



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em
Educação

ISSN: 0104-4036

ensaio@cesgranrio.org.br

Fundação Cesgranrio
Brasil

Guimarães, Paula

Educadores de adultos em Portugal: políticas fragmentadas, identidades em mudança

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 18, núm. 69, outubro-diciembre,
2010, pp. 775-794

Fundação Cesgranrio
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399537973007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Educadores de adultos em Portugal: políticas fragmentadas, identidades em mudança

Paula Guimarães *

Resumo

Devido ao caráter descontinuo e fragmentado das políticas de educação de adultos em Portugal, desde 1974 até os dias de hoje, registrou-se a emergência de vários perfis profissionais que não permitiram o reconhecimento dos mesmos. Todavia, desde 1999, no âmbito da adoção da política de educação e formação de adultos, surgiram novos profissionais. Estes passaram a levar a cabo tarefas de educação para a conformidade e para a competitividade, desvalorizando outras de educação crítica. Este texto foi incluído no projeto ALPINE (2007-2008). Tendo como técnicas de coleta de dados a análise documental e a entrevista efetuada com profissionais da educação de adultos, esta pesquisa permitiu a discussão de alguns desafios com os quais os educadores de adultos se confrontavam, nomeadamente as dificuldades de construção de uma profissão, os dilemas da formação contínua e a crescente formalização e tecnicização do trabalho realizado.

Palavras-chave: Educação de adultos. Políticas públicas. Identidades profissionais.

Adult educators in Portugal: fragmented policies, diverse identities

Abstract

The discussion held in this paper is the result of several researches made by the author recently on adult education public policies as well as of her participation in the Adult Learning Practitioners in Europe (ALPINE) project (2007-2008) coordinated by Research voor Beleid (The Netherlands) and funded by the European Commission. The analysis presented here stresses challenges faced by adult educators in Portugal in the frame of adult education public policy in observance. Among these challenges one may find the difficulties in building a profession, the dilemmas of continuing

* Doutora em Educação, Universidade do Minho (Portugal); Técnica Superior da Unidade de Educação de Adultos. E-mail: pco@uea.uminho.pt

education, the increasing instrumentation and technification of adult educators' work.

Keywords: *Adult education. Public policies. Professional identities*

Educadores de adultos en Portugal: políticas fragmentadas, identidades hacia el cambio

Resumen

Debido al carácter discontinuo y fragmentado de las políticas de educación de adultos en Portugal, desde 1974 hasta la actualidad, se registró la emersión de diferentes perfiles, lo que impidió el reconocimiento social de los profesionales. Sin embargo, desde 1999, en el ámbito de la adopción de la política pública de educación y formación de adultos, surgieron nuevos profesionales. Éstos pasaron a ejecutar tareas de educación orientadas hacia la conformidad y la competitividad, desvalorizando otras de educación crítica.

Este texto fue incluido en el proyecto ALPINE (2007-2008) y tiene como técnicas de colecta de datos el análisis documental y la entrevista efectuada a profesionales de la educación de adultos. Su investigación permitió la discusión de algunos desafíos a que se enfrentan los educadores de adultos, tales como las dificultades de construcción de una profesión, los dilemas de la formalización continua y la progresiva formalización y tecnicización del trabajo realizado.

Palabras clave: *Educación de adultos. Políticas públicas. Identidades profesionales.*

Introdução

Na primeira parte deste artigo, procede-se à análise das políticas públicas de educação de adultos. Esta discussão de natureza exploratória sublinha dimensões políticas e educativas, designadamente as prioridades e as modalidades a que as políticas visam, tais como as concepções de educação de adultos e o perfil de educadores de adultos que contemplam. A partir das contribuições teóricas de Lima (2008) e Sanz Fernández (2006), entre outros autores, são identificadas *políticas de educação crítica*, *políticas de educação para a conformidade* e *políticas de educação para a competitividade* (GUIMARÃES, 2010). Sendo distintas entre si, estas políticas podem ser identificadas em diferentes momentos da história da educação de adultos em Portugal, desde 1974. Não sendo exclusivas, neste texto são registrados momentos em que são mais evidentes, sem contudo deixar de chamar a atenção para o fato de ser possível o registro de cruzamentos e intersecções de políticas, o que envolve a construção de perfis profissionais abrangentes, mais consentâneos com a diversidade e a heterogeneidade que caracteriza o campo de práticas da educação de adultos.

Na segunda parte deste artigo, na senda de Dubar (1997) e Afonso (2008), a partir do que é apresentado na primeira parte, discutem-se as identidades dos

educadores de adultos que emergem de dados empíricos recolhidos no âmbito do projeto *Adult Learning Practitioners IN Europe* (ALPINE) (2007–2008). Este estudo, coordenado pelo centro de investigação *Research voor Beleid* e financiado pela Comissão Europeia, teve como objetivos descrever a variedade de políticas públicas europeias, inventariar os diferentes profissionais que podiam ser encontrados e discutir fatores que influenciavam o trabalho dos educadores de adultos em diferentes países. Devido à diversidade de contextos, de políticas públicas e de perfis profissionais existentes, neste texto privilegia-se a análise das políticas e das identidades dos educadores de adultos em Portugal. As técnicas de coleta de dados incluem a análise documental de textos relativos à política de educação e formação de adultos adotada após 1999, tal como a entrevista a um dirigente político (P1), a um profissional de reconhecimento, validação e certificação de competências¹ (R1) e a dois coordenadores² de Centros Novas Oportunidades³ (PC1 e PC2). De acordo com os dados recolhidos, a natureza e as condições nas quais o trabalho dos profissionais da educação de adultos é realizado permite a identificação de tensões que resultam na existência de identidades profissionais em mudança.

Políticas de educação crítica

Valorização da participação e da inclusão

Estas políticas encerram prioridades que acentuam o caráter complexo e abrangente da educação de adultos, além de visar a articular modalidades tão distintas quanto à educação formal, não formal e informal. São políticas que aceitam espaços e tempos que estão para além da escola e das suas regras, bem como lugares e momentos alternativos de pensar e de agir na educação de adultos. Enquadrando propostas que desafiam o *status quo*, representam oportunidades que obrigam a reformas orientadas para a transformação social (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2003).

Complementarmente, tem na participação uma dimensão fulcral e constituem-se, igualmente, políticas inclusivas ao acentuarem a educação para todos. De um lado, estimulam a discussão dos problemas e das necessidades sociais, educativas e culturais pelos próprios indivíduos. De outro, fomentam a procura coletiva de soluções. Do ponto de vista das organizações que se envolvem na definição e na adoção de políticas públicas, estas destacam o papel do Estado, tal como a intervenção de outras entidades, nomeadamente da sociedade civil. Consequentemente, preveem diversos níveis de ação e diferentes graus de autonomia às organizações estatais e não estatais promotoras de iniciativas de educação de adultos. Neste cenário, regis-

¹ Estes são profissionais que, a partir de um conjunto de documentos de avaliação, reconhecem e validam os saberes que os adultos possuem e que foram adquiridos ao longo da vida.

² Estes profissionais são responsáveis pelo trabalho realizado pelas equipas que integram os Centros Novas Oportunidades.

³ Estas são entidades que localmente implementam a política pública em vigor e que levam a cabo as ofertas dirigidas aos adultos.

tra-se a possibilidade de reinterpretação local das principais prioridades políticas, abrindo por essa via espaços para a recontextualização de orientações por entidades que dinamizam iniciativas de educação (LIMA, 2008).

No que diz respeito às dimensões educativas e pedagógicas respeita, assiste-se à valorização de concepções de educação crítica, reflexiva e problematizadora. Adicionalmente, a natureza ético-política da educação é destacada. São enfatizados saberes produzidos coletivamente, que advêm da partilha e da procura coletiva de soluções para os problemas enfrentados pelos indivíduos. São também promovidas articulações entre os conhecimentos disciplinares e escolares e aqueles que advêm da experiência, em aprendizagens realizadas em contextos nos quais os sujeitos vivem. Nesta articulação entre aspectos de natureza individual e coletiva, é a educação de caráter abrangente e cívica, orientada para a democratização política e econômica, para a transformação das relações de poder existentes, tal como para a mudança que ganha relevo (SANZ FERNÁNDEZ, 2006; LIMA, 2008).

Os perfis de educadores de adultos assentam-se no comprometimento destes com os educandos nos processos educativos. Estes educadores mobilizam o potencial de aprendizagem dos adultos na tomada de consciência dos saberes que estes desenvolvem e, também, promovem o diálogo igualitário, a atitude crítica, a partilha de conhecimentos, tal como estimulam a construção de novos saberes (SANZ FERNÁNDEZ, 2006).

Promover a democracia, a emancipação e a autonomia

Diferentes dimensões destas políticas tiveram maior expressão logo após a Revolução Democrática de 1974. Neste período, assistiu-se à explosão do movimento social popular que atingiu diversas áreas da vida social. No caso da educação de adultos, a Direção-Geral de Educação Permanente do Ministério da Educação dinamizou uma política pública inovadora a que visou: i) responder diretamente às solicitações dos grupos sociais, procurando respostas graduais de caráter educativo, e ii) despertar a vontade de desenvolvimento e de mudança coletiva, através de uma intervenção que envolveu o registro escrito dos fenômenos culturais locais e a devolução destes documentos às comunidades que os utilizavam em ações educativas. Neste âmbito, os educadores de adultos intervinham com a finalidade de promover a democracia e o desenvolvimento, a autonomia e a igualdade de oportunidades. Tratava-se de tirar partido das condições históricas vividas e dinamizar estratégias de autoeducação e autogestão de organizações locais, na produção de conhecimentos relevantes para as pessoas. Neste processo de democratização, o desenvolvimento surgia da participação dos próprios adultos. Na continuidade destas iniciativas, tinham um papel central os animadores de base e os organizadores locais, ligados a associações de educação popular (MELO; BENAVENTE, 1978, p. 11-19).

Não existindo formação específica no domínio da educação de adultos, era a experiência resultante do trabalho com as comunidades, bem como a frequência de algumas ações de formação, pouco estruturadas e pontuais, que permitiam o desenvolvimento de saberes diferenciados. Complementarmente, como afirmam Melo e Benavente (1978, p. 11-19), foi "o militatismo de muitos voluntários que tornou as intervenções de educação popular particularmente motivadoras". Os conhecimentos e capacidades adquiridos resultavam da identificação e do apoio (material e técnico) atribuído a quem, pelo país afora, investia na alfabetização e educação básica dos seus pares, através da coleta, da compilação, da análise e da sistematização de métodos e materiais utilizados nas ações de terreno. Nessa base, preparavam-se os programas com o propósito de evitar que modelos pré-concebidos de formação, com forte dimensão teórica ou ideológica, limitassem a criatividade social e pedagógica que então exigia exprimir-se.

Esta mesma linha de ação política foi mantida no Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos, aprovado em 1979. Este Plano tinha como objetivos: a) reduzir o analfabetismo, b) expandir o acesso dos adultos à escolaridade obrigatória e c) articular estas ações de educação de base de adultos com a educação popular e a formação profissional. Procurava-se desenvolver ações que privilegiassem a qualidade da ação educativa, contemplar a diversidade de formas de analfabetismo, evitar a regressão cultural e atender à diversidade de necessidades educativas básicas da população portuguesa (PORTUGAL, 1979, p. 75).

O referido Plano previa que estes objetivos fossem concretizados por educadores que possuissem um perfil comum em termos de capacidade, experiência e prática. Porém, admitia que possuissem formação profissional de base diferente, histórias pessoais variadas e percursos de intervenção social diferenciados. A preferência pela promoção de ações de educação de adultos ia para os animadores locais, bem como para outros profissionais oriundos de setores distintos, sendo o recurso a professores conjuntural. Por esse motivo, os critérios de seleção envolviam valorizar a experiência de vida destes educadores, obtida fora da escola, associada a uma cultura geral assente na reflexão e sistematização dos conhecimentos obtidos, tal com a capacidade de integração no meio em que desenvolviam a ação e a experiência de trabalho com as comunidades e grupos locais. Estimular a capacidade de relacionamento com os outros também era destacado, sendo enfatizados (PORTUGAL, 1979, p. 105-106) "o espírito de cooperação, a tolerância, a facilidade de comunicação e de trabalho em grupo, assim como a vontade de descobrir e respeitar a identidade e individualidade sociocultural de cada comunidade local". Obrigava também a que estes educadores evidenciassem disponibilidade de tempo, em particular para ações que decorressem no final da tarde, à noite e nos finais de semana e a não identificação destes indivíduos com organizações partidárias ou confessionais.

No âmbito de ações de intervenção comunitária e de desenvolvimento local apoiados por programas de financiamento da União Europeia, tal como pelo Estado portugu-

ês, designadamente aqueles que se dirigiram à prevenção e ao combate à exclusão social, segundo Fragoso, diversos projetos de desenvolvimento local levados a cabo desde meados dos anos de 1980 até finais do século caracterizaram-se: i) por finalidades que visavam a transformar atores locais em agentes de desenvolvimento; ii) por uma forte militância destes atores e pela consciência das dimensões políticas no trabalho educativo levado a cabo; e iii) por atividades que surgiam de dinâmicas de "baixo para cima", com raízes em setores populares, que incluíam estratégias explícitas de resistência à globalização e que reforçavam as identidades locais das comunidades. Neste quadro, cabia aos educadores: "fomentar a mudança social", no que era um aspecto central destas iniciativas – de resto, o sucesso das atividades [sic] era medido pelas transformações qualitativas que se registavam [sic] nas comunidades; "estimular a participação", aspecto indispensável ao desenvolvimento dos processos levados a cabo; e "implementar ações de educação", designadamente de educação de adultos, no que era tido como um setor central nos projetos de desenvolvimento local (FRAGOSO, 2009). Por esta via, verificou-se uma aposta clara na educação crítica e na mudança das condições efetivas de vida dos adultos através de iniciativas de carácter alternativo e inovador.

Políticas de controle e reprodução social

Promoção da conformidade social

As prioridades destas políticas públicas visam à manutenção do *status quo* pois, como afirma Sanz Fernández (2006), verifica-se a intenção de "disciplinar os adultos, de educar para obedecer". Dois aspectos devem aqui ser considerados: o estabelecimento de patamares mínimos de educação, uma "cultura dos mínimos", de carácter universal e obrigatório, e o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades que consubstanciam uma educação de natureza funcional e útil ao desenvolvimento económico. Nesta perspectiva, estas políticas apostam na educação de adultos como um direito social e apelam à educação de base dos indivíduos, tendo como finalidade a formação mínima da mão de obra, a partir de prioridades de modernização social e económica (LIMA, 2008).

A adoção destas políticas envolve a valorização da escola e dos conhecimentos nela privilegiados. Neste sentido, verifica-se a procura da *educação bancária*, "da recepção e da dominação" (FREIRE, 2003). Estas políticas vêm acompanhadas da institucionalização (na organização escolar ou em entidades que se estruturam à semelhança da escola), da normalização e da formalização do trabalho educativo e pedagógico (EDWARDS; USHER, 1998). Estas circunstâncias, associadas ao carácter universal e coercitivo da educação, acarretam a rigidificação dos procedimentos relacionados com o desenvolvimento das ofertas educativas. Neste âmbito, certas modalidades são privilegiadas, nomeadamente aquelas que se relacionam com a educação formal (instrução, educação de segunda oportunidade e de compensação) e a educação não formal (ações ligadas ao trabalho, nomeadamente à adaptação e à reconversão da mão de obra, tal como atividades de desenvolvimento social e pessoal e promotoras de participação social e cívica adaptativa).

Nesta linha de ideias, estas políticas incidem sobre concepções de educação que contribuem para a harmonização de valores e para a rigidificação das formas de compreender o mundo. Promovem uma educação marcadamente estatizada, mesmo quando realizada fora do Estado, e crescentemente massificada, mesmo que este domínio conte com a definição, o desenvolvimento e a avaliação partilhados com outras entidades, nomeadamente da sociedade civil, no contexto do pacto social. Em resultado, regista-se uma aposta evidente na quantidade e na diversidade da oferta, desde que enquadrada na finalidade da formação dos indivíduos para a conformidade social e da preparação de mão de obra que sirva o crescimento económico. Esta opção assenta-se numa concepção sequencial, cumulativa e linear da educação; suporta-se também na necessidade constante de renovação de credenciais escolares, bem como de inculcação e de imposição de conhecimentos e capacidades (ILLICH, 1976; FREIRE, 2003).

Neste contexto, o educador de adultos assume-se como um professor e um agente da institucionalização da educação. É aquele que ensina, que detém a autoridade sobre os adultos. Consequentemente, ao se centrar na transmissão de conhecimentos socialmente reconhecidos e legitimados, fomenta a conformidade social, procurando conceber e aplicar dispositivos educativos que adaptam os indivíduos às condições sociais de origem (SANZ FERNÁNDEZ, 2006).

Escolarizar a educação de adultos

Estas políticas foram observadas em diversos momentos em Portugal. Por exemplo, em 1986, foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46 (PORTUGAL, 1986) que definiu a educação de adultos como subsetor integrado por duas ofertas, o ensino recorrente e a educação extraescolar. O ensino recorrente foi a oferta mais significativa em termos de adultos inscritos, professores e escolas (sobretudo públicas) ao longo de mais de uma década. Com a finalidade de promover a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos, o Estado, através do Ministério da Educação, assumiu um papel primordial na dinamização do ensino para adultos, nomeadamente ao nível da concepção e do desenvolvimento de contextos e práticas, principalmente no que tange às formas organizativas, ao currículo, aos métodos pedagógicos, ao acompanhamento e à avaliação desse respeito. Quanto à educação extraescolar, entendida enquanto educação não formal de adultos, foi menos relevante em termos de recursos humanos e materiais abrangidos. Levada a cabo com o apoio do Ministério da Educação, mas implementada por organizações não governamentais, sem fins lucrativos, municípios, etc., manifestou-se em muitos casos em atividades integradas em projetos de intervenção comunitária e animação sociocultural. Todavia, progressivamente foi sendo "escolarizada" devido à adoção de legislação que fomentava "uma cultura de cursos" (SILVA; ROTHES, 1998).

Relativamente à formação dos educadores de adultos, a Lei de Bases (PORTUGAL, 1986) aludia à possibilidade de se ministrarem "cursos especializados de qualificação

para outras funções educativas, para além daquelas estritamente ligadas ao ensino". A este propósito, referia-se às funções de animação sociocultural e de educação de base de adultos. Porém, as duas ofertas de educação de adultos já referidas foram dinamizadas por dois grupos distintos de educadores de adultos. O ensino recorrente contou com: a) professores, destacados do ensino regular, que participaram em algumas atividades de formação contínua, e b) bolsistas que promoviam ações de curta duração, sendo contratados especificamente para esse efeito, a quem não foi atribuída prioridade no que a formação respeitou. A educação extraescolar envolveu exclusivamente bolsistas. Estes formaram um grupo heterogêneo que incluiu pessoas com formação e experiência profissional distintas. Este grupo intervinha na educação de adultos com base na experiência pessoal (SILVA; ROTHES, 1998).

Como resultado, no caso dos professores e apesar do esforço de formação contínua, o *Relatório do Estudo de Avaliação do Ensino Recorrente*, de 1998 apontou diversas fragilidades à ação destes profissionais. Neste documento, referiu-se que o recurso sistemático, mas frequentemente temporário e nem sempre voluntário, a professores do ensino regular comportava riscos que determinavam a pouca qualidade do trabalho pedagógico. Neste âmbito, contavam-se a propensão para a reprodução de métodos pedagógicos mais adequados às crianças, a manutenção de dinâmicas características dos contextos escolares, mais propícias ao trabalho individualizado e em sala de aula, e a existência de equipas pedagógicas que consideravam o ensino recorrente uma "oferta marginal e sem projecto [sic] pedagógico próprio" (PINTO, 1998, p. 31-32). Nesta linha de ideias, a educação de adultos assentava-se em concepções que permitiam escolarizá-la e em propostas pedagógicas que promoviam a conformidade.

Políticas de educação para a competitividade Ênfase na ligação educação: economia

Nestas políticas ganham expressão prioridades relacionadas com o aumento da empregabilidade, da produtividade, da competitividade, da eficácia, da eficiência, da emulação e da modernização econômica através da educação. O desenvolvimento do setor produtivo e das organizações de trabalho é fulcral. Consequentemente, valoriza-se o desenvolvimento dos recursos humanos, sendo a educação perspectivada como um instrumento de promoção do capital humano, da qualidade do trabalho, de cariz técnico e racional (LIMA, 2008).

Diversas iniciativas promovem a educação, a formação, a aprendizagem e a qualificação de base (SANZ FERNÁNDEZ, 2006; LIMA, 2008), estando orientadas para a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho. Para além destas, outras ofertas especializadas dirigem-se a grupos sociais específicos, sendo apoiadas quer pelo Estado, quer por certos setores profissionais e da atividade econômica. Em consequência, a educação de adultos envolve *uns* e *outros*. Num primeiro grupo, encontram-se aque-

les que estão em situações vulneráveis e precárias perante o trabalho. Detentores de baixos níveis de escolarização, em muitos casos não são participantes habituais das ações de educação de adultos e não perspectivam a educação e a formação como processos para melhorar as suas condições de vida e de trabalho. Num segundo grupo estão aqueles que detêm empregos estáveis, que participam de forma voluntária nas iniciativas que lhes são oferecidas e que estão mais bem preparados para as mudanças científicas e tecnológicas que se registam nas organizações do trabalho. Estes são sujeitos que acreditam que a aposta na educação, na formação e na aprendizagem ao longo da vida se traduz em acréscimos de produtividade e de competitividade e que permitem melhorar a sua situação de emprego (SANZ FERNÁNDEZ, 2006).

Relativamente às concepções de educação de adultos, nestas políticas sublinha-se a centralidade dos indivíduos e dos processos de aquisição de conhecimentos e de competências fora do âmbito escolar. Estas concepções têm como finalidades formar os adultos para uma participação que, sendo individualizada, privilegia os contextos de trabalho, a integração, a manutenção do emprego, tal como a adaptação dos indivíduos a mudanças que possam ocorrer. Paralelamente, as experiências realizadas pelos adultos ao longo da vida, mesmo as que, em espaços muito diversos, resultam em competências que permitem acompanhar as evoluções científicas e tecnológicas nas organizações de trabalho; por tal, são aprendizagens reconhecidas e certificadas, conduzindo a uma qualificação profissional. São também destacados os saberes que visam a promover a participação individual e privada nas escolhas educativas. Neste cenário, a educação de adultos acentua processos de individualização, instrumentalização face à economia e privatização (EDWARDS; USHER, 1998).

Os educadores de adultos assumem-se como técnicos da aprendizagem ao longo da vida, promotores da certificação de "competências para competir", gestores de recursos humanos, promotores de aprendizagens em função da sua rentabilidade econômica e fomentadores de processos de "aprender a aprender" em contexto de trabalho. Neste sentido, são profissionais que privilegiam o conhecimento relacionado com o desenvolvimento do trabalho, que antecipam problemas, tais como os que experimentam soluções adaptativas que devem ser levadas a cabo pelos indivíduos que aprendem (LIMA, 2008).

Certificar e qualificar

Em Portugal, diversas dimensões das políticas de educação para a competitividade tornaram-se mais evidentes no *S@ber +*: Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos (1999-2006) (PORTUGAL, 1999), de responsabilidade da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos, estabelecida em 1999. A criação deste Programa justificou-se pelo fato de a sociedade portuguesa encontrar-se em "profunda e rápida transformação", sendo as mudanças particularmente evidentes no mundo do trabalho. A modernização da economia, o necessário aumento da competitividade e a introdução de novas tecnologias exigiam

trabalhadores mais qualificados, com maior capacidade de adaptação, detentores de novos e mais complexos conhecimentos e competências. Como resultado de uma generalização tardia do acesso à educação, os níveis educativos da população adulta e, sobretudo, da população ativa, apresentavam valores baixos quando comparados com os restantes países da União Europeia e da OCDE. As mudanças às quais se assistia na estrutura produtiva portuguesa que, no passado, não exigiam da generalidade dos trabalhadores competências especialmente diferenciadas, obrigavam a alterações importantes no modo de conhecer e de trabalhar. Devido à insuficiência e à ineficácia das anteriores políticas de educação de adultos, a situação determinava uma "intervenção inovadora e eficaz" (MELO; MATOS; SILVA, 1999, p. 19).

Alterações no entendimento de educação de adultos foram verificadas neste contexto. De fato, esta expressão foi evacuada do discurso político, tendo sido substituída por *educação e formação de adultos*. Nesta perspectiva, este Programa previa a criação de ofertas inovadoras como o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e os Cursos de Educação e Formação de Adultos que, nos últimos dez anos, sofreram alguns ajustes. Sendo dinamizadas por entidades públicas, com fins lucrativos e da sociedade civil, estas ofertas basearam-se em orientações e referenciais educativos e pedagógicos impostos por serviços estatais. Novos modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e socioeducativa foram adotados, articulando, num quadro de *competências-chave*, conteúdos de natureza escolar, com outros de cariz profissional (PORTUGAL, 1999, p. 12).

Diversas categorias profissionais foram, entretanto, criadas, contando-se entre estes o diretor e o coordenador dos Centros Novas Oportunidades (entidades que promoviam as referidas ofertas), os formadores, nomeadamente aqueles envolvidos em diversas áreas de competências-chave, os profissionais de reconhecimento, validação e certificação de competências, os técnicos de diagnóstico e encaminhamento, os mediadores e os avaliadores externos (embora estes últimos não estivessem dependentes dos referidos Centros). Neste quadro, voltaram a integrar o grupo dos profissionais da educação e formação de adultos os professores do ensino regular, enquanto formadores.

Tendo sido beneficiados com legislação regulamentadora da profissão, da produção de orientações para o trabalho a levar a cabo, do estabelecimento de associações profissionais, etc. em seu trabalho, os profissionais da educação e formação de adultos passaram a privilegiar abordagens educativas e pedagógicas de caráter individual e biográfico; simultaneamente, diversos aspectos sugeriram uma evidente formalização da educação de adultos. Valorizavam-se as aprendizagens dos adultos com significado em contexto profissional, menosprezavam-se dimensões de caráter social e coletivo dos saberes desenvolvidos mais consentâneas com propostas de educação crítica. Complementarmente, o trabalho que realizavam, orientado por diversos documentos oficiais e permanentemente registrado em plataformas eletrônicas, sugeria

um forte controle exercido pela Agência Nacional para a Qualificação, a entidade que passou a tutelar a atividade destes profissionais após 2007. Neste cenário, eram escasas as possibilidades de recontextualização das orientações estatais, bem como pouco frequentes as oportunidades de experimentação pedagógica (BARROS, 2009). Estas circunstâncias indiciavam uma forte pressão para o desenvolvimento de tarefas que favoreciam a conformidade e uma clara aposta na educação para a competitividade.

A iniciativa novas oportunidades e os profissionais da educação de adultos

Novos educadores de adultos

De acordo com Dubar (2000), a identidade profissional consiste num processo em permanente mudança que combina aspectos de natureza exterior aos indivíduos (estabelecidos na legislação, nas normas existentes nas organizações de trabalho, nas regras definidas pelas organizações profissionais, etc.) com outros de cariz subjetivo, designadamente o que os sujeitos pensam de si enquanto profissionais, e como perspectivam o trabalho que levam a cabo. Também, segundo Afonso (2008, p. 76), uma concepção moderna de profissionalismo assenta em pressupostos como: i) um percurso de educação formal longo, de nível superior, como, por exemplo, a licenciatura; ii) a aquisição e o desenvolvimento de um *saber profissional complexo*; iii) o acesso a uma carreira profissional definida e avaliada; iv) a possibilidade de frequência de ações de formação contínua; v) a valorização da adesão a associações profissionais, como sindicatos ou outras; vi) a defesa da criação coletiva de um código de ética profissional; vii) a interpretação e o exercício da profissão com margens substantivas de *autonomia relativa*, prestando contas e responsabilizando-se profissional e democraticamente pelo trabalho realizado.

Nesta ordem de ideias, no quadro da política de educação e formação de adultos, foram criadas condições para a constituição de um mercado de trabalho (definido por ofertas públicas que envolveram números significativos de adultos), definidos perfis profissionais (orientações e princípios estabelecidos pela legislação) e foi valorizada a formação inicial (tendo passado a Licenciatura a ser um requisito fundamental para entrar na profissão) e contínua. Paralelamente, assistiu-se a uma complexificação do saber profissional, fato que exigiu a identificação formal das especificidades do trabalho dos profissionais da educação de adultos (comparativamente a outros grupos profissionais, no quadro de associações profissionais) e levou a um maior reconhecimento social.

Todavia, alguns outros aspectos favoreceram a construção de identidades profissionais em mudança. Por exemplo, no desenvolvimento da política de educação e formação de adultos, ofertas como o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e os Cursos de Educação e Formação de Adultos receberam um impulso dramático após 2005, no quadro da Iniciativa Novas Oportunidades. Esta Iniciativa retomou as principais ofertas do *Programa S@ber+* (PORTUGAL, 1999),

permitindo aos adultos recuperar, completar e progredir nos estudos, partindo de conhecimentos e competências que adquiriram ao longo da vida em contextos não formais e informais. Neste caso, de forma cruzada, princípios referenciáveis às políticas de educação para a conformidade e para a competitividade puderam ser encontrados, não favorecendo a existência de uma cultura profissional específica.

Por um lado, o reconhecimento, a validação e a certificação de competências permitiram alargar o acesso à educação de adultos a públicos adultos pouco escolarizados, designadamente no que envolveu a identificação e certificação e saberes que permitissem uma equivalência a níveis de educação escolar e de formação qualificante de base. Por outro, verificou-se a articulação de ações de educação com outras de formação, como aconteceu no caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos, iniciativas que atribuíam um diploma escolar e uma qualificação profissional. Também, uma das grandes finalidades desta Iniciativa envolveu certificar um milhão de adultos, cerca de 10% da população portuguesa (com diplomas de escolaridade básica e secundária, bem como de qualificação profissional) até 2010. Neste cenário, o Reconhecimento, a Validação e a Certificação de Competências constituíram-se na oferta mais significativa em termos de adultos certificados pelos Centros Novas Oportunidades. Adicionalmente, estes Centros passaram a orientar os adultos para percursos posteriores de educação e formação consentâneos com a modernização econômica e social. Neste âmbito saíram reforçadas tendências de formalização da educação de adultos, referenciáveis às políticas de educação para a conformidade, bem como outras ligadas à informação e encaminhamento dos indivíduos para percursos educativos e formativos mais adequados aos desenvolvimentos da economia, aspectos atribuíveis às políticas de educação para a competitividade (GUIMARÃES, 2010).

Para concretizar as ambiciosas finalidades da Iniciativa Novas Oportunidades, as escolas (do ensino básico e secundário, bem como de formação profissional) acolheram os Centros já indicados. Em 2010, existiam mais de 450 Centros, dentre os quais mais 300 em instituições do ensino básico, secundário e superior, em escolas profissionais ou centros de formação profissional. Unicamente cerca de 100 estavam em empresas ou associações empresariais, organizações de desenvolvimento local, instituições de solidariedade social, autarquias, empresas municipais ou associação de municípios (AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO, 2010). De forte cariz extensionista, a Iniciativa levou à contratação de muitos profissionais. Não havendo formação graduada em educação de adultos, estes educadores apresentavam formações iniciais muito variadas, mesmo que em nível da Licenciatura e majoritariamente no domínio das ciências sociais. A publicação de legislação relacionada com o trabalho destes educadores levou à existência de tarefas mais homogêneas e específicas, orientadas por objetivos distintos daqueles que guiavam as funções de profissionais de outros domínios sociais e educativos. Mas, uma vez que muitos destes Centros passaram a estar integrados em escolas, os professores do

ensino regular, enquanto formadores, voltaram a incluir o grupo dos profissionais da educação e formação de adultos. Embora levando a cabo novas tarefas, devido à existência de referenciais de competências-chave que passaram a orientar os processos educativos e pedagógicos, a normalização e a formalização do trabalho na educação e formação de adultos a partir dos modelos pedagógicos de cariz escolar contradiziam concepções de educação de adultos mais críticas.

De resto, a contratação de novos profissionais alterou de modo radical as características daqueles que trabalhavam na educação de adultos. Qualificou-os, rejuvenesceu-os, feminizou-os e tornou-os mais exigentes relativamente à formação contínua (UNIDADE DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2008, 2010). Por exemplo, para o caso dos mediadores e formadores da região Norte do país, em 2003, estes apresentavam idades compreendidas entre os 24 e os 44 anos (82,6%), estando as mulheres mais representadas (65,7%). Os mediadores integravam mais mulheres que homens, eram mais jovens e menos experientes profissionalmente que os formadores, exigindo por tal formação contínua (ROTHES, 2003). Porém, as associações de cariz profissional então criadas, como a Associação Nacional de Licenciados em Ciências da Educação, não se beneficiaram de tempo suficiente ou mesmo de condições para a construção de códigos de ética ou para a promoção da autonomia relativa dos profissionais da educação de adultos, nomeadamente no que à prestação de contas ou a responsabilização profissional respeitava.

Assim, de acordo com os argumentos de Afonso (2008, p. 76-77), os profissionais que implementavam a política de educação e formação de adultos sugeriam a existência de um *novo profissionalismo* atravessado por tendências políticas e perfis profissionais diferenciados. Ainda, como resultado destes cruzamentos, emergiam identidades em mudança, atravessadas por tensões muito distintas, entre a tradição escolar e uma abordagem educativa mais inovadora, atribuíveis a dimensões de políticas de educação para a conformidade e para a competitividade. Neste contexto, longe destas tensões, encontravam-se prioridades e formas de trabalho que, referenciáveis às políticas de educação crítica, atribuiriam às ofertas de educação de adultos dimensões problematizadoras e dialógicas.

Entre o cumprimento de metas e a construção de uma profissão

O trabalho realizado pelos profissionais da educação de adultos no cumprimento das finalidades estabelecidas pela Iniciativa Novas Oportunidades foi visto por muitos como positivo, no que se referia ao esforço de extensão das ofertas de educação e formação de adultos, em particular no caso do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Todavia, os entrevistados concordaram com o fato de esta situação não favorecer a construção de identidades profissionais coerentes. De um

lado, a opção pelo recrutamento massivo de professores gerou dúvidas. Diversas interrogações antecipavam a formalização de iniciativas que tinham uma base não formal e a possibilidade de se desvirtuar em ofertas que, apoiadas no reconhecimento de saberes adquiridos pela experiência, se sustentavam numa abordagem paradigmática oposta àquela na qual se baseavam as práticas escolares. Por outro, as finalidades políticas ambiciosas obrigavam à certificação de um número expressivo de adultos e a um aumento significativo do ritmo de trabalho dos profissionais, levantando questões quanto ao rigor das práticas profissionais. Como afirmou um dos entrevistados:

[Se atentar aos Centros Novas Oportunidades que abriram recentemente] houve uma massificação exagerada de Centros. Toda a gente tem o direito de ter um Centro perto, acessível para poder fazer o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Daí a cidade de X ter cinco Centros [...] a questão da concorrência leva claramente ao facilitismo (R1).

Também, sendo esta uma política que assentava numa "lógica de programa", muitos argumentam que o interesse pela educação e formação de adultos teria "um fim à vista". Por esse motivo, característico das políticas de educação para a competitividade, estes profissionais viam a sua situação profissional como precária, por razões contratuais. De resto, a precariedade era considerada um constrangimento sério ao envolvimento destes profissionais nos processos de aprendizagem dos adultos, por exemplo, da concepção de materiais pedagógicos, no acompanhamento e na gestão das próprias atividades de educação e formação de adultos. Esta situação, tida pelos entrevistados como um dos mais significativos contratemplos à construção de identidades profissionais homogêneas, acabaria por envolver problemas muito diversos, como referiu um dos entrevistados:

Os educadores de adultos enfrentam a necessidade de ultrapassar a precariedade e, em consequência, de valorizar socialmente a profissão, o que pode ser conseguido pela existência de uma política pública sistemática. [...] Outros desafios ainda interligados têm a ver com as mudanças que a sociedade vai enfrentando, que os educadores de adultos devem conhecer de modo a trabalhar melhor com os adultos, sendo mais sensíveis aos problemas de grupos específicos de formandos que se encontram, por exemplo, em risco de exclusão social [...] (PC2).

A precariedade, associada à descontinuidade das políticas públicas de educação de adultos e à retração do Estado em diversos domínios sociais, enquadrava-se em tendências da gestão de recursos humanos que perspectivavam a flexibilização como estratégia de redução de custos e de aumento da competitividade. Nesta linha de ideias, nas falas dos entrevistados, sendo referenciáveis às políticas de educação para a competitividade,

estes aspectos confundiam tendências distintas na identidade destes profissionais. Associados a outros, ligados às finalidades de extensão da política pública e à massificação de certas ofertas, aspectos atribuíveis às políticas de educação para a conformidade, a fragilidade do trabalho na educação e formação de adultos tornava-se mais evidente e enfraquecia as oportunidades de educação crítica e dialógica.

A formação contínua: os saberes teóricos e os saberes da prática

O consenso político, gerado em torno da importância da certificação e da qualificação da população portuguesa no contexto da globalização e da reestruturação da economia, permitiu que as profissões da educação e formação de adultos se tornassem apelativas para os jovens licenciados que procuravam o primeiro emprego em domínios que consideravam novos e assentes em formas de trabalho inovadoras, como acontecia com ofertas como o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Contudo, a maioria não possuía qualquer conhecimento sobre a educação de adultos, enquanto domínio de reflexão teórica ou até enquanto campo de práticas. Tendo em conta esta situação, desde 2008, a Agência Nacional para a Qualificação encomendou ações de formação contínua a entidades de ensino superior a partir de objetivos preestabelecidos. Esta decisão favoreceu a construção de um programa entendido como uma "ação de formação de iniciação na problemática da educação de adultos", que integrou diversos módulos. Estes módulos tinham como objetivos, entre outros: i) promover a formação continuada dos profissionais que desenvolviam a sua atividade nos Centros Novas Oportunidades; ii) aprofundar os conhecimentos sobre os enquadramentos, os contextos e as práticas que configuravam a sua atividade no âmbito da Iniciativas Novas Oportunidades; iii) desenvolver competências no domínio das metodologias e técnicas associadas aos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; e, iv) favorecer o aprofundamento de conhecimentos sobre os referenciais de competências e estratégias associadas à sua operacionalização (UNIDADE DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2008, 2010).

A relação entre a Agência Nacional para a Qualificação e as entidades do ensino superior tradição no domínio da formação contínua não tem tradição em Portugal; por isso, as iniciativas levadas a cabo revelaram um carácter inovador. Quanto aos conteúdos abordados, realçou-se a preocupação com a análise de problemáticas relevantes na educação de adultos; quanto aos métodos pedagógicos, optou-se pelo trabalho com pequenos grupos de formandos e pelo recurso a métodos ativos. Todavia, apesar de este programa de formação contínua ter sido considerado interessante por quem o frequentou, um momento de aprendizagem e discussão de temáticas relevantes (UNIDADE DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2008), contemplou iniciativas pontuais, de curta duração, orientadas, sobretudo, para o aprofundamento de processos de trabalho normalizados e uniformizados por serviços centrais da educação e formação de adultos. De resto, as finalidades das ações

levadas a cabo não fomentaram a problematização das tendências de desenvolvimento da educação de adultos, nem, tampouco, uma reflexão crítica sobre o trabalho realizado por estes profissionais. Adicionalmente, estas ações de formação contínua não favoreceram a consolidação de identidades de educadores de adultos coerentes, pois revelaram um caráter ainda distanciado das práticas profissionais e dos contextos nos quais estas se desenvolviam. Por tal, considerou-se que futuras iniciativas não poderiam deixar de contemplar estratégias de investigação-formação-ação, nas quais se discutissem problemas e necessidades destes profissionais, atividades que favorecessem a problematização dos contextos e dos perfis profissionais existentes. Estas poderiam ser ações que reforçassem as identidades dos educadores de adultos ao discutir os desafios com os quais se confrontavam (UNIDADE DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2010).

Formalização, controle e tecnicização do trabalho dos profissionais da educação de adultos

A heterogeneidade de entidades que promoviam ofertas de educação e formação de adultos foi vista pelos entrevistados como uma vantagem, pois permitia uma maior capacidade de intervenção da política pública. De fato, favorecia uma distribuição mais efetiva das ofertas dirigidas a adultos e o envolvimento de setores que, no passado, não pareciam valorizar a educação e a formação. Como argumentou um dos entrevistados,

É importante que outros parceiros da sociedade civil, as empresas, as associações locais, as câmaras, as instituições privadas de solidariedade social, contribuam de alguma maneira, assumindo eles próprios, identificando e compreendendo a importância que estes processos de qualificação das pessoas em si e também aquilo que estes processos trazem de potencial transformador para as próprias organizações onde as pessoas se inserem. (P1).

Mas, na opinião dos entrevistados, esta heterogeneidade representava igualmente um constrangimento, dado que as organizações que acolhiam os Centros Novas Oportunidades se pautavam por finalidades muito diferenciadas. Procurando evitar eventuais diferenças na implementação das ofertas, a Agência responsável pelo desenvolvimento desta política adotou mecanismos de controle, recorrendo, por exemplo, à regulação da atividade profissional e a plataformas eletrônicas nas quais se registrava o trabalho efetuado nos Centros. Este controle foi acompanhado por uma crescente tendência para a normalização dos processos educativos e formativos. Estes tendiam a ser conformados a um conjunto de princípios de ação que procuravam garantir que os adultos em educação e formação de adultos beneficiavam de condições de acesso e sucesso idênticas, mas que, simultaneamente, eram adequadas aos seus percursos de vida e de aprendizagem anteriores. Apesar destas preocupações, estas orientações levavam à formalização e à padronização dos processos de educação e formação.

A formalização e a padronização das práticas não podiam deixar de estar associadas às ambiciosas finalidades das políticas públicas e à massificação das ofertas dirigidas aos adultos. Este cenário sugeria a instrumentalização dos profissionais da educação de adultos às prioridades da Iniciativa Novas Oportunidades e revelava-se um forte entrave à consolidação de intervenções educativas diversificadas, mais atentas às características dos adultos e das comunidades que estes integravam. Por exemplo, neste quadro, as organizações não governamentais viam sua independência associativa condicionada, estando constrangida à intervenção local (CASTRO, 2007) e sendo favorecida a burocratização do trabalho realizado pelos profissionais. Por seu lado, os profissionais da educação de adultos assistiam ao adiamento da sua autonomia profissional e à combinação complexa de diversas tendências em relação às suas identidades.

Relativamente ao conteúdo profissional, estes educadores desenvolviam um conjunto abrangente de competências, relacionadas com a informação, a orientação, a avaliação de necessidades educativas, a autoavaliação, o reconhecimento, a validação e a certificação de competências, a criação de materiais pedagógicos e educativos apoiados nas novas tecnologias da informação e comunicação, a concepção e o desenvolvimento de métodos e técnicas pedagógicos, e formação entre outras. Como afirmou um dos entrevistados,

Os educadores de adultos devem ser capazes de se envolverem activamente nas iniciativas de educação e formação que lideram, desenvolver materiais e métodos das iniciativas educativas, construir material ligado às tecnologias da informação e comunicação, criar um dossier que inclua evidências pedagógicas e técnicas relacionadas com cursos específicos de educação e formação. Devem ainda desenvolver auto-aprendizagem, recorrendo a um diário, ao preenchimento de formulários de auto-avaliação, à participação em ações de formação que promovam a reflexão sobre o trabalho realizado e em reuniões das equipas de formadores, evidenciando uma atitude positiva e apoiando colegas e educandos adultos quando estes estão presentes. (PC1)

Não existindo formação inicial no campo específico da educação de adultos e sendo a formação continua esporádica, estas competências profissionais resultavam, sobretudo, de saberes adquiridos pela prática. Todavia, uma vez que poucos momentos de inovação e experimentação pedagógica se registravam, as profissões da educação de adultos revelavam-se moldadas por uma progressiva tecnicização dos processos e pela normalização dos percursos de educação e formação. Este fato tendia a conformar a ação dos profissionais a exigências de caráter específico e especializado, fazendo surgir identidades próximas de técnicos da aprendizagem ao longo da vida enquanto "prestadores de serviços a aprendentes-clientes" (DUBAR, 2000), característica das políticas de educação para a competitividade. Na verdade, esta situação conduzia à subestimação da vertente educativa das iniciativas. Ao permitir uma convergência de tarefas que enfati-

zavam os processos de trabalho, em detrimento de dimensões políticas e éticas, a intervenção dos profissionais da educação de adultos evidenciava o centramento em domínios procedimentais, deixando de fora tarefas e áreas que no passado eram setores de intervenção privilegiada das políticas de educação crítica.

Reflexões finais

Neste artigo, enfatizou-se a circunstância de, desde a Revolução Democrática até à atualidade, terem sido adotadas *políticas de educação crítica de adultos, para a conformidade e para a competitividade*. Neste âmbito, assistiu-se ao surgimento de diferentes perfis profissionais de educadores de adultos. Mas, devido ao caráter descontinuo e fragmentado das políticas públicas, intersecções e cruzamentos de prioridades, modalidades e concepções de educação de adultos sugeriram que essas políticas não eram exclusivas. Nesta ordem de ideias, diversos perfis de educador de adultos podiam sobrepor-se; por tal, não se registraram condições para um efetivo reconhecimento social destes profissionais.

Seguindo o quadro conceptual apresentado na primeira parte deste artigo, argumentou-se que, após 1999, quando da adoção da política de educação e formação de adultos, novos profissionais passaram a estar ligados a ofertas como o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e os Cursos de Educação e Formação de Adultos. A partir de 2005, no quadro da Iniciativa Novas Oportunidades, assistiu-se a um aumento exponencial do número destes profissionais e a uma forte regulação do trabalho desenvolvido. Neste âmbito, verificou-se o reforço da ligação entre educação e economia e a individualização dos processos educativos e pedagógicos. Ao mesmo tempo, esta política manteve a aposta na certificação escolar, enquanto que favorecia a rigidificação dos processos de trabalho dos educadores de adultos. Neste contexto, apesar de diversas circunstâncias apontarem para o surgimento de identidades profissionais específicas, cruzavam-se tendências que resultavam de prioridades políticas e concepções de educação diferenciadas (GUIMARÃES, 2010). Ora, esta situação levava à emergência de identidades em mudança.

Nesta linha de ideias, os dados empíricos coletados permitiram constatar que, ao serem criadas novas profissões na educação de adultos, assistiu-se ao reforço de tendências atribuíveis a um *novo profissionalismo* (AFONSO, 2008) as quais favoreciam simultaneamente a educação para a conformidade e para a competitividade. Para tal contribuíram, por um lado, a pressão exercida pelos serviços estatais responsáveis pela adoção da política de educação e formação de adultos para o cumprimento de ambiciosas metas de certificação e qualificação, bem como a inexistência de formação inicial de base e a pouca tradição de desenvolvimento de ações de formação contínua reflexivas. Por outro lado, o controle, a formalização e a tecnicização do trabalho destes profissionais reforçavam processos de conformidade social. Estes impunham o seguimento de orientações emanadas pelos serviços estatais responsáveis e a reprodução de práticas profissionais. Neste contexto, estes profissionais passavam a "prestar um serviço", como afirma Dubar (2000), de educação de adultos, mais individualizado, mas simultaneamente mais massificado e estandardizado; progressivamente

te, assumiam identidades de "fornecedores de serviços a adultos-clientes" a quem procuravam satisfazer as necessidades de educação e formação que identificavam.

Contudo, se identidades em mudança eram registradas, estas estavam longe de tendências de educação crítica e com processos de mudança social e coletiva. Na verdade, a política de educação e formação de adultos favorecia a existência de profissionais que se assumiam enquanto técnicos da aprendizagem ao longo da vida, mas que os afastava de identidades mais abrangentes e consentâneas com o caráter complexo e diversificado da educação de adultos.

Referências

AFONSO, A. J. Políticas educativas contemporâneas: dilemas e desafios. In: FERREIRA DA CUNHA, N. (Coord.). *Pedagogia e educação em Portugal séculos XX e XXI*. Famalicão: Museu Benardino Machado, 2008.

AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO. *Dados estatísticos*. Lisboa, 2010. Disponível em: <http://www.anq.gov.pt>. Acesso em: 28 abr. 2010.

CASTRO, R. V. (Org.). *Os Cursos EFA numa associação local: contexto organizacional, orientações e práticas de educação de adultos*. Braga: ATAHCA: Universidade do Minho, 2007.

DUBAR, C. *A socialização*. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF, 2000.

EDWARDS, R.; USHER, R. Modern field and postmodern moorland: adult education bound for glory or bound and gagged. In: WILDEMEERSCH, D.; FINGER, M.; JANSEN, T. (Ed.). *Adult education and social responsibility*. Frankfurt-am-Main: Peter Lang, 1998.

FRAGOSO, A. *Desarrollo comunitario y educación*. Barcelona: Diálogos, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GUIMARÃES, P. *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006): a emergência da educação para a competitividade*. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade do Minho, Braga, PT, 2010.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1976.

INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADE. [S. L.], 2005. Disponível em: <http://novasoportunidades.gov.pt/np4/9.html>. Acesso em: 21 fev. 2008.

- LIMA, L. C. A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In: CANÁRIO, R.; CABRITO, B. (Org.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: EDUCA-FORMAÇÃO, 2008.
- MELO, A.; BENAVENTE, A. *Educação de adultos em Portugal (1974-1076)*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- PINTO, J. (Coord.). *Relatório do estudo de avaliação do ensino recorrente*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Inovação, 1998.
- PORTUGAL. Lei nº. 48, de 14 de outubro de 1986. *Legislação*, Lisboa, 30 set. 1986. Disponível em: <<http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2010.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. *S@ber+”: Programa para o desenvolvimento e expansão da educação e formação de adultos, 1999-2006*. Lisboa: ANEFA, 1999.
- _____. *Trabalhos preparatórios para o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA): relatório síntese*. Lisboa, 1979.
- ROTHES, L. *Percepções dos actores envolvidos nos Cursos EFA. Região norte*. Porto: Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2003.
- SANTOS, B. S.; RODRÍGUEZ, C. Introdução: para ampliar o cânone da produção. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. *Modelos de formação de pessoas adultas*. Lisboa: EDUCA, 2006.
- SILVA, A. S.; ROTHES, L. A. Educação de adultos. In: AAWV. *A evolução do sistema educativo e o PRODEP: estudos temáticos III*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, 1998.
- UNIDADE DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. *Educação e formação de adultos nos Centros Novas Oportunidades: Programa de Formação para as Equipas Técnicas dos Centros Novas Oportunidades: relatório-síntese*. Braga: Universidade do Minho, 2008. Módulos I e II.
- _____. *Educação e formação de adultos nos Centros Novas Oportunidades: Programa de Formação para as Equipas Técnicas dos Centros Novas Oportunidades: relatório-síntese*. Braga: Universidade do Minho, 2010. Módulos IV e V.

Recebido em: 22/06/2009

Aceito para publicação em: 25/09/2010