valorização de competências profissionais locais e à inovação e eficiência nos processos de trabalho; formação para activos do sector, ou que possam vir a ser integrados profissionalmente; programas de modernização e profissionalização dos métodos de gestão. Torna-se necessário apoiar iniciativas empresariais na economia solidária, colocando-se desafios à profissionalização dos agentes de mudança que são os empreendedores sociais e os microempresários.

### ***7. O potencial de emprego na economia solidária, nomeadamente nos serviços de proximidade***

A União Europeia reconhece as potencialidades da economia social na diminuição do desemprego e no desenvolvimento local, criando a acção-piloto “terceiro sistema e emprego” (Cimeira do Luxemburgo, 1997). Assinale-se a Resolução do Parlamento Europeu sobre economia social (2009), “pedra angular do modelo social europeu”, e a criação em Portugal, em 2010, do Conselho Nacional para a Economia Social (CNES).

Existem dificuldades de informação estatística sobre economia social e solidária nos Estados membros da União Europeia (UE). A União estima ser possível criar postos de trabalho, com base em necessidades locais não satisfeitas, em sectores como serviços de proximidade, recuperação e reciclagem de materiais, reordenamento da fauna, reabilitação e protecção dos meios naturais, ecoturismo e recuperação do património urbano. Segundo um estudo para a Comissão Europeia, sobre o terceiro sector e o emprego, a economia social (cooperativas, mutualidades e associações) empregava cerca de 9 milhões de pessoas a tempo inteiro na UE<sup>2</sup>, isto é, 9% do emprego civil assalariado, para além de incorporar um volume significativo de trabalho voluntário (CIRIEC, 2000, p. 25). O relatório “A economia social na União Europeia” (CIRIEC, 2007) assinalava, na UE25, mais de 240 mil cooperativas em diferentes actividades (agricultura, intermediação financeira, sector retalhista e alojamento, indústria, construção e serviços), empregando directamente 3,7

<sup>2</sup> As associações fornecem a grande maioria (71% dos empregos), seguido das cooperativas (25,7%) e das mutualidades (3,1%).

milhões de pessoas e envolvendo mais de 143 milhões de filiados. Ultrapassa 120 milhões, o número de pessoas assistidas por mutualidades ao nível da saúde e da segurança social, tendo as mútuas seguradoras uma quota de mercado de 23,7%. Se ao sector cooperativo juntarmos outras iniciativas da economia social (associações, fundações e organizações afins), os valores ascendem a 11 milhões de pessoas empregues, equivalente a 7% da população activa da União Europeia.

Em Portugal, saliente-se igualmente a capacidade empregadora desta economia (Ramos, 2011): as IPSS empregariam mais de 71 mil pessoas, incorporando também trabalho de cariz voluntário; as cooperativas ocupavam mais de 51 mil trabalhadores, sendo em maior número as cooperativas agrícolas, de habitação e construção e as de serviços; as misericórdias empregariam mais de 17 mil trabalhadores e as mutualidades 4 mil; as fundações apresentam objectivos significativos nas áreas da solidariedade social, educação e ciência. Em 2008, existiam mais de 3 mil cooperativas em Portugal, representando 5% do PIB (INSCOOP/CASES). Segundo um estudo realizado com a Universidade Johns Hopkins, a economia social era responsável por 4,2% da população activa em Portugal, valor abaixo da média dos países desenvolvidos (7,4%) (Franco *et al.*, 2005, resultados do “Comparative nonprofit sector Project”).

A grande maioria do emprego nas áreas da acção social é ocupada por mulheres, sendo importante a sua contribuição voluntária informal. Assinale-se a condicionante mão-de-obra qualificada, sendo o ensino básico o nível de habilitação predominante, e muitos dos empregos no terceiro sector serem precários e informais (o ganho médio deste sector de acção social é, em média, inferior ao do conjunto da economia). Demoustier (2001) refere a instabilidade do emprego na economia social e solidária, devido à dificuldade em profissionalizar os trabalhadores (nomeadamente, os voluntários) e à instabilidade de programas e financiamentos.

Nos serviços de proximidade e à comunidade a economia solidária tem possibilidades de crescer. Na Europa, estes serviços contribuíram para o desenvolvimento da economia solidária, cruzando necessidades tradicionais (serviços de apoio pessoal e social) e outras: serviços ao domicílio; serviços de natureza doméstica prestados no exterior; pequenas reparações domésticas; segurança e vigilância; transportes individuais ou colectivos; ordenamento de espaços públicos urbanos; produtos e serviços culturais ligados a identidades locais; formas alternativas de turismo; protecção ambiental, formas de poupança de energia. Os serviços de proximidade englobam “actividades que se inserem no âmbito das funções tradicionalmente asseguradas pela família, no espaço doméstico, e que, uma vez transferidas para a esfera pública, mantêm uma experiência de proximidade relacional entre prestador e utente” (Feio, 2000, p. 17). Certos autores identificam os serviços de proximidade como “serviços de solidariedade” (Cette *et al.*, 1993): ajuda a pessoas idosas, dependentes, jovens em dificuldade, guarda de crianças, apoio escolar, ajuda à segurança de bens e pessoas e à melhoria do habitat, transportes locais, serviços ligados ao ambiente, serviços de lazer e cultura, comércio de proximidade.

Os serviços de proximidade aumentaram como “subsector”, respondendo a necessidades que o Estado não consegue colmatar, no âmbito da oferta pública de serviços sociais e “muito para além da economia social e dos serviços sociais, na sua forma clássica, obrigam-nos a pensar a sua estruturação aliada às questões da qualidade, da profissionalização, da capacidade de inovar e flexibilizar respostas” (Evaristo, 1999, p. 84). As ofertas deste sector enquadram-se “em pequenas iniciativas empresariais ou na esfera da economia social; têm

subjacente uma lógica localista, isto é, de proximidade, estando, por isso, associados a iniciativas e à problemática do desenvolvimento local” (*idem*, p. 83).

Desde 1995, a Comissão Europeia propõe a utilização das “novas jazidas de emprego” na promoção de iniciativas empresariais e criação de empregos no desenvolvimento local. A identificação de jazidas de emprego ou de nichos de mercado resulta da existência de oportunidades tecnológicas e de necessidades de mercado não satisfeitas ou insuficientemente satisfeitas (Grefe, 1990). No trabalho de Centeno e Abrantes (2000, p. 24), os serviços de proximidade são identificados dentro de 5 áreas, como 24 jazidas de emprego:

- *serviços da vida quotidiana*: serviços domésticos, cuidado e guarda de crianças, novas tecnologias da informação e comunicação, assistência a jovens com dificuldades; *serviços de melhoria do nível de vida*: melhoria e manutenção de habitações, serviços de segurança, de transportes públicos locais, revitalização de áreas públicas urbanas, desporto, comércio local; *serviços culturais e recreativos*: turismo, sector audiovisual, património cultural, desenvolvimento cultural local; *serviços do ambiente*: gestão de lixos, da água, protecção e conservação de áreas naturais, monitorização e controlo da poluição, poupança de energia; *densificação e aumento da competitividade dos tecidos económicos locais e regionais*: prestação de serviços de consultoria a PME, formação profissional, serviços de *design* industrial, de *marketing*, biotecnologias.

A economia solidária demonstra capacidade para corrigir deficiências no domínio dos serviços de bem-estar, tais como, serviços sócio-culturais, denominados por serviços de proximidade. Os empregos associados necessitam de ser valorizados pela via do estatuto laboral e pelo acesso a formação adequada. A dinâmica dos serviços à colectividade, dos serviços sociais e dos serviços pessoais é uma realidade crescente das economias mais desenvolvidas, constituindo parte integrante da terciarização e da criação de emprego nos países europeus e da OCDE. Os planos nacionais de emprego portugueses (1999 a 2008-2010), nas linhas directrizes para o emprego emanadas da Estratégia Europeia para o Emprego, apelam à economia social, identificando três domínios de intervenção: inserção no mercado de trabalho de grupos desfavorecidos (população com deficiência, minorias étnicas, imigrantes); promoção de acções de formação no sector cooperativo através de incentivos fiscais; promoção da criação de emprego no quadro regional e local.

### **8. Economia solidária em favor do desenvolvimento local e dos laços sociais e comunitários**

Actualmente, a preocupação das políticas sociais centra-se no local, na territorialidade de medidas, na negociação de direitos e objectivos com os actores sociais, na participação destes, na criação de parcerias activas locais e rentabilização de recursos, face ao desenvolvimento social. A análise das formas de descentralização das políticas sociais exige maior conhecimento dos processos de globalização, mas também de desenvolvimento local. Na problemática do desenvolvimento local sustentável, há que satisfazer necessidades essenciais e qualidade de vida, economia e emprego, inclusão social, organizações democráticas e administração territorial, que evite o êxodo das populações (Ramos & Gonçalves, 2006). O desenvolvimento local está assim associado a processos de melhoria das condições de vida num determinado território, mas também à aplicação de uma pedagogia da participação das pessoas que aí vivem, ao exercício de uma cidadania activa, como eixo central

dos processos de desenvolvimento. Por inerência, o conceito de endogeneidade está ligado à noção de *empowerment* (Friedmann, 1996), apontando a necessidade da participação democrática no processo de desenvolvimento local.

Também Melo (2002, p. 517) considera que “olhar o Desenvolvimento como um fenómeno essencialmente determinado *a partir de baixo* implica assumir a importância de factores como o envolvimento dos actores locais nos processos de decisão, a mobilização local dos recursos produtivos do território, a valorização dos factores e dos bens e serviços produzidos localmente, os processos de criação ou difusão da inovação, os ganhos emergentes de uma melhor coordenação local de iniciativas, o aumento do valor acrescentado retido localmente, a internalização territorial dos efeitos de transbordo (*spill-over*) positivos das iniciativas públicas e privadas”.

O processo de desenvolvimento participativo proposto pelas entidades da economia solidária envolve a comunidade e a participação igualitária ao nível do desenvolvimento local. As iniciativas locais de desenvolvimento social e emprego dinamizam a economia solidária, em domínios como os serviços de proximidade ou “serviços de solidariedade” e a recuperação do património urbano. Para a execução destas metas, contribuíram um conjunto de instrumentos enquadrados no mercado social de emprego (escolas-oficinas; programas e actividades ocupacionais; empresas de inserção) e algumas outras medidas de formação e de apoio ao microcrédito (Ballet, 1997; Ramos, 2003, 2005).

O mercado social de emprego (MSE) constituiu um instrumento promotor do emprego, do reforço da cidadania e potenciador de maior coesão social, no combate ao desemprego, pobreza e exclusão social, respondendo a necessidades sociais não satisfeitas pelo funcionamento normal do mercado, com os seguintes princípios: aprofundamento do espírito de parceria; estímulo à dinamização sócio-local; promoção da capacidade de auto-sustentação económica; qualidade dos serviços prestados; relevância social das actividades desenvolvidas; reforço de competências pessoais, sociais e profissionais dos desempregados abrangidos; promoção da empregabilidade de pessoas com possibilidades reduzidas, no sistema formal de emprego; criação adicional de postos de trabalho (Jorge, 2000; CMSE, 2001). A expansão do MSE beneficiou de novas formas organizativas e de uma intervenção estatal integrando áreas sócio-económicas tradicionais e formas locais específicas, com desafios à reestruturação do Estado-Providência e sua articulação territorial, constituindo o território um importante espaço de participação e de inovação. Em toda a Europa, as acções em matéria de emprego e formação das colectividades territoriais aumentaram fortemente, desde meados dos anos 70 do século XX (Grefe, 1988). A proposta “iniciativas locais de emprego”, da OCDE, no final dos anos 80, assumiu importante papel na definição de políticas europeias de combate ao desemprego, à pobreza e exclusão social.

É visível a ligação entre economia social e desenvolvimento comunitário, sendo este “assente numa perspectiva de valorização das comunidades locais e das suas aspirações e capacidades” (Amaro, 2009, p. 108). As associações de desenvolvimento local procuram melhorar as condições de determinada localidade, passando as suas acções, nomeadamente, pela requalificação social e urbana e por programas de estímulo ao emprego. A economia solidária procura uma perspectiva territorializada de acção e de promoção do desenvolvimento local e sustentável, aproveitando os recursos endógenos do espaço onde se insere e as sinergias com outras actividades económicas, havendo uma simbiose entre os conceitos de desenvolvimento local e de economia solidária (Demoustier, 2004), que mobiliza igualmente as dinâmicas sócio-económicas extra-europeias (Revue Tiers Monde, 2007).



Às organizações da economia social, atribuem-se as funções de promoção da coesão social e económica e de uma cultura de participação cívica, esperando-se que a concretização destas funções desencadeie, ao nível das comunidades locais, diferentes impactos positivos: maior capacidade empresarial e criação de emprego; inovação em actividades diversas (ambiente, lazer...); consolidação de novas competências, alargando as fontes locais de aquisição de conhecimentos inovadores e melhorando as condições de empregabilidade; prestação de serviços adequados às necessidades locais e meios acessíveis às comunidades, para maior equidade no acesso a serviços socialmente úteis; novas possibilidades de participação cívica e de maior autonomia face a instituições e formas de regulação do Estado e do mercado (Ferrão, 2000; Neves, 2000).

A economia solidária promove a coesão social, ao fomentar a implicação e participação social e a cultura democrática ao nível local e territorial, bem como a capacidade de “distribuição e redistribuição de rendimentos e riqueza de forma mais justa do que a empresa capitalista tradicional” (Chaves & Monzón in CIRIEC, 2000, p. 140). As organizações desta economia contribuem para o reforço da identidade local e têm potencial para colmatar desigualdades sociais e económicas e, simultaneamente, fomentar o desenvolvimento endógeno de base local e territorial, cada vez mais valorizado face às fragilidades territoriais incutidas pela globalização e aos problemas económicos, sociais, culturais, ambientais e políticos dela resultantes.

Nos objectivos das organizações da economia social e solidária, há uma preocupação crescente, relativamente aos valores democráticos de igualdade, partilha e cidadania e, também, com a melhor utilização dos recursos locais e o desenvolvimento económico, político e social integrado. Um dos eixos de intervenção das políticas de emprego passa pelo desenvolvimento da economia social e do terceiro sector, através do estabelecimento de parcerias na implementação de políticas sociais activas. Tais parcerias, entre o Estado e a sociedade civil, envolvem actores de serviços públicos (Administração Central e Autarquias) e organizações não governamentais (IPSS, Associações locais e de desenvolvimento local e outras) e assentam em complementaridades e articulações das respectivas competências em matéria de inclusão social, intervenção territorial e partilha de responsabilidades, na detecção dos problemas e nas soluções encontradas.

## ***9. Considerações finais***

Há dificuldades em estabelecer critérios definidores de economia social e solidária e insuficiente informação estatística sobre o chamado terceiro sector. A economia social coloca o princípio da solidariedade, da gratuidade e da dádiva no centro da actividade económica, e a democratização da economia a partir do envolvimento dos cidadãos, sendo apresentada como uma solução para os défices de cidadania, por parte das instâncias oficiais, nomeadamente do Estado-Providência. As organizações da economia social e solidária procuram outras formas de organização do trabalho, conjugando utilidade e solidariedade. Para além de absorverem o desemprego, outro contributo importante é o de revalorizarem o trabalho socialmente útil, como o voluntariado, e também o de fomentarem a entreatajuda social, a mutualização e o mecenato.

É de referir, na inclusão social, o papel das empresas, vinculadoras de valores e práticas sociais, as quais, assumindo uma gestão empresarial com responsabilidades sociais e reco-

nhecendo as necessidades dos intervenientes na sociedade, avaliando as consequências das suas acções no plano social, melhoram o bem estar das populações. Um projecto integral de economia solidária articula-se com outros movimentos de promoção de actividades económicas solidárias, tais como finanças solidárias, empreendedorismo social, empresa social, comércio justo. Referimos o importante papel da cidadania empresarial, responsabilidade ética empresarial e finanças solidárias, nos domínios da formação, qualificação profissional, criação de emprego e inclusão social, contribuindo para o desenvolvimento económico, social, cultural e ambiental da comunidade. Apoiar as instituições da economia solidária significa valorizar um importante instrumento de inclusão e acção social, um potencial de empregabilidade, de coesão, de cidadania, de desenvolvimento local e comunitário, com possibilidades de crescimento, especialmente nos serviços de proximidade ou “serviços de solidariedade” e à comunidade.

Na economia solidária, existem necessidades formativas de gestão, de formação profissional e de promoção dos recursos humanos, impondo-se o investimento na qualificação das organizações da economia solidária, na qualidade dos bens produzidos e dos serviços prestados, na melhoria da qualificação dos recursos humanos e na garantia de empregabilidade: valorizar os empregos pela via do estatuto laboral e pelo acesso a formação adequada; desenvolver acções de educação e formação dos trabalhadores, incluindo a área do voluntariado; modernizar as estruturas de gestão das organizações; formar técnicos ao nível do desenvolvimento organizacional e qualidade da gestão e da formação vocacionada para a abordagem holística da cultura organizacional e profissional.

Há necessidade de inovar na implementação de políticas activas de formação, emprego e empreendedorismo, desenvolver serviços de proximidade, reforçar laços sociais e comunitários, criar novas parcerias entre o Estado e a sociedade civil, consentâneas com a Estratégia Europeia para o Emprego, no sentido de aprofundar a solidariedade, a participação, o *empowerment* e o desenvolvimento social e local.

Qual o papel reservado à economia social? Uma economia, como ciência moral, ética e política, não pode ignorar a busca de um modelo económico comprometido com a justiça social e uma acção pública renovada. A sedimentação de uma economia social e solidária não é apenas de importância económica, mas também ética e política, procurando uma abordagem alternativa da economia e admitindo uma pluralidade de paradigmas e de princípios de comportamento económico. A economia solidária coloca desafios e oportunidades de inovação social no repensar uma nova articulação entre Estado, sociedade civil e mercado, catalizando recursos para uma utilidade social que não ignore exigências de rentabilidade económica e competitividade, mas valorize a promoção do emprego e do desenvolvimento sustentável. Terá que se salvaguardar que não contribui para a (des)responsabilização do Estado nas funções que lhe são inerentes. Apesar da sua importância, a economia solidária/social não é uma realidade estabilizada e os seus contornos, assim como o seu futuro, estão em aberto, questionando-se o impacto da actual conjuntura internacional recessiva neste sector.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, M. A. (Coord.) (2008). *Estudo sobre o voluntariado*. Lisboa: OEFP. www.oefp.pt
- Amaro, R. R. (2009). Desenvolvimento local. In A. D. Cattani et al. (Coord.) *Dicionário internacional da outra economia* (pp. 108-113). Coimbra/São Paulo: Almedina/CES.
- Amouroux, Ph. (2003). La finance solidaire pour un autre projet de société. *Revue du MAUSS*, 21, 66-72.
- Attali, J. & Arthus-Bertrand, Y. (2007). *Voyage au cœur d'une révolution. La microfinance contre la pauvreté*. Paris: Ed. JC Lattès.
- Anheier, H. K. et al. (2003). *Work in the non-profit sector: forms, patterns and methodologies*. Geneva: OIT.
- Anheier, H. K. & Bem-Ner, A. (Eds.) (2003). *The study of the nonprofit enterprise: theories and approaches*, New York: Academic/Plenum.
- Archambault, E. (2002). Le travail bénévole en France et en Europe. *Revue Française des Affaires Sociales*, vol. 56, 4, 13-39.
- Archambault, E. (2008). *L'économie sociale en France dans une perspective européenne*, Working Paper CIRIEC, n° 4.
- Austin, J. et al. (2006). Social and commercial entrepreneurship: same, different or both? *Entrepreneurship: theory and practice*, vol. 30, 1, 1-22.
- Azam, G. (2003). Économie sociale, tiers secteur, économie solidaire, quelles frontières? *Revue du MAUSS*, 21, 151-161.
- Ballet, J. (1997). *Les entreprises d'insertion*. Paris: PUF.
- Ballet, J. & Bry, F. de (2001). *L'entreprise et l'éthique*. Paris: Le Seuil "Points".
- Bartoli, H. (2003). *Repensar o desenvolvimento: acabar com a pobreza*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bartoli, H. (2003). *Ethique et économie: médiation du politique*. Paris: UNESCO.
- Borzaga, C. & Defourny, J. (Eds.) (2001). *The emergence of social enterprise*. London: Routledge.
- Borzaga, C. & Tortia, E. (2006). Worker motivations, job satisfactions, and loyalty in public and nonprofit social services. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 35, 225-248.
- Capron, M. & Quairel-Lanoizelée, F. (2010). *La responsabilité sociale d'entreprise*, Paris: La Découverte.
- Carboni, B. Jayo et al. (2010). *Handbook of microcredit in Europe*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Castles, F. (2004). *The future of the welfare state: crisis myths and crisis realities*. Cambridge: Polity Press.
- Centeno, L. & Abrantes, C. (2000). *Identificação de potenciais nichos de mercado e jazidas de emprego*. Lisboa: MTS, OEFP.
- Centro Internacional de Pesquisa e Informação sobre a Economia Pública, Social e Cooperativa (CIRIEC) (2000). *As empresas e organizações do terceiro sistema – um desafio estratégico para o emprego*. Lisboa: INSCOOP.
- Centro Internacional de Pesquisa e Informação sobre a Economia Pública, Social e Cooperativa (CIRIEC) (2007). *A economia social na União Europeia*. Comité Económico e Social Europeu.
- Cette, G. et al. (1993). Nouveaux emplois de services – les 10 services de solidarité. *Futuribles*, 174, 5-26.
- Comissão Europeia (2001). *Promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas*. Livro Verde. Bruxelas (COM-2001-366).
- Comissão para o Mercado Social de Emprego (Org.) (2001). *Mercado Social de Emprego: Encontro nacional de interlocutores. Comunicações*. Lisboa: MTS/DPP.
- Costa, A. B. (Coord.) (2008). *Um olhar sobre a pobreza. Vulnerabilidade e exclusão social no Portugal contemporâneo*. Lisboa: Gradiva.
- Costa, J. (Coord.) (2009). *Inovação social*, Cadernos Sociedade e Trabalho, XII, Lisboa: MTSS/GEP.
- Crane, A., McWilliam, A., Matten, D., Moon, J. & Siegel, D. (Eds.) (2008). *Oxford handbook of corporate social responsibility*. Oxford: Oxford University Press.
- Defourny, J. (2009). Economia Social. In A. D. Cattani et al. (Coord.) *Dicionário internacional da outra economia* (pp. 156-161). Coimbra/São Paulo: Almedina/CES.
- Demoustier, D. (2001). *L'économie sociale et solidaire – s'associer pour entreprendre autrement*. Paris: Syros.
- Demoustier, D. (Org.) (2004). *Economie sociale et développement local*, Paris: L'Harmattan.
- Demoustier, D. et al. (2006). Débats autour de la notion d'économie sociale en Europe. *RECMA Revue Internationale de l'Économie Sociale*, 300, 8-18.
- Esping-Andersen, G. (2002). *Why we need a new welfare state*. Oxford University Press.
- Evaristo, T. (1999). Emprego e formação no âmbito dos serviços de proximidade. *Sociedade e Trabalho*, 5, 81-90.
- Evers, J., Lahn, S. & Jung, M. (2007). Status of microfinance in Western Europe – an academic review. *EMN Issue Paper*, Paris: EMN.
- Favreau, L. (2003). *L'économie sociale et solidaire: pôle éthique de la mondialisation ?* Paris: UNESCO.
- Feio, P. A. (Coord.) (2000). *Serviços de proximidade. Caracterização e perspectivas de evolução*. Lisboa: IIEFP.
- Ferrand-Bechmann, D. (2000). *Le métier de bénévole*. Paris: Anthropos/Economica.

- Ferrão, J. (2000). Economia social, comunidades locais e transferibilidade de informação, conhecimentos e soluções. *Sociedade e Trabalho*, 8/9, 22-27.
- Ferreira, S. (2005). *O que tem de especial o empreendedor social? O perfil de emprego do empresário social em Portugal*, Oficina do CES, 223.
- França Filho, G. Carvalho & Laville, J. L. (2004). *Economia Solidária*. Porto Alegre: UFRGS.
- Franco, R. C. (Coord.) (2005). *O sector não lucrativo português numa perspectiva comparada*. Universidade Católica Portuguesa e Johns Hopkins University.
- Friedmann, J. (1996). *Empowerment – uma política de desenvolvimento alternativo*, Oeiras: Celta Editora.
- Gaiger, L. I. (2007). A outra racionalidade da economia solidária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 79, 57-77.
- Gaiger, L. I. (2009). Empreendimento económico solidário. In Cattani *et al.* (Coord.) *Dicionário internacional da outra economia* (pp.181-187). Coimbra/São Paulo: Almedina/CES.
- Gibbons, D. S. (1999). *Grameen Bank: manual de formação para a reprodução internacional do sistema financeiro do Banco Grameen no Combate à Pobreza*. Lisboa: ACEP.
- Greffé, X. (1988). *Décentraliser pour l'emploi: les initiatives locales de développement*. Paris: Economica.
- Greffé, X. (1990). *Nouvelles demandes, nouveaux services*. Paris: La Documentation Française.
- Greffé, X. (2002.). *Le développement local*, Paris: Ed. de L'Aube- DATAR.
- Guérin, I. & Vallat, D. (1999). Exclusion et finance solidaire: le cas français, *Économie et solidarités*, vol. 30, 1, 95-110.
- Hespanha, P. (2009). Microempreendedorismo. In A. D. Cattani *et al.* (Coord.) *Dicionário Internacional da Outra Economia* (pp. 248-254). Coimbra/São Paulo: Almedina/CES.
- Jeanet, T. (1999). *L'économie sociale européenne* Paris: CIEM; (2002). *A economia social europeia*. Lisboa: ed. Poseidon/Montepio Geral.
- Johnson, S. & Rogaly, B. (1997). *Microfinance and poverty reduction*. Londres: Oxfam.
- Jorge, G. (2000). O mercado social de emprego em Portugal: caminhos percorridos na promoção do emprego e no reforço da cidadania. *Sociedade e Trabalho*, 11, 7-18.
- Lautier, B. (2003). Les limites de l'économie informelle comme alternative à la mondialisation libérale. *Revue du MAUSS*, 21, pp. 198-214.
- Laville, J. L. (1999). *Une troisième voie pour l'emploi*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Laville, J. L. (2009). Economia plural. In A. D. Cattani *et al.* (Coord.) *Dicionário Internacional da Outra Economia* (pp. 145-149). Coimbra/São Paulo: Almedina/CES.
- Laville, J. L. (2010). The solidarity economy. *Economic Sociology \_ the european electronic newsletter*. vol. 11, 3, 25-32.
- Laville, J. L. & Gaiger, L. I. (2009). Economia solidária. In A. D. Cattani *et al.* (Coord.) *Dicionário Internacional da Outra Economia* (pp. 162-168). Coimbra, São Paulo: Almedina/CES.
- Laville, J.-L.; Magnen, J.-Ph ; Filho, G. Carvalho França & Medeiros, A. (Eds.) (2005). *Action publique et économie solidaire. Une perspective internationale*, Erès.
- Lipietz, A. (2001). *Pour le tiers secteur. L'économie sociale et solidaire: pourquoi et comment*. Paris: La Découverte/ La Documentation Française.
- Mathou, C. (2010). *Volunteering in the European Union*, London: GHK.
- Melo, J. P. B. (2002). A problemática e as políticas de desenvolvimento local. In J. S. Costa (Coord.). *Compêndio de Economia Regional* (pp. 515-521). Coimbra: APDR.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. *Plano Nacional de Emprego*. (vários anos). *ENPSIS – Estratégia Nacional para a Protecção Social e Inclusão Social. Portugal 2008-2010*. Lisboa : MTSS.
- Moulévrier, P. (2010). Les “banquiers solidaires” ou la légitimation d’une « profession économique ». *Formation – Emploi*, 111, 51-64.
- Neves, A. O. (2000). Reflexões de base – Seminário Desenvolvimento local, cidadania e economia social. *Sociedade e Trabalho*, 8/9, 41-48.
- Nowak, M. (2010). *Lespoir économique. De la microfinance à l'entrepreneuriat social: les ferments d'un monde nouveau*. Paris: Ed. Jean Claude Lattès.
- Noya, A. & Clarence, E. (Eds.) (2007). *The social economy: building inclusive economies*. Paris: OECD.
- Nunes, F, Reto, L. & Carneiro, M. (2001). *O terceiro sector em Portugal: delimitação, caracterização e potencialidades*. Lisboa: INSCOOP.
- OCDE (2003). *The nonprofit sector in a changing economy*. Paris: OCDE.
- OECD (2008). *Growing unequal? Income distribution and poverty in OECD countries*. Paris: OECD. (<http://www.oecd.org/els/social/inequality>)
- O'Kelly, Kevin, P. (2010). *Strengthening social cohesion. Improving the situation of low-income workers. Empowerment of people experiencing extreme poverty*. Strasbourg: Council of Europe.

- Orlitzky, M. (2008). Corporate social performance and financial performance. A research synthesis. In A. Crane et al. (Eds.) (2008). *Oxford handbook of corporate social responsibility* (pp. 113-134). Oxford: Oxford University Press.
- Paixão, M. T. (1998). Economia social e criação de emprego. *Sociedade e Trabalho*, 2, 14-21.
- Parlamento Europeu (2009). *Relatório de 29 de Janeiro de 2009 sobre a iniciativa europeia para o desenvolvimento do microcrédito em prol do crescimento e do emprego*. (<http://www.europarl.europa.eu>)
- Parlamento Europeu (2009). *Resolução do Parlamento Europeu sobre a economia social*. (2008/2250 (INI)), 19 de Fevereiro de 2009.
- Pecqueur, B. & Zimmermann, J. B. (coord.) (2004). *Économie de proximité*. Paris: Hermès-Lavoisier.
- Pesqueux, Y. & Biefnot, Y. (2002). *L'éthique des affaires: management par les valeurs et responsabilité sociale*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Portela, J. (Coord.) (2008). *Microempreendedorismo em Portugal. Experiências e perspectivas*. Lisboa: INSCOOP.
- Porter, M. E. & Kramer, M. R. (2006). Strategy and society. The link between competitive advantage and corporate social responsibility. *Harvard Business Review*, vol. 84, 12, 78-92.
- Ramos, M. C. P. (1997). Innovation and promotional employment strategies. In Soares, O. D. D. et al. (eds.). *Innovation and technology – strategies and policies* (pp. 233-254). Kluwer Academic Publisher: Dordrecht, London, New York.
- Ramos, M. C. P. (2003). *Acção Social na Área do Emprego e da Formação Profissional*, Lisboa: ed. Universidade Aberta, (2ª ed. 2005).
- Ramos, M. C. P. (2005). Economia Social, Inclusão e Responsabilidade Social Empresarial. *Revista Investigação e Debate em Serviço Social*, 15, nº especial, Maio, Porto, 133-175.
- Ramos, M. C. P. (2007). Aprendizagem ao longo da vida. Instrumento de empregabilidade e integração social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 41, 3, nº especial, “Educação e Formação de Adultos”, 299-333.
- Ramos, M. C. P. (2008). Training, employment and new competences for a sustainable development. *Review of International Comparative Management*, 9, vol. 2, 15-32.
- Ramos, M. C. P. (2009). Questions de l'environnement et contemporanéité. *Contemporanea – Revista de Comunicação e Cultura* – vol. 7, 1, 1-24 <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/3601/2669>
- Ramos, M. C. (2011). Economia solidária, plural e ética, na promoção do emprego, da cidadania e da coesão social. *Revista Laboreal*, 7, (1), pp. 81-104, <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV658223533894:245552>
- Ramos, M. C. P. & Gonçalves, M. O. B. (2005) Espaços de Cidadania – do Local ao Global. pp. 267-276 Contributos para a Educação. In Lemos, E. Sande (Coord.) *Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa: Associação de Professores de Geografia.
- Ramos, M. C. P. & Gonçalves, M. O. B. (2006). Mobilité Géographique et Développement Local au Portugal. In *Colloque International Population et Travail – Dynamiques Démographiques et Activités*, Associação Internacional dos Demógrafos de Língua Francesa (AIDELF), Universidade de Aveiro, 18-22/09/2006 ([www.aidelf.org](http://www.aidelf.org)), 15 p.
- Revue Française des Affaires Sociales (RFAS) (2002). *Le bénévolat*, vol. 56, 4, Paris: La Documentation Française.
- Revue Tiers Monde (2007). *Economie solidaire : des initiatives locales à l'action publique*, 190, Paris: Armand Colin.
- Revue Tiers Monde (2009). *La microfinance est-elle socialement responsable?*, 197, Paris: Armand Colin.
- Salamon, L. M. & Dewees, S. (2002). In search of the nonprofit sector: improving the state of art. *American Behavioral Scientist*, 45, 1716-1740.
- Santos, B. S. (Org.) (2003). *Produzir para viver : os caminhos da produção não capitalista*, Porto: ed. Afrontamento.
- Schepers, C. et al. (2005) How are people of the non-profit sector motivated ? A research need. *Nonprofit Management & Leadership*, 16, 191-208.
- Sen, A. (2003). *Desenvolvimento como liberdade*. Lisboa: Gradiva.
- Theuvsen, L. (2004). Doing better while doing good: motivational aspects of pay-for-performance effectiveness in non-profit organizations. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 15(2), 117-136.
- Vergès, F. (2006). Le commerce équitable, vecteur de formation et d'éducation. *Mondes en développement*, tome 34, 2006/2, 134, pp. 95-102.
- Vidal, I. (2005). Social enterprise and social inclusion: social enterprise in the sphere of work integration. *Journal of Public Administration*, 28, pp. 807-825.
- Yunus, M. (2008). *Criar um mundo sem pobreza – O negócio social e o futuro do capitalismo*. Lisboa: Difel.
- Yunus, M. (2010). What is microcredit? [http://www.grameen-info.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=28&Itemid=108](http://www.grameen-info.org/index.php?option=com_content&task=view&id=28&Itemid=108).
- Weerawardena, J. & Mort, G. S. (2006). Investigating social entrepreneurship: a multidimensional model. *Journal of world business*, vol. 41, 1, 21-35.

Série Documentos

Imprensa da Universidade de Coimbra  
Coimbra University Press

2011

