



**TIAGO DOS
SANTOS MOREIRA**

**EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA TODOS:
NOVAS OPORTUNIDADES PARA ADULTOS**



Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação
2010

**TIAGO DOS
SANTOS MOREIRA**

**EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA TODOS:
NOVAS OPORTUNIDADES PARA ADULTOS**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica do Doutor Carlos Meireles Coelho, Professor Associado da Universidade de Aveiro

Aos meus pais e irmã

o júri

presidente

Doutor Manuel Fernando Ferreira Rodrigues
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Esmeraldina Maria da Costa Veloso
Professora Auxiliar Universidade do Minho (arguente)

Doutor Carlos Alberto Pereira de Meireles Coelho
Professor Associado da Universidade de Aveiro (orientador)

agradecimentos

Embora uma dissertação seja, pela sua finalidade académica, um trabalho individual, há contributos de natureza diversa que não podem nem devem deixar de ser realçados. Por essa razão, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos:

Ao Prof. Dr. Carlos Meireles Coelho, pela liberdade que me deu e a capacidade de me “agarrar” no momento certo, pela enorme disponibilidade revelada ao longo destes dois anos e pelas críticas e sugestões relevantes feitas durante a orientação.

À Christiane, que tornou tudo isto possível.

Aos colegas do Mestrado pela excelente relação pessoal que criámos.

Aos meus pais e minha irmã, pelo estímulo e apoio integral, pela paciência e grande amizade com que sempre me ouviram, e ponderação com que sempre me ajudaram.

Aos meus amigos que se preocuparam em que não escasseassem as forças.

À família que preencheu as diversas falhas que fui tendo por força das situações.

A todos os que tornaram este projecto possível.

palavras-chave

Educação e formação ao longo da vida, capital humano, empreendedorismo, segunda oportunidade de formação, Estratégia de Lisboa, Programa Novas Oportunidades

resumo

A Estratégia de Lisboa representa uma mudança de paradigma na educação e formação, cujo êxito passa do sucesso escolar para a inclusão na vida activa, concretizando-se em mais e melhores empregos, e maior coesão social. Pretende-se saber se os cursos decorrentes da Estratégia de Lisboa em Portugal acompanham essa mudança de paradigma ou continuam a considerar êxito o sucesso escolar sem se preocupar (como era suposto) com a inclusão na vida activa.

keywords

Adult education and training, second chance, human capital, sense of initiative and entrepreneurship, second chance in education, Lisbon Strategy, 'New Opportunities' Initiative

abstract

The Lisbon Strategy represents a paradigm shift in education and training, whose success is academic success for inclusion in the workforce, putting in more and better jobs and greater social cohesion. We want to know if the courses under the Lisbon Strategy in Portugal accompany this paradigm shift and continue to find success school success without worrying (as was supposed) the inclusion in working life.

Índice

Introdução	15
1. Mudança de paradigma: primado da inclusão na vida activa	19
1.1. Escolarização, educação e formação	19
1.2. Educação ao longo da vida.....	21
1.3. Motivação e percurso para o sucesso.....	24
2. O novo caminho: «Novas Oportunidades», aprendizagem, competência	47
2.1. Educação e formação de adultos e segunda oportunidade.....	47
2.2. Educação de adultos em Portugal	62
2.3. A Estratégia de Lisboa, base de «Novas Oportunidades» para adultos.....	79
2.4. Desafios da Estratégia de Lisboa para a educação e formação em Portugal.....	92
3. O caso português (2005-2008): «Novas Oportunidades» perdidas?	109
3.1. Iniciativa Novas Oportunidades	109
3.2. Resultados do inquérito	115
Conclusão	125
Bibliografia.....	132

Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico
CEF – Cursos de Educação e Formação
CEPSA – Curso de Ensino Primário Supletivo para Adultos
CET – Curso de Especialização Tecnológica
DGEA – Direcção Geral de Educação de Adultos
DGEP – Direcção Geral de Educação Permanente
EFA – Educação e Formação de Adultos
FB – Formação de Base
FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional
FP – Formação Profissionalizante
ME – Ministério da Educação
MIVE – Mercado de Iniciativas de Valor Empresarial
MTSS – Ministério do Trabalho e Solidariedade (ou Segurança) Social
«NO» – Novas Oportunidades
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONU – Organização das Nações Unidas
PIN – Potencial de Interesse Nacional
PME – Pequenas e Médias Empresas
PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base dos Adultos
PNR – Plano Nacional de Reforma
PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
QCA – Quadro Comunitário de Apoio
QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional
RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
TI – Tecnologias de Informação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VPE – Valorização do Potencial Empreendedor

Introdução

O título completo desta dissertação é «**Educação e formação para todos em Portugal: Novas Oportunidades para adultos (2005-2008)**», que não pode ser utilizado na Universidade de Aveiro por ser demasiado extenso.

Com a Estratégia de Lisboa (EU, 2000_a), a continuar na Estratégia 2020 (EU, 2010), ao pretender «modernizar o modelo social europeu através do investimento nas pessoas e da construção de um Estado-Providência activo e dinâmico», a União Europeia assume como desafio fundamental a educação e formação para a vida e o trabalho na sociedade do conhecimento nos inícios do século XXI, devendo «ser desenvolvidos esforços no sentido de melhorar as competências, de promover um acesso mais amplo aos conhecimentos e às oportunidades e de combater o desemprego: a melhor salvaguarda contra a exclusão social é *o emprego e o trabalho*» (n.º 32). Isto representa uma mudança de paradigma na educação e formação, cujo êxito passa a ser considerado a continuidade do sucesso escolar com a inclusão na vida activa.

O modelo de «educação de adultos», «formação profissional», «educação recorrente» ... foi-se desenvolvendo na Europa progressivamente e nas últimas décadas do séc. XX teve um grande incremento na perspectiva de educação ao longo da vida para todos. A Estratégia de Lisboa veio procurar tornar sustentável o modelo social europeu assente nos grandes valores europeus assumidos na Declaração do Milénio (liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito pela natureza, responsabilidade comum), no valor das pessoas e na construção de uma sociedade de elevado desenvolvimento humano e bem-estar construído e partilhado por todos, com integração da educação-formação-aprendizagem de todos ao longo de toda a vida. Para isso o Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia (EU, 2008_b) instituíram o Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida, em 8 níveis, definindo para cada um os resultados das aprendizagens-competências em conhecimentos, aptidões e atitudes e que foi transposto para Portugal pela Portaria n.º 782/2009. Assim, na sociedade globalizada de hoje, o conceito de escolaridade obrigatória perde sentido ao referir-se a anos de idade, porque a necessidade da educação como meio para aumentar e melhorar as competências para o trabalho-emprego e a qualidade de vida é para prolongar ao longo da vida toda, aumentando quantitativamente e melhorando qualitativamente com vista a preparar os (futuros) cidadãos para a subida dos índices de desenvolvimento humano.

Por isto, o conceito de escolaridade «primária» ou «fundamental» foi substituído pelo de «educação básica», dos 3 aos 12 anos de idade, como ponto de partida para «continuar a aprender» (DELORS, 1996: 106-107), que corresponde ao nível 1 do Quadro Europeu de Qualificações. A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem tem feito uma evolução ao longo das últimas décadas até se chegar ao conceito e às práticas desenvolvidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia (UNESCO, 1990). Igualmente, a noção e as práticas de “educação básica” têm sido desenvolvidas, simultaneamente para crianças, jovens e adultos. “...Considerou-se que a noção de “educação básica”, tanto para as crianças, como para jovens ou adultos, se sobrepunha às noções de “ensino primário” e “fundamental”, utilizadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, apesar de não existir um texto internacionalmente reconhecido que ratifique esta afirmação. Pressupondo que esta sobreposição existe, poder-se-á afirmar de forma plausível que o espírito da Declaração exige que a educação básica seja também ela, “gratuita”, tal como o “ensino primário fundamental” (UNESCO, 2000_a: 63-64). Efectivamente, o conceito primário de alfabetização formal como «saber ler, escrever e contar» funcionalmente já não é suficiente no mundo de hoje e o conceito de literacia pretende mostrar que é preciso ir mais longe ao considerar que cada indivíduo do mundo de hoje é confrontado com uma informação renovada cada dia com mensagens em diferentes suportes desde o papel ao informático, do visual e musical ao subliminar, que tem de ser capaz de descodificar, compreender e utilizar.

A Estratégia de Lisboa / Estratégia 2020 vem mudar o paradigma do ensino de tipo escolar para a aprendizagem por competências para a inclusão na vida activa.

Com este trabalho, pretende-se analisar em que medida o Programa “Novas Oportunidades” para adultos em Portugal (ME/MTSS) contribui para a elevação dos níveis de escolaridade e emprego-trabalho, o desenvolvimento do capital humano no sentido da autonomia e responsabilidade, cidadania produtiva, inclusão pelo emprego-trabalho e empreendedorismo na nova sociedade do conhecimento, como era definido na União Europeia durante o tempo desta investigação (2005-2008), antes, portanto, da aprovação do Quadro Europeu de Qualificações (EU, 2008_b).

Pretende-se concretamente:

- 1) analisar a mudança de paradigma na educação do modelo escolar tradicional dos que não precisavam de trabalhar para o modelo centrado na aprendizagem para desenvolvimento de competências para inclusão na vida activa;

2) analisar a evolução dos referenciais para a integração da educação e formação, do estudo e trabalho, do conhecimento e competências, da autonomia e responsabilidade nos sistemas educativos;

3) analisar, em Portugal, se o “Programa Novas Oportunidades”: - tem dado maior ênfase à promoção ou à certificação das competências; - a avaliação das competências tem um fundamento real ou se sustenta num procedimento burocrático de difícil controlo da veracidade e credibilidade das avaliações e certificações; - que relação há entre as competências avaliadas ou creditadas com a satisfação das necessidades da sociedade, a empregabilidade, o empreendedorismo, a inclusão na vida activa, de facto.

Pomos como hipóteses:

H1: A educação e formação de hoje centram-se na aprendizagem e no desenvolvimento de competências dos alunos para inclusão na vida activa e na motivação para prosseguir estudos ao longo da vida (?)

H2: Os sistemas educativos de hoje são confrontados para integrarem educação e formação, estudo e trabalho, conhecimento e competências, autonomia e responsabilidade como preparação dos (futuros) cidadãos para a inclusão na vida activa (?)

H3: O “Programa Novas Oportunidades” tem dado maior ênfase à certificação das competências; - a avaliação das competências tem uma sustentação burocrática e não pedagógica de difícil controlo da veracidade e credibilidade das avaliações e certificações; - as competências avaliadas ou creditadas satisfazem (ou não) às necessidades da sociedade, à empregabilidade, ao empreendedorismo, à inclusão na vida activa, de facto (?)

Usa-se aqui o método comparativo aliado ao método do estudo de caso, comparando o modelo da Estratégia de Lisboa com a análise do caso português.

A pesquisa bibliográfica e documental constitui o ponto de partida para a elaboração do enquadramento teórico da investigação sobre o processo de educação e formação de adultos, como segunda oportunidade, em Portugal e no resto da Europa. A par das orientações e normativos europeus e nacionais procuram-se não só fundamentos teóricos e contribuições em autores, mas também dados e análises de dados já elaboradas em relatórios oficiais sobre educação e formação de adultos para a inclusão pelo empreendedorismo, pelo emprego, pelo trabalho, pela autonomia e pela produtividade na União Europeia e em Portugal, com vista a uma maior coesão social.

O inquérito teve a função de levar a cabo os objectivos a que se propõe a investigação, permitindo a abordagem a dados não encontrados em fontes documentais e a informa-

ções mais precisas. Foi realizado 6 meses após o término das acções de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), em encontros individuais e confirmado um ano após a conclusão do curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) em inquérito por via telefónica. O inquérito terá como objectivo principal obter dados relacionados com o sucesso e insucesso dos indivíduos que frequentaram acções RVCC e curso EFA assim como perceber as razões originárias do possível insucesso, considerando como sucesso e insucesso não só o aspecto escolar como também o ingresso, mudança ou progressão na vida activa. Por outro lado terá o carácter de desmistificar as principais motivações pelas quais se movem os adultos ao agarrar uma nova oportunidade de educação e formação.

Após o processo de recolha de dados, foi seleccionada a informação mais pertinente, a que foi aplicado um tratamento analítico e reflexivo, procurando realizar uma comparação, reflexão e síntese entre os dados recolhidos no trabalho de campo em primeiro lugar e, posteriormente, entre os dados da pesquisa bibliográfica e documental, de modo a articular na medida do possível a teoria e a prática.

1. Mudança de paradigma: primado da inclusão na vida activa

... um novo objectivo estratégico para a próxima década: tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social.

Estratégia de Lisboa, 5

A «scholê» (escola, ócio) era destinada na Grécia aos que não precisavam de trabalhar. Hoje a educação e formação, nomeadamente para o trabalho, são uma necessidade para todos (UNESCO, 1990). A escola viveu muito tempo fechada, isolando-se da vida activa e hoje é chamada a transformar-se para apoiar todos e cada um na sua educação ao longo da vida para ir reforçando a sua inclusão numa sociedade em acelerada e profunda mudança. Não bastam hoje certificados e diplomas escolares, é necessário que satisfaçam às necessidades dos cidadãos e que desenvolvam competências efectivas necessárias à sociedade.

1.1. Escolarização, educação e formação

A educação, nos dias que correm, vê-se obrigada a procurar respostas às exigências da sociedade actual e também às actuais perspectivas sobre as exigências das sociedades futuras. A evolução nos sistemas de educação é fruto de uma necessidade. Nos países industrializados, dá-se hoje uma série de circunstâncias que condicionam a nossa vida e as próprias estruturas do sistema educativo. Algumas dessas mudanças residem nas transformações contínuas nas estruturas produtivas que provocam contínuas mudanças no trabalho, nos empregos e na empregabilidade. A ciência, a cultura, as tecnologias... evoluem rapidamente. E essas mudanças ora reforçam o trabalho manual em competitividade produtiva, ora libertam o que trabalha para usufruir de mais tempo livre para continuar indefinidamente a sua própria actualização da formação seja para melhorar as suas competências, seja para a aquisição de novas competências.

Segundo DELORS (1996: 88), o ensino deve assentar em “quatro pilares do conhecimento”: “Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida” ... “Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente,

uma qualificação profissional mas, duma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa. Mas também, aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, que formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho” ... “Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projectos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” ... “Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar...”, essenciais para o desenvolvimento do indivíduo, enquanto pessoa e membro da sociedade. Portugal está muito longe de se identificar com estes objectivos. Passados mais de dez anos depois de publicado este relatório e depois de tantos outros estudos que apontam neste sentido, continuamos com uma formação dos indivíduos muito orientada para o aprender a conhecer, sendo esta a maior fatia, seguidamente o aprender a fazer e, posteriormente, vêm os outros dois pilares que, segundo DELORS (1996: 78), partem “de circunstâncias aleatórias quando não são tidas como prolongamento, dalgum modo natural, das duas primeiras.” Está claro que o conhecimento é de elevada importância nas sociedades modernas, e deve, sem dúvida, fazer parte da instrução de todas as pessoas.

No caso português todas as iniciativas anteriores de educação estão ligadas a um movimento das Escolas Superiores Populares na Dinamarca, no século XIX, como nos afirma MELO (2007), isto é, assentes nos princípios da *folkeoplysning*, política de iluminação do povo, conceito criado por Grundtvig, personagem-chave no movimento das escolas populares superiores. A ideia de segunda oportunidade surge na década de 1970, sendo as primeiras intervenções nesta área feitas por associações de civis, constituídas essencialmente por pessoas insatisfeitas com a vida, sem emprego, que pretendem perceber e resolver o problema de exclusão social. Mais tarde com a necessidade de alfabetização e educação da população, com elevadas taxas de analfabetismo, surge a necessidade de constituição de uma rede pública em educação de adultos, inserindo o ensino recorrente nas estruturas formais do ME, tornando-o um sistema de segunda oportunidade, que visa o acesso a uma educação escolar, certificável.

Para alargar a oferta educacional ao nível de segunda oportunidade de aprendizagem, em 2005, é apresentado publicamente a Iniciativa *Novas Oportunidades*, já não só da

tutela do ME mas também do MTSS. Esta iniciativa tem como objectivo alargar o referencial mínimo de formação até ao 12.º ano de escolaridade para jovens e adultos. Toda a sua estratégia assenta em dois pilares fundamentais: em primeiro lugar tornar o ensino profissionalizante uma real opção, dando oportunidades novas aos jovens e em segundo lugar elevar a formação de base da população activa, proporcionando uma Nova Oportunidade para aprender e progredir. Surge então um conjunto de oportunidades para percurso educativo/formativo que melhor se ajusta à situação dos adultos, após o reconhecimento das suas competências, tais como: – CEF; – Cursos Profissionais; – Cursos de Aprendizagem; – Cursos do Ensino Artístico Especializado; – Cursos de Especialização Tecnológica; – Vias de Conclusão do Nível Secundário de Educação; – Sistema Nacional de RVCC; – Cursos EFA; – Cursos do Ensino Recorrente; – Formações Modulares.

Em Portugal, o sistema escolar pode definir-se como tendo quatro etapas: – 1. Uma primeira em que o ensino se centrava na escola; esta instituição tinha a cargo a educação e a formação dos indivíduos antes da sua entrada no mundo do trabalho. – 2. Posteriormente, uma etapa em que o ensino continuava centrado na escola e esta continuava a certificar, mas já se sentia a necessidade de algo diferente, em parte porque a revolução industrial trazia a necessidade de novas competências. – 3. Surge então a oportunidade de abertura ao ensino técnico profissional por parte do Ministério do Trabalho. – 4. Em seguida, surge outra etapa em que se integra o ensino técnico na educação, sob a tutela do ME. Nos dias de hoje, todas as oportunidades de educação e formação se encontram sob a alçada do ME, MTSS, Ministério da Economia e da Inovação e Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

1.2. Educação ao longo da vida

A Revolução Industrial arrastou consigo a necessidade da escolaridade obrigatória: “Educação é, em primeiro lugar, desenvolvimento” (VEIGA, 1975: 11). Tendo os países desenvolvidos conseguido, ao longo do século XX, a sua generalização antes da idade de ingresso no mundo do trabalho; e a Revolução Tecnológica, incrementada desde os anos 70 do século XX, substituiu o antigo ensino primário de ler, escrever e contar, pelo ciclo básico da educação ao longo da vida. A Convenção n.º 138, de 1973-06-06, da Organização Internacional do Trabalho define que a idade mínima de admissão ao emprego «não deverá ser inferior à idade em que terminar a escolaridade obrigatória, nem, em

qualquer caso, a 15 anos».¹ A UNESCO (1974) caracteriza a educação básica como a base da educação permanente ao longo da vida, com duração variável consoante o desenvolvimento do país, com novos objectivos, que implicam novos conteúdos, novos métodos e novas estruturas da educação, de modo que permitam que cada um se desenvolva plenamente, participe activamente na vida social (educação, cultura e trabalho), se torne um cidadão produtivo e feliz, continue a sua educação ao longo de toda a vida, desenvolvendo a sua personalidade criadora e o seu espírito crítico e promovendo a sua saúde e bem-estar pessoal, social e ambiental. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) veio reforçar estes objectivos focando a atenção na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos e não na obrigatoriedade de frequência (MEIRELES-COELHO, 2009_b)².

A nova cidadania exige uma nova literacia em que cada um esteja permanentemente preparado para novas situações, para trabalhar com máquinas mais ou menos sofisticadas, para comunicar pela internet, para ser capaz de criar o seu próprio projecto de trabalho e de se orientar no meio de tanta publicidade, fazer pela sua saúde e bem-estar, construir a sua autonomia e liberdade na responsabilidade de viver com outros.³

Para DELORS (1996: 101), educação ao longo de toda a vida “é a chave que abre portas ao século XXI”, o que é confirmado na Declaração de Hamburgo “o conceito de educação ao longo da vida é a chave que abre as portas do século XXI. (...) Deve alargar a todos as possibilidades de educação, com vários objectivos, quer se trate de oferecer uma segunda oportunidade, de dar respostas à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo, ou então, do desejo de aperfeiçoar e alargar as formações estritamente ligadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas. (...) Em suma, a educação ao longo de toda a vida deve aproveitar todas as oportunidades

¹ A Assembleia da República em Portugal pela Resolução n.º 11/98 determina que «a idade mínima geral de admissão ao emprego de trabalhadores abrangidos pelo regime jurídico do contrato individual é de 16 anos. Esta Resolução considera que «no seu território, o ensino básico, universal e obrigatório, tem a duração de nove anos e a obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos», o que pode não corresponder à realidade. Começando a escolaridade obrigatória aos 6 anos o aluno que não repita qualquer ano pode terminar aos 14 anos. Vários países, entre eles a Espanha, têm a escolaridade obrigatória de 10 anos para poderem determinar que a idade mínima de admissão ao emprego seja 16 anos.

² A Espanha alterou o seu sistema educativo para 10 anos de ensino básico gratuito e obrigatório, dos 6 aos 15 anos, com um ensino primário de 6 anos e o ensino secundário obrigatório de 4 anos, dos 12 aos 15 anos inclusive.

³ Em Portugal, segundo o Censo de 2001, a taxa de analfabetismo ainda é de 15,3% nas mulheres e 8,4% nos homens, considerando a população com mais de 14 anos.

oferecidas pela sociedade” (UNESCO, 1997). De acordo com FRAZÃO (2005: 60) “fruto da globalização da economia, dos avanços da ciência e das transformações tecnológicas que se têm vindo a desenvolver, resultaram alterações significativas no sistema produtivo e, conseqüentemente, na gestão da mão-de-obra e da regulação do mercado de emprego”. Para RIBEIRO, administrador delegado da Siemens, (2003: 142) “a formação das pessoas já não é algo que se discuta, é um dado absolutamente adquirido na cultura da empresa.” Nas sociedades desenvolvidas passamos de uma educação que é um direito, segundo o art. 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em que refere que “Todos têm direito à educação”, para uma obrigação de uma educação ao longo da vida sob o risco de que o indivíduo que o não faça fique sujeito a perder as imensas oportunidades que a sociedade lhe oferece. “A educação, se quer compreender e ajudar a formar o homem de hoje, não pode perder de vista esta nova vivência do tempo; só assim evitará que o educando se veja presa da angústia e do medo por se sentir inseguro perante um mundo e um Homem em transformações constantes, e só assim é que aproveitarão as imensas oportunidades que nos oferece esta nova visão da vida” (VEIGA, 1975: 35). “É comum dizer-se que a educação de adultos evidencia-se na realização de acções pontuais destinadas, a maior parte das vezes, a resolver um problema, a realizar um objectivo, um projecto, novas exigências de vida quotidiana profissional, social, económica.” (NOGUEIRA, 1996: 48)

A 5.ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos leva-nos também a encarar a educação de adultos, ao longo da vida, como um dever e uma responsabilidade que temos para com os outros e para com a sociedade. Como podemos ver nas conclusões resultantes desta conferência: “A educação básica para todos pressupõe que as pessoas, seja qual for a sua idade, tenham oportunidade, individual e colectivamente, de realizar o seu potencial. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e para com a sociedade no seu conjunto” (UNESCO, 1997: 9). Afirma ainda que “é indispensável que o reconhecimento do direito à educação ao longo de toda a vida seja acompanhado por medidas destinadas a criar as condições necessárias ao exercício deste direito” (UNESCO, 1997: 9). Deixa a ideia fundamental de que a luta de apenas um dos lados não se tornará frutífera, sendo necessário mobilizar todos os agentes educativos... “os desafios do século XXI não podem ser apenas enfrentados pelos governos, organizações ou instituições; são igualmente necessários a energia, a imaginação e o talento das pessoas e a sua participação plena, livre e dinâmica em todos os aspectos da vida. A educação dos jovens e dos adultos é um dos principais meios para aumentar de maneira significativa a criatividade e a produtividade no seu sentido mais

lato, as quais, por seu turno, são indispensáveis para resolver os problemas complexos e inter-relacionados de um mundo assediado pela aceleração das transformações e pela complexidade e riscos crescentes” (UNESCO, 1997: 9).

A educação de adultos, apesar de ter a ideia directriz nos primórdios da educação, como princípio activo, é um termo recente que surgiu nos países desenvolvidos, posteriormente à Revolução Industrial. Com uma sociedade e um mundo em constante mudança, nada é estático, nem o saber, por isso, urge no ser humano a necessidade de uma constante actualização para não perder as potencialidades que a sociedade lhe coloca à disposição. Passamos de uma educação básica obrigatória a uma educação permanente que não se traduz na obrigatoriedade mas sim na necessidade, acarretando consigo as competências, sendo estas fundamentais para o desenvolvimento, em primeiro lugar, do ser humano e a um posterior desenvolvimento da sociedade. Neste sentido a Estratégia de Lisboa (26) propõe mesmo: «– o número de jovens da faixa etária dos 18-24 anos que apenas têm estudos secundários de nível inferior e que não estão a prosseguir os estudos ou a formação deverá ser reduzido para metade até 2010».

Numa altura em que os países desenvolvidos preparam as suas populações para os desafios do mundo do trabalho instável, ainda há em Portugal quem não saiba ler nem escrever. O QCA IV, a vigiar entre 2007 e 2013, tem esta realidade em consideração.

1.3. Motivação e percurso para o sucesso

No percurso individual para o sucesso, que justifica a educação ao longo da vida de cada um, a motivação é, sem dúvida, um dos pontos importantes. “O estudo da motivação é a chave de toda a política moderna no domínio da educação (...) A curiosidade, o desejo de compreender, de conhecer ou de descobrir cabem, contudo, nos impulsos mais profundos da alma” (FAURE, 1972: 28). A motivação é, de longe, um factor que condiciona o comportamento humano. “A base de todo o nosso trabalho é a motivação” (PINTO, 2003: 94). A WIKIPÉDIA (2007) refere que são os Factores Motivacionais que produzem algum efeito duradouro de satisfação e de aumento de produtividade em níveis de excelência, isto é, acima dos níveis normais. Já ROBBINS (*apud* STEFANO, s/d: 2) define motivação como “o processo responsável pela intensidade, direcção e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta, envolve todos os factores materiais, psicológicos ou sociais”. BUENO (2002) vai mais longe e sublinha que a motivação é uma condição fundamental e indispensável para o alcance dos objectivos pessoais, do trabalho, das organizações e dos países.

A motivação “é um estado profundo que induz energia, activa, ou move... dirige ou canaliza o comportamento em direcção a objectivos. Em resumo, um motivo resulta e, portanto, pode ser inferido dos meios propositados do comportamento dirigido para um fim” (JORGE, s/d: 12). “Só um desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efectiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro.” (UNESCO, 1997: 7)

Abraham Maslow, segundo SPRINTALL (1997), estudou o tema da motivação e descreveu a motivação como sendo uma hierarquia de necessidades, e cada indivíduo só ascenderá a um nível superior se as necessidades do nível anterior se encontrarem satisfeitas. Maslow propõe então 5 níveis: – 1. Necessidades fisiológicas: comida, bebida, sexo e abrigo. – 2. Necessidades de segurança: segurança, ordem, protecção e estabilidade familiar. – 3. Necessidades de amor: afeição, afiliação do grupo, e aceitação social. – 4. Necessidades de estima: respeito próprio, prestígio, reputação e estatuto social. – 5. Necessidades de auto-realização: sucesso, satisfação e realização de metas, ambições e talentos pessoais.

STEFANO (s/d: 6) salienta que para Maslow o “funcionamento da motivação acontece de maneira cíclica e repetitiva”. Este “ciclo motivacional” é formado de partes que se salientam e se repetem. O organismo humano tende a um estado de equilíbrio dinâmico. A motivação, segundo BUENO (2002), é um factor intrínseco e acontece apenas nos níveis mais elevados da hierarquia de Maslow, estima e auto-realização. O autor continua e assegura que salário, condições de trabalho, recreações e lazer não geram motivação, apenas servem para prevenir a insatisfação. É necessário primeiro prevenir a insatisfação para depois gerar a motivação.

Já para Herzberg, segundo VARELA (2009), a motivação “envolve sempre sentimentos de realização, de crescimento e de reconhecimento profissional, manifestados por meio do exercício das tarefas e actividades que oferecem um suficiente desafio e significado para o trabalhador. Quando os factores motivacionais são excelentes, elevam substancialmente a satisfação; quando são precários, provocam a sua ausência”. JORGE (s/d: 91), ao contrário dos modelos propostos por Maslow e Herzberg, “não determina que exista uma única maneira de motivar os indivíduos, mas uma multiplicidade de possibilidades dependendo do conhecimento efectivo, das recompensas que os indivíduos efectivamente valorizam em determinado momento das suas vidas”.

Outro estudioso do tema da motivação foi Victor Vroom. Em 1964 propôs uma teoria, a qual denominou de Teoria das Expectativas. Para ele as pessoas trabalharão mais e melhor quando acreditarem que têm boas probabilidades de completar o trabalho com sucesso e de receber, subsequentemente, recompensas pessoalmente valorizadas. Já McClelland, segundo JORGE (s/d: 89), com a sua teoria acerca dos tipos de personalidade, afirma que os indivíduos “movem-se através de motivos socialmente adquiridos, ligados à personalidade: realização, afiliação e poder”.

Mas será que nos dias que correm a educação é uma necessidade intrínseca que se manifesta no indivíduo sob a forma de curiosidade que o leva a tentar descobrir e saber mais e mais, uma motivação que aparece à medida que vamos satisfazendo as necessidades mais básicas ou será uma motivação extrínseca, que obriga as pessoas a procurarem a informação e a formação profissional? “É claro que a cognição e a motivação interagem” (SMITH, 1997: 24). SPINTHALL (1997: 508) lembra-nos que “Bruner admite que a motivação extrínseca pode ser necessária para obrigar o aluno a iniciar certas actividades ou para começar e activar o processo de aprendizagem (...) por vezes frágil, é melhorado e sustentado por motivos intrínsecos”. “Uma motivação extrínseca conjuga uma concepção quantitativa de aprendizagem, ou seja, favorecida pelo meio e estratégias pouco elaboradas para os estudos” (FREIRE, 2006: 166). O mesmo autor (2006: 166) realça que “o indivíduo não está «internamente», mas institucionalmente ou instrumentalmente motivado, desempenha os trabalhos basicamente para evitar o insucesso, faz as tarefas pelo resultado final e não propriamente pelo prazer que aquilo poderia proporcionar, além de investir o mínimo possível na sua realização”. Nesta abordagem favorece-se a memorização em detrimento da compreensão e salienta também que os contextos e as tarefas devem ser devidamente estruturados. “Uma motivação intrínseca, que combina uma concepção qualitativa de aprendizagem, relacionada com o prazer obtido pela realização da própria tarefa e estratégias mais elaboradas para os estudos. Nesse caso o indivíduo preocupa-se, sobretudo em actualizar suas competências, estuda porque isso lhe proporciona prazer, normalmente investe e envolve-se muito mais do que é pedido” (FREIRE, 2006: 166). O mesmo autor confirma que há sempre uma preferência por contextos menos estruturados ou rígidos. O objectivo final não deve ser apenas a classificação mas uma compreensão mais alargada dos assuntos. Os alunos que têm por objectivo a aprendizagem geralmente são alunos capazes de retirar prazer e estimulação das experiências de aprendizagem (SPINTHALL, 1997). O mesmo autor acrescenta que as pessoas que são motivadas intrinsecamente numa certa área fazem um esforço especial para procurar situações ainda mais desafiantes. SMITH (1997: 25), citando Biggs

(1978) e Entwistle (1981) apresenta uma clara distinção entre motivação intrínseca e extrínseca na aprendizagem, identificando três tipos: “Significação, quando o educando procura compreender pessoalmente (esta aprendizagem é considerada intrinsecamente motivada). Reprodução, em que procura memorizar, suficientemente, o material, com vista à subsequente reprodução (diz-se motivada extrinsecamente). Realização, quando o que se busca são classificações elevadas (é também extrinsecamente motivada, mas há esperança de êxito)”. LOPES (1998: 29) adianta ainda que “Na base destes métodos está também o pressuposto de que o desempenho com sucesso de qualquer actividade, formação incluída, requer uma motivação, ou mais exactamente, uma intenção”.

“Muitas vezes, uma pessoa tem o desejo a realizar algo para evitar uma punição, ou para conquistar uma recompensa. Nestes casos, a iniciativa para a realização da tarefa não partiu da própria pessoa, mas de um terceiro (factor extrínseco), que a estimulou de alguma forma para que ela se movimentasse em direcção ao objectivo pretendido” (Bergamini, *apud* BUENO, 2002: 6). Quando SPINTHALL (1997: 505) refere que “as notas de dólar certamente têm motivado muitas pessoas”, está a apresentar um exemplo de uma motivação com origem em factores extrínsecos, neste caso, uma recompensa monetária. Na sociedade de hoje tenta-se inculcar a educação através de um reforço positivo, seja ele primário, como o dinheiro, ou condicionado, como a realização pessoal, procurando, desta forma, melhorar a resposta dada pela educação. No seu trabalho sobre a motivação, Lawler, como nos confirma Chiavenato (*apud* TADIN, 2005: 45), encontrou fortes evidências de que o dinheiro pode motivar o desempenho e outros tipos de comportamento, como o “companheirismo e dedicação à organização”. Por outro lado também verificou que o dinheiro tem apresentado pouca potência motivacional em virtude da sua incorrecta aplicação pela maior parte das organizações. “Como as pessoas não se deixam manipular, embora aparentemente continuem se movendo, o montante de energia pessoal investida nas actividades condicionadas vai gradativamente diminuindo e cada vez mais o indivíduo vai rendendo menos”. Marília VERONESE (2003: 9), citando Taylor (s/d), afirma que se a única motivação for o dinheiro o indivíduo “é preguiçoso e ladino por natureza, além de incapaz de decidir, planear, e responsabilizar-se, precisando de ser controlado.” O nível de satisfação pessoal vai baixando com o decorrer do tempo e, com ele, diminuindo o conceito de estima que as pessoas experimentam a respeito de si mesmas. Em pouco tempo, como indicam algumas pesquisas, será possível reconhecer alguém inteiramente desmotivado” (Bergamini, 1989, *apud* BUENO, 2002: 7). “Não podemos obrigar a beber um burro que não tem sede” (JOSSO, 2005: 123). Muitas vezes as formações são executadas para pessoas com os mais variados problemas pessoais. Que motivação terá

essa pessoa para aprender? “Uma professora amiga, com uma longa e rica experiência profissional, dizia-me, na semana passada...ter proposto algumas dinâmicas autónomas de aprendizagem e de eles terem rejeitado limiariamente esse caminho, exigindo que a professora ensinasse” (AZEVEDO, 1999: 15).

BUENO (2002) recorda-nos que Douglas McGregor, no final da década de 40, formulou duas teorias: teoria X e Y. Segundo LIMA (2006: 8-9), a teoria X, concepção mais tradicional, considera que “as pessoas são indolentes, evitam o trabalho, buscam recompensas para trabalhar, falta ambição, não gostam de responsabilidades, resistem a mudanças”. A teoria Y, concepção mais contemporânea, afirma que “as pessoas gostam de trabalhar, o trabalho pode trazer satisfação e recompensa, as pessoas têm motivação e potencial de desenvolvimento, as pessoas aceitam responsabilidades, possuem imaginação e criatividade”. BUENO (2002) afirma que a pessoa motivada possui a liberdade de agir conforme sua consciência crítica e vontade própria e possui a capacidade de estabelecer os seus próprios objectivos e de agir conforme os seus princípios e valores. Este autor acentua que, “a busca da auto-realização passa pela construção da vida em torno de um ideal, de um sentido. O trabalho, sendo uma parte importante para este crescimento, precisa representar um caminho para o alcance deste ideal. O homem sente-se realizado quando encontra sentido naquilo que faz. O homem sente-se motivado quando enxerga no trabalho um caminho para a realização de seu sentido” (BUENO, 2002: 24). Thorndike (*apud* SPRINTHALL, 1997: 503) esclarece que a “prática sem zelo – com o mesmo conforto no sucesso e no falhanço – não leva à perfeição e o sistema nervoso afasta-se dos modos em que é exercitado com desconforto”. Assegura ainda que “quando a lei do efeito é omitida – quando a formação dos hábitos é reduzida para o suposto efeito da mera repetição – dois resultados são quase certos. A partir da teoria resultante, pouco se pode explicar pela lei do hábito; e a partir da prática resultante, encoraja-se formas de treino em nada produtivas e extremamente inúteis”. KUENZER (1992: 19) deixa-nos uma mensagem para o futuro, “a nova organização e a nova tecnologia são também mais dependentes do trabalhador. Dependem do seu interesse, motivação, responsabilidade, atenção, capacitação, participação, etc.”. “O ensino democrático moderno precisa de ser reanimado pela motivação natural que leva o homem ao conhecimento e, ao mesmo tempo, é necessário que se desminta o automatismo diploma-emprego que a economia de muitos países (mesmo desenvolvidos) não poderá garantir” (FAURE, 1972: 28). Roux, já em 1974, lembrava que “um ser vivo é um organismo, um indivíduo isolado do meio apesar dos intercâmbios materiais e energéticos que se operam entre eles; esta organização não é somente estática mas dinâmica, uma vez que o jogo de todas as funções é solidário e

que a vida do ser resulta de um equilíbrio móvel de todos os processos locais. A palavra adaptação resume as relações complexas de todas as partes” (ROUX, 1974: 43).

A motivação, enquanto não houver uma razão para a sua diminuição, continuará a manifestar-se. “De maneira oposta ao movimento, o alcance dos objectivos propostos, ou seja, o fim do potencial motivador, gera no indivíduo um sentimento de estima e auto-realização que lhe traz satisfação e o predispõe a empreendimentos cada vez mais ousados, em busca da concretização de novas necessidades e potencialidades” (BUENO, 2002: 7). Nisbet e Shucksmith em 1987 (*apud* ALAIZ e BARBOSA, 1995: 28) lembram-nos que os alunos que têm prazer em aprender “desenvolvem um amplo repertório de estratégias de entre as quais sabem escolher aquela que lhes parece mais apropriada para uma situação específica, aplicando-a de modo flexível para fazer frente às necessidades de cada caso” e, para que isso aconteça, apenas têm que estar “conscientes do que fazem, do seu estilo de aprendizagem e de controlar a sua aprendizagem de modo a serem capazes de tomar as decisões certas e mudar a sua escolha se esta se mostrar ineficaz”. Já há alguns anos que a motivação tem sido alvo de estudo. A motivação para a auto-valorização ao longo da vida está muito ligada à sociedade. O Homem é um ser social que interage em diferentes papéis. Cada vez mais o indivíduo é “puxado” para a sua formação ao longo da vida. No entanto, nem sempre funciona: os motivos intrínsecos não aparecem, movendo-se este, apenas, pelos motivos extrínsecos. A sociedade não vai desfrutar em pleno das potencialidades que cada ser humano possui, como ser único e insubstituível. Espera-se que o indivíduo se realize o mais possível, dando-lhe mais possibilidades para isso, sendo depois recompensado por isso.

Por diversas vezes, o apoio financeiro é necessário para o aumento dos níveis de escolaridade: “Existe um vasto leque de apoios financeiros, por todo o país, para encorajar os indivíduos a participarem em acções de aprendizagem” (OCDE, 2003: 9). Segundo Smith (1997) as entradas nos cursos poderão ser feitas partindo dos mais diversos tipos de motivação. Estes tipos de motivação, referidos pelos autores anteriores, condicionarão a postura face à aprendizagem.

Já dizia um velho ditado popular “querer é poder” (ALAIZ e BARBOSA, 1995: 32). Os alunos que conseguem elaborar tarefas mais complexas, com êxito, “não atribuíam os seus destinos à sorte ou aos caprichos da sorte, mas antes às suas próprias decisões e esforços pessoais”, pois estes “competem tendo em conta um padrão de excelência, tomam riscos moderados e utilizam adequadamente a informação retroactiva concreta” (SPRINTHALL, 1997: 511). “Quanto mais formado se é, mais desejo se tem de formação” (DELORS,

1996: 90). “Os indivíduos que possuem um maior grau de instrução continuam a aprendizagem ao longo da vida. Estão conscientes dos benefícios, da necessidade de aprofundarem os seus conhecimentos e de reciclarem as suas especializações e é provável que estejam mais motivados devido ao potencial retorno” (OCDE, 2003: 3). Por outro lado, os “derrotados da sociedade”, precisam de “constante estudo, avaliação e ajuda, porque a não ser que a condição seja mudada, a própria sociedade acaba por ser a verdadeira derrotada” (SPRINTHALL, 1997: 511). O ser humano procura constantemente dar sentido à sua vida. “Educar para sentir e ter sentido, para cuidar e cuidar-se, para viver com sentido em cada instante da nossa vida. Somos humanos porque sentimos e não apenas porque pensamos. Somos parte de um todo em construção” (GADOTTI, 2001: 37). Quando surge nos “derrotados” o medo do insucesso, esta ameaça do fracasso não proporciona motivação, “actuando, ao contrário, com prejuízo de um ambiente de aprendizagem seguro e eficaz” (SPRINTHALL, 1997: 513). Um elevado número de estudos descobriu que os “derrotados” são “menos felizes e menos satisfeitos com a vida, têm uma auto-estima mais baixa e têm mais probabilidades de ter problemas de saúde físicos e psiquiátricos” (BERRYMAN, 2002: 282). Segundo SPRINTHALL (1997) um indivíduo medroso reage de uma maneira diferente de um indivíduo cheio de confiança e seguro de si mesmo. Os “derrotados” são indivíduos que percebem que o projecto de vida falhou e sentem que surge, o que o famoso psicólogo Erikson chamou de, uma “crise (difusão) de identidade” (BERRYMAN, 2002: 17). SPRINTHALL (1997: 157) afirma que os “homens e as mulheres que alcançam a aquisição da identidade geralmente manifestam uma auto-estima elevada e tolerância à tensão (stress), resistem ao conformismo cego e tomam decisões pensadas e empenhadas”. Contudo os que se encontram em crise, de acordo com o mesmo autor, “muitas vezes manifestam características opostas, como uma auto-estima baixa, incapacidade de tolerar a tensão e uma tendência para tomar decisões impulsivamente”. A questão principal que Seligman colocou é que este tipo de pessoas (derrotados) “aprendem a parecer desanimadas, desamparadas e desesperadas, sem qualquer controlo sobre a situação. Adquirem um conjunto de comportamentos com a intenção de dar a impressão que não são competentes” (SPRINTHALL, 1997: 577). Seligman ainda acrescenta que estas respostas (desistir depressa, chorar, recusar-se a tentar) foram aprendidas. “Presume-se que aprender a digerir o impacto das mudanças sociais na nossa vida pessoal coincida com o desenvolvimento das competências que consolidam o controlo do nosso destino e promovem a formação de um Self que se auto-dirige e é responsável” (JANSEN, 2000: 50). FARIA (2001) refere que são estas representações, “o seu estilo de vida, as suas crenças, valores e atitudes, os aspectos mais importantes para agir eficaz-

mente nos contextos organizacionais”. A educação propõe, segundo GADOTTI (2001: 37), um conjunto de novos saberes/valores interdependentes, como por exemplo, “ensinar a identidade terrena como condição humana essencial. Nosso destino comum no planeta, compartilhar com todos, sua vida no planeta. Nossa identidade é ao mesmo tempo individual e cósmica”. O principal problema prende-se pelo facto de “os adultos que mais necessitam de instrução e formação são também aqueles que estão menos conscientes dessa necessidade ou dos respectivos benefícios” (OCDE, 2003: 5). Ninguém deveria pôr em causa a necessidade de aprender a trabalhar numa sociedade em que os perfis profissionais estão a mudar tão frequentemente, daí que esta possa ser considerada uma responsabilidade tanto social como familiar ou pessoal. “Nos nossos dias, o trabalho é o meio através do qual se adquirem os recursos para viver” (FERNÁNDEZ, 2005: 73). “Muitos indivíduos com baixo grau de instrução ou com poucas qualificações acreditam que as suas qualificações são boas ou excelentes e, portanto, não vêem qualquer necessidade de as aperfeiçoar” (OCDE, 2003: 5). Como foi anteriormente referido, a razão prende-se pelo facto de que os que continuam com a formação têm sempre o objectivo de chegar mais longe, os que saíram do seio do ensino precocemente têm tendência a isolar-se e a acomodar-se. “Os progressos da alfabetização e o novo impulso dado à educação básica, deixam antever um aumento da procura da educação de adultos nas sociedades de amanhã” (DELORS, 1996: 90). Por outro lado tornamo-nos mais nidícolas, aumentando o período de dependência. “Este facto justifica-se pela quantidade de especialização e treino necessários para podermos sobreviver no nosso mundo complexo” (SPRINTHALL, 1997: 154). Por isso, a motivação dos adultos para se empenharem no estudo é uma questão de interesse prático e teórico referem FEDERIGHI e MELO (1999: 125), e ainda sublinham que se tornou recentemente uma “questão de política governamental, na medida em que a necessidade de aprendizagem ao longo da vida e a necessidade de alargar o acesso ao sistema de educação tornou-se mais imperativo”. Sem competências relacionais, “difícilmente as pessoas conseguem atingir o estrelato da vitória” (MAIA e POESCHL, 2000: 20).

De acordo com BURNIAUX (1974), “O sucesso escolar, o sucesso humano, dependem em boa parte da arte de aprender e de organizar a vida.” “O Sucesso é um conceito do nosso quotidiano. Com dimensões que se estruturam entre o conseguir “ter” e o conseguir “ser”, os significados que lhe são atribuídos estão ligados à ideia de ser capaz, conseguir, vencer, alcançar” (MAIA e POESCHL, 2000: 8). Testemunhando a sua importância na nossa sociedade, o sucesso é o objecto de numerosas obras, tanto na literatura de divulgação como na literatura científica. “Enquanto objecto de investigação científica, o sucesso está

associado às teorias da motivação e à dinâmica social. A diversidade das explicações dadas ao motivo de sucesso evoluem quer na vertente individual (psicológica) quer grupais (psicologia social). É um conceito onde confluem diferentes ópticas de análise associadas a diferentes abordagens (teorias) que evidenciam o seu interesse e a sua dinâmica. Enquanto objecto de dinâmica social, a sociologia analisa o sucesso através da evolução das pessoas ao longo da hierarquia social. O sucesso constitui, assim, um objecto controverso e simultaneamente dinâmico com características que interligam a dimensão da pessoa, do grupo e da sociedade no seu todo”(MAIA e POESCHL, 2000: 8).

Para Bourre (*apud* MAIA e POESCHL, 2000: 17) o sucesso está associado a uma conquista que requer treino e prática e designam o esforço, as aptidões físicas e o trabalho como traços fundamentais que o permitem alcançar. Para além do esforço físico, para o mesmo autor, existe também um esforço intelectual que liga as capacidades psicológicas. Nas “questões de formação profissional estamos hoje a trabalhar num contexto que é já, na realidade, um contexto de transição do antigo paradigma «formação inicial + formação contínua», para o novo paradigma «aprendizagem ao longo da vida e em todos os contextos de vida» (Duarte, 2006: 3). Um dos graves problemas que se punha no caso da motivação era o da dificuldade dos “derrotados” terem um projecto de vida em que houvesse uma linha directriz e daí logo o sentimento de desorientação e a desmotivação. Quando as pessoas não possuem objectivos e encaram a sua situação como normal e irreversível, conformam-se com a situação e não pensam mudá-la, poderão condicionar, desde logo, o seu percurso académico. ALAIZ e BARBOSA (1995: 28) confirmam que na forma de agir dos “derrotados” a ideia de que ser bem ou mal sucedido é uma fatalidade, um “destino” em relação ao qual os indivíduos pouco ou nada podem fazer.

MAIA e POESCHL (2000) referem que o sucesso, por outro lado, está ligado à autoconfiança e relacionado com a auto-capacidade estando associado à iniciativa, à eficácia, à capacidade de decisão, à força de vontade, à persistência e à firmeza, ao pensamento positivo, ao saber enfrentar as derrotas, à auto-estima. Vivemos numa sociedade em que o emprego está cada vez menos seguro. AZEVEDO (1999: 29) adianta que o “emprego morreu o que prolifera nos dias de hoje como exercício profissional são as actividades”, o que torna muito frequente a alteração completa dos projectos de vida e projectos profissionais, colocando o sujeito numa situação angustiante. O mesmo autor (1999: 19) refere-nos ainda que a tradicional sequência em cadeia entre os três momentos estanques ao longo da vida, a saber, a “educação e formação – trabalho – reforma”, está a ruir. Ainda de acordo com o mesmo autor, entre formação e trabalho cada vez mais é decisiva a alternância e até a reforma exige reaprender a usar o tempo livre. Deparamo-nos cada

vez mais com um mercado de trabalho onde impera a instabilidade e a imprevisibilidade. COIMBRA e FONTES (2005: 4) referem-nos que “a capacidade empreendedora deverá ser concebida como uma competência nuclear em termos de adaptabilidade dos indivíduos às novas realidades do mundo global, das profissões e do emprego.”

MELO (2007) sublinha que a “Educação de Adultos é importante, na medida em que oferece uma segunda oportunidade às pessoas que por determinado motivo não puderam prosseguir a sua formação ou mesmo iniciá-la”.

Ao recolher diferentes opiniões sobre a educação percebemos que esta, nos dias de hoje, não é uma formação para o “ser capaz de” mas é uma formação para o ter, nomeadamente ter “aquele certo emprego” para o qual se foi formado. Deixamos de ter um cidadão autónomo que consegue realizar qualquer actividade e passamos a ter um cidadão desorientado, quando a sociedade não consegue escoar os indivíduos formados em determinadas áreas.

Observamos uma supressão de um dos pilares importantes da educação: o pilar ser, para se afirmar o pilar ter. DUJO (s/d: 17) simplifica a questão e salienta que a formação passa a ser através da vida, deixando de ter um tempo específico, e um espaço exclusivo. Um ditado popular que ouvia na minha terra dizia que “pedra que rola não cria musgo”. Na vida não podemos “rolar” sem um sentido ou orientação, mas temos que “rolar”. A sociedade encontra-se em terreno bastante acentuado, sujeita a grande andamento. Nós, cidadãos, temos que a acompanhar. É isso que nos é pedido enquanto indivíduos inseridos nela. A evolução acentuada só é possível quando todos os indivíduos conseguirem definir um projecto de vida e concretizá-lo com sucesso.

A motivação para a auto-valorização ao longo da vida está muito ligada à sociedade. O Homem é um ser social que interage em diferentes papéis. Cada vez mais o indivíduo é “puxado” para a sua formação ao longo da vida. No entanto, nem sempre funciona: os motivos intrínsecos não aparecem, movendo-se este apenas pelos motivos extrínsecos. A sociedade não vai desfrutar em pleno das potencialidades que cada ser humano possui, como ser único e insubstituível. Espera-se que o indivíduo se realize o mais possível, dando-lhe mais possibilidades para isso, sendo depois recompensados.

A importância central da qualificação para o crescimento económico e para a promoção da coesão social está demonstrada por diversos indicadores publicados por várias organizações internacionais. Cada vez mais a formação é encarada como um factor primordial de desenvolvimento de uma sociedade. Uma das principais apostas do governo vai no sentido de escolarizar e formar a população. Para isso foram criadas uma grande

diversidade de cursos no âmbito do programa Novas Oportunidades que vão ao encontro da necessidade individual de educação e formação. O apoio da União Europeia torna-se fundamental neste projecto, visto que a principal fatia de apoio monetário é oriunda desta.

CARNEIRO (2003: 40) afirma que “O nosso problema fundamental em Portugal não está na intensidade de utilização do factor-trabalho, não está na empregabilidade ou nas taxas de actividade da população adulta; reside, essencialmente, nos baixíssimos índices de produtividade horária dos trabalhadores portugueses.” O mesmo autor afirma que (2003: 48) “Será necessário elevar o nível de saber-fazer em Portugal – temos um sistema de ensino demasiado teórico – elevar o nível de experimentação do sistema educativo, da aplicação dos saberes, melhorar aquilo que se chama capital estrutural da economia portuguesa em geral, isto é, capital de gestão”. Caminhamos para uma sociedade do conhecimento, mas não podemos descurar a outra parte que embora não pareça tão importante à primeira vista, é de crucial importância para um perfeito desenvolvimento humano e, conseqüentemente, para um desenvolvimento harmonioso da sociedade. “Quando a economia se comprometeu num certo ritmo de progresso, a própria educação tende muito naturalmente a distribuir uma dose crescente de conhecimento a um maior número de pessoas...” (FAURE, 1972: 20). MATEUS (2003: 67) acrescenta “...porque é que sabendo nós tudo, às vezes nos comportamos como não soubéssemos?”.

Manuel Ferreira de OLIVEIRA (2003: 78), presidente da Unicer, empresa com três séculos de vida, com um volume de vendas de trezentos e oitenta milhões de euros, (2003:78), afirma que a empresa “tem um orçamento de formação anual dos seus trabalhadores da ordem dos dois milhões de euros” e lembra que “60% do nosso investimento é em formação comportamental, não é em formação profissional”. Cada vez mais o mundo do trabalho dá mais valor aos dois pilares do conhecimento que a escola “esquece”: a formação do ser dos indivíduos e a convivência com os outros é um factor primordial ao bom desenvolvimento das actividades profissionais. “O trabalho de uma escola não se mede pelos exames, a escola serve para outras coisas, serve essencialmente para formar cidadãos, para dar modelos de comportamento às pessoas, etc.” (LOPES, 2003: 133). Já em 1972, FAURE (1972: 24) sublinhava que “é preciso que o novo homem seja capaz de compreender as conseqüências globais dos comportamentos individuais, de conceber as prioridades e de assumir as formas de solidariedade que constituem o destino da espécie.” O mesmo autor (1972: 26) considerou como essencial que a ciência e a tecnologia venham a ser os elementos onnipresentes e fundamentais de todo o empreendimento educativo (...) que auxiliem o homem a imbuir-se do espírito científico, de maneira a promover as ciências, sem se tornar seu escravo”. A educação está sempre sujeita às

mudanças da sociedade e é um apoio incondicional para que esta atinja os seus fins, principalmente na preparação de indivíduos capacitados para o desenvolvimento eficaz das imposições que a sociedade incumbe. “O mundo de hoje é um ciclo contínuo onde as pessoas, o ensino, a sociedade e as empresas estão totalmente interligados. As pessoas precisam de ensino, o ensino forma a sociedade, a sociedade estabelece as condições em que as empresas actuam e as empresas influenciam as pessoas. Ou seja, as empresas são consequência do que a sociedade fornece e têm influência nessa sociedade” (RIBEIRO, 2003: 139).

Numa declaração no seminário *Educação e produtividade*, Fernando Pinto, administrador e delegado da TAP, em 2003, expõe um caso real que se passou durante a primeira reunião com os sindicatos: “disse-lhes que a empresa tinha grandes dificuldades, provavelmente naquele ano não teríamos condições para aumentos.” (PINTO, 2003: 91). O que se passou por parte destes é que se riram e disseram que poderia estar tranquilo porque a TAP pertence ao Estado e o Estado tem dinheiro, pelo que pagaria o aumento dos salários. Este é apenas um caso entre outros tantos em que a formação pessoal dos indivíduos intervenientes é deficitária. Embora pudesse existir uma boa formação profissional, a realidade é que não era colocada em prática, não tornando mais uma das muitas empresas existentes no país, na vanguarda da produtividade e inovação. Tudo isto espelha uma fraca aposta na formação do ser e na relação com os outros que são o início de tudo. Só um indivíduo com uma boa formação do ser consegue perceber as mudanças e o seu papel dentro da organização, e posteriormente, na sociedade. No mesmo seminário, este orador comenta que a própria estabilidade do emprego era uma novidade para ele, confirmando que, no Brasil, não existe lei que protege tanto o trabalhador, nem aumentos automáticos, o que leva a uma falta de competitividade individual. Posteriormente, esta falta de competitividade individual leva a que, segundo RIBEIRO (2003: 143), “além do mau nível de formação básica que temos no país, somos também dos piores na percentagem de pessoas que terminam cursos universitários e que prosseguem a sua formação a partir do momento em que começam a trabalhar”. CARNEIRO (2003: 51) lembra-nos que “o ser humano, naturalmente, só reage a incentivos e estímulos: se os incentivos e os estímulos que existem no sistema educativo, no sistema de administração pública e, em larga medida ainda hoje no sistema produtivo, não premiam o mérito e não castigam ou não sancionam o demérito, a preguiça, a ociosidade, ou a indisponibilidade para aprender ou para evoluir, é evidente que teremos um sério problema em conseguir que as pessoas se esforcem e adiram a padrões de produtividade mais elevados”. O mesmo autor afirma, ainda, que “é necessário fomentar estratégias de aprendi-

zagem, culturas aprendentes, como hoje se diz, culturas de conhecimento, pessoais e organizacionais; ter *learning organisation*, organizações que aprendem, que não querem apenas repetir operações do passado, mas querem evoluir por aprendizagem como organismos vivos, formados por pessoas que querem aprender ao longo da vida” (CARNEIRO, 2003: 50). Quem não vê bem uma palavra, não pode ver bem uma alma (PESSOA, 1997: 9). BUENO (2002: 1), citando Maslow (s/d), diz-nos que “quanto mais saudáveis nós somos emocionalmente, mais importantes se tornam nossas necessidades de preenchimento criativo no trabalho. Ao mesmo tempo, menos nós toleramos a violação de nossas necessidades para tal preenchimento”.

Como atrás foi referido, nos dias que correm, a educação passou de uma necessidade a uma obrigação. SPRINTALL (1997) lembra-nos que a vida real não é como a caixa de Skinner, na qual toda a existência do rato depende do facto de este premir ou não a alavanca. A especialização numa só tarefa das linhas de montagem está ultrapassada. “A grande diferença é que na altura um emprego era para a vida” (COSTA, 2007: 123). Os indivíduos só aos poucos vão apercebendo desta realidade, mas os meios de comunicação já alertam: “A Educação não termina no secundário ou na universidade. É importante apostar na formação profissional contínua” (FOCUS, 2006: 125). “A mundialização e as novas tecnologias estão a ter um impacto poderoso e crescente em todas as dimensões da vida individual e colectiva de mulheres e homens. Há uma preocupação crescente quanto à precariedade do emprego e o aumento do desemprego” (UNESCO, 1997: 27). Acrescenta ainda que “nos países em desenvolvimento, a preocupação não se restringe ao emprego, mas envolve também a necessidade de garantir condições de vida satisfatórias para todos. A indispensável melhoria em termos de produção e distribuição na indústria, agricultura e serviços exige competências cada vez maiores, o desenvolvimento de novas capacidades e a capacidade de adaptação produtiva a uma procura de emprego em mudança permanente ao longo da vida laboral. O direito ao trabalho, a oportunidades de emprego e a responsabilidade de contribuir, em todas as fases da vida, para o desenvolvimento e bem-estar da respectiva sociedade” (UNESCO, 1997: 27). O que nos chega às mãos já faz parte do passado, temos que preparar o futuro. Para AZEVEDO (1999: 32), algumas das competências que hoje uma pessoa activa na sociedade deve ter são: “possuir auto-estima, motivação, e vontade para prosseguir sempre o seu desenvolvimento pessoal”. Todas estas faculdades podem ser consideradas como sendo sinónimas de educação/formação. Para MORISSETTE (1999), a educação é um longo processo através do qual a pessoa adquire múltiplos elementos que formam ou transformam a sua personalidade, com o fim de desenvolver potenciais faculdades e tornar-se autónoma. Já Aze-

vedo (1999: 44) sublinha que não deve ser mais do que algo “que alargue os horizontes, desenvolva competências, aprofunde os conhecimentos, fomente as qualificações profissionais e motive os jovens para as aprendizagens contínuas ao longo da vida”. O Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1996) salienta que se a educação básica for bem sucedida, vai suscitar no indivíduo um desejo de continuar a aprender. “Verifica-se o recurso a inúmeras experiências de educação que levaram a um reforço da posição social e ao crescimento pessoal, e as consequentes exigências dos educandos, no sentido de uma educação que aumente as suas oportunidades de vida e bem-estar pessoal” (JANSEN, 2000: 49). O mesmo autor (2000: 48) lembra ainda que na educação de adultos, tanto os educandos como os educadores são representados como “parceiros racionalmente motivados, que cooperam, propositadamente, no desenho e execução de estratégias de aprendizagem próprias para resolver o problema do educando e promover as suas potencialidades de auto-actualização”.

Ao longo dos primeiros anos de formação são-nos dadas poucas opções de escolha. Apenas optamos na altura em que mudamos do 3.º CEB para o Ensino Secundário ou na altura de se ingressar no Ensino Superior. No resto do tempo são outras pessoas que optam por nós. Logo, a escola deve ser um local de orientação para que apoie o indivíduo na construção do seu projecto profissional ou projecto de vida. Para GOMES (1994), a escola tem que ir mais além do que um bloco de programas e de intenções e dar vida a um projecto objectivo de formação. O objectivo principal passará, essencialmente, de acordo com este autor, por se saber ver e ouvir, ler e comunicar, documentar-se e estudar, pensar e analisar, aprender e reaprender, para ganhar a capacidade de renovar. Quando na prática a escola não tem este papel activo, Azevedo (*apud* FONSECA, 1993: 230) desperta-nos para a realidade em que o ensino básico está a prescindir de um dos principais instrumentos de que dispõe para preparar os jovens para uma sucedida inserção social e para a sua realização pessoal. FONSECA (1993: 217), segundo o estudo elaborado, afirma que a orientação escolar e profissional deve ser tomada como uma dimensão maior no quadro das dimensões respeitantes à educação para o trabalho. Ainda AZEVEDO (1999: 111) alerta-nos para o facto da “formação e o emprego continuarem a funcionar como vasos que não se comunicam” e FONSECA (1993: 225) afirma que ainda há indivíduos que defendem que, para uma correcta orientação, basta combater a ignorância através do fornecimento de informação.

COIMBRA e FONTES (2005: 5) lembram-nos que as escolas apelam nos “seus processos de educação e de aprendizagem, à repetição, ao enciclopedismo, à aquisição passiva e

acrítica de saberes ou ao próprio conformismo.” Os seres humanos são orientados para a consecução de objectivos ou, por outro lado, como nos refere Hersey (*apud* FELIPPE, s/d), nem sempre as pessoas tem consciência dos seus objectivos, e nem sempre a nossa mente vê conscientemente a razão das nossas acções. “A construção do projecto de vida é uma parte essencial do êxito” (ALAIZ e BARBOSA, 1995: 17). Este afirma que é “necessário que o indivíduo ao longo da vida desenhe o seu projecto de vida. O mesmo autor afirma ainda que não basta fazê-lo como quem faz um castelo no ar ou mesmo na areia”. Dando razão a este autor, AZEVEDO (1999: 36) diz-nos, ainda, que quem se debate, como os jovens e as famílias, com a necessidade de estruturar um projecto de estudos e de vida profissional “coloca-se em cima de areias movediças”. “O progresso técnico avança mais rapidamente do que a nossa capacidade de imaginar soluções para os novos problemas que ele coloca às pessoas e às sociedades”, alerta-nos DELORS (1996: 71). COIMBRA e FONTES (2005: 4) alertam para o facto de a capacidade de empreendimento ser referenciada por muitos empregadores como uma competência de cariz nuclear.

A mudança essencial que nos dias de hoje se operou é que a educação e a formação já não são ocupações do tempo de vida pré-profissional. AZEVEDO (1999) menciona que este é um facto cheio de consequências pessoais e sociais. Segundo este autor, passou a ser uma necessidade permanente, um processo em que cada indivíduo é o seu próprio gestor, ao longo da vida e da carreira e assegura que a gestão da carreira profissional não é essencialmente um problema técnico. Pode-se e deve-se aprender a “criar um mapa de competências ou a construir um currículo e a participar numa reunião” (AZEVEDO, 1999: 60). Mas isso não basta. A gestão da carreira pessoal é também uma questão de valores e de identidade pessoal. ALAIZ e BARBOSA (1995) vai mais longe e lembra-nos que para a definição de identidade pessoal é passo essencial o da construção do referido projecto, sublinhando ainda que se o sucesso na vida passa por uma cuidadosa construção da identidade, esta depende também da construção de uma carreira profissional. Para NYHAN (1991: 70), a criação de um “projecto de formação implica o estabelecimento de um projecto pessoal”.

“Nos tempos que se aproximam, o empreendedorismo poderá constituir-se como um instrumento básico de suporte à efectiva gestão das carreiras dos indivíduos, permanentemente confrontados com transições, reactualizações e reconversões profissionais” COIMBRA e FONTES (2005: 6). Numa situação de crise económica, como sublinha ALAIZ e BARBOSA (1995), que se faz acompanhar de elevadas taxas de desemprego, não é fácil construir uma carreira profissional. O fundamental será construir projectos profissionais que integrem, segundo AZEVEDO (1999), dados adquiridos como seja o caso de perceber que

as actividades a desempenhar ao longo da vida profissional serão certamente variadas, as necessidades de qualificação serão constantes, a obtenção de novos diplomas e graus pode fazer-se ao longo da vida profissional e de forma cada vez mais flexível. Mais importante que isso é a percepção de que nada está garantido à partida, a não ser a boa formação escolar de base, a experiência profissional que se vai acumulando e a capacidade de empreendimento e de iniciativa própria. ALARCÃO (1997) avança com a ideia que cada ser humano trilha o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser. Cada indivíduo vai perceber que, segundo AZEVEDO (1999), há momentos de actualização por isso o aperfeiçoamento ou até a reconversão profissionais se tornam imperiosos. Um bom projecto surgirá no momento em que se produz uma reflexão crítica do nosso passado e posteriormente elabora-se o plano de acção pensado no futuro, partindo sempre do presente, como nos mostra WHITAKER (1999: 68), na figura 1. A este indivíduo, o referido autor, denominou de “profissional reflexivo”.

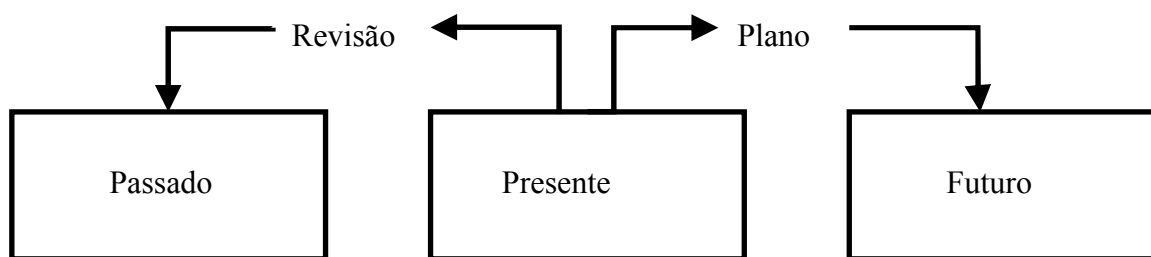


Figura 1: O profissional reflexivo

A promoção de uma efectiva gestão da carreira profissional de cada indivíduo apresenta-se como um desafio futuro ao qual não será possível fugir, desafio esse provocado pela necessidade constante que cada indivíduo terá de construir e reconstruir, activa e permanentemente, a sua carreira nos processos de exploração da sua relação com o mundo, num claro abandono das perspectivas tradicionais de carreira, nas quais a carreira profissional era objectivada enquanto progressão regular e hierárquica desenvolvida no contexto de uma profissão ou sector de actividade” (Castro e Pego, 1999/2000 *apud* COIMBRA e FONTES, 2005: 6).

A formação torna-se um factor essencial do desenvolvimento das sociedades. Para ALARCÃO (1997: 7), consagra-se a formação como “factor de desenvolvimento dos países e do mundo”. Consagra-se a formação como direito universal. Confirma-se o carácter sempre inacabado e, portanto, dinâmico da formação que, após a inicial, se aprofunda e completa, conduzindo, segundo a mesma autora à autonomia e à capacidade de livre e respon-

savelmente desempenhar os seus deveres de cidadão sem esquecer também os direitos que lhe são conferidos e sem reconhecer a necessidade das mudanças a introduzir para que cada um possa ser cada vez mais ser humano numa sociedade que se deseja cada vez mais desenvolvida. Nem todas as tarefas desenvolvidas num determinado local de trabalho são previsíveis, o que envolve uma grande autonomia para o desenvolvimento destas. ANDRADE (1992) refere que a nossa Constituição pensa o sujeito como um ser activo de uma sociedade em mudança, como confirmação basta uma passagem pelo art. 2.º da Constituição da República Portuguesa (2005) onde nos refere que “A República Portuguesa é um Estado de direito democrático, baseado na soberania popular, no pluralismo de expressão e organização política democráticas, no respeito e na garantia de efectivação dos direitos e liberdades fundamentais (...) visando a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa.”

COIMBRA e FONTES (2005: 4) apelam para um trabalhador com “vincada capacidade de iniciativa, criatividade e autonomia no trabalho e na resolução adaptativa de problemas”. COIMBRA e FONTES (2005: 5) “ao ser portador de uma efectiva capacidade de empreendimento, o indivíduo poderá fazer face aos constrangimentos inerentes à incerteza subjacente à constituição dos diferentes itinerários profissionais, formulando esta capacidade como um relevante contributo para que, ao longo da definição da sua trajectória educativa e/ou profissional, o indivíduo possa permanentemente suscitar a exploração e o (re)direccionamento da sua relação de investimento com o mundo envolvente, nomeadamente no que concerne, por exemplo, à vivência de momentos de transição para a vida activa e de reconversão profissional.”

Desta forma, o ensino ou a formação deveriam estar viradas para a construção de cidadãos empreendedores, capazes de inovação e iniciativa de gestão do risco. Vamos esquecer a formação vocacionada para o ter um emprego, e colocar a tónica na formação vocacionada para ser capaz de arranjar um emprego. Daí a necessidade de uma ligação entre a escola, família e comunidade, a ligação única entre a escola e a família não resolve este tipo de problemas, “reproduzindo uma cultura dominante do *ghetto* e perpetuando as desigualdades de oportunidades” (Gonçalves, 2000 *apud* COIMBRA e FONTES, 2005: 5). Este novo conceito de formação “busca transmitir e gerar novos conhecimentos, desenvolvendo uma atitude crítica e criativa frente ao conhecimento acumulado e frente à realidade socioeconómica, cultural e ambiental em que vivemos. Busca também estabelecer um diálogo entre os saberes e a experiência que jovens e adultos já acumularam e trazem para a sala de aula como parte da sua bagagem intelectual. Nesse contexto, significa dialogar com a maneira pela qual jovens e adultos enten-

dem a sua relação com o meio ambiente, o saber ambiental que já acumularam e a sua convivência quotidiana com o meio ambiente, não em termos abstractos, mas de forma a articular teoria e prática” (IRELAND, 2007: s/p).

“No fundo, trata-se de potenciar a criação de um perfil de empreendedor no qual este se constitui, antes de mais, como um construtor quotidiano de novos caminhos, um inovador, um criativo, alguém capaz de investir continuamente em novas aprendizagens e no conhecimento de novas práticas (AZEVEDO, 1999). A competência empreendedora é importantíssima para a concretização dos projectos profissionais.

A formação tem que dar resposta às necessidades socioeconómicas, culturais e cívicas do país, da Europa e do mundo deste século XXI e não à tentativa de resolver os problemas do passado, formando para o passado, sociedades industriais do passado mas antes sociedades do conhecimento futuro.

NYHAN (1991: 48) assegura que o novo «trabalhador intelectual» tem de renovar conti-

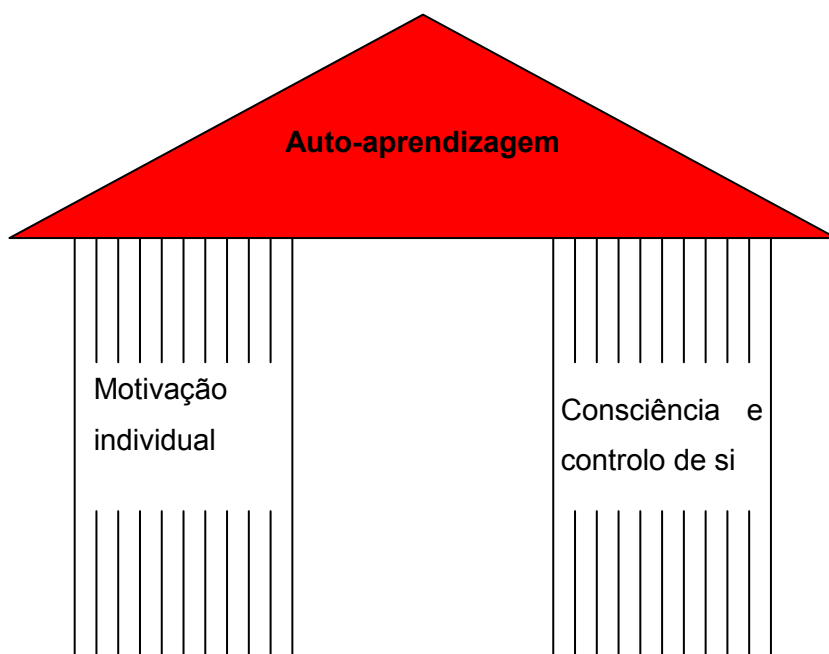


Figura 2: Dois pilares de Auto-Aprendizagem

nuadamente os seus conhecimentos e, assim, por necessidade, tem de ser um «trabalhador em aprendizagem». Ainda de acordo com o mesmo autor, a auto-aprendizagem encontra-se assente em dois pilares. Estes são a motivação humana (que dá início ao processo de aprendizagem – porque quero aprender?) e a consciência e controlo de si

(implementação da aprendizagem – como aprender?), como podemos observar na figura 2: Dois pilares de Auto-Aprendizagem (NYAN, 1991: 51).

“A aprendizagem é uma actividade que afecta directamente a imagem que temos de nós próprios e o desenvolvimento da nossa identidade individual e social” (NYHAN, 1991: 70). DUJO (s/d: 1) diz-nos que quando falamos de auto-formação é muito frequente referir a ideia que Condorcet já tinha proposto em 1972; “l’art de s’instruire par soi-même, de sorte qu’ils puissent continuer à s’instruire toute leur vie”. O que na boca de Condorcet foi já uma ideia brilhante converteu-se hoje numa necessidade económica e social. Além de trazer uma visão diferente do processo de formação das pessoas e dos povos. O mesmo autor refere ainda que a auto-formação é a chave da formação no século XXI. A Era em que nos encontramos, caracteriza-se por uma velocidade na sucessão das várias fases e as mudanças são constantes e cada vez mais em grande número. AZEVEDO (1999) nota que há milhares de jovens assustados e até angustiados com este cenário de evolução da sociedade. WHITAKER (1999) alerta para o facto da mudança ser sentida como uma ameaça e não como uma oportunidade. AZEVEDO (1999) acrescenta ainda que está a ser difícil aos adultos avançar outras propostas que não sejam a competição e, para além disso, ainda a competição e, para ocupar entretanto o tempo, o consumo. HICTER (1975: 197) avança com a ideia que qualquer ser humano é substituível até certo ponto, o fundamental será aprender em equipa, já que só assim se torna possível acabar com a “prejudicial tradição de competição e despertar a aprendizagem das responsabilidades pela participação”. A nossa obsessão pelo ensino e instrução roubou ao indivíduo a consciência de que uma das suas características genéticas mais importantes, como nos refere WHITAKER (1999: 62), é precisamente a extraordinária capacidade para o “autodesenvolvimento, crescimento intelectual e aprendizagem autodirigida”, ao que o mesmo autor, citando Papert, chamou de “aprendizagem natural”. Whitaker refere ainda que o objectivo principal se prende pela facilidade de aprendizagem e a criação de uma cultura centrada sobre a aprendizagem, curiosa face ao desconhecido, experimental no seu desenvolvimento e jamais receosa dos seus erros. Quem não comete erros suficientes não está a aproveitar as oportunidades suficientes. “Aos sistemas educativos já não se pode pedir que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis”. Recorda-nos DELORS (1996: 63), estes sistemas têm que formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptarem a esta nova realidade, dominando todas estas transformações. O mesmo autor afirma que o progresso científico e tecnológico, assim como o avanço geral dos conhecimentos, constituem o factor decisivo do crescimento económico. Surge nesta altura a necessidade de uma maior quantidade de formação e em maior número, para

dominar todas estas transformações, e necessidade de uma formação diferente que leve o indivíduo a adquirir a capacidade de auto-gerir o seu projecto: é a capacidade de o indivíduo se auto-construir. A auto-formação está ligada, segundo DUJO (s/d: 18), à capacidade do indivíduo “detectar, avaliar e decidir que perfil de formação necessita e onde e como desenvolvê-lo”. O mesmo autor afirma que ao indivíduo do presente, trabalhador de futuro, é pedido uma grande disponibilidade, mobilidade, formação e colaboração para a mudança, tanto para a mudança de trabalho como para um processo de reciclagem.

DUJO (s/d: 17) simplifica a questão e salienta que a formação passa a ser através da vida, deixando de ter um tempo específico, e um espaço exclusivo.

Um ditado popular que ouvia na minha terra dizia que “pedra que rola não cria musgo”. Na vida não podemos “rolar” sem um sentido ou orientação, mas temos que “rolar”. A sociedade encontra-se em terreno bastante acentuado, sujeita a grande andamento. Nós, cidadãos, temos que a acompanhar, é isso que nos é pedido enquanto indivíduos inseridos nela. A evolução acentuada só é possível quando todos os indivíduos conseguirem definir um projecto de vida e concretizá-lo com sucesso.

CADILHE (2003: 60) refere que “a educação sofre de um problema que está bem diagnosticado: é sobretudo um problema de administração do sistema; não é propriamente a qualidade dos agentes que exercem o trabalho de educar, é sobretudo um problema de organização ou de gestão; não é um problema de afectação de maus ou insuficientes recursos”. Basta observarmos o caso da Índia em que não há uma receita milagrosa: “o «sucesso» do sistema educativo indiano é fruto do acesso livre e obrigatório à educação (não muito diferente do português), da alteração paradigmática sobre o valor de educação e da simples vontade e empenho do estudante médio indiano” (PANANDIKER, 2007: 7). “A disposição para deixar a tendência sistemática no sentido de culpar o sistema educativo e para assumir a responsabilidade no plano individual e social constitui um factor-chave que move os indianos” (PANANDIKER, 2007: 7).

O problema maior passa pela administração do sistema, como atrás foi referido. Enquanto não premiarem o mérito e não castigarem ou não sancionarem o demérito, a preguiça, a ociosidade, ou a indisponibilidade para aprender ou para evoluir, é evidente que teremos um sério problema em conseguir que as pessoas se esforcem e adiram a padrões de produtividade mais elevados. No caso da Índia os indivíduos possuem a noção que a educação é realmente a via para o futuro melhor, onde “transmitiram valores de sacrifício orientados para a educação dos seus filhos, apostando mais nesta «lotaria educativa» do que em qualquer outra” (PANANDIKER, 2007: 7). “Aqui na Índia, nas poeirentas bibliotecas,

os estudantes, quando é necessário, lêem à luz da vela e copiam livros inteiros à mão para pouparem em fotocópias” (PANANDIKER, 2007: 45). XAVIER (2007) afirma que “em vez de «rasca», os estudantes indianos são a «nata» Não esbanjam fundos comunitários em semestres de intercâmbio Erasmus, para se embebedarem nas noitadas e se orgulharem de não terem posto os pés nas aulas. Aqui, quem não dá o máximo arrisca-se a ser substituído.

Por outro lado, o problema a que o governo, as universidades e o mercado de trabalho não respondem é o desencontro que existe entre a procura e a oferta, onde uma das soluções a apontar, a curto prazo, poderia ser o da reconversão de diplomados. “Aliás, isto (reconversão de diplomados) tem a ver com a motivação, pois um diplomado bem reconvertido e colocado em funções mais produtivas, seguramente que estará mais motivado” (CADILHE, 2003: 63). Como foi o caso irlandês que, segundo nos conta CADILHE (2003: 63), o país ao atrair muito investimento necessitava de mais diplomados em certas áreas, uma união entre o governo e as universidades, optam por fazer uma reconversão de diplomados, em que cada programa de reconversão demorava cerca de um ano.

Ao recolher diferentes opiniões sobre a educação, percebemos que a formação, nos dias de hoje, não é uma formação para o “ser capaz de”, mas é uma formação para o ter, nomeadamente ter aquele “certo emprego” para o qual se foi formado. Deixamos de ter um cidadão autónomo que consegue realizar qualquer actividade e passamos a ter um cidadão desorientado, quando a sociedade não consegue escoar os indivíduos formados em determinadas áreas. Observamos uma supressão de um dos pilares importantes da educação, o pilar ser, para se afirmar o pilar ter.

Max WEBER (1996), no seu livro “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, refere-nos que “um escritor contemporâneo tentou definir a diferença de atitudes diante da vida económica da seguinte maneira: «O católico é mais quieto, tem menor impulso aquisitivo; prefere uma vida o mais segura possível, mesmo tendo menores rendimentos, a uma vida mais excitante e cheia de riscos, mesmo que esta possa lhe propiciar a oportunidade de ganhar honrarias e riquezas. Diz o provérbio, jocosamente: «Coma ou durma bem». Neste caso, o protestante prefere comer bem, e o católico, dormir sossegado”. O mesmo autor (WEBER, 1996: 24), refere ainda que, “este é um exemplo do que queremos significar aqui por tradicionalismo. O homem não deseja «naturalmente» ganhar mais e mais dinheiro, mas viver simplesmente como foi acostumado a viver e ganhar o necessário para isso. Onde quer que o capitalismo moderno tenha começado a sua acção de aumentar a produtividade do trabalho humano aumentando sua intensidade, tem encon-

trado a teimosíssima resistência desse traço orientador do trabalho pré-capitalista. E ainda hoje a encontra, e por mais atrasadas que sejam as forças de trabalho (do ponto de vista capitalista) com que tenha de lidar”.

Alguns autores que estudaram a obra de Max Weber referem que este se baseou na observação que fez de que os grandes empreendedores, da sua época, eram pessoas que pertenciam à religião protestante. Refere que a ideia católica vai em desencontro com o espírito de empreendedorismo na medida em que valoriza o conceito de piedade popular e da espera da recompensa após a morte. Pelo contrário a ideia protestante valorizava o dia-a-dia e a salvação posterior baseava-se na construção da vida terrena. Enquanto que a igreja católica passava uma ideia de contenção, a igreja protestante da doutrina calvinista passava uma ideia de valorização da vida.

SOUZA (2007) refere que para “Max Weber, a ética protestante foi responsável pelo espírito capitalista existente e os países de doutrina protestante apresentaram prosperidade muito maior que os católicos; estes últimos, por sua vez, rejeitam a tese de Max Weber e a doutrina calvinista da justificação, na qual o homem é salvo pela fé e não pelas obras, ao mesmo tempo em que o homem é predestinado à salvação ou à perdição. Os calvinistas dizem que um dos sinais da predestinação à salvação é a prosperidade económica e a riqueza pessoal, enquanto para o catolicismo a riqueza é celestial e o enriquecimento pessoal sem um fim social é condenável”.

A página *on-line* SHVOONG (2007) apresenta um resumo da obra de Max Weber onde diz que “tal comportamento referente às actividades produtivas estava vinculado à ideia bíblica pregada pelo catolicismo de que a riqueza é um grande obstáculo para a ascensão espiritual. Em decorrência de semelhante ideia, as pessoas não alimentavam o desejo de obter lucro; mais do que isso: o desejo de lucro era considerado vil. Um novo ideal económico consolidou-se com a doutrina calvinista, que passou a glorificar os abastados materialmente, referindo-se a eles como os escolhidos de Deus para gerirem os recursos da sociedade. Uma das passagens bíblicas usada como argumento religioso foi a “parábola dos talentos”, a qual dava a entender que cada qual teria de prestar contas a Deus pelo uso feito dos recursos sob seu usufruto, sendo imprescindível multiplicá-los. Tais preceitos religiosos também incitaram os homens ao trabalho árduo (mesmo com baixos salários), logo, os empreendedores transformaram os camponeses em operários, seleccionando os mais aptos para trabalharem nas indústrias. Apesar disso, os resistentes eram coagidos para contribuírem com os empreendimentos. Enfim, a obra trata do víncu-

lo que o ideal religioso pregado e aceite pela sociedade tinha com a política económica emergente na conjuntura acima descrita”.

WEBER (1996: 25) refere ainda que “o trabalho deve ser executado como se fosse um fim absoluto em si mesmo, como uma vocação. Contudo, tal atitude não é produto da natureza. Não pode ser estimulada apenas por baixos ou altos salários, mas só pode ser produzida por um longo e árduo processo educativo”, de acordo com o mesmo autor (1996: 22) “o capitalismo actual, que veio para dominar a vida económica, educa e selecciona os sujeitos de quem precisa, mediante o processo de sobrevivência económica do mais apto” e segundo este (1996: 26) “as oportunidades de superar o tradicionalismo são maiores por conta da formação religiosa”.

*

A educação e formação de hoje têm de centrar-se na aprendizagem e no desenvolvimento de competências dos alunos para inclusão na vida activa e na motivação para prosseguir estudos ao longo da vida. As escolas e os professores virados para o sucesso tradicional de tipo escolar não estão preparados para avaliar a aprendizagem de cada aluno por competências e não têm competência para avaliar e certificar por competências de acordo com as motivações e percurso de cada um. A avaliação e creditação de competências tem de corresponder à realidade pedagógica ou andrológica e não pode transformar-se num processo burocrático que perverte o sistema de avaliação e creditação de competências, se, por exemplo, o portefólio reflexivo a apresentar pelo candidato não for elaborado por ele próprio, mas simplesmente comprado.

2. O novo caminho: «Novas Oportunidades», aprendizagem, competência

Cada cidadão deverá estar provido das competências necessárias para viver e trabalhar nesta nova sociedade da informação.

Estratégia de Lisboa, 9

A educação e formação sempre existiram, mas nem sempre coexistiram. Os ministérios da instrução pública ou da educação nem sempre incorporaram a formação profissional, para o trabalho e para a vida activa. A avaliação escolar baseava-se em objectivos pedagógicos e a formação profissional baseava-se em competências (práticas). A Unesco e sobretudo o Conselho da Europa e União Europeia têm desafiado os sistemas educativos a integrarem educação e formação, estudo e trabalho, conhecimento e competências, autonomia e responsabilidade.

2.1. Educação e formação de adultos e segunda oportunidade: a evolução

HARGREAVES (2001) afirma que a escola passou a ter maior importância para um número crescente de estudantes e durante mais tempo. Já René Maheu (*apud* SARRAMONA, 1994: 63) informava que “a educação deixou de ser um privilégio de uma minoria selecta e de se ver submetida a uma idade fixa; agora tem tendência a estender-se a toda a comunidade e pela duração de existência do indivíduo”. Para este mesmo autor, “enquanto tal, deve manifestar-se como actividade permanente e omnipresente. Não cabe concebê-la como uma preparação para a vida sem uma dimensão desta, caracterizada por uma aquisição contínua de conhecimentos e uma constante revisão dos nossos conceitos”.

O art. 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) proclama o direito à educação para todos: “1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da

paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos”. ARENILLA (2000: 168) refere que a educação deve “interessar-se pelo total desenvolvimento do indivíduo enquanto ser humano livre, ao ajudar o estudante a tornar-se num trabalhador, numa pessoa e num membro da sociedade que preencha mais eficazmente o seu papel porque nem a tecnologia nem o crescimento económico são fins em si; não são mais do que meios”.

O conceito de educação, com o passar dos anos, veio a ser alargado, não só relativamente aos objectivos a que se propõe mas, por outro lado, à idade das pessoas a que a educação é dirigida, meios que utiliza e a forma como o faz. Para VEIGA (1975: 13), os indivíduos só à medida que se vão desenvolvendo é que vão abrindo o leque de tarefas possíveis: “À medida que se vai desenvolvendo, a aptidão das actividades possíveis torna-se tão grande que tem de seleccionar; desta forma, o que faz torna-se cada vez mais objecto de escolha na qual os costumes, as pressões sociais, as oportunidades e as possibilidades de êxito e de recompensa são elementos fundamentais”. DELORS (1996: 89) afirma que “a educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas, à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas”, e acrescenta ainda que “hoje em dia, ninguém pode pensar em adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimento que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma actualização contínua dos saberes, apesar da educação inicial dos jovens tender a prolongar-se. Além disso, a redução do período de actividade profissional, a diminuição do volume total de horas de trabalho remunerado e o prolongamento da vida após a reforma aumentam o tempo disponível para outras actividades”. Hoje, mais do que nunca, o sistema de educação não deve ser separado do contexto social, cultural, político e económico do país. Deve sempre ser convenientemente integrado e só assim é que educação poderá significar desenvolvimento. “As finalidades da educação relevam da reflexão filosófica sobre o homem, sobre a existência humana no seu contexto histórico e sobre os sistemas de relações que ligam o homem à natureza e à sociedade em que vive, cria e age” (HUMMEL, 1977: 19).

Desde que o Homem apareceu à face da terra sempre existiu formação, por estar intimamente ligada à sua sobrevivência, tanto no melhoramento das suas habilidades e competências como dos seus valores e hábitos. A educação de adultos sempre existiu ao longo da História. Por um lado, a auto-educação, onde os adultos aprendiam de acordo com as suas próprias experiências, mas também, por outro lado, a hetero-educação. Já dizia HUMMEL (1977: 50) “a educação foi, desde sempre, um processo que não esteve limitado nem no tempo, nem no espaço. Por toda a parte, a educação ia sendo realizada

ao longo da vida: na família, no clã, (...). “A Educação de Adultos foi, no passado, expressão sem importância. Só no século XIX «através de lutas, das contradições, dos avanços e dos recuos, na maior parte das vezes fora dos sistemas oficiais, se desenvolveu um novo sector da educação, componente essencial de uma futura educação permanente, o da Educação de Adultos»” (Roux, 1974 *apud* NOGUEIRA, 1996: 71).

Como ideia directriz, a Educação de Adultos ou educação ao longo da vida tem antecedentes no pensamento antigo/medieval. POMBO (2000), baseado em duas das grandes obras de Platão (*A República* e *As Leis*), diz que Platão (Atenas, 429AC-347AC, Atenas) considera que a educação deveria tornar-se pública e deveria durar até aos 50 anos. Dos 3 aos 6 anos, instituíam-se a prática do pentatlo, nome colectivo de cinco exercícios: salto, corrida, luta, pugilato e disco. Também se praticava a dança e música para ambos os sexos. Entre os 7 e os 13 anos, ocorria a introdução paulatina da cultura intelectual e acentuação dos exercícios físicos. A partir dos 10 anos, a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo por processos práticos. Dos 13 aos 16 anos era a altura da educação musical em que o programa é dividido em duas secções: uma literária, compreendendo gramática e aritmética; outra musical, compreendendo poesia e música. Dos 17 aos 20 anos tinha lugar o período da educação militar. Os jovens deveriam adquirir resistência e saúde a toda a prova. Dos 21 anos em diante, apenas os jovens mais capazes deveriam continuar a educação já com carácter superior e baseada nas Matemáticas e Filosofia. Entre eles, seleccionam-se os futuros governantes, prosseguindo a sua educação até os 50 anos. Em ambas as escolas (tanto na Academia de Platão como no Liceu de Aristóteles) eram aceites pessoas independentemente da sua raiz familiar. Os estudantes cujas condições familiares não lhes permitiriam enveredar pelos estudos, conseguiriam fazê-lo conciliando a escola com trabalho. “Segundo Aristóteles (Macedónia, 384AC-322AC, ilha Eubeia), o ser humano ao nascer é como um rio sem leito, que não sabe para onde vai e que a educação, ao longo do seu amadurecimento, deve guiar” (POMBO, 2000).

Nesta época, a educação, segundo FÁVERO (2004), desenvolve-se no quadro municipal, mas por obra de benfeitores. A instrução era um “privilégio de nascimento”, destinada apenas aos “filhos dos cidadãos”. Uma enorme massa de seres humanos permanecia sem qualquer direito, nem mesmo moral, à educação. Durante a Idade Média, os indivíduos que possuíam a instrução eram, na sua maioria, homens pertencentes ao clérigo. O estudo dos conhecimentos naturais era uma pequena parte da sua escolaridade. Nesta altura, a maior parte das investigações não enveredavam pela descoberta de novos saberes de forma científica.

Por volta de 1200 são criadas as primeiras universidades na Europa, entre elas encontravam-se as universidades de Bolonha, Paris, Oxford e Coimbra. Durante os anos seguintes deu-se um crescimento na criação de universidades pela Europa, que causaram um enorme desenvolvimento a nível intelectual e trouxeram consigo a possibilidade de uma grande (r)evolução científica e tecnológica. Os descobrimentos de novos caminhos marítimos, aliados ao desenvolvimento da imprensa, levaram a uma era moderna de novos conhecimentos, a uma abertura dos povos ao mundo, um grande crescimento a nível do comércio e a uma nova sociedade.

COMÉNIUS (1966) escrevia em *Didáctica Magna* “importa agora demonstrar que, nas escolas, se deve ensinar tudo a todos (...). Pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de actores” (COMÉNIUS, 1966: 134). “Durante toda a vida o Homem deve conhecer, experimentar e executar muitas coisas” (COMÉNIUS, 1966: 113). A educação seria um processo a desenvolver durante toda a vida do indivíduo, em que este deveria não saber tudo mas ter bases que lhe permitissem, ao longo da vida, reflectir, dar a sua opinião e desenvolver-se na sua plenitude.

Só posteriormente na Idade Contemporânea, iniciada pelo movimento da Revolução Francesa, em 1789, é que pela Europa fora se foram alterando as formas de agir. A revolução em causa ficou para sempre reconhecida com o lema de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. Em 26 de Agosto de 1789 os representantes do povo francês aprovaram a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Em 17 artigos resumiram as ideias principais que deveriam estar de acordo com o que se podia ler no início da declaração: “tendo em vista que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos Governos, resolveram declarar solenemente os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem, a fim de que esta declaração, sempre presente em todos os membros do corpo social, lhes lembre permanentemente os seus direitos e os seus deveres; a fim de que os actos do Poder Legislativo e do Poder Executivo, podendo ser a qualquer momento comparados com a finalidade de toda a instituição política, sejam por isso mais respeitados; a fim de que as reivindicações dos cidadãos, doravante fundadas em princípios simples e incontestáveis, se dirijam sempre à conservação da Constituição e à felicidade geral”. Em 1793 foi ampliada para 35 artigos e segundo SCHILLING (2003) o último é “uma peça subversiva de primeira grandeza, porque praticamente induz os cidadãos à rebelião contra o governo. «A insurreição é para o povo”, diz o artigo, “o mais sagrado dos direitos e o mais indispensável dos deveres»”. De acordo com FÁVERO (2004) a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789: “representou uma grande evolução. Apesar de não se

encontrar em seu texto a palavra 'educação', a Constituição Francesa de 1791, que foi nela inspirada, trouxe referências à educação de crianças abandonadas, assim como a «uma Instrução comum a todos os cidadãos, gratuita no que respeita às partes do ensino indispensáveis para todos os homens». E finalmente, o Acto Constitucional de 1793 reconhecia: «a instrução é uma necessidade de todos os homens» e deve estar «ao alcance de todos os cidadãos».

Como princípio activo, a educação de adultos é recente. De acordo com FERNANDES (1998), o primeiro documento legal em que é abordada a educação de adultos é datado de Abril de 1792, já posterior à Revolução Francesa (1789). Em Outubro de 1794, foi votado outro texto legal, pelo qual se criava, em Paris, o Primeiro Centro de Instrução de Adultos. Paolo NOSELLA (2006) confirma-nos que em 1795 se dá a Fundação da Escola Politécnica de Paris: “a Escola Politécnica de Paris nasceu em 1795. Anteriormente chamava-se Escola Central dos Trabalhos Públicos”.

Mas só no século XIX é que se generaliza a educação de adultos decorrente, essencialmente, da Revolução Industrial que trazia novas tecnologias à indústria. A instrução passava fundamentalmente por ensinar os adultos a utilizar as novas máquinas e os instrumentos ao seu dispor.

A Revolução Industrial trouxe profundas mudanças a nível tecnológico, que inevitavelmente vieram alterar toda a dinâmica dos processos de produção. Este movimento da Revolução Industrial teve início na Grã-Bretanha durante o decorrer do século XVIII, dando-se a sua expansão para outros países sobretudo a partir do século XIX. Nesta altura dá-se o extermínio do artesão, que se caracterizava por uma produção a nível familiar, produzindo numa oficina, a qual lhe pertencia e trabalhava com a sua família e todo o saber da profissão era passado de pais para filhos.

A introdução da máquina, numa primeira fase a vapor e, posteriormente, a electricidade, alterou completamente a vida dos trabalhadores. Ocorreu uma deslocação das populações rurais para as cidades e, em troca do serviço prestado, o trabalhador recebia uma jorna. A produção em grande escala favorecia a especialização do trabalhador numa certa tarefa, deixando este de acompanhar todo o processo de produção. O trabalho do operário era muito diferente do trabalho do camponês: tarefas monótonas e repetitivas. A vida na cidade moderna significava mudanças incessantes. A cada instante, surgiam novas máquinas, novos produtos, novos gostos, novas modas.

CARDIM (2005: 73) refere que só a necessidade para interpretar os desenhos das máquinas e das suas peças, já no século XIX, é que promoveu a criação de escolas e a expe-

riência de sistemas de aprendizagem específicos para a preparação deste pessoal, incluindo o ensino do desenho. Para este mesmo autor, este ensino foi a pedra de toque para a criação do ensino técnico. Decorrentes desta necessidade surgiram pela Europa escolas ligadas ao ensino do desenho. Segundo SANTOS (1999) citando Raymond Williams, “numa sociedade de transformação, e muito particularmente após a revolução industrial, agudizam-se os problemas de perspectiva e orientação social”. Conforme FEDERIGHI e MELO (1999: 14), “no virar do século XVIII e XIX, em todos os países da Europa industrializada, isto traduziu-se no aumento da fundação de novas escolas de formação profissional para adultos ou jovens trabalhadores (os cursos revolucionários promovidos em Paris pelos operários armeiros, as Escolas Agrícolas, promovidas pelo Marquês Ridolfi durante as primeiras décadas do século XIX, os cursos nocturnos e de Domingo para as mulheres operárias do Massachusetts, promovidas pela Companhia Têxtil Lowell & Waltham desde o início de 1820 e, às escolas fundadas pela ampla Companhia de armas alemã Krupp). Ela exprimira-se igualmente através da difusão de formas mútuas e de solidariedade educativa (em prática em Itália, tal como noutros países europeus, através pelas sociedades de Ajuda Mútua ou das Bolsas do Trabalho) e pelo nascimento de actividades de educação popular inspiradas, como na Dinamarca e em todos os outros países escandinavos, nos princípios da *folkeoplysning*, definidos pelo bispo protestante Grundtvig e seus discípulos”. “Para Grundtvig, a escola popular tinha de ser um lugar de encontro para idades diferentes e para participantes de diferentes áreas geográficas, «onde diferentes formas de responsabilidade partilhada e co-determinação deviam criar interacção, troca e diálogo entre professores e alunos»” (SANTOS, 2008). FÁVERO (2004) afirma que a Constituição Francesa de 1848 “é indicada como sendo a primeira Carta que reconheceu a educação como direito. Também dispôs que a educação é dever do Poder Público, pois proclamava em seu preâmbulo que «a República deve (...) pôr ao alcance de cada um a instrução indispensável a todos os homens». Outra novidade foi a de que em seu art. 9.º reconheceu que «o ensino é livre». Essa liberdade, de acordo com o mesmo artigo, deveria ser exercida «segundo as condições de capacidade e de moralidade determinadas pelas leis e sob a vigilância do Estado»”.

Em 1919, na Inglaterra, o lorde H. Smuth refere pela primeira vez numa carta dirigida a Lloyd George (presidente do Comité de Educação de Adultos do Ministério de Reconstrução), que “a educação não deve ser considerada como um luxo para algumas pessoas isoladas, nem como algo que interessa durante algum tempo no início da idade madura, mas como necessidade permanente, um aspecto imprescindível aos cidadãos, devendo ser geral e durar toda a vida” (Helly, 1963, *apud* MARTINS, 2001: 5). CARDIM (2005: 73),

lembra que “o crescimento das unidades produtivas determinado pela concentração do equipamento e pela parcelização das tarefas é, assim, acompanhado de especialização, ou seja, da fixação dos indivíduos na execução de certas actividades – o que favorece a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas simplificadas, acelera o movimento de assalariamento e a transição mais completa para a economia de mercado.”

Após a Primeira Guerra Mundial, em França, surgem movimentos de reforma educativa com a ideia de Educação Popular. Esta teria como principal objectivo estender a educação a toda a sociedade. A educação popular consistia, essencialmente, em construir uma cultura comum, partindo de todos os contributos dos membros da sociedade, assente nos meios disponíveis no próprio território: estruturas (bibliotecas, museus, centros culturais ou de animação, santuários de diferentes religiões, espaços desportivos, etc.), pessoas, saberes, bens materiais e virtuais. A partir deste momento inicia-se uma primeira fase no direito à educação onde as lutas vão, na sua maioria, na direcção de erradicação do analfabetismo, é nesta fase que surge um pouco por toda a Europa o alargamento do ensino primário. Um dos primeiros termos que surgiu foi o da «educação popular», que, segundo ROUX (1974: 35) afirma que “se a expressão adquiriu direitos de cidade em França essencialmente em 1936, sob o governo da Frente Popular, teve origem nas iniciativas tomadas na Dinamarca e na Suécia no decurso do século XIX, com o objectivo de organizar uma actividade cultural de fim educativo, livremente exercida pelos adultos nos seus tempos livres.” O mesmo autor (1974: 35) refere ainda que se trata em primeiro lugar de uma conquista e, citando Jean Guéhenno, sublinha que “ela é isso primeiro e quase sempre para todos os pobres a quem está socialmente proibida e que acabam por alcançá-la.” Este mesmo autor lembra-nos ainda que se por um lado a Educação Popular é uma conquista, por outro lado é “um movimento contraditório de desafio e confiança na escola” (ROUX, 1974: 36). ROUX (1974: 37) recorda-nos “que em numerosos países estrangeiros, a educação popular dispõe de estruturas próprias que participam activamente na evolução geral do aparelho educativo. Assim, na Alemanha Federal, 70 institutos de educação popular dedicavam-se ao desenvolvimento pessoal, à cultura geral, ao domínio da expressão; por outro lado, as escolas nocturnas, com actividades múltiplas e diversificadas, completavam as universidades populares. Na Dinamarca, na Suécia, as escolas superiores populares, os cursos superiores nocturnos contribuía para a cultura de cada um, mas sem relação directa com o sistema de ensino escolar, sem a preocupação de garantir colocações e organizar carreiras profissionais. Na Noruega os adultos recebiam um diploma que não garantia competência profissional, mas facilitava o acesso

a cursos técnicos de aperfeiçoamento. A educação popular apareceu como uma educação organizada por associações populares.

Até à 2ª Guerra Mundial, de acordo com ROCHA (2002: 6), “a educação popular era concebida como extensão da educação formal para todos, sobretudo para os menos privilegiados que habitavam as áreas das zonas urbanas e rurais”. Segundo GADOTTI (1995), nos anos 40, a Educação de Adultos era entendida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural. A Carta da Organização das Nações Unidas, 1945, segundo FÁVERO (2004), menciona a educação ou a instrução, em vários pontos, inclusive ordenando aos Membros das Nações Unidas que os administram que assegurem “o desenvolvimento da sua instrução”.

Já na década de 1950, a educação de adultos era entendida como uma educação de base, com desenvolvimento comunitário. Depois da Segunda Guerra Mundial acentuam-se as reformas educativas na Europa. A educação de adultos tem estado, a partir da Segunda Guerra Mundial, a cargo do Estado, muito diferente da educação não-formal, que está vinculada a organizações não-governamentais (ROCHA, 2002).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela ONU, 1948, determina o direito à educação no art. 26.º, o que é também referido no Preâmbulo: “Proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação...”. Fixa-se o direito à educação gratuita e também que “o ensino elementar será obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito” (1). E ainda, “A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais” (2) e que “os pais têm prioridade de direito na escolha do género de educação que será ministrada a seus filhos” (3).

Em 1949, na Dinamarca, é realizada a Primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos. O mundo tinha acabado de sair de uma grande guerra e a escola não tinha conseguido superar todos os traumas provocados por esta. Tornava-se, por isso, urgente formar o Homem para a paz. Então, a educação de adultos ficou entendida como uma espécie de “educação moral” (GADOTTI, 1995), em que o principal objectivo seria contribuir para que fossem respeitados os direitos humanos e houvesse bases para a construção de uma paz duradoura. “A educação de adultos tem por tarefa satisfazer as necessidades e aspirações do adulto em toda a sua diversidade (...) não se trata de distribuir um

saber já feito, mas de utilizar (...) as achegas e o contributo de cada indivíduo e cada grupo, para lançar os fundamentos de uma civilização mais completa e mais humana” (Unesco *apud* ROCHA, 1988: 197).

Onze anos depois, no ano de 1960, em Montreal (Canadá), é realizada a Segunda Conferência Internacional de Educação de Adultos. A educação para adultos é vista como uma preparação para a vida. “As sociedades saudáveis são constituídas por homens e mulheres e não por robots (...). O homem é um ser polifacetado, com muitas necessidades” (Unesco citado por ROCHA, 1988: 198). Surge o termo «educação de adultos» quando a Unesco deu uma definição exaustiva, vendo nela «um instrumento essencial que deveria permitir alcançar os objectivos seguintes»: conservação e enriquecimento do património cultural, adaptação à mudança pela formação ou reconversão profissionais, participação em todas as formas de vida cultural da sociedade, recuperação das deficiências escolares, desenvolvimento da compreensão internacional, compreensão entre grupos sociais e gerações, formação para a vida cívica, social, económica...Apercebemo-nos de que esta definição, assim resumida, é das mais globais que existem e permite abranger todas as situações. O relatório genérico da conferência especifica-a: «A educação dos adultos varia muito de país para país, pois está ligada à história e às tradições de cada um deles e depende do estágio a que ele chegou no desenvolvimento económico, social e educativo»” (ROUX, 1974: 38). Educação de adultos está intimamente ligada a acções de redução da iliteracia e analfabetismo em adultos. Segundo a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, de 1998, “por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática”. NORBECK (1997: 34) afirma que “o adulto é aquele que já ultrapassou a adolescência, ele é responsável por si próprio (e por outros) e tem experiência de trabalho a tempo inteiro”.

Em 1966 é assinado por todos os estados membros das Nações Unidas o Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais, onde se podia ler no n.º 1 do art. 13.º: “Os Estados-Signatários no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve ser orientada até ao pleno desenvolvimen-

to da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam, deste modo, que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efectivamente numa sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos e religiosos e promover as actividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz”. Mais à frente, no n.º 2 do mesmo artigo, na alínea d), refere-se que deve “fomentar-se ou intensificar-se, na medida do possível, a educação básica para aquelas pessoas que não tenham recebido ou terminado o ciclo completo de instrução primária”. A partir deste momento assistimos a uma nova fase onde o “enfoque no analfabetismo aumentou, passando a englobar o chamado «analfabetismo funcional», ao mesmo tempo que decorria uma ampla expansão do ensino primário”. (UNESCO, 2000_a: 31).

Segundo FEDERIGHI e MELO (1999), foi a Suécia, por iniciativa do primeiro-ministro Olof Palme, o primeiro país a criar um sistema de educação recorrente, em vigor desde 1968, com o objectivo de tornar possível o retorno à educação, numa larga escala. Em 1970 surge um novo termo ligado à arte ou ciência de ensinar adultos a aprender: andragogia. Foi um termo lançado por Malcolm Knowles (1913-1997), durante os anos setenta, que denomina a arte ou ciência de orientar adultos a aprender. O termo remete a um conceito de educação voltado para o adulto, em contraposição à pedagogia, que se refere à educação de crianças. Para alguns educadores a andragogia é um conceito amplo de educação do ser humano, em qualquer idade. A Unesco, por sua vez, já utilizou o termo para referir-se à educação contínua.

Em Tóquio, no ano de 1972, é realizada a Terceira Conferência Internacional de Educação de Adultos. Descreve, de uma maneira bastante explícita, a funcionalidade da educação de adultos, em que a educação deve ser “baseada nas relações que o homem tem com o trabalho, indo ao encontro das necessidades e interesses do indivíduo e da sociedade. Esta educação contribui para formar o homem criador de bens materiais e espirituais ao mesmo tempo que aproveita os benefícios da sua obra criadora” (Unesco, *apud* ROCHA, 1988: 203).

O termo «educação profissional», segundo ROUX (1974: 34) surgiu para “substituir a noção de ensino técnico, (apareceu por volta de 1974) que se procura eliminar do vocabulário oficial, no espírito da reforma do ensino, que quer desenvolver uma unidade necessária ao sistema educativo (é certo que o ensino técnico teve um estatuto de parente pobre; mais preocupado, ao nível de programas, em copiar os programas clássicos ou

reputados humanistas que em salvaguardar a sua originalidade, afundou-se parcial e injustamente no desequilíbrio; constituiu, a contra-senso, um ensino de classe, quando era necessário para toda a nação”. O mesmo autor (1974: 34) citando Roger Grégoire, refere que “a educação profissional abrange todas as formas de preparação ou aperfeiçoamento para uma actividade profissional, desde a formação prática em grande número, até ao ensino dos conhecimentos teóricos e à iniciação à ética, assim como os comportamentos sociais necessários ao exercício de tal actividade”.

A Educação de Adultos tem como função a de reintrodução de jovens e adultos, principalmente analfabetos, no sistema formal de educação. É nesta Terceira Conferência Internacional que, pela primeira vez, se faz referência aos grupos tradicionalmente desfavorecidos (jovens sem emprego, jovens que deixaram prematuramente a escola, trabalhadores emigrantes, pessoas idosas e desempregados, etc.), deveria fixar-se como objectivo colmatar as necessidades de educação desses grupos. Por outro lado impõe-se a ideia de Educação Permanente como integradora da Educação de Adultos.

Em 1976, em Nairobi, segundo VELOSO (2004: 178), a 19ª sessão da Conferência Geral das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura definiu a Educação de Adultos como “o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado e independente”. A definição remete-nos para a ideia de que educação é desenvolvimento: desenvolvimento do ser humano em primeiro lugar e, conseqüentemente, desenvolvimento da sociedade.

Agora numa terceira fase “a «alfabetização funcional» começou a ser encarada como um aspecto específico das “necessidades de aprendizagem”, ao mesmo tempo que o «ensino primário» começava a ser encarado como parte da «educação básica», concebida para satisfazer as “necessidades básicas de aprendizagem».”

A Quarta Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Paris, em 1985, destaca a educação de adultos idosos. Deixam de ser um grupo de desfavorecidos e passam a ser pessoas com necessidades particulares em educação, começando a ter

direito à educação. Segundo ROCHA (1988: 199), “a educação de adultos tem o objectivo de assegurar o desenvolvimento do indivíduo e favorecer a sua participação no desenvolvimento socioeconómico e cultural”.

FÁVERO (2004) afirma ainda que a “Convenção sobre o Ensino Técnico e Profissional, 1989, também adoptada pela Unesco e, assim como a Convenção de 1960, faz parte do «direito universal convencional específico», ou seja, relativo a um direito em particular, neste caso, o ensino.”

Em 1990, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada em Jomtien, na Tailândia, entendeu-se, segundo ROCHA (2002: 7), “a alfabetização de Jovens e Adultos como a 1ª etapa da Educação Básica, consagrando a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização”. O objectivo de Jomtien (1990) era somente garantir a «satisfação de necessidades de aprendizagem» e também redefinir a visão e o objectivo da educação básica. Na declaração (de Jomtien, 1990) nascida desta conferência podemos ler: “cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.” ... “A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação”. Na visão do então Director-Geral da Unesco, o processo lançado em Jomtien representaria “um ponto de inflexão nas tendências populacionais, no desenvolvimento de recursos humanos, no crescimento económico, em padrões de migração rural e internacional, na formação de uma nova visão global, se as suas metas forem efectivamente alcançadas” (Federico Mayor, 1990 *apud* TORRES, 2000: 5). “A Educação de Adultos traduz-se, desta forma, num substituto lógico para as limitações e oportunidades mal sucedidas da educação escolar” (Nogueira, 1996: 71). Como é referido nesta conferência “cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais concebidas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 2000a: 20).

Desta conferência nasceu o Programa Educação Para Todos, tendo como objectivos proporcionar educação básica a todas as crianças e reduzir drasticamente o analfabetismo entre os adultos até ao final da década. Este programa desenvolve-se segundo um lema: “é necessário defender a educação como domínio prioritário do progresso em todas as sociedades. Todos os Estados devem desenvolver planos nacionais de acção, cons-

truindo estratégias de desenvolvimento no sector da educação. Uma criança que nasce no seio de uma família alfabetizada tem mais oportunidades para sobreviver à infância, frequentar a escola e ter apoio dos pais para permanecer na escola, tende a casar mais tarde, a ter menos filhos e estes a serem mais saudáveis, a encontrar empregos mais qualificados, a participar na vida democrática e a ter também mais interesse em proteger o ambiente” (UNESCO, 2002).

Em Maio de 1990 o Despacho 58/ME/90 “reconhecida a importância da escolarização no progresso económico, importa assim criar possibilidades para alargar o acesso à educação nos ensino básico e secundário, sendo necessário desenvolver o programa de Educação para todos.” Na mesma altura o Conselho Nacional de Educação lança o Parecer 2/90 sobre a organização e desenvolvimento da educação de adultos. Em Fevereiro de 1991 o “Decreto-lei 74/91 estabelece quadro geral de organização e desenvolvimento da educação de adultos”, em Outubro do mesmo ano a Resolução do Conselho de Ministros 29/91 (DR. 182, p. 4029) cria o Programa Educação para Todos.

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), com a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (1990), com as Normas das Nações Unidas sobre a igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1995), foi sendo reconhecida a necessidade de integração de todos no sistema educativo. Para resolver este problema, de 7 a 10 de Junho de 1994, reuniram-se em Salamanca mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais a fim de promover o objectivo da Educação para Todos. Na declaração saída deste encontro pode ler-se: “reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação”. Este documento aponta para a necessidade que existe em actuar no sentido dos agentes educativos responderem às necessidades individuais de cada indivíduo, apoia-se numa base de inclusão.

A 5.^a Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, em 1997, com o título de “Aprender em Idade Adulta: uma Chave para o séc. XXI”, estabelece que a educação de adultos é um direito para todos. “O direito à educação é um direito universal de todos os povos. Embora haja consenso de que a educação de adultos deve ser acessível a todos, a realidade é que muitos grupos continuam excluídos, como os idosos, as populações migrantes, os ciganos e outros povos sem território e/ou nómadas, refugiados, deficientes e populações prisionais. Estes grupos devem ter acesso a pro-

gramas educativos que os integrem numa pedagogia centrada no indivíduo capaz de satisfazer as suas necessidades e facilitar a sua participação plena na sociedade. Todos os membros da comunidade devem ser convidados e, quando necessário, apoiados a participar na educação de adultos, o que implica dar resposta a um conjunto de necessidades intelectuais” (UNESCO, 1997: 34). “Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver o seu potencial, colectiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito. Os desafios do século XXI não podem ser enfrentados por governos, organizações e instituições isoladamente; a energia, a imaginação e a criatividade das pessoas, bem como sua vigorosa participação em todos os aspectos da vida, são igualmente necessárias. A educação de jovens e adultos é um dos principais meios para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade, transformando-as numa condição indispensável para se enfrentar os complexos problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos.” (UNESCO, 1997: 9). Por outro lado, apostou numa educação voltada para a sustentabilidade ambiental baseado no Relatório Brundtland, publicado em 1987, intitulado de “O nosso futuro comum”, que, segundo a AGENDA 21 LOCAL (2007), alertava o mundo para a necessidade urgente de alterar o desenvolvimento económico em direcção à sustentabilidade, com um menor impacte nos recursos naturais e no ambiente”. “Um futuro sustentável não pode ser atingido se não for analisada a relação entre os problemas ambientais e os actuais paradigmas de desenvolvimento. A educação ambiental de adultos pode desempenhar um papel fundamental no que se refere à mobilização das comunidades e de seus líderes, visando ao desenvolvimento de acções na área ambiental.” (UNESCO, 1997: 11) Acrescenta ainda que “a educação de adultos é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos”. Em resumo, a educação de adultos engloba “todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas «adultas» pela sociedade desenvolvem as suas aptidões, enriquecem o seu conhecimento e aperfeiçoam as suas qualificações técnicas e profissionais, direccionando-as para a satisfação das suas necessidades e as da sua sociedade” (UNESCO, 1997: 11).

O Fórum Mundial da Educação que decorreu em Dacar, no Senegal, em 2000, reafirmou o empenhamento na Educação Para Todos, programa criado após a Conferência Mundial

sobre Educação para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia, e num dos pontos determinou responder às necessidades educativas de todos os jovens e adultos, tendo por objectivo a aquisição de competências necessárias, melhorar em 50% os níveis de alfabetização dos adultos, até 2015 e melhorar a qualidade da educação.

Como atrás foi referido, a 5.^a Conferência Internacional sobre Educação de Adultos realizada em Hamburgo (1997), estabeleceu um vínculo entre a educação de jovens e adultos e o desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade.

A Estratégia de Lisboa (2000) ultrapassava o conceito de obrigatoriedade escolar e considerava a educação como uma necessidade sobretudo para os jovens da faixa etária dos 18-24 anos que apenas têm estudos secundários de nível inferior (n.º 26).

O processo de formação de adultos hoje em dia já possui uma dimensão bastante alargada, compreendendo todos os processos formais e informais de aprendizagem e educação. Em 2009 realizou-se no Brasil, a 6.^a Conferência Internacional sobre Educação de Adultos onde sob o lema "Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos", a conferência destacou o papel central da educação e aprendizagem de adultos nos programas internacionais em educação e desenvolvimento, especialmente aqueles relativos ao desenvolvimento sustentável.

A «educação de segunda oportunidade» surge como uma nova oportunidade de educação para quem já entrou na idade adulta e não possui quaisquer qualificações, ou para quem possui qualificações muito baixas. Alguns países debatem-se com um problema muito grave que é o abandono precoce da escola pelos jovens. A educação de adultos pode ser vista como a forma de melhorar as competências das pessoas e, desta forma, aumentar a sua auto-estima, reduzindo assim a pobreza e a exclusão social. Surge numa óptica de igualdade de oportunidades, onde se pretende facultar o acesso à educação a pessoas que dela não usufruíram na altura devida.

Qualquer que seja o termo utilizado, a realidade é que os novos conceitos de educação e formação vão apontar sempre com base do princípio da Educação para Todos e, segundo a UNESCO (2000_b), no 5.º Relatório Mundial de Educação, ficamos alertados para o poder da educação: "A educação é a arma mais eficaz contra a pobreza, nenhum país conseguiu a erradicação da pobreza sem a educação; a educação de mulheres e meninas é um factor decisivo, independente de que o objectivo seja aumentar o número de pessoas alfabetizadas e o nível de vida, ou de diminuir as taxas de mortalidade e de crescimento demográfico; o conceito de aprendizagem ao longo da vida substituiu a distinção tradicional que se estabelecia entre os anos passados na escola e a vida depois

das aulas; a aprendizagem é a chave para o desenvolvimento sustentável; a educação deve chegar aos excluídos; quanto melhor for a aprendizagem melhor será a qualidade de vida; o acesso e a qualidade da educação são determinantes para o seu êxito; adaptação e flexibilidade são as novas competências necessárias para enfrentar um mundo em rápida mutação; a educação deve sensibilizar para a defesa do meio ambiente, contribuir para o melhor conhecimento dos direitos e deveres fundamentais e fomenta a maior participação na acção cívica”. Segundo a UNESCO (1997: 9) a “educação de jovens e dos adultos é um dos principais meios para aumentar de maneira significativa a criatividade e a produtividade no seu sentido mais lato, as quais, por seu turno, são indispensáveis para resolver os problemas complexos e inter-relacionados de um mundo assediado pela aceleração das transformações e pela complexidade e riscos crescentes... O novo conceito de educação de jovens e adultos põe em causa as práticas existentes, já que exige uma interligação eficaz no seio dos sistemas formal e não formal, bem como inovação e mais criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados através de novas abordagens para a educação de adultos, no âmbito do conceito de aprendizagem ao longo da vida. A promoção da aprendizagem, usando os meios de comunicação e a publicidade local e, facultando orientação imparcial, constituem responsabilidades dos governos e parceiros sociais. O objectivo último deverá ser a criação de uma sociedade educativa empenhada na justiça social e no bem-estar geral”. A Estratégia de Lisboa (n.º 9) aponta claramente que: «Cada cidadão deverá estar provido das competências necessárias para viver e trabalhar nesta nova sociedade da informação. Os diferentes meios de acesso deverão prevenir a infoexclusão. O combate contra o analfabetismo deverá ser reforçado. Deverá ser dada uma atenção especial às pessoas deficientes.»

2.2. Educação de adultos em Portugal

“A Educação é, portanto, para todo o ser humano, uma necessidade e uma tarefa que dura tanto como a vida” (VEIGA, 1975: 36). A Educação ao longo dos tempos sofre alterações principalmente porque, para que seja uma educação eficaz, terá que acompanhar as mudanças existentes na sociedade. Em Portugal, como em todo o mundo, a educação passou por várias fases, durante a época da monarquia. João-Maria Nabais (s\d) refere que as “marcas deixadas pela projecção do pensamento de Ribeiro Sanches sobre a educação, ética, política, ou mesmo na filosofia, é vasta, revelando-se um convicto defensor do Iluminismo Científico e um reformador. As suas ideias principais baseadas no primado da razão (senhora absoluta) acham-se nas *Cartas sobre a Educação da*

Mocidade (1760) - que vão ter uma contributo decisivo, dentro do novo espírito educativo emergente, para a criação do Colégio Real dos Nobres - é uma das obras mais importantes e influentes da bibliografia pedagógica do século XVIII, a favor da laicização do ensino e da sociedade em geral, a par duma espiritualização da actividade da Igreja. O seu nome está na primeira fila dos grandes mestres do pensamento europeu da sua época, em confronto com um País retrógrado, beato, tolhido pela preguiça e arreigado à vanglória do passado - reino cadaveroso, arcaico e debilitado, embrenhado num profundo marasmo científico e cultural. O Marquês de Pombal vai aproveitar muito do seu saber para implementar a sua acção cultural e científica, na sua tarefa de modernização de Portugal.”

Em 1759, o Marquês de Pombal mandou preparar o «Alvará em que se confirmam os estatutos da aula do comércio, constituindo o início do ensino técnico profissional comercial em Portugal, que foi seguido pelo Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, que, por sua vez, se dividiu (1911-05-23) em duas escola autónomas: o Instituto Superior de Comércio e o Instituto Superior Técnico» (MEIRELES-COELHO, 2009_a: 1759-05-19).

Durante a primeira metade do século XIX, as invasões napoleónicas, a perda do Brasil, que era a mais rica colónia portuguesa, e a guerra civil entre liberais e absolutistas desorganizaram e empobreceram o Reino. Para além disto havia também a baixa produtividade e evolução das actividades económicas que, de uma forma geral, se resumiam à agricultura, criação de gado, pesca, salicultura e extracção mineira. Alexandre Herculano (*apud* FERREIRA, 1994: 235), em 1838, diz que “ainda não houve, em Portugal, uma só providência governativa a bem da verdadeira instrução”. Estas razões tornam-se suficientes para que, em meados do século XIX, se vivesse em Portugal um período de crise, com o Governo sem dinheiro e a população com uma vida bastante difícil.

Na segunda metade do século XIX, os ministros e deputados liberais desenvolveram uma série de leis que tinham como objectivo criar um Portugal novo, livre e modernizado. O país foi incentivado para a exploração dos recursos naturais, nomeadamente o carvão, que nesta época era a principal fonte de energia. Por outro lado, a agricultura também foi incentivada, na medida em que se terminou com os impostos que os agricultores pagavam aos donos das terras. Acabou-se com o direito de morgadio e os “baldios” dividiram-se pelos agricultores. A partir de 1850 a agricultura começou a desenvolver-se, iniciando-se, assim, a sua mecanização. Para além da agricultura e exploração mineira, já existiam algumas indústrias importantes, localizadas nas principais cidades e seus arredores, em que a grande revolução se deu com a introdução da máquina a vapor. Apesar desta

industrialização, na segunda metade do século XIX, Portugal ainda estava muito longe de se poder comparar com os países mais industrializados. Estas indústrias já ocupavam grandes edifícios chamados fábricas e, os operários que nelas trabalhavam especializavam-se em determinado trabalho ou tarefa e embora já existisse ensino técnico, a maioria dos operários aprendia no local de trabalho com o “mestre”, sendo o operário neste caso denominado de “aprendiz”. Neste momento, surge a necessidade de especializar e alfabetizar os operários. Para isso, os vários governos deste período levaram a cabo importantes reformas no ensino: tornaram o “ensino primário” obrigatório e gratuito e aumentaram o número de escolas, alargaram o “ensino liceal”, criando liceu em todas as capitais de distrito e fundaram as primeiras escolas do “ensino técnico”, nomeadamente escolas comerciais, industriais e agrícolas. De acordo com dados da DGEA (1986), o regulamento para a boa execução da reforma de 20 de Setembro de 1850 instituiu, pela primeira vez, cursos de adultos para os que não podiam frequentar, por razões profissionais, os cursos durante o dia. Segundo ROCHA (1988), em 1850, Castilho é nomeado Comissário Régio para a Instrução, mas em 1859, segundo FERREIRA (1994), Fontes Pereira de Melo, então presidente do Conselho Geral da Instrução Pública, reconhecendo que era impossível implementar o sistema educativo fora dos grandes centros urbanos, propõe que se crie uma escola ao lado de cada igreja. Mais tarde, pelo decreto de 1852-12-30 é criado o ensino industrial. De acordo com ROCHA (1998: 197), D. António da Costa, ministro da Instrução Pública, em 1870, propõe uma vasta gama de realizações à iniciativa privada, tais como: “ensino profissional geral e aplicado às necessidades locais, ensino e direcção de indústrias, museus pedagógicos, folhetos e livros educativos a difundir por todo o país, escolas e bibliotecas nas cadeias, hospitais e navios, bibliotecas e leituras especiais para mulheres, ajuda às associações de operários em ordem à sua instrução e à dos seus filhos. Com estas reformas, pretendia-se dar aos estudantes conhecimentos práticos e úteis que os preparassem para colaborar no desenvolvimento do país”. Nesta altura, Portugal deveria ter cerca de 3.800.000 habitantes mas, à medida que a industrialização criava melhores condições de vida nas cidades, dá-se um aumento da população derivado essencialmente às melhorias na alimentação, medicina, higiene e abandono do campo. Só nesta altura é que o governo português determinou a extinção total da escravatura, considerando uma situação degradante e desumana. Portugal ainda vivia de uma forma muito isolada, devido essencialmente às más estradas e aos transportes muito antiquados. Só no fim do século é que Portugal já possuía 2070 km de via-férrea e uma melhoria na rede viária, ligando as várias cidades portuguesas, abrindo Portugal ao resto da Europa. A partir deste momento ficou facilitada a troca de mercadorias, a mobilidade

das pessoas e a troca de ideias e informações. O comércio aumentou e, em 1880, é criado, em Lisboa, de acordo com ROCHA (1988), pelos empregados do comércio, o Ateneu Comercial com cursos nocturnos e bibliotecas onde se facultava a leitura domiciliária. Em 1881, é instituída, segundo o mesmo autor, em Guimarães, a Sociedade Martins Sarmento com uma biblioteca de dez mil volumes, cursos nocturnos profissionais, museu industrial, escolas na cadeia, etc. Em 1883 são criados dois museus industriais, sob a mão de António Augusto de Aguiar, cujo principal fim era a exposição pública de “coleções de produtos e matérias primas”.

Em 1886, o ministro Emídio Navarro, pelo Decreto de 1886-12-30 “determinou que o ensino industrial e comercial fosse professado nos institutos Industriais e Comerciais de Lisboa e Porto, nas escolas industriais e nas escolas de desenho industrial, e, subsidiariamente, em oficinas, gabinetes e laboratórios anexos a esses estabelecimentos, em trabalhos de campo e em visitas a estabelecimentos industriais”. O mesmo em 1888 modificou a “organização dos museus industriais e comerciais de modo a pô-los em harmonia com a organização do ensino industrial e comercial”, sendo estes extintos em 1899 pelo Decreto 1899-12-23. Mas o ensino nunca foi tido como um bem necessário e, enquanto uma grande fatia de países europeus aumentava grandemente as despesas com a formação profissional, Portugal continuava a cortar nas despesas com a mesma. A maioria dos países da Europa já olhava para o ensino técnico como, de acordo com o decreto-lei supracitado, “o mais essencial à vida e ao progresso das nações, porque da sua boa organização depende o desenvolvimento progressivo das maiores riquezas públicas”.

Foi nesta época que surgiram as escolas “móveis” para adultos “que funcionam em regime intensivo e personalizado, pós-laboral e de fins-de-semana, havendo conhecimento da existência, em 1888, de 137 cursos nocturnos e temporários deste género” (Dias, 1996: 23, *apud* FERNANDES, 1998). Denotava-se já nesta altura uma preocupação em uniformizar o ensino e o cuidado em utilizar operários de nível superior que operassem com as condições existentes nas localidades e ir buscar mestres ao estrangeiro cuja técnica servisse para aperfeiçoar. Os diversos tipos de ensino profissional deveriam estar “em harmonia com as condições do meio e as necessidades do operador”, para isto, foram realizados inquéritos a fim de apurar as mesmas necessidades.

Em 1897 foram criadas “duas escolas elementares de comércio, uma em Lisboa e outra no Porto, destinadas a ministrar em cursos nocturnos a instrução, prática, geral e profis-

sional, aos empregados do comércio, de ambos os sexos, em geral a todas as pessoas que quisessem frequentá-los” (PORTELA, s/d).

Os fracos níveis de educação deviam-se, essencialmente, ao desenvolvimento da sociedade. Numa sociedade onde existe o peso excessivo do sector primário, a alta taxa de analfabetismo é uma realidade. Para quê ir à escola? Para trabalhar na agricultura não era necessário saber ler. Na mudança de século “as organizações de talhe elevado eram um fenómeno raro. A produção industrial, o comércio, os serviços nascentes, o próprio estado, assentavam em pequenas organizações, oficinas, ainda em trabalho artesanal independente, em profissionais por conta própria, pequenos agricultores, etc.” (CARDIM, 2005: 90)

As exportações de produtos agrícolas de preço baixo não cobriam as importações de maquinaria ou de produtos industriais de preço muito elevado, provocando uma situação de desequilíbrio na balança comercial. As medidas propostas pelos governos liberais mostravam-se incapazes de melhorar as condições de vida da população e, na prática, muitas das medidas tomadas não tiveram o resultado que se esperava, levando a um descontentamento da mesma. Esta situação provocava grande agitação e mal-estar.

Em 1907 o então ministro das Obras Públicas, Comércio e Indústria, numa tentativa de reorganizar o ensino industrial, tentou “elaborar um projecto, projecto este que nunca foi apresentado”. Nóvoa (1987) *apud* MACHADO (1995: 48) afirma que “Portugal transita para o século XX com uma taxa de analfabetismo de 78,6%”.

A República foi proclamada na manhã de 5 de Outubro de 1910, pelo Partido Republicano Português, depois de derrotar o exército monárquico, terminando, desta forma, a Monarquia em Portugal. Teófilo Braga dirige o país enquanto não é aprovada a nova Constituição e eleito o que seria o primeiro Presidente da República. Este Governo, embora provisório, tomou logo algumas medidas ao nível do ensino primário e infantil, mas não teve grandes resultados práticos porque as possibilidades estatais de financiamento eram muito reduzidas. Para minorar o problema do analfabetismo, foram criadas escolas para adultos, cujo funcionamento dependia das câmaras municipais. O analfabetismo, apesar de todos os esforços, manteve valores muito elevados. A 24 de Agosto de 1911, Manuel de Arriaga é eleito pelo Parlamento para Presidente da República. Os republicanos acreditavam na força e na importância da instrução, tendo como lema: “O homem vale sobretudo pela educação que possui”. Assim, logo a partir de 1910, foram tomadas várias medidas no domínio da educação. Segundo a DGEA (1986), houve vontade política e forte empenhamento popular para resolver a situação dos analfabetos.

Na sequência da implantação da República o Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria passou a Ministério do Fomento, mantendo as mesmas competências. Por um lado, o objectivo da criação do ensino infantil é tornar o ensino primário obrigatório e gratuito. No ensino secundário, mereceu atenção especial a fundação de escolas técnicas, que preparariam mão-de-obra mais especializada para os sectores agrícolas, comercial e industrial. Em 1923, já haviam sido criadas 54 escolas do ensino técnico. Manuel de Brito Camacho, no relatório que antecede o Decreto de 1911-05-23, afirma que “o nosso atraso provém apenas da insuficiência do nosso ensino técnico, insuficiência que ontem era um mal e hoje é um perigo, dada a luta de competências que é preciso suportar na concorrência aos mercados de todo o mundo”. No ensino superior foram fundadas as Universidades de Lisboa e do Porto, retirando o monopólio à Universidade de Coimbra. O ensino superior técnico foi também largamente desenvolvido neste período, salientando-se o Instituto Superior Técnico, o Instituto Superior de Comércio, o Instituto Superior de Agronomia e a Escola de Medicina Veterinária. Ao lado destas instituições de ensino superior, nasceu a Universidade Popular e Livre, aberta a todas as camadas da população. Segundo ROCHA (1988), em 1912 fundaram-se as universidades livres e em 1913 formaram-se as universidades populares, com a finalidade de proporcionarem ao povo conferências e cursos por especialistas não remunerados. Em 1916 surge a regulamentação e organização do ensino elementar e comercial. O regulamento aprovado referia que os “estabelecimentos de ensino elementar industrial compreendiam: escolas de ensino industrial, «destinadas a ministrar o ensino de desenho geral elementar e de todos ou de alguns dos ramos do desenho industrial e excepcionalmente o ensino profissional»; escolas industriais «destinadas a ministrar; além do ensino do desenho, os conhecimentos teóricos necessários a operários e aprendizes e o ensino profissional»; escolas preparatórias «destinadas a ministrar ensino geral e aplicado, preparatório para as carreiras industriais e comerciais, para a admissão no Instituto Industrial e Comercial do Porto e na Escola de Construções; Indústria e Comércio»; escolas de arte aplicada, «destinadas ao ensino especializado de algumas artes industriais». Para o ensino profissional e prático dos diferentes cursos serão instituídas junto das escolas, oficinas para aprendizagem e laboratórios para verificações industriais.” O aparecimento dos cursos profissionais tem com principais destinatários os alunos menores, que serviam para a sua preparação para o exercício de diversas profissões. O curso industrial “constitui o curso de aperfeiçoamento para operários e aprendizes de todas as profissões. Nas escolas industriais-comerciais ensinar-se-ia “além do programa de uma escola de desenho industrial ou de uma escola industrial as matérias que constituíam o curso elementar do comércio”. As escolas ele-

mentares do comércio têm “por fim ministrar a instrução elementar prática geral e profissional aos indivíduos que se destinassem ao comércio”. “O ensino seria diurno e nocturno, devendo observar-se as «condições especiais das escolas, e as indústrias locais predominantes, e as condições de vida, viver do operário»”. “As escolas procurariam o desenvolvimento das indústrias locais”.

O mesmo autor, ROCHA (1988), descreve que, em 1919, foi atribuído ao ensino primário geral e obrigatório a missão de fornecer à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social. Tratava-se, efectivamente, de perspectivar o ensino básico. Também houve a preocupação de conceder maior número de bolsas de estudo a alunos necessitados. A principal preocupação era alfabetizar. A taxa de analfabetismo, segundo ROCHA (1988), em 1890 era de 75,9%, em 1900 era de 74,5% e em 1911 era de 70,3%. As medidas não tiveram o resultado que se esperava visto que em 1920, segundo o mesmo autor, a taxa de analfabetismo ainda se situava nos 66,2%. Mais de metade da população era analfabeta. Este insucesso deve-se, essencialmente, à falta de meios financeiros disponíveis. Para além do ensino oficial, o governo republicano também apoiou associações recreativas e culturais. Em muitas delas existiam bibliotecas e organizavam-se conferências, debates e exposições. Apesar de todas as medidas, as desigualdades sociais mantinham-se: os operários, camponeses e outros trabalhadores continuavam com uma vida miserável, enquanto que a burguesia continuava cada vez com melhor nível de vida.

O ministro do Fomento, António Aurélio da Costa Ferreira, em 1912, por portaria de 1912-11-15, nomeou duas comissões: “uma que deveria formular as soluções que se afigurassem mais vantajosas para a mais rápida solução das seguintes questões que interessam ao ensino industrial e artístico dos graus elementares e médio professado nos estabelecimentos dependentes do referido Ministério: “I. Estabelecimento de escolas técnicas regionais adaptadas às necessidades e condições do meio”. “II. Congregação do ensino professado nas escolas técnicas elementares com a dos estabelecimentos de instrução geral da região”. “III. Criação de museus tecnológicos regionais em cada escola técnica, bem como bibliotecas industriais para operários. Meios de facilitar o exercício e irradiação do ensino; criação de vários cursos: Cursos nocturnos e dominicais para adultos. Cursos ordinários para aprendizes. Cursos livres. Cursos móveis”. “IV. Admissão nas escolas; exame de entrada obrigatório”. “V. Escolha de professores: o ensino normal.” A segunda comissão formularia as soluções relativas às seguintes questões que interessavam ao ensino comercial dos graus elementares e médio: «I. Estabelecimento de escolas ou cursos e condições do meio». «II. Congregação do ensino Professorado nas escolas ou cur-

«... e dos estabelecimentos de construção geral da região». «III. Criação de museus pedagógicos e tecnológicos comerciais, bibliotecas para empregados do comércio. Meios de facilitar o exercício e melhor adaptação do ensino, criação de vários tipos de curso: Curso ordinário para caixeiros-viajantes e empregados do comércio. Cursos nocturnos e dominicais para adultos. Cursos livres de várias disciplinas. Cursos para colonos e emigrantes.» «IV. Admissão nas escolas ou cursos, exame de entrada obrigatório». «V. Escolha de professores: o ensino normal». Estas comissões só terminaram os seus trabalhos em 1913, já as escolas do ensino técnico tinham sido transferidas do Ministério do Fomento para o da Instrução Pública.

Entre 1910 e 1926, Portugal viveu um período de grande instabilidade governativa. Neste período curto, de 16 anos apenas, Portugal conheceu 8 Presidentes da República e 45 Governos. As constantes substituições não davam tempo para a concretização de medidas importantes para o desenvolvimento do país. Como se isto já não fosse motivo suficiente para a instabilidade do país, as tensões imperialistas aumentaram, conduzindo à Primeira Guerra Mundial (1914-18). Portugal participou, morreram milhares de portugueses, outros tantos ficaram feridos, inválidos e o país sofre as consequências: desorganização geral, subida de preços, aumento dos impostos, falta de alimentos, greves e desemprego.

Portugal tinha que recuperar o tempo perdido. “Todos os países, mesmo durante o estado de guerra, melhoraram o seu ensino técnico, criando escolas e oficinas, uma especialmente destinada às indústrias derivadas da guerra, outras como preparação para as horas de paz”.

Apesar de tudo isto, houve uma grande transformação de mentalidades. O desejo comum das populações era o de construir um mundo mais justo e melhor. Passou a haver uma maior preocupação com o urbanismo e a habitação social, a educação de jovens tornou-se incondicional, a saúde de todos tornou-se um dever do Estado, as mulheres reivindicaram o direito a igualdade entre os sexos e surgiram novos tipos de arte e música. De um modo geral, assistiu-se ao desenvolvimento de uma cultura de massas, o que ficou reconhecido na história como a euforia dos anos 20. Era agora necessário promover o ensino e integrá-lo no espírito da população, e criar a necessidade da sua integração preparada por meio desse ensino. Integrar o ensino no espírito popular consiste em despertar na população a necessidade desse ensino; criar esta necessidade é o primeiro ponto a resolver. Desde que o patrão somente procure operários habilitados, estes terão de se preparar por meio do ensino. São duas soluções análogas.

Com todas as demissões e mudanças do Governo, as dificuldades económicas sentidas levam a que seja organizado um golpe militar, levado a cabo em 28 de Maio de 1926, por um grupo de militares conservadores, e chefiado pelo general Gomes da Costa, pondo fim à 1ª República.

Entre 10 de Novembro de 1928 a 8 de Julho de 1929 e 21 de Janeiro de 1930 a 24 de Julho de 1933 foi “repetidamente ministro Gustavo Cordeiro Ramos, sob cuja responsabilidade foram implementadas as medidas de reforma do sistema de Ensino Técnico. Apesar desta responsabilidade pelo diploma, Cordeiro Ramos não aparenta grande preocupação com as questões mais concretas do Ensino Profissional. Cordeiro Ramos irá imprimir, assim, uma visão instrumental à educação, interessando-se essencialmente pelo papel mais político da escola, e tendo como objectivo a maior conformidade ideológica, política e social, através da utilização da moral cristã e do reforço da disciplina e do controle da escola.” (CARDIM, 2005: 493)

Portugal entra numa fase de Ditadura Militar: deixa de haver eleições, proibem-se as greves e as manifestações, e a imprensa se durante a 1ª República era livre, a partir deste momento passa pela censura. Em 1936 foi criada uma polícia política, com o objectivo de perseguir os que se manifestassem contra ou fossem da oposição ao Governo, logo um governo de ditadura.

O primeiro Presidente do novo regime político passa a ser general Carmona que, de seguida, convidou, para fazer parte do Governo como ministro das Finanças, Oliveira Salazar. Em 1932, Salazar foi nomeado Chefe do Governo, dando origem, em 1933, a um novo regime que se deu o nome de Estado Novo. Logo nos primeiros anos de governação, Salazar aumentou as receitas do Estado (através de impostos) e diminuiu as despesas (com a Educação, Saúde, Assistência Social, etc.), conseguindo acumular reservas sem recorrer ao estrangeiro. O sucesso permitiu-lhe adquirir grande prestígio entre os Portugueses, chegando mesmo a ser considerado “O Salvador da Pátria”. O País foi melhorado, com a aplicação das reservas de dinheiro do Estado, na construção de obras públicas, possibilitando o crescimento do turismo e de algumas importantes indústrias. Existia uma lição, denominada “A lição de Salazar”, em que se podia ler “Onde eram escavados os montes, ressequidos os campos e intransitáveis os caminhos, já reverdecem pinhais, brilham louras searas e magníficas estradas cortam Portugal de lés a lés”.

A neutralidade portuguesa durante a 2ª Grande Guerra permitiu uma balança comercial favorável. A não existência de despesas em armamento e defesa e as exportações de produtos alimentares, industriais e de volfrâmio fizeram entrar no nosso país muitas divi-

sas, tornando muito elevadas as reservas de ouro. Só a partir desta altura é que o analfabetismo foi objecto de atenção, como nos confirmam dados da DGEA (1886), onde os surtos de desenvolvimento nas nações vizinhas levaram a uma sociedade de consumo, passando a necessitar de uma mão-de-obra mais especializada. Para isso também contribuíram as limitações de acesso a determinados postos de trabalho à população iletrada, no Estado, empresas e na migração.

Segundo ROCHA (1988), a pouco e pouco, porém, os poderes políticos sentem o dever de deitar mãos à educação de adultos. Assim, em 1952, o Governo de Lisboa reconhece que cerca de um milhão de portugueses (maiores de 14 anos e menores de 35) eram analfabetos; e cria “cursos de educação de adultos” (Decreto-Lei n.º 38 968 e Decreto n.º 38 969), que “funcionarão, em todos os dias úteis, durante duas horas” e ministrarão os programas da instrução primária elementar. O mesmo autor afirma que, juntamente com os citados “cursos de formação de adultos”, o Governo de Lisboa lançou a “Campanha Nacional de Educação de Adultos” e, segundo DIAS (1996: 22), “Cursos do Primário Supletivo de Adultos”, coordenados por Veiga de Macedo e destinados “essencialmente à preparação para o exame do ensino primário elementar de analfabetos com idade compreendida entre os 14 e os 15 anos”. De acordo com LIMA (1994: 63), era um “modelo tipicamente escolar e escolarizante, seguindo um padrão centralista”. Esta campanha deu origem a numerosas iniciativas cujos resultados, sem serem brilhantes, não se podem desconsiderar. De uma taxa de analfabetismo que se situa, em 1930, nos 61,8%, passa para 1940 com 49,0%, 1950 com 40,4% e 1960 com 37,9%, passando a existir menos de metade da população analfabeta.

O primeiro grande abalo na estabilidade do regime salazarista deu-se em 1958 com as eleições para a Presidência da República. O candidato da oposição, general Humberto Delgado, obteve um grande apoio popular e venceu em alguns círculos eleitorais, mas foi eleito o candidato do regime, almirante Américo Tomás. Outro grande abalo ao governo foi a guerra colonial. Até 1961, Portugal controlava as suas colónias e nunca houve grandes problemas, só que a revolta contra a ocupação portuguesa, por parte dos povos africanos, foi crescendo lentamente. Salazar negava o direito de independência às colónias portuguesas e, em 1961, iniciaram-se movimentos de guerrilha, que se prolongaram durante 13 anos. A Guerra Colonial provocou milhares de mortos e impôs pesados encargos financeiros ao povo português. Segundo MARTINS (s/d: 13) elaborou-se, sob a coordenação do Prof. Alves Martins, a “Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa” em 1964, que já incluía projecções de desenvolvimento do sistema educativo até

1975, onde se previa que 61,9% dos activos estivessem habilitados com o máximo de escolaridade primária.

Salazar abandona o cargo em 1968, sucedendo-lhe Marcelo Caetano, que, apesar de dar a entender que iria acabar com a censura, as perseguições políticas e com a guerra colonial, rapidamente se tornou uma continuação do regime salazarista. Segundo a DGEA (1986) as contradições no Governo, a desertificação das zonas rurais atraídas pela migração e o término da Guerra Colonial, não permitiram que se olhasse para o analfabetismo. Só nesta década de 60 é que ficou completa a cobertura escolar, referente ao Ensino Primário, no país. Em 1970, a taxa de analfabetismo encontrava-se em 25,6%, isto é, apenas 1/4 da população portuguesa era analfabeta. A partir desta data, segundo a DGEA (1986), e com a reestruturação dos Serviços Centrais do ME, transitou da Direcção-Geral do Ensino Básico para a então criada Direcção-Geral da Educação Permanente (1972) a responsabilidade pela condução das pouco numerosas actividades de alfabetização, fundamentalmente Cursos de Educação de Adultos e, a partir de 1973, os Cursos Supletivos do Ensino Primário para Adultos, ministrados pelos professores primários. Existe aqui uma grande mudança: se até aqui o importante era alfabetizar os adultos, agora vai-se mais longe e passa a ser importante também a sua educação permanente. A DGEP continuou a assegurar o funcionamento dos CEPASA's (Cursos de Ensino Primário Supletivo para Adultos), entre 1972 e 1974.

Entretanto, em Portugal, de acordo com ROCHA (1988: 198) a Reforma Veiga Simão, em 1973, aflorava o tema da igualdade de oportunidades educacionais: "No domínio da acção educativa, incumbe essencialmente ao Estado assegurar a todos os portugueses o direito à educação mediante o acesso a vários graus de ensino e aos bens de cultura, sem outra distinção que não seja resultante da capacidade e dos méritos de cada um (alínea a, da Base II da lei 5/73, de 25 de Julho)". O mesmo autor (1988: 201) menciona que, após numerosas vicissitudes, a lei 5/73, aponta como objectivos a "formação da personalidade nos domínios físico, intelectual, estético, moral, cívico, social e patriótico, bem como as tarefas de observação e orientação educacionais extensivas às crianças inadaptadas, deficientes e precoces".

Em 25 de Abril de 1974, o MFA (Movimento das Forças Armadas) desencadeou uma "operação militar" que, pela força das armas, acabou com a ditadura do Estado Novo. Iniciou-se, assim, a 2ª República, onde se acabou com a censura, reconheceu-se a liberdade de expressão e pensamento. Com esta democratização do país, os trabalhadores começaram a fazer livremente grandes manifestações de rua para chamar a atenção

para os seus problemas de salários e condições de trabalho. Os partidos políticos defendiam soluções para a sociedade completamente diferentes, por vezes antagónicas, procurando captar a influência da sociedade civil e militar. Nas ruas, a agitação era constante: manifestações, perseguições aos que haviam colaborado com o antigo regime e greves. Já durante o ano lectivo de 1974/75 tiveram lugar, segundo a DGEA (1986), campanhas de Dinamização Cultural do Movimento das Forças Armadas. A razão principal foi a interrupção no funcionamento dos CEPSA's. Estas acções faziam-se essencialmente junto das populações mais desfavorecidas e constavam de esclarecimentos políticos, problemas concretos das comunidades, projecção de filmes e representações teatrais, feitas por militares, intelectuais e artistas, com o objectivo de mostrar que a revolução não tinha sido em vão. Em Maio, de 1975, houve uma tentativa de realização de um PNA (Plano Nacional de Alfabetização), mas fracassou. Portugal, logo em Julho do corrente ano, reconheceu às suas colónias o direito à independência e a descolonização dos territórios portugueses em África fez regressar a Portugal cerca de 500.000 colonos (retornados), o que motivou grandes problemas de integração na sociedade. No ano escolar de 1975-76 tiveram ainda lugar, segundo a DGEA (1986) as mini-campanhas de alfabetização asseguradas por estudantes pré-universitários do Serviço Cívico Estudantil e por organizações estudantis universitárias, designadamente a PRO-UNEP e a UEC. Por outro lado, também houve acções de alfabetização por comissões de moradores, de trabalhadores, partidos, cooperativas, unidades colectivas de produção, autarquias e outros movimentos.

A DGEA (1986) refere-nos que, desde o início de 1976, a DGEP distanciou-se das campanhas do MFA e passou a assumir-se institucionalmente como responsável pelo sector, onde passou a ter uma actuação menos directa, mas mais fundamentada na intervenção da resolução das necessidades existentes. Funcionava como um serviço público de coordenação e suporte das iniciativas populares. Datam deste período de funcionamento os primeiros normativos legais: Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de Maio, que permite a obtenção de personalidade jurídica às Associações de Educação Popular e a candidatura à concessão de subsídios da DGEP, Portaria n.º 419/76, que estabelece, pela primeira vez, normas específicas de avaliação dos cursos de alfabetização, tendo em conta o perfil dos participantes, Despacho n.º 29/76, que possibilita a concessão de bolsas a indivíduos interessados na valorização e no desenvolvimento das actividades de Educação de Adultos e o Despacho n.º 53/76, que viabiliza a concessão de apoio técnico audiovisual e documental às entidades que promovam acções de alfabetização.

Um ano após a Revolução efectuaram-se eleições livres, para formar a Assembleia Constituinte. Em 6 de Abril de 1976, foi aprovada, pela maioria dos deputados, a Constituição de 1976. A nova constituição garantiu a todos os portugueses “direitos e liberdades individuais”, entre estes, o direito ao trabalho e o direito à educação. A Educação de Adultos é reconhecida nos art. 73.º e 74.º da mesma, dos quais passa a citar algumas passagens: “todos têm direito à educação e à cultura”, “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”, “garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo”, “garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino”.

No dia 25 desse mesmo mês, realizaram-se eleições legislativas para a Assembleia da República, em que o primeiro presidente da República eleito no pós-25 de Abril foi Ramalho Eanes. Portugal consolida, desta forma, a democracia. O poder local, igualmente consagrado na Constituição, era exercido por instituições locais e regionais (câmaras, assembleias municipais, juntas de freguesia, associações de moradores...), que mais facilmente fariam o levantamento e proporião a solução dos problemas, envolvendo as populações na vida autárquica. “A Alfabetização e a educação de base são encaradas na dupla perspectiva da valorização pessoal dos adultos e da sua progressiva participação na vida cultural, social e política” (DGEA, 1986: 5).

Em Janeiro de 1978, de acordo com a DGEA (1886), o grupo parlamentar do PCP apresenta um projecto-lei sobre a eliminação do analfabetismo, que veio a ser aprovado na Assembleia da República. A Lei n.º 3/79, lei-quadro sobre a eliminação do analfabetismo e a educação de base de adultos, determina a eliminação gradual e sistemática do analfabetismo e o progressivo acesso, dos adultos, aos diferentes graus de escolaridade. Esta lei incumbe ao Estado, de acordo com o mesmo autor, a elaboração do PNAEBA (Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos), que define a actividade do Estado no sector, apoiado pelo CNAEBA (Conselho Nacional de Alfabetização de Educação de Base dos Adultos).

A DGEA (1886: 6) refere que, o PNAEBA, chegou à conclusão de que a “centralização tem sido, até aos nossos dias, uma constante do sistema educativo português” e que “nas acções desenvolvidas predomina muitas vezes o espírito de campanha (combate ao «mal», à «doença» do analfabetismo) que se sobrepôs às culturas locais e regionais, teve objectivos restritos de «extinção» do analfabetismo e dissociou as acções dos contextos culturais sociais e económicos”. A partir deste momento, pode notar-se uma

mudança: existe um contrariar dos métodos anteriormente utilizados, o principal para que ocorram as modificações.

Na primeira fase de execução do plano, que decorre entre 1980/85, definiram-se, de acordo com a DGEA (1886), sete programas fundamentais. Primeiro, a criação e instalação de um instituto nacional para a Educação de Adultos; segundo, a organização de uma rede de Centros de Cultura e Educação permanente; terceiro, programas regionais integrados; quarto, alfabetização e educação básica elementar; quinto, melhoria e incremento do ensino preparatório para adultos; sexto, apoio à educação popular; e sétimo, acções na emigração.

Para que fosse viável a execução do PNAEBA, foi criada a DGEA pelo Decreto-Lei n.º 534/79 de 31 de Dezembro, pondo fim à Direcção-Geral de Educação Permanente. Várias medidas foram tomadas para a execução do PNAEBA. O Despacho Normativo n.º 300/80 institui as Comissões Organizadoras de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos, junto das Coordenações Distritais. O Decreto-Lei n.º 243/80 e Portaria n.º 20/80 criam vagas para colocação de professores primários em acções de Educação de Adultos. O Despacho n.º 303/79 cria um grupo de trabalho interministerial para a Rede de Centros de Cultura e Educação Permanente. O Despacho n.º 116/M/82 cria os primeiros Centros de Cultura e Educação Permanente, em termos experimentais. O Despacho n.º 21/80, de 20 de Fevereiro cria um grupo de trabalho para o estudo e lançamento de acções de educação recorrente, as quais têm um carácter experimental. O Despacho Normativo n.º 103/82 e o Despacho Normativo n.º 54/83 criam cursos experimentais de educação recorrente, a nível de ensino preparatório para adultos (5ª e 6ª classe) em empresas. Para além das leis criadas foram também criadas Coordenações Distritais de Educação de Adultos. Em 1983 já se encontram formadas 17 Coordenações Distritais.

As motivações das pessoas que frequentavam o ensino prendem-se pela valorização pessoal e/ou colectiva e, por outro lado, obter um certificado que permitisse fazer face às imposições sociais. “Este plano tinha como meta eliminar o analfabetismo na classe etária dos 14 aos 50 anos” (DGEA, 1886: 32). “Por outro lado, nos últimos 3 anos (1982-85) as preocupações deixaram de estar apenas focadas nos cursos de alfabetização para aumentarem gradualmente sobre os outros tipos de cursos com continuidade ou outras acções de carácter pontual, que pretendem apoiar os próprios cursos de alfabetização” (DGEA, 1886: 33). “Das metas do plano foram apenas concretizadas cerca de 41%” (DGEA, 1886: 33).

A DGEA (1886) confirma que, em relação ao Estado, é sobretudo o Ministério do Trabalho, após extinta Direcção dos Serviços de Formação Profissional, que mais encara os problemas globais de formação, aproximando-se progressivamente da função educacional, como não poderia deixar de ser, face às transformações sociais e económicas, com reflexo no mundo do trabalho e de mão-de-obra.

Segundo MARTINS (s/d: 13), em 1983 teve início o “Projecto Ano 2000”, realizado por iniciativa da Fundação Calouste Gulbenkian, coordenado pelo Eng. Roberto Carneiro: “Claramente assumido como um estudo prospectivo, no sentido de compreender as tendências de evolução dos recursos humanos em Portugal nos últimos 20 anos e fazer emergir os «sinais portadores de futuro»”. O mesmo autor adianta que “foi neste espírito que o Prof. Eduardo Marçal Grilo decidiu confiar ao então Secretário de Estado da Administração Educativa a tarefa de lançar, no âmbito do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, que acabava de ser criado, um estudo de reflexão prospectiva, sob a coordenação do mesmo”.

Em 1986, Portugal aderiu à União Europeia. Para se ser membro da CEE (Comunidade Económica Europeia) tinha que se respeitar o Tratado de Roma, as determinações comunitárias e ter um governo democrático. Com a entrada de Portugal na União Europeia, este beneficia de um contributo comunitário com o intuito de intervir na educação. É essencialmente a partir daqui que Portugal estabelece a prossecução, de acordo com MARTINS (s/d: 24), de três objectivos gerais: “Formação qualificante dos jovens, apoio à transição para a vida activa e promoção da empregabilidade”. A Educação, neste período, beneficiou de ajudas expressivas no âmbito de dois quadros comunitários de apoio – PRODEP I, II e III e o FEDER, criado para dar apoio aos países desenvolvidos, financiando projectos de reconversão industrial e agrícola.

A introdução da nova Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, conduziu à possibilidade de, segundo MARTINS (s/d), ocorrer uma diversificação do sistema, particularmente ao nível do ensino secundário, com as escolas profissionais e, no ensino superior, com a decisiva implantação dos institutos politécnicos e o desenvolvimento do ensino superior privado. A referida lei de bases, “não apresenta uma perspectiva global do subsistema de Educação de Adultos, mas apenas separadamente, algumas das suas dimensões.” (DIAS, 1996: 32). Só passados cinco anos sobre a publicação desta lei, é que se publica o Decreto-Lei n.º 74/91, que estabelece o quadro geral de organização e desenvolvimento da educação de adultos.

O progresso das ciências e técnicas fez diminuir o número de pessoas ligadas à produção agrícola e estabilizou a mão-de-obra na indústria. A mecanização chegou a todas as actividades produtivas, aumentando os bens e substituindo com vantagens o trabalho do Homem. O comércio tendeu a crescer tanto à escala mundial, como no interior do país. Desenvolveram-se novas profissões ligadas ao ensino, cuidados médicos, assistência social, ao turismo, à publicidade, aos meios de comunicação, à gestão de empresas, à economia, ao funcionalismo. O Estado-Providência tomou a seu cargo a resolução dos problemas sociais. O sector que passou a dominar passou a denominar-se de terciário.

É na base da conferência internacional de adultos, realizada em Paris, que, segundo ROCHA (1988), se situa o 1.º Congresso Nacional de Educação de Adultos, levado a cabo em Coimbra, de 18 a 20 de Novembro de 1986, pela associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente. De entre as suas conclusões, ROCHA (1988: 199) salienta esta: “A cultura é um elemento tão fundamental como o PNB. O PNB é tão importante como o Produto Nacional Cultural e é deste binómio que resulta o desenvolvimento”. Segundo VELOSO (1996) a “política educativa portuguesa da década de 80 caracteriza-se, entre outros aspectos, pelo relançamento do ensino técnico e pela valorização da formação profissional, sendo exemplo desta valorização, entre outros, as Escolas Profissionais”.

Na União Europeia, no ano 2000, a taxa de emprego era demasiado baixa e caracterizava-se por uma fraca participação das mulheres e dos idosos. “O desemprego estrutural de longa duração e os acentuados desequilíbrios regionais do desemprego continuam ainda a ser um fenómeno endémico nalgumas regiões da União. O sector dos serviços encontra-se subdesenvolvido, particularmente nos domínios das telecomunicações e da Internet. É cada vez mais acentuada a inadequação das qualificações, em especial na tecnologia da informação, em que existe um crescente número de postos de trabalho por preencher” (EU, 2000_b). MARTINS (s/d: 18) afirma-nos que, nos países desenvolvidos ou de nível intermédio de desenvolvimento, o peso das despesas públicas com a educação é na ordem dos 6%. Em Portugal, de 1995 até 2000, foi possível crescer 1% e atingir os 6,3%. O mesmo autor (s/d: 20) afirma que o Conselho Europeu de Lisboa (23 e 24 de Março de 2000) pôs a tónica no quadro geral de competências básicas a desenvolver, “a aposta na componente profissional, tecnológica e artística”, pretendia-se então que a União Europeia se tornasse a economia de conhecimento mais competitiva e dinâmica do Mundo, capaz de gerar um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e maior coesão social (EU, 2000_b).

Em 2000 com o lançamento na União Europeia da Estratégia de Lisboa, eram delineadas estratégias de desenvolvimento da mesma. Obrigava cada Estado-Membro a delinear uma “Estratégia Nacional” de forma a desenvolver estas medidas de acordo com as especificidades de cada país.

LIMA (2004) afirma que “estamos num país onde o número de analfabetos é igual ao de licenciados, ou seja, nove por cento”. Notícia ainda o Correio da Manhã, de 09 de Setembro de 2004, que de acordo com dados do Instituto Nacional de Estatísticas, são mais de 800 mil os analfabetos com 10 ou mais anos, para pouco mais de um milhão de licenciados. No entanto, dados do Censos de 2001 revelam ainda que quase um milhão e meio de pessoas afirma não ter qualquer nível de ensino, 9% dos portugueses ainda são analfabetos. Apesar do constante propósito de “extinção do analfabetismo”, no discurso político e nos textos legais, este nunca foi atingido. No final de 1999 é apresentado, de acordo com MARTINS (s/d: 23), por Portugal à comissão Europeia, um estudo prospectivo, que integrou na sua formulação a análise das possíveis evoluções do sistema educativo. O “PRODEP III – Mais Educação” opta decididamente por “uma estratégia de resposta às novas exigências que a globalização e mundialização da economia determinam, numa aposta da melhoria das qualificações dos portugueses como condição de competitividade, de produtividade, de empregabilidade e de afirmação do País no contexto internacional” (MARTINS, s/d: 23). Para Maria João Rodrigues e J. M. Félix Ribeiro (MARTINS, s/d: 20), “as projecções da OCDE indicam que, em 2015, Portugal manterá uma distância considerável face às habilitações mínimas da população activa da maioria dos países desenvolvidos.” Os mesmos autores adiantam que “a modernização tecnológica das empresas e dos processos de produção na sociedade do conhecimento vai exigir um limiar mínimo de literacia superior ao que tem sido exigido à generalidade da população activa”. Desta forma, os mesmos autores chegam à conclusão que o investimento na formação pós-básica de todos os jovens e na criação de ofertas de formação para os adultos torna-se fundamental.

Enquanto que no final do século XIX grande número de países do Norte da Europa tinha praticamente resolvido o problema da instrução generalizada, outros apresentavam taxas de analfabetismo semelhantes à portuguesa. O problema é que, em Portugal, estas taxas, por falta de investimento na educação, mantiveram-se e o resto da Europa conseguiu mantê-las dentro de níveis aceitáveis.

Com a entrada no século XXI, ainda existem em Portugal analfabetos. Segundo os Censos 2001, a taxa de analfabetismo é de 15,3% nas mulheres e 8,4% nos homens, considerando a população com 15 e mais anos. Esta será uma questão, que em princípio, só vai ficar arrumada por selecção natural. Uma altura em que a aposta devia ser na formação/reciclagem de pessoas, para o mundo do trabalho, ainda há quem não saiba ler nem escrever. Resta-nos agora uma aposta forte na educação, aproveitando o QCA IV, que vigorará entre 2007 e 2013. Desta forma “é preciso chamar para a escola a criança e o adulto. A criança atrai-se à escola por meio do ensino obrigatório; mas convirá estabelecer, desde já, o ensino técnico obrigatório para todos os indivíduos que não se inscrevem num liceu” (MARTINS, 2001: s/p). “Todo o sistema que consiste em outorgar serviços educativos a uma população passiva, toda a reforma que não tenha por efeito suscitar na massa dos aprendizes um processo endógeno de participação activa, só poderá alcançar, na melhor das hipóteses, êxitos marginais” (UNESCO 1975: 291).

2.3. A Estratégia de Lisboa, base de «Novas Oportunidades» para adultos

Com a entrada de Portugal na União Europeia, este deixa de ter uma estratégia de desenvolvimento nacional e passa a ter uma estratégia assente em objectivos europeus. Uma das grandes lutas da União Europeia passa por tentar que esta se torne cada vez mais competitiva, onde a base de sustentação se apoia no conhecimento. Assim sendo, uma das grandes apostas da União Europeia passa pela Educação e Formação nas suas variadas formas bem como enorme amplitude de idades da população. Para que exista um projecto comum, a mesma tem traçado um conjunto de objectivos, discutidos em conjunto, a ser seguidos por todos os Estados-Membros, para que se torne uma União com capital humano capaz de fazer a diferença no mundo globalizado.

No Conselho Europeu extraordinário de Lisboa (Março de 2000), para uma Europa da inovação e do conhecimento foi aprovada a famosa Estratégia de Lisboa, que definia os caminhos a tomar nos anos seguintes, tendo sempre por base a importância que a educação para o conhecimento detém para a criação de uma União Europeia mais forte e competitiva: “para acordar um novo objectivo estratégico para a União Europeia tendo em vista o reforço do emprego, bem como a reforma económica e a coesão social no âmbito de uma economia baseada no conhecimento” (n.º 1). Com a evolução da sociedade era necessário tomar importantes decisões a nível da educação: “duas evoluções recentes estão a alterar profundamente a economia e a sociedade contemporânea. A mundialização da economia impõe que a Europa esteja na vanguarda de todos os sectores nos

quais a concorrência se intensifica fortemente. O advento súbito e a importância crescente das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas esferas profissional e privada têm uma dupla consequência: por um lado, exigem uma revisão completa do sistema educativo europeu e, por outro, implicam que seja garantido o acesso à formação ao longo da vida” (EU, 2000_c).

Segundo o documento citado, os pontos mais fracos da União Europeia prendem-se por “desemprego de mais de 15 milhões de europeus. A taxa de emprego é demasiado baixa e caracteriza-se por uma insuficiente participação das mulheres e dos trabalhadores mais idosos no mercado de trabalho. O desemprego estrutural de longa duração e os acentuados desequilíbrios regionais do desemprego continuam ainda a ser um fenómeno endémico nalgumas regiões da União” (EU, 2000_b). Ainda de acordo com o mesmo autor “o sector dos serviços encontra-se subdesenvolvido, particularmente nos domínios das telecomunicações e da Internet. É cada vez mais acentuada a inadequação das qualificações, em especial na tecnologia da informação, em que existe um crescente número de postos de trabalho por preencher. Com a actual melhoria da situação económica, chegou o momento adequado para empreender reformas tanto económicas como sociais, como parte de uma estratégia positiva que combina a competitividade com a coesão social” (EU, 2000_b).

Para ultrapassar os pontos fracos citados, as decisões tomadas na área da “Educação e Formação para a vida e o trabalho na sociedade do conhecimento” foram as seguintes: “Os sistemas educativo e de formação europeus necessitam de ser adaptados não só às exigências da sociedade do conhecimento como também à necessidade de um maior nível e qualidade do emprego. Terão de oferecer oportunidades de aprendizagem e de formação concebidas para grupos-alvo em diferentes fases das suas vidas: jovens, adultos desempregados e as pessoas empregadas que correm o risco de ver as suas competências ultrapassadas pela rapidez da mudança. Esta nova abordagem deverá ter três componentes principais: o desenvolvimento de centros de aprendizagem locais, a promoção de novas competências básicas, em especial em matéria de tecnologias da informação, e uma maior transparência das habilitações”.

“O Conselho Europeu solicita por conseguinte aos Estados-Membros, de acordo com as suas regras constitucionais, ao Conselho e à Comissão que tomem as medidas necessárias nas áreas da sua competência para alcançar as seguintes metas: deverá ser assegurado um aumento anual substancial do investimento *per capita* em recursos humanos; o número de jovens da faixa etária dos 18-24 anos que apenas têm estudos secundários

de nível inferior e que não estão a prosseguir os estudos ou a formação deverá ser reduzido para metade até 2010; as escolas e os centros de formação, todos eles ligados à Internet, deverão ser transformados em centros locais de aprendizagem polivalentes, acessíveis a todos, utilizando os métodos mais apropriados para abordar um vasto leque de grupos-alvo; deverão ser criadas parcerias de aprendizagem entre escolas, centros de formação, firmas e unidades de investigação para o seu benefício mútuo; as novas competências básicas, que serão proporcionadas através da aprendizagem ao longo da vida, deverão ser definidas num quadro europeu: competências em TI, línguas estrangeiras, cultura tecnológica, espírito empresarial e aptidões sociais; deverá ser criado um diploma europeu de competências básicas em TI, com procedimentos descentralizados de certificação, a fim de promover a literacia digital em toda a União; deverão ser definidos, até final de 2000, os meios de promover a mobilidade dos estudantes, professores e pessoal de formação e investigação tanto através de uma melhor utilização dos actuais programas comunitários (Sócrates, Leonardo e Juventude para a Europa), como através da remoção de obstáculos e de uma maior transparência no reconhecimento das habilitações e dos períodos de estudos e de formação; deverão ser adoptadas medidas destinadas a remover os obstáculos à mobilidade dos professores até 2002 e a atrair professores altamente qualificados; deverá ser desenvolvida uma norma europeia comum para os *curricula vitae*, a utilizar numa base voluntária, por forma a facilitar a mobilidade por meio da ajuda à avaliação dos conhecimentos adquiridos, tanto pelos estabelecimentos de ensino e formação como pelos empregadores.”

No Conselho Europeu de Bruxelas, o Conselho Europeu e a Comissão Europeia decidiram preparar uma reavaliação completa da Estratégia para ser apresentada no Conselho Europeu de Março de 2005. Neste Conselho, foi considerado indispensável relançar sem demora a Estratégia de Lisboa e proceder a uma reorientação das prioridades para o crescimento e emprego. Para atingir este objectivo, foi considerado necessário mobilizar todos os meios nacionais e comunitários adequados, incluindo a política de coesão, nas três dimensões - económica, social e ambiental - da Estratégia, desenvolvendo ao mesmo tempo as sinergias entre elas. Em Junho de 2005, o Conselho Europeu aprovou as Orientações Integradas Gerais para as Políticas Económicas, que asseguram “a coerência económica geral das três dimensões da Estratégia, bem como pelas Orientações para o Emprego. Neste Conselho Europeu foi salientada a articulação existente, de forma dinâmica e coerente, em conformidade com os procedimentos previstos no Tratado das políticas macroeconómicas, microeconómicas e de emprego em torno de vinte e quatro orientações integradas. A fim de prosseguir o novo ciclo de governação de três anos, as

orientações integradas deverão agora traduzir-se na elaboração pelos Estados-Membros de programas nacionais de reforma, que respondam à situação e necessidades específicas de cada um deles e que reflectam essa abordagem integrada e coerente entre as políticas macroeconómicas, microeconómicas e de emprego. Em 2006 no Conselho Europeu de Bruxelas o Conselho Europeu acordou recentrar as prioridades no emprego e no crescimento de forma consentânea com a Estratégia para o Desenvolvimento Sustentável, mediante uma maior mobilização de todos os recursos nacionais e comunitários adequados. Acordou igualmente num novo ciclo de governação baseada na parceria e na apropriação. Em Junho de 2006, o Conselho Europeu congratulou a intenção da Comissão Europeia e dos Estados-Membros de prosseguir vigorosamente a Estratégia de Lisboa.”

O Conselho Europeu de Estocolmo, em 2001, decorreu durante os dias 23 e 24 de Março. Neste Conselho Europeu as conclusões da União Europeia foram bastante positivas e a “União registou um crescimento económico de cerca de 3,5% em 2000 e foram criados 2,5 milhões de postos de trabalho. Mais de dois terços destes postos de trabalho foram ocupados por mulheres. O desemprego desceu ao nível mais baixo desde 1991. Confirma-se assim que os esforços de reforma na União começam a dar frutos. O alargamento criará novas oportunidades de crescimento e emprego, tanto nos países candidatos como nos Estados-Membros” (EU, 2001). Mas reconheceu-se que era necessário continuar com o conjunto de reformas, decididas no ano anterior em Lisboa, até porque a previsão para o pós 2010 indica que a população envelhecida vai ter um grande peso na União. A população activa diminuirá, o que implica, desde logo, um peso suplementar sobre as instituições de segurança social. A nível da educação, formação e competências a aposta vai essencialmente no “aperfeiçoamento das competências básicas, nomeadamente as competências TI e digitais é uma prioridade absoluta para tornar a União na economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo. Esta prioridade pressupõe políticas de educação e de aprendizagem ao longo da vida, bem como a ultrapassagem das actuais carências, a nível do recrutamento de pessoal científico e técnico. Uma economia baseada no conhecimento requer um ensino geral sólido a fim de facilitar a mobilidade dos trabalhadores e a aprendizagem ao longo da vida”. (EU, 2001)

Fica neste conselho adiado a apresentação, para o conselho do ano seguinte “um relatório que incluirá um programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dado aos objectivos dos sistemas de educação e formação, incluindo uma avaliação dos progressos registados no quadro do método aberto da coordenação e numa perspectiva mundial; deverá ser prestada especial atenção às possíveis formas de incentivar os jovens, em

especial mulheres, a enveredarem por cursos científicos e técnicos, bem como assegurar o recrutamento a longo prazo de professores qualificados nestes domínios” (EU, 2001).

Neste conselho fica marcado também pela “promoção do espírito empresarial”, sendo este um dos “pilares da estratégia europeia”, “os planos de acção nacionais, bem como os enquadramentos da União, tais como o programa plurianual para a empresa e o espírito empresarial, a Carta das Pequenas Empresas, microcréditos, o intercâmbio de melhores práticas e a aferição competitiva, constituem importantes instrumentos de ajuda à criação de um clima mais favorável à actividade empresarial na Europa. As empresas e os cidadãos necessitam de um quadro regulamentar claro, simples, eficaz e viável num mercado global em rápida mutação. Isto implica consultas sobre propostas de legislação, a avaliação do impacto da legislação, bem como a introdução de formas de codificação e reformulação da legislação europeia e de sistemas de revisão da legislação. O sector público deve aumentar a sua eficácia e reduzir a burocracia a fim de reforçar a capacidade produtiva e inovadora das nossas economias e, designadamente, reduzir os requisitos estatísticos às questões essenciais das políticas europeias” (EU, 2001)

Depois dos objectivos traçados na Estratégia de Lisboa, e perante a importância que a Educação e a Formação detêm no sucesso da mesma, torna-se necessário assegurar a sua concretização. Em 2002 a Comissão Europeia adopta o Programa de Trabalho «Educação e Formação 2010», tornando-se este a principal estratégia para desenvolver as políticas de educação e formação dos Estados Membros da Comunidade Europeia. Todo este programa tem como principal objectivo melhorar a qualidade dos sistemas de educação e formação, tornando-o num exemplo para todas as outras sociedades a nível mundial.

O Programa de Trabalho referido apresentava metas de pelo menos 15% da população activa da União Europeia, entre os 25 e 64 anos, a participar em projectos de aprendizagem ao longo da vida e nenhum país deveria apresentar valores inferiores a 10%.

O Conselho Europeu de Barcelona, decorreu em 2002, de 15 a 16 de Março. Este Conselho serviu essencialmente para fazer um balanço dos progressos registados nos dois primeiros anos da Estratégia de Lisboa. Segundo o Conselho Europeu de Barcelona (2002), “o Conselho Europeu regista os importantes êxitos alcançados, mas assinala que, em certos domínios, os avanços têm sido demasiado lentos. O Conselho Europeu tomou em consideração os contributos dos vários Conselhos sectoriais. O objectivo agora é simplificar e consolidar esta estratégia por forma a assegurar uma execução mais eficaz das decisões já tomadas e das que foram tomadas hoje”, e ainda segundo as mesmas

conclusões “a situação económica está na primeira fase de uma recuperação global, depois da forte quebra verificada em 2001. A rápida resposta da política económica, a existência de dados económicos fundamentais sólidos e a restauração da confiança proporcionam uma plataforma para essa recuperação. Esta perspectiva deve agora ser reforçada por um compromisso claro de reforma económica, por forma a aumentar o potencial de crescimento e emprego da EU”.

Neste conselho realça-se a ideia de uma União Europeia com uma economia competitiva, baseada no conhecimento. Para isso, em relação à educação, faz-se referência ao anteriormente elaborado «Programa de Trabalho para 2010», “no qual se enunciam, de forma pormenorizada, orientações para os sistemas de educação e formação, e estabelece o objectivo de fazer destes sistemas uma referência mundial de qualidade, até 2010. Acorda em que os três princípios básicos que devem inspirar este Programa serão: melhoria da qualidade, promoção do acesso generalizado e abertura ao mundo exterior” (EU, 2002), ficando desta forma adiada a elaboração de um relatório sobre a implementação no Conselho Europeu do próximo ano.

Existe ainda outra preocupação do Conselho Europeu, que apela a que deverão ser promovidas acções de transparência, no “domínio da formação profissional; – melhorar o domínio das competências de base, nomeadamente através do ensino de duas línguas estrangeiras, pelo menos, desde a idade mais precoce: estabelecimento de um indicador de competência linguística em 2003; desenvolvimento da literacia digital: generalização de um certificado informático e de Internet para os alunos do ensino secundário” (EU, 2002).

Fica também ciente a preocupação em “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade” (EU, 2002), em que este tipo de formação ajuda as pessoas a integrarem-se e a permanecerem no mercado de trabalho e, desde logo, parte-se do princípio que a formação da mão-de-obra deve ser feita num ambiente real de trabalho. Segundo o mesmo Conselho (EU, 2002) “Verificam-se frequentemente situações em que altas taxas de desemprego coincidem com uma penúria de mão-de-obra. Uma das melhores formas de assegurar a melhor relação possível entre a procura e a oferta é aumentar a mobilidade profissional e geográfica dos trabalhadores, por exemplo, através de uma melhoria da transparência e dos métodos de reconhecimento entre os sistemas de ensino profissional e reforçar a formação da actual mão-de-obra a fim de lhe permitir melhorar as qualificações da sociedade do conhecimento. Os sistemas de ensino e formação têm um importante papel a desempenhar na melhoria da eficácia do mercado de

trabalho”. Destaca ainda que, para se conseguir alcançar os objectivos definidos em Lisboa (2000), deve prestar-se “atenção aos desafios que se colocam à UE a longo prazo, especialmente aos desafios do envelhecimento. A Estratégia Europeia para o Emprego deverá permitir que todas as pessoas tenham oportunidade de participar na vida activa. Deverá igualmente contribuir para a criação de um mercado de trabalho dinâmico e eficaz, onde os trabalhadores motivados e formados possam ter trabalhos de alta qualidade e de alta produtividade. Assim, a Estratégia deverá abranger, de forma adequada, políticas que melhorem tanto a oferta como a procura de trabalho. Por conseguinte, é necessário avançar na modernização e na reforma do mercado de trabalho e fortalecer os nossos sistemas de protecção social” (EU, 2002).

Em 2003, volta a reafirmar-se o empenho da União em cumprir o seu objectivo estratégico, que foi delineado em Lisboa, em 2000, onde os objectivos principais passavam por basear a economia no conhecimento onde fosse possível “garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social. Para o conseguir, comprometemo-nos a cumprir um ambicioso e abrangente programa decenal de reformas sinérgicas dos mercados de trabalho, de capitais e de produtos” (EU, 2003).

Passados quatro anos sobre a agenda de Lisboa, os resultados, segundo o Conselho Europeu de Bruxelas (2003), foram “significativos...foram criados cinco milhões de novos empregos 500.000 dos quais em 2002, apesar do ambiente económico menos favorável, com uma redução do desemprego de dois milhões de pessoas”. Embora os resultados demonstrem algum progresso a nível do emprego é necessário que o conjunto de reformas continue a avançar. O Conselho Europeu definiu, segundo as conclusões da presidência (2003), um conjunto de prioridades e, desde logo, percebe que são “necessárias reformas ambiciosas que visem o pleno emprego e o aumento da produtividade e da qualidade no trabalho. Os mercados de trabalho da União devem tornar-se mais inclusivos, com oportunidades de emprego para todos, tornando-se simultaneamente mais moldáveis às condições económicas. Os Estados-Membros terão de reformar consideravelmente os sistemas fiscais e de prestações sociais, aumentar os incentivos à entrada no mercado de emprego e à participação de trabalhadores no mercado de trabalho, e reduzir as diferenças específicas entre ambos os sexos no mercado de trabalho. Haverá que promover a aprendizagem ao longo da vida e incentivar uma cooperação mais estreita com vista a uma maior transparência das normas relativas às competências em toda a Europa”. Neste Conselho é lembrado também a importância de desenvolver “acções no sentido de incentivar o espírito empreendedor dos jovens” (EU, 2003), e também a importância do conhecimento para a criação da “mão-de-obra qualificada e do grau de inovação

necessários para sustentar a competitividade. Deverá manter-se a dinâmica subjacente ao Espaço Europeu da Investigação e da Inovação e à sociedade da informação” (EU, 2003).

Passado mais um ano, decorria o ano de 2004, quando o Conselho Europeu se reuniu em Bruxelas, em 25 e 26 de Março. Daqui surgiram mais algumas conclusões e volta-se a insistir na ideia de “investir mais e melhor no capital humano, é essencial para o crescimento e a produtividade, bem como para promover a integração e a inclusão sociais. Se se pretende que a UE se torne na mais avançada economia do mundo baseada no conhecimento, a educação e a formação terão de desempenhar um papel vital. O Conselho Europeu sublinha a necessidade de reformas e de investimentos nas áreas-chave da sociedade do conhecimento. Reconhece ainda que a aprendizagem ao longo da vida tem efeitos positivos na produtividade e na oferta de emprego; é favorável à aprovação de um programa integrado da UE em 2005, assim como à implementação de estratégias nacionais em todos os Estados-Membros até 2006”.

Tinha ficado pendente do ano anterior a apresentação de um relatório em que fossem apresentados resultados passados cinco anos sobre o lançamento da Estratégia de Lisboa. Segundo o Conselho Europeu de Bruxelas (2005), “o balanço é heterogéneo. A par de incontestáveis progressos, há lacunas e atrasos evidentes. Ora, face aos desafios a enfrentar, é elevado o preço a pagar pelas reformas atrasadas ou incompletas, como o demonstra o fosso existente entre o potencial de crescimento da Europa e o dos seus parceiros económicos. É pois necessário actuar com urgência. Para tal, é indispensável relançar sem demora a Estratégia de Lisboa e proceder a uma reorientação das prioridades para o crescimento e o emprego. Com efeito, a Europa deve renovar as bases da sua competitividade, aumentar o seu potencial de crescimento, bem como a sua produtividade, e reforçar a coesão social, apostando sobretudo no conhecimento, na inovação e na valorização do capital humano”.

Com os objectivos delineados que passam, segundo o Conselho Europeu de Bruxelas (2005), pelo “pleno emprego e de qualidade e produtividade do trabalho, bem como de coesão social ... fazer do trabalho uma verdadeira opção para todos, atrair mais pessoas para o mercado de trabalho, melhorar a adaptabilidade, investir no capital humano, modernizar a protecção social, fomentar a igualdade de oportunidades, nomeadamente entre homens e mulheres, e promover a inclusão social... há que apostar numa política activa de emprego, em medidas destinadas a tornar o trabalho compensador, em acções no sentido de conciliar vida profissional e vida familiar, incluindo a melhoria de estruturas

de acolhimento para crianças; também deve ser dada prioridade à igualdade de oportunidades, a estratégias de envelhecimento activo, à promoção da integração social e à transformação do trabalho não declarado em emprego regular. Devem igualmente ser criadas novas fontes de emprego nos serviços a particulares e empresas, na economia social, no ordenamento do território e na protecção do ambiente, bem como nas novas profissões industriais, nomeadamente através da promoção das parcerias locais para o crescimento e o emprego... os Estados-Membros são convidados a redobrar esforços no sentido de aumentar o nível geral de instrução e de reduzir o número de jovens que abandonam prematuramente a escola, prosseguindo designadamente o programa de trabalho "Educação e formação 2010". A aprendizagem ao longo da vida constitui uma condição *sine qua non* para alcançar os objectivos de Lisboa, tendo em conta o interesse de uma elevada qualidade a todos os níveis...o Conselho Europeu convida os Estados-Membros a fazerem da aprendizagem ao longo da vida uma oportunidade aberta a todos, nas escolas, nas empresas e nas famílias. Cabe prestar especial atenção ao acesso à aprendizagem ao longo da vida por parte dos trabalhadores menos qualificados e do pessoal das pequenas e médias empresas. Por conseguinte, o Conselho Europeu apela à aprovação rápida do programa que a Comissão irá apresentar dentro em breve sobre esta matéria. Por outro lado, há que facilitar as condições de acesso através da organização do tempo de trabalho, dos serviços de apoio à família e da orientação profissional, bem como de novas formas de partilha de custos”.

Para que todos estes objectivos sejam atingidos, torna-se necessário mobilizar “todos os meios nacionais e comunitários adequados, designadamente a política de coesão, nas três dimensões – económica, social e ambiental – da Estratégia, a fim de explorar melhor as sinergias num contexto geral de desenvolvimento sustentável. A par dos governos, todos os outros intervenientes interessados – parlamentos, instâncias regionais e locais, parceiros sociais, sociedade civil – devem fazer sua a Estratégia e participar activamente na realização dos seus objectivos” (EU, 2005).

O Conselho Europeu de Bruxelas, em 2006, não trouxe grandes novidades, com a Estratégia de Lisboa no 6.º ano de implementação. Apela-se neste momento a uma mobilização de todos os recursos nacionais e comunitários, existindo entre eles uma política de parceria. Volta a reafirmar-se a importância da educação e formação como “factores determinantes, não só para o desenvolvimento do potencial de competitividade da UE a longo prazo, como para a coesão social. É também fundamental que se persigam os objectivos de excelência e de inovação a todos os níveis da educação e da formação ... Graças à aplicação de estratégias nacionais de aprendizagem ao longo da vida – cada

vez mais apoiadas a nível comunitário por programas de educação e formação, todos os cidadãos deverão ser dotados das competências e qualificações de que necessitam” (EU, 2006_a). Existe por todo o Conselho uma consciência de que qualquer que seja o investimento feito na educação e formação os rendimentos que se vão colher no futuro vão ultrapassar em grande escala os custos. Nestas condições a educação e formação toma um papel preponderante no desenvolvimento da Estratégia de Lisboa.

A novidade prende-se pelo facto de pela primeira vez no Conselho Europeu se apostar no empreendedorismo. Tornou-se então objectivo da União Europeia facilitar a criação de empresas, especialmente as Pequenas e Médias Empresas (PME), sendo reduzida a burocracia, o tempo e as despesas de arranque. Segundo o Conselho Europeu de Bruxelas, 2001) a “Europa precisa de mais empresários com as aptidões necessárias para competirem com êxito nos mercados. O Conselho Europeu sublinha, pois, a necessidade de criar um clima globalmente positivo para a actividade empresarial e condições de enquadramento adequadas, que facilitem e fomentem o empreendedorismo, e convida, assim, os Estados-Membros a reforçarem as medidas nacionais nesta matéria, proporcionando, designadamente, educação e formação para o empreendedorismo ao nível de ensino apropriado. A comunicação e os meios de comunicação social, bem como os sectores criativos em geral, podem também desempenhar um papel importante na promoção do empreendedorismo e no incentivo à opção por uma carreira empresarial. Além disso, os PNR e os respectivos relatórios deverão fazer explicitamente referência às medidas destinadas a melhorar o ambiente empresarial das PME e a encorajar e habilitar um maior número de pessoas, especialmente mulheres e jovens, a tornarem-se empresários”. O Conselho Europeu de Bruxelas (2006) faz também referência à «Estratégia Europeia de Emprego» e nas suas “três prioridades de acção: atrair para o mercado de trabalho mais pessoas e mantê-las em actividade, aumentar a oferta de mão-de-obra e modernizar os sistemas de protecção social, melhorar a adaptabilidade dos trabalhadores e das empresas e aumentar o investimento em capital humano através de uma melhoria da educação e das competências. Uma melhor organização do trabalho, a qualidade da actividade profissional e a constante actualização das qualificações dos trabalhadores são factores que deverão ser estudados a fim de impulsionar a produtividade laboral”.

A nível dos jovens o Conselho Europeu define alguns objectivos que passam essencialmente pela redução do desemprego e redução do abandono escolar “o Conselho Europeu sublinha que, em consonância com a meta acordada para 2010, há que intensificar os esforços no sentido de reduzir o abandono escolar para 10% e de assegurar que pelo menos 85% dos jovens com 22 anos tenham concluído o ultimo ciclo do ensino secundá-

rio. Até ao final de 2007, a todos os jovens que saiam da escola e estejam desempregados deve ser oferecido um emprego, uma aprendizagem, formação complementar ou outra medida que favoreça a empregabilidade, no prazo de seis meses e, até 2010, no prazo máximo de quatro meses” (EU, 2006_a). Para além dos jovens, a aposta vai também no sentido de manter os trabalhadores mais idosos em actividade, onde se aposta na criação de “incentivos ao prolongamento da vida activa, a reforma progressiva, ao trabalho a tempo parcial e a melhoria da qualidade do trabalho, bem como de incentivos orientados para garantir que o número de trabalhadores mais idosos que participam em acções de formação aumente muito mais rapidamente do que a mão-de-obra no seu conjunto” (EU, 2006_a).

De acordo com o Conselho Europeu de Bruxelas (2007), a Europa está a “beneficiar de uma ascensão económica e as reformas começam a traduzir-se em crescimento e emprego. Esta evolução positiva deve ser aproveitada para acelerar o ritmo da modernização da Europa e da sua economia e permitir assim à UE alcançar níveis de prosperidade mais elevados, criar mais empregos e reforçar a coesão social”.

Com a estratégia de Lisboa voltada para crescimento e o emprego, a União Europeia começa a ter uma evolução positiva como atrás se referiu, o que faz com que o Conselho Europeu, segundo o Conselho Europeu de Bruxelas (2007), as previsões económicas demonstram “uma taxa de crescimento esperada de 2,7% em 2007 e uma evolução positiva nos mercados de trabalho com a criação de sete milhões de novos postos de trabalho durante o período de 2007/2008, o que significa que a taxa de emprego, que se situava a um pouco menos de 64% em 2005 poderá passar para perto de 66% até 2008, e que a taxa de desemprego está a diminuir. As evoluções positivas nos sectores económicos e do emprego e no sector social estão a reforçar-se mutuamente”.

Perante estes resultados volta a ser reforçada a ideia, segundo o Conselho Europeu de Bruxelas (2007), que o “ensino e a formação são condições prévias para uma tríade do conhecimento plenamente funcional (ensino–investigação–inovação) e desempenham um papel fundamental para estimular o crescimento e o emprego. Durante os últimos doze meses, registaram-se bastantes progressos na execução do programa de trabalho “Educação e formação 2010”, e os Estados-Membros estão decididos a prosseguir as reformas e a implementar plenamente o programa de trabalho, em especial modernizando o ensino superior, assegurando um ensino e uma formação profissional atractivos e de alta qualidade e pondo em prática estratégias nacionais de ensino ao longo da vida”.

Nos últimos anos, a aposta na Estratégia de Lisboa tem dado os seus frutos, segundo o Conselho Europeu de Bruxelas (2008), o número de empregos criados cresceu, os défices públicos desceram e o crescimento económico cresceu 2,9% no ano anterior.

A partir deste momento, o Conselho Europeu começa a tomar consciência de que é importante apostar mais numa das bases da estratégia. Então, apela aos Estados-Membros que reforcem o “elemento «educação» do triângulo do conhecimento (investigação – inovação – educação). Para assegurar o êxito da Europa num mundo globalizado é essencial proporcionar um ensino de elevada qualidade e investir mais, e mais eficazmente, no capital humano e na criatividade das pessoas ao longo das suas vidas. Tal permitirá progredir mais facilmente no sentido de uma «economia baseada no conhecimento», criar mais e melhores empregos e contribuir para a consolidação das situações orçamentais. Constituíra também um modo eficaz de lutar contra a desigualdade e a pobreza e de reduzir o desemprego dos jovens”. A aposta, para o crescimento da Europa, vai essencialmente nas potencialidades dos cidadãos europeus e vai na exploração dessas mesmas potencialidades. Fica ainda o apelo do Conselho Europeu para que os Estados-Membros continuem a apostar na estratégia delineada e tomem medidas que reduzam “substancialmente o número de jovens que não sabem ler convenientemente e o nível de abandono escolar precoce; ... atrair mais adultos, especialmente trabalhadores menos qualificados e mais idosos, para a educação e a formação; ...promover uma maior participação no mercado de trabalho em geral e lutar contra a segmentação, a fim de assegurar uma inclusão social activa; ... melhorar a coerência e coordenação das políticas económicas, sociais e do emprego a fim de reforçar a coesão social” (EU, 2008_a).

Neste Conselho Europeu surge uma novidade: o conceito de flexissegurança, que segundo o Conselho Europeu de Bruxelas (2009), “estabelece um equilíbrio entre flexibilidade e segurança no mercado de trabalho, ajudando tanto os trabalhadores como os empregadores a tirar partido das oportunidades oferecidas pela globalização”.

Com uma população mal-educada e mal formada existe um desperdício de capacidades do potencial humano. Sendo a maior força da União Europeia o capital humano, então o principal factor de intervenção terá que ser sobre a educação e formação que houve desde sempre para níveis de excelência. As mudanças ocorridas por todo o globo, especialmente a globalização, obrigam também a uma actualização muito grande nas políticas de educação, obrigando a um novo conceito de educação: o conceito de educação e formação ao longo da vida.

A União Europeia viu-se obrigada a definir prioridades na educação. O Parlamento Europeu e o Conselho, segundo o Diário Oficial L394 de 30.12.2006 (EU, 2006_b), em 18 de Dezembro de 2006, definiram 8 competências chave para a aprendizagem ao longo da vida.

Nos dias que correm não se fala tanto em analfabetismo e surge o termo de iliteracia, logo um dos objectivos é dotar as pessoas de capacidades de domínio da língua materna, “communication in the mother tongue which is the ability to express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing), and to interact linguistically in an appropriate and creative way in a full range of societal and cultural contexts” (EU, 2006_b). Mesmo assim, não basta apenas a competência da língua materna, no mundo globalizado entende-se a necessidade de ir mais longe e pretende-se que exista uma compreensão intercultural, “communication in foreign languages which involves, in addition to the main skill dimensions of communication in the mother tongue, mediation and intercultural understanding. The level of proficiency depends on several factors and the capacity for listening, speaking, reading and writing” (EU, 2006_b). A ciência e a tecnologia ocupam um lugar de destaque no desenvolvimento, “mathematical competence and basic competences in science and technology. Mathematical competence is the ability to develop and apply mathematical thinking in order to solve a range of problems in everyday situations, with the emphasis being placed on process, activity and knowledge. Basic competences in science and technology refer to the mastery, use and application of knowledge and methodologies which explain the natural world. These involve an understanding of the changes caused by human activity and the responsibility of each individual as a citizen” (EU, 2006_b). Com todo o desenvolvimento da ciência torna-se essencial o desenvolvimento de competências dentro das novas tecnologias da comunicação e informação. Claro está que este é sem duvida um desafio da globalização. Torna-se imperativa para a aplicação das competências anteriores: “digital competence involves the confident and critical use of information society technology and thus basic skills in information and communication technology” (EU, 2006_b). Já Dellors, em 1996, afirma no seu relatório (1996) que uma das competências básicas é o aprender a aprender. Volta a ser reafirmada esta necessidade: “learning to learn is related to learning, the ability to pursue and organise one's own learning, either individually or in groups, in accordance with one's own needs, and awareness of methods and opportunities” (EU, 2006_b). Para além desta, é também salientado a necessidade de, em sociedade, aprendemos a viver com os outros. Para isso é necessário desenvolver competências sociais e cívicas para as relações pessoais e interpessoais

“social and civic competences. Social competence refers to personal, interpersonal and intercultural competence and all forms of behaviour that equip individuals to participate in an effective and constructive way in social and working life. It is linked to personal and social well-being. An understanding of codes of conduct and customs in the different environments in which individuals operate is essential. Civic competence, and particularly knowledge of social and political concepts and structures (democracy, justice, equality, citizenship and civil rights) equips individuals to engage in active and democratic participation” (EU, 2006_b). Cada vez mais se alerta para a necessidade do espírito de iniciativa e de empreendedorismo. As várias reuniões do Conselho Europeu também já alertaram para a necessidade de uma grande aposta no desenvolvimento desta competências, “sense of initiative and entrepreneurship is the ability to turn ideas into action. It involves creativity, innovation and risk-taking, as well as the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives. The individual is aware of the context of their work and is able to seize opportunities which arise. It is the foundation for acquiring more specific skills and knowledge needed by those establishing or contributing to social or commercial activity. This should include awareness of ethical values and promote good governance” (EU, 2006_b). Outra competência que se pretende despertar é a importância e o conhecimento para as artes, desenvolver nas pessoas uma elevada capacidade criativa: “cultural awareness and expression which involves appreciation of the importance of the creative expression of ideas, experiences and emotions in a range of media (music, performing arts, literature, and the visual arts)” (EU, 2006_b).

2.4. Desafios da Estratégia de Lisboa para a educação e formação em Portugal

A Estratégia de Lisboa veio trazer uma mudança de paradigma na educação, pela passagem do sucesso escolar para a inclusão na vida activa, sendo o “Programa Novas Oportunidades” a sua concretização em Portugal.

O Programa Novas Oportunidades, apresentado a 21 de Setembro de 2005, pretende actuar em duas frentes. Por um lado, trazer novas oportunidade para jovens e, por outro lado, para adultos. O Programa tem como meta o ano de 2010 e rege-se pelo objectivo de qualificação de um milhão de portugueses. O programa envolve o ME e o MTSS, surgindo devido ao baixo índice de escolarização da população. A Iniciativa Novas Oportunidades é o pilar essencial da estratégia de qualificação da população portuguesa.

A tipologia de oferta formativa é variada, podendo ir desde a qualificação inicial, especialização tecnológica, qualificação e reconversão profissional, reciclagem, actualização,

aperfeiçoamento, especialização profissional, à formação de activos qualificados, estas sem equivalência escolar. Por outro lado, com equivalência escolar, podemos encontrar aprendizagem, educação e formação de jovens e educação e formação de adultos.

Segundo o ME (2007), ainda no quadro da iniciativa Novas Oportunidades, as principais medidas de promoção da qualificação de adultos passam por alargar a oferta de Cursos EFA às escolas secundárias e sedes de agrupamentos de escolas, reorganizar o ensino recorrente e continuar o alargamento da rede de Centros de RVCC.

Em Portugal a Iniciativa Novas Oportunidades rege-se por um objectivo principal, o de elevar os níveis de qualificação de base da população adulta. Este elevar da qualificação pode ser feita de várias formas, por RVCC adquiridas e a oferta de formação profissionalizante dirigida a adultos pouco escolarizados. “O reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida em contextos informais de aprendizagem constitui não só um importante mecanismo de reforço da auto-estima individual e de justiça social, mas também um recurso fundamental para promover a integração dos adultos em novos processos de aprendizagem de carácter formal. O reconhecimento das competências adquiridas permite, a nível colectivo, estruturar percursos de formação complementares ajustados caso-a-caso. Mas mais importante, induz o reconhecimento individual da capacidade de aprender, o que constitui o principal mote para a adopção de posturas pro-activas face à procura de novas qualificações. A consolidação e expansão dos dispositivos de reconhecimento e validação de competências é pois um recurso essencial para o desenvolvimento do país” (Novas Oportunidades: s/d). “Relativamente às ofertas de educação e formação profissionalizante dirigidas a adultos pouco escolarizados, a aposta está na sua rápida expansão e difusão, mas também na criação de condições que permitam a sua frequência por parte de adultos que se encontram a trabalhar” (ME/MTSS, s/d). Todo este programa se rege pela meta de que até 2010 mais de 650.000 pessoas tenham uma certificação de competências.

Dentro dos percursos de qualificação podemos encontrar variadas formas de Formação e Educação para Jovens e Adultos, de forma a responder às diversas necessidades. Aparece então as seguintes modalidades: - CEF; - Cursos Profissionais; - Cursos de Aprendizagem; - Cursos do Ensino Artístico Especializado; - Cursos de Especialização Tecnológica; - Vias de Conclusão do Nível Secundário de Educação; - Sistema Nacional de RVCC; - Cursos EFA; - Cursos do Ensino Recorrente; - Formações Modulares.

Os CEF não se encaixam numa segunda oportunidade de educação, mas são a oportunidade de concluir a escolaridade obrigatória. Aliam um percurso flexível de conclusão da

escolaridade obrigatória com uma formação tecnológica direccionada para o mundo do trabalho. Cada curso corresponde a uma etapa de educação/formação (desde o Tipo 1 ao Tipo 7) cujo acesso está relacionado com o nível de habilitação escolar e profissional que foi alcançado. A matriz curricular dos **cursos de Tipo 1, 2 e 3** é a seguinte:

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	ÁREAS DE COMPETÊNCIA	DOMÍNIOS DE FORMAÇÃO
Sociocultural	Línguas, Cultura e Comunicação	Língua Portuguesa Língua Estrangeira Tecnologias de Informação e Comunicação
	Cidadania e Sociedade	Cidadania e Mundo Actual Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho Educação Física
Científica	Ciências Aplicadas	Matemática Aplicada Disciplina Específica
Tecnológica	Tecnologias Específicas	Unidade(s) do Itinerário de Qualificação Associado
Prática	Estágio em Contexto de Trabalho	

(fonte: <http://www.novasoportunidades.gov.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.anq.gov.pt/>)

A matriz curricular dos **cursos de Tipo 4, 5, 6, 7** e do **Curso de Formação Complementar** é a seguinte:

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	ÁREAS DE COMPETÊNCIA	DOMÍNIOS DE FORMAÇÃO
Sociocultural	Línguas, Cultura e Comunicação	Português Língua Estrangeira Tecnologias de Informação e Comunicação
	Cidadania e Sociedade	Cidadania e Sociedade Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho Educação Física
Científica	Ciências Aplicadas	Disciplina(s) de Ciências Aplicadas: Disciplina Específica 1 Disciplina Específica 2 Disciplina Específica 3
Tecnológica	Tecnologias Específicas	Unidade(s) do Itinerário de Qualificação Associado
Prática	Estágio em Contexto de Trabalho	

(fonte: <http://www.novasoportunidades.gov.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.anq.gov.pt/>)

Os CEF são da responsabilidade conjunta do ME e do MTSS funcionando nos estabelecimentos de ensino sob tutela do ME. Este tipo de cursos encontra-se regulamentado em vários despachos do Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho:

Despacho Conj. n.º 453/2004, DR 175, II, de 2004-07-27	Regulamenta a criação de CEF com dupla certificação escolar e profissional, destinados preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos.
Rectificação n.º 1 673/2004, II, de 2004-09-07	Rectificação do Despacho Conjunto n.º 453/2004.
Despacho Conj. n.º 287/2005, DR 65, II, de 2005-04-04	Regulamenta as condições de acesso às provas de avaliação sumativa externa e sua certificação para prosseguimento de estudos e define os modelos de certificado, de acordo com o estabelecido nos n.º 1,2,3 e 6 do art. 18.º do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho.
Despacho norm. n.º 36/2007, DR 193, II, de 2007-10-08	Regulamenta o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos, através dos regimes de permeabilidade e equivalência entre disciplinas
Despacho norm. n.º 29/2008, DR 108, II, de 2008-06-05	Altera o Despacho Normativo n.º 36/2007, de 8 de Outubro, o qual regulamenta o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos do ensino secundário.
Despacho n.º 18228/2008, Dr 130, II, de 2008-07-08	Aprovação do regulamento específico que define o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito da tipologia de intervenção n.º 1.3, "CEF de Jovens", do eixo n.º 1.
Despacho n.º 3536/2009, DR 19, II, de 2009-01-28	Define a calendarização relativa à realização das provas de exame nacionais e dos exames de equivalência à frequência dos ensinos básico e secundário.

Outra das modalidades de formação para jovens são os Cursos Profissionais. Dos percursos de educação existentes, este caracteriza-se por uma forte ligação com o mundo do trabalho. As competências desenvolvidas vão no sentido de agarrar uma profissão, sendo articulados com o sector empresarial local. A estrutura curricular é organizada por módulos, incluindo a formação três componentes: Sociocultural, Científica e Técnica. Os cursos terminam com a apresentação de uma Prova de Aptidão Profissional (PAP)

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	DISCIPLINAS	TOTAL DE HORAS CICLO DE FORMAÇÃO
Sociocultural	Português	320h
	Língua Estrangeira I, II ou III	220h
	Área de Integração	220h
	Tecnologias da Informação e Comunicação	100h
	Educação Física	140h
Científica	2 a 3 disciplinas	500h
Técnica	3 a 4 disciplinas	1180h
	Formação em Contexto de Trabalho	420h
Carga horária total/ Curso		3100h

(Fonte: <http://www.novasoportunidades.gov.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.anq.gov.pt/>)

Este curso encontra-se regulamentado em vários documentos:

Portaria n.º 423/92, DR 118, IB, de 1992-05-22	Define o regime de avaliação nas escolas profissionais.
Portaria n.º 709/92, DR 158, I-B, de 1992-07-11	Aprova o modelo de diploma dos cursos profissionais.
Decreto-Lei n.º 4/98, DR 6, I-A, de 1998-01-08	Estabelece o regime de criação, organização e funcionamento de escolas e cursos profissionais no âmbito do ensino não superior.
Decreto-Lei n.º 74/2004, DR 73, I-A, de 04-03-26	Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao nível secundário de educação.
Portaria 550-C/2004, DR 119, I-B 1.º Supl., de 2004-05-21	Aprova o regime de criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário.
Declaração de Rectificação n.º 44/2004, DR 122, I-A, de 2004-05-25	Rectifica o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, do ME, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação, publicado no Diário da República, série I, n.º 73, de 26 de Março de 2004.
Despacho n.º 14 758/2004, DR 172, II, de 2004-07-23	Define o funcionamento dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas.
Decreto-Lei n.º 24/2006, DR 26, I-A, de 2006-02-06	Altera o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.
Declaração de Rectificação n.º 23/2006, DR 70, I-A, de 2006-04-07	Rectifica o Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, que altera o o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.
Portaria n.º 797/2006, DR 154, I, de 2006-08-10	Altera a Portaria 550-C/2004, de 21 de Maio, que aprova o regime de criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário.
Portaria n.º 49/2007, DR 5, I, de 2007-01-08	Define as regras a que deve obedecer o financiamento público dos cursos profissionais de nível secundário regulados pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, e pela Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, ministrados em escolas profissionais privadas que funcionam na região de Lisboa e Vale do Tejo.
Declaração de Rectificação n.º 17/2007, DR 45, I, de 2007-03-05	Rectifica a Portaria n.º 49/2007, dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, que define as regras a que deve obedecer o financiamento público dos cursos profissionais de nível secundário, DR, I, n.º 5, de 8 de Janeiro de 2007.
Despacho n.º 22 152/2007 DR 183, II, de 2007-09-21	Financiamento público dos cursos profissionais de nível secundário, às escolas profissionais privadas na Região de Lisboa e Vale do Tejo.
Despacho norm. 36/2007, DR 193, II, 2007-10-08	Regulamenta o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos, através dos regimes de permeabilidade e equivalência entre disciplinas.
Despacho norm. 29/2008, DR 108, II, 2008-06-05	Altera o Despacho Normativo n.º 36/2007, de 8 de Outubro, o qual regulamenta o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos do ensino secundário.
Despacho n.º 18224/2008, DR 130, II, de 2008-07-08	Aprovação do regulamento específico que define o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito da tipologia de intervenção n.º 1.2, "Cursos Profissionais", do eixo n.º 1.
Despacho n.º 21258/2008, DR 156, II, de 2008-08-13	Fixação do valor máximo do indicador custo por hora e por formando, para as áreas de formação específica de produção agrícola e animal, no âmbito da modalidade de formação "Cursos Profissionais".

Portaria n.º 1204/2008, DR 202, I, de 2008-10-17	Cria o curso profissional de Técnico de Protecção Civil.
Despacho n.º 3536/2009, DR 19, II, de 2009-01-28	Define a calendarização relativa à realização das provas de exame nacionais e dos exames de equivalência à frequência dos ensinos básico e secundário.
Portaria n.º 220/2009, DR 39, I, de 2009-02-25	Cria o curso profissional de técnico de joalheria/cravador.
Portaria n.º 221/2009, DR 39, I, de 2009-02-25	Cria o curso profissional de técnico de relojoaria.
Portaria n.º 858/2009, DR 154, I, de 2009-08-11	Cria o curso profissional de técnico de óptica ocular, respectivo plano de estudos e perfil de desempenho e revoga a Portaria n.º 1314/2006, de 23 de Novembro.

Outra modalidade na formação de jovens são os Cursos de Aprendizagem. São cursos de formação profissional inicial, privilegiando a sua inserção no mercado de trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos.

Escolaridade Mínima de Acesso	Duração (horas)	Equivalência Escolar	Certificação Profissional
3.º CEB (9.º ano)	2800 a 3700	Ensino Secundário (12.º ano)	Nível 3 de formação

(fonte: <http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/CursosAprendizagem/Paginas/CursosAprendizagem.aspx>)

Estes formatos de curso encontram-se regulamentados no seguinte documento:

Portaria n.º 1497/2008, de 19 de Dezembro	regula as condições de acesso, a organização, a gestão e o funcionamento dos cursos de aprendizagem, bem como a avaliação e a certificação das aprendizagens.
---	---

Outra modalidade de formação são os Cursos Artísticos Especializados nos domínios das Artes Visuais e dos Audiovisuais. Correspondem a um nível secundário e a sua duração é a mesma do ensino normal - 3 anos (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade). No final é concedida uma certificação de nível secundário e uma certificação de qualificação profissional de nível 3. Destina-se a jovens que tenham concluído o 9.º ano de escolaridade. Os Cursos do Ensino Artístico Especializado subdividem-se em três domínios: Artes Visuais e Audiovisuais, Dança e Música. E encontram-se regulamentados em:

Domínio das Artes Visuais e Audiovisuais	
Dec.-Lei n.º 74/2004, DR 73, I-A, de 2004-03-26	Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao nível secundário de educação.
Portaria n.º 550-B/2004, DR 119, I-B, de 2004-05-21	Publica o regime de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos artísticos de nível secundário de educação, nos domínios das Artes Visuais e Audiovisuais, em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, ao abrigo do disposto no art. 5.º e no n.º 3 do art. 10.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março.
Portaria n.º 554/2004, DR	Cria na área das Artes Visuais, os cursos de Design de Comunicação, Design de Produto e Produção Artística, bem como, na área dos Audiovisuais, o curso de Comunicação

120, I-B, de 2004-05-22	Audiovisual e aprova os respectivos planos de estudos, ao abrigo do disposto no n.º 2 do art. 2.º e no n.º 5 do art. 5.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março (Escolas do Ensino Artístico Especializado de António Arroio e Soares dos Reis).
Decl. de Rectif. n.º 44/2004, DR 122, I-A, de 2004-05-25	Rectifica o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março.
Despacho n.º 13 203/2004, DR 157, II, de 2004-07-06	Estabelece quais as disciplinas consideradas afins para efeitos de transição entre os planos de estudos constantes das Portarias n.º 140/98, de 5 de Março, e n.º 141/98, de 5 de Março, e os planos de estudo constantes da Portaria n.º 554/204, de 22 de Maio.
Despacho n.º 13 765/2004, DR 163, II, de 2004-07-13	Estabelece regras para matrículas, distribuição de alunos por escolas e agrupamentos, regime de funcionamento das escolas e constituição de turmas. No domínio dos cursos artísticos especializados de Artes Visuais e Audiovisuais é de salientar a atribuição de prioridade à matrícula no 10.º ano de escolaridade aos alunos com melhor classificação final na disciplina de Educação Visual, aplicando-se em caso de igualdade de classificações, as normas gerais de admissão de alunos.
Portaria n.º 836/2004, DR 166, I-B, de 2004-07-16	Cria no Instituto das Artes e da Imagem, no Porto, os cursos artísticos especializados de nível secundário de educação de Conservação e Restauro do Património, de Desenho de Arquitectura e de Imagem Interactiva e aprova os respectivos planos de estudo.
Despacho n.º 14 387/2004, DR 169, II, de 2004-07-20	Regula o processo de reorientação do percurso escolar do aluno entre os cursos criados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, com recurso ao regime da permeabilidade ou ao regime da equivalência.
Despacho n.º 17 064/2005, DR 151, II, de 2005-08-08	Estabelece normas para a transição entre os planos de estudos instituídos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, e os planos de estudo constantes do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março.
Despacho n.º 17 204/2005, DR 153, II, de 2005-08-10	Dá continuidade aos mecanismos de transição previstos no Despacho n.º 13 203/2004, de 18 de Julho, relativos à transição entre planos de estudos aprovados pelas Portarias n.º 140/98, de 5 de Março, e n.º 141/98, de 5 de Março, e pela Portaria n.º 554/2004, de 22 de Maio, estabelecendo as condições de transição, salvaguardando a coerência do percurso formativo do aluno bem como os prazos e condições em que os alunos poderão concluir as formações iniciadas ao abrigo das duas Portarias de 1998.
Decreto-Lei n.º 24/2006, DR 26, I-A, de 2006-02-06	Altera o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.
Declaração de Rectificação n.º 23/2006, DR 70, I-A, de 2006-04-07	Rectifica o Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, que altera o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.
Portaria n.º 780/2006, DR 153, I, de 2006-08-09	Altera a Portaria n.º 550-B/2004, de 21 de Maio, que aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos artísticos de nível secundário de educação, nos domínios das artes visuais e dos audiovisuais, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.
Despacho n.º 4 694/2007, DR 52, II, de 2007-03-14	ME / DREN - Concessão e renovação da autonomia ou paralelismo pedagógico às escolas particulares e cooperativas de música, dança e artes plásticas - em 2005-2006.
Desp. norm. 36/2007, DR 193, II, 2007-10-08	Regulamenta o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos, através dos regimes de permeabilidade e equivalência entre disciplinas.
Decreto-Lei n.º 4/2008, DR 4, I, de 2008-01-07	Introduz alterações nos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, excluindo o ensino recorrente de adultos, e suspende a revisão curricular do ensino secundário aprovada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, nas

	componentes de formação científica e técnico-artística, relativamente aos cursos artísticos especializados de Dança, Música e Teatro.
Desp. norm. 19/2008, DR 56, II, 2008-03-19	Aprova os Regulamentos dos Exames Nacionais dos ensinos básico e secundário.
Desp. norm. 29/2008, DR 108, II, 2008-06-05	Altera o Despacho Normativo n.º 36/2007, de 8 de Outubro, o qual regulamenta o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos do ensino secundário
Portaria n.º 414/2008, DR 110, I, de 2008-06-09	Altera a Portaria n.º 550-B/2004, de 21 de Maio, alterada pela Portaria n.º 780/2006, de 9 de Agosto, que aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação no domínio das artes visuais e dos audiovisuais e determina a aplicação do disposto nos 3.2, 20.6 e 20.7 do Regulamento dos Exames do Ensino Secundário, aprovado pelo Despacho Normativo n.º 19/2008, de 19 de Março, aos cursos artísticos
Despacho 3536/2009, DR 19, II, 2009-01-28	Define a calendarização relativa à realização das provas de exame nacionais e dos exames de equivalência à frequência dos ensinos básico e secundário.
Portaria n.º 649/2009, DR 111, I, 2009-06-09	Terceira alteração à Portaria n.º 550-B/2004, de 21 de Maio, que aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, no domínio das artes visuais e dos audiovisuais.
Dança	
Decreto-Lei 310/83, DR 149, I, de 1983-07-01	Reestrutura o ensino da música, dança, teatro e cinema.
Decreto-Lei n.º 344/90, DR 253, I, 1990-11-02	Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar.
Portaria n.º 688/1996, DR 270, I-B, 1996-11-21	Publica os planos de estudo da Escola de Dança Ginásiano - Curso Secundário de Dança/Formação de Bailarinos.
Portaria n.º 99/1998, DR 45, I-B, de 1998-02-23	Publica os planos de estudo da Escola de Dança Ginásiano - Curso Secundário Especializado Artístico/Vertente Dança.
Portaria n.º 52/1999, DR 18, I-B, de 1999-01-22	Publica os planos de estudo da Escola de Dança do Conservatório Nacional - Curso Secundário de Dança.
Decl. Rect. n.º 3-J/1999, DR 25, I-B, 1999-01-30	Rectifica a Portaria n.º 52/1999, de 22 de Janeiro.
Portaria n.º 1 047/1999, DR 276, I-B, 1999-11-26	Publica os planos de estudo próprios da Escola de Dança Ana Mangerição - Iniciação à Dança/pré-escolar, 1.º CEB e Curso Básico de Dança.
Despacho 25 549/1999, DR 299, II, 1999-12-27	Cria a experiência pedagógica para o desenvolvimento do curso básico de dança e ensino da dança a crianças que frequentam o 1.º CEB e publica planos de estudo.
Portaria n.º 1 550/2002, DR 298, I-B, de 2002-12-26	Reformula planos de estudo dos cursos básicos de dança em regime articulado, no que se refere às disciplinas não vocacionais, condições de admissão, constituição de turmas, avaliação e certificação dos alunos dos cursos básicos e secundários neste regime.
Portaria 1 552/2002, DR 298, I-B, 2002-12-26	Publica os planos de estudo da Escola de Dança do Conservatório Nacional - Curso Básico de Dança.
Despacho n.º 10288/2003, DR 119, II, de 2003-05-23	Permite aos alunos que frequentam cursos básicos de dança e de música em regime articulado poderem inscrever-se também em disciplinas que deixaram de fazer parte do respectivo plano de estudos.
Desp. 4 524/2004, DR 55, II,	Define as condições de admissão, avaliação e certificação dos alunos da Escola de

2004-03-05 Desp. 19 662/2004, DR 221, II, de 2004-09-18 Portaria n.º 45/2005, DR 12, I-B, de 2005-01-18 Desp. 5 928/2005, DR 55, II, 2005-03-18	Dança do Conservatório Nacional. Introduz alterações no Despacho n.º 4 524/2004, de 5 de Março. Publica os planos de estudo da Academia de Dança Contemporânea de Setúbal - Cursos básico e secundário de dança. Introduz alterações no Despacho n.º 4 524/2004, de 5 de Março, e no Despacho n.º 19 662/2004, de 18 de Setembro.
Portaria n.º 1 135/2005, DR 209, I-B, 2005-10-31	Publica os planos de estudo da Escola de Dança Ginásio - Curso Básico de Dança.
Decreto-Lei n.º 24/2006, DR 26, I-A, 2006-02-06	Altera o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.
Decl. Rectificação n.º 23/2006, DR 70, I-A, de 2006-04-07	Rectifica Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, que altera Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.
Decreto-Lei n.º 4/2008, D.R. n.º 4, I de 2008-01-07	Introduz alterações nos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, excluindo o ensino recorrente de adultos, e suspende a revisão curricular do ensino secundário aprovada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, nas componentes de formação científica e técnico-artística, relativamente aos cursos artísticos especializados de Dança, Música e Teatro.
Despacho normativo n.º 29/2008, DR 108, II, de 2008-06-05	ME - Gabinete do Secretário de Estado da Educação Altera o Despacho Normativo n.º 36/2007, de 8 de Outubro, o qual regulamenta o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos do ensino secundário.
Despacho 3536/2009, DR 19, II, 2009-01-28	Define a calendarização relativa à realização das provas de exame nacionais e dos exames de equivalência à frequência dos ensinos básico e secundário.
Decreto-Lei n.º 69/2009, DR 56, I, de 2009-03-20	Estabelece regime de integração nos quadros de escola dos docentes dos estabelecimentos públicos do ensino artístico especializado da música e da dança com pelo menos 10 anos consecutivos de exercício efectivo de funções em regime de contrato.
Portaria n.º 691/2009, DR 121, I, de 2009-06-25	Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respectivos planos de estudo.
Declaração de Rectificação n.º 59/2009, DR 152, I, de 2009-08-07	Rectifica a Portaria n.º 691/2009, de 25 de Junho, do ME, que cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respectivos planos de estudo, publicada no Diário da República, 1.ª série, n.º 121, de 25 de Junho de 2009.
Música	
Decreto-Lei n.º 310/1983, DR 149, I, de 1983-07-01	Reestrutura o ensino da música, dança, teatro e cinema.
Despacho n.º 76/SEAM/1985, DR 232, II, de 1985-10-09	Publica os planos de estudos dos Cursos Básicos de Música leccionados em escolas do ensino público e do ensino particular e cooperativo em regime supletivo.
Despacho n.º 65/SERE/1990, DR 245, II, de 1990-10-23	Publica os planos de estudo dos Cursos Complementares de Instrumento, de Canto e de Formação Musical leccionados em escolas do ensino público e do ensino particular e cooperativo (Mapa I - plano de estudos em regime de ensino integrado/articulado e Mapa II - plano de estudos em regime de ensino supletivo).

Decreto-Lei n.º 344/1990, DR 253, I, de 1990-11-02	Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar.
Despacho 4-B/SESE/1991, II, de 1991-11-28	Gabinete do Secretário de Estado do Sistema Educativo Altera a designação da disciplina de coro do curso básico de música do Despacho n.º 76/SEAM/85.
Portaria n.º 1 196/1993, DR 266, I-B, de 1993-11-13	Publica os planos de estudo próprios do Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian de Braga, em regime de ensino integrado - Cursos Secundários de Instrumento Monódico, de Instrumento Harmónico, de Composição, de Canto, de Formação Musical e de Percussão.
Portaria n.º 1 550/2002, DR 298, I-B, de 2002-12-26	Publica os planos de estudo dos Cursos Básicos de Música leccionados em escolas do ensino público e do ensino particular e cooperativo, em regime articulado.
Portaria n.º 1 551/2002, DR 298, I-B, de 2002-12-26	Publica os planos de estudo próprios do Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian de Braga, em regime de ensino integrado - Curso Básico de Música.
Despacho n.º 73/2003, DR 2, II, de 2003-01-03	Publica os planos de estudo próprios da Academia de Música de Santa Cecília, em regime integrado - Curso Básico de Música, bem como o regime de admissão, avaliação e certificação dos alunos.
Despacho n.º 10288/2003, DR 119, II, de 2003-05-23	Permite aos alunos que frequentam cursos básicos de dança e de música em regime articulado poderem inscrever-se também em disciplinas que deixaram de fazer parte do respectivo plano de estudos.
Decreto-Lei n.º 74/2004, DR 73, I-A, de 2004-03-26	Altera Despacho n.º 65/SERE/1990, Portaria n.º 1 196/1993 e Portaria n.º 421/1999. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao nível secundário de educação.
Despacho n.º 19 592/2004, DR 220, II, de 2004-09-17	Procede à adequação do plano de estudos dos cursos complementares de Música em regime integrado/articulado, nomeadamente no que se refere à componente de formação específica.
Portaria n.º 23/2005, DR 5, I-B, de 2005-01-07	Altera a componente de formação específica do plano de estudos dos cursos secundários de Música ministrados no Instituto Gregoriano de Lisboa
Decreto-Lei n.º 24/2006, DR 26, I-A, de 2006-02-06	Altera o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.
Declaração de Rectificação n.º 23/2006, DR 70, I-A, de 2006-04-07	Rectifica Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6Fev., que altera o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26Mar., que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.
Portaria n.º 871/2006, DR 166, I, de 2006-08-29	Revoga a Portaria n.º 421/99, de 8 de Julho (aprova os planos de estudo dos cursos básicos e secundários de Música do Instituto Gregoriano de Lisboa), e institui planos de estudo dos cursos básicos e secundários de Música do Instituto Gregoriano de Lisboa.
Despacho n.º 4 694/2007, DR 52, II, de 2007-03-14	ME / DREN - Concessão e renovação da autonomia ou paralelismo pedagógico às escolas particulares e cooperativas de música, dança e artes plásticas em 2005-2006.
Decreto-Lei n.º 4/2008, DR n.º 4, I de 2008-01-07	Introduz alterações nos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, excluindo o ensino recorrente de adultos, e suspende a revisão curricular do ensino secundário aprovada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, nas componentes de formação científica e técnico-artística, relativamente aos cursos artísticos especializados de Dança, Música e Teatro
Despacho norm. 29/2008, DR108, II, 2008-06-05	Altera o Despacho Normativo n.º 36/2007, de 8 de Outubro, o qual regulamenta o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos do ensino secundário.

Portaria n.º 424/2008, DR 113, I, de 2008-06-13	Altera a Portaria n.º 871/2006, de 29 de Agosto, republicando os planos de estudos dos Cursos Secundários de Canto Gregoriano, Instrumento de Tecla e Instrumento Monódico do Instituto Gregoriano de Lisboa.
Despacho n.º 17932/2008, DR 127, II, de 2008-07-03	Regula o apoio financeiro no âmbito do ensino especializado da Música.
Despacho n.º 18041/2008, DR 128, II, de 2008-07-04	Regula a matrícula nos cursos de Música, em regime supletivo em escolas dos ensinos básico e secundário públicas, particulares e cooperativas.
Aviso n.º 28052/2008, DR 228, II, de 2008-11-24	Relação de estabelecimentos de ensino vocacional da música.
Despacho n.º 31227/2008, D.R. n.º 235, II, 2008-12-04	Rede de vinculação dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo do ensino artístico especializado ao Conservatório de Música Calouste Gulbenkian - Braga e Conservatório de Música do Porto
Decl. rectific. n.º 137/2009, DR 13, II, 2009-01-20	Procede à rectificação do Despacho n.º 17932/2008, de 3 de Julho.
Decl. rectificação 138/2009, DR 13, II, 2009-01-20	Rectificação do Despacho n.º 18041/2008, de 24 de Junho de 2008.
Despacho n.º 3536/2009, DR 19, II, de 2009-01-28	Define a calendarização relativa à realização das provas de exame nacionais e dos exames de equivalência à frequência dos ensinos básico e secundário.
Aviso n.º 3803/2009, DR 33, II, de 2009-02-17	Lista dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, abrangidos pelos regimes de autonomia/paralelismo pedagógico, no ano lectivo de 2008/2009.
Decreto-Lei n.º 69/2009, DR 56, I, de 2009-03-20	Estabelece o regime de integração nos quadros de escola dos docentes dos estabelecimentos públicos do ensino artístico especializado da música e da dança com pelo menos 10 anos consecutivos de exercício efectivo de funções em regime de contrato.
Despacho n.º 11476/2009, DR 91, II, de 2009-05-12	Rede de vinculação dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo do ensino artístico especializado ao Conservatório de Música Calouste Gulbenkian - Braga e Conservatório de Música do Porto.
Despacho 11477/2009, DR 91, II, 2009-05-12	Concessão e renovação da autonomia ou paralelismo pedagógico às escolas particulares e cooperativas de música, dança e artes plásticas.
Portaria n.º 691/2009, DR 121, I, de 2009-06-25	Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respectivos planos de estudo.
Despacho n.º 15897/2009, DR 133, II, de 2009-07-13	Republicação do Despacho n.º 17 932/2008, de 3 de Julho, que regula o apoio financeiro no âmbito do ensino especializado da Música.
Declaração de Rectificação n.º 59/2009, DR 152, I, de 2009-08-07	Rectifica a Portaria n.º 691/2009, de 25 de Junho, do ME, que cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respectivos planos de estudo, publicada no Diário da República, 1.ª série, n.º 121, de 25 de Junho de 2009.

Outra modalidade dentro do eixo de jovens e adultos são os Cursos de Especialização Tecnológica (CET), que se encaixam entre o ensino secundário e o superior, como pós-secundárias. Dirigem-se a alunos titulares de um curso de ensino secundário ou de uma qualificação profissional de nível 3. Preparam os jovens numa determinada área de formação para uma especialização científica ou tecnológica. Conferem uma qualificação

de nível 4, e o seu plano de formação integra uma componente de formação geral e científica, uma componente de formação tecnológica e formação em contexto de trabalho. Esta modalidade de cursos encontra-se regulamentado em:

Portaria n.º 393/2002, DR 86, I-B, de 2002-04-12	Regulamenta os concursos especiais de acesso e ingresso no ensino superior para os titulares de um Diploma de Especialização Tecnológica e os termos de integração curricular dos candidatos.
Decreto-Lei n.º 88/2006, DR 99, I-A, de 2006-05-23	Regula os Cursos de Especialização Tecnológica e aplica-se a todas as instituições de formação que os ministrem.
Despacho n.º 1 647/2007, DR 23, II, de 2007-02-01	Designa a Direcção-Geral de Formação Vocacional como serviço competente para a instrução de pedidos de registo de Cursos de Especialização Tecnológica.

Por último, e ainda dentro das novas oportunidades para jovens, e neste caso também para os adultos, encontramos as vias de conclusão do nível secundário de educação, como o próprio nome indica, são respostas criadas para quem frequentou, sem concluir, percursos formativos de nível secundário de educação, no caso de os planos de estudo já terem sido extintos. A certificação obtida através desta modalidade está dependente da opção efectuada pelo candidato, de acordo com a seguinte tabela:

Vias de conclusão do nível secundário de educação	Modalidades	Certificação
Via Escolar	Curso prioritariamente orientado para o prosseguimento de estudos	- Diploma com indicação da área ou a designação do curso de origem e respectiva classificação final e - Certificado com discriminação de todas as disciplinas concluídas no curso de origem e no curso científico-humanístico com as respectivas classificações finais.
	Curso profissionalmente qualificante	- Diploma com indicação da área ou a designação do curso de origem e respectiva classificação final e - Certificado com discriminação de todas as disciplinas concluídas no curso de origem e no curso profissional com as respectivas classificações finais.
	Conclusão generalista do nível secundário de educação	- Diploma com indicação da conclusão do ensino secundário com classificação final (sem menção da área ou designação do curso concluído) e - Certificado que discrimina todas as disciplinas concluídas (realizadas no curso de origem e no âmbito do Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de Outubro) com as respectivas classificações finais.
Realização de módulos de formação do Catálogo Nacional de Qualificações		- Diploma de conclusão do ensino secundário sem classificação final e - Certificado com discriminação das disciplinas realizadas no curso de origem e ainda das Unidades de Competência e/ou Unidades de Formação de Curta Duração realizadas com aproveitamento no âmbito dos Referenciais de Formação do Catálogo Nacional de Qualificações

(Fonte: <http://www.anq.gov.pt/default.aspx?codigono=5911AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA&f=1&access=1>)

Esta modalidade de formação encontra-se regulamentada em:

Decreto-Lei n.º 357/2007, DR 208, I, de 2007-10-29	Regulamenta o processo de conclusão e certificação, por parte de adultos com percursos formativos incompletos, do nível secundário de educação relativo a planos de estudo já extintos.
Declaração de Rectificação n.º 117/2007, DR 250, I, de 2007-12-28	Rectifica o Decreto-Lei n.º 357/2007, do ME, que regulamenta o processo de conclusão e certificação, por parte de adultos com percursos formativos incompletos, do nível secundário de educação relativo a planos de estudo já extintos, publicado no Diário da República, 1.ª série, n.º 208, de 29 de Outubro de 2007.
Despacho n.º 6260/2008, DR 46, II, de 2008-03-05	É aprovado o regulamento de exames a nível de escola para a conclusão e certificação do nível secundário de educação ao abrigo do Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de Outubro.
Despacho n.º 15642/2008, DR 108, II, de 2008-06-05	Modelos de diplomas e certificação de conclusão do nível secundário de educação, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de Outubro

Passando para as oportunidades de adultos, podemos encontrar também uma variada oferta que vai desde o Sistema Nacional de RVCC, que tem como objectivo principal a certificação escolar dos adultos que não possuam o nível básico ou secundário de escolaridade, tendo em conta essencialmente o percurso do adulto. Este sistema confere uma qualificação correspondente ao 1.º, 2.º ou 3.º CEB ou de nível secundário. Todo este processo passa por várias etapas: acolhimento, diagnóstico, encaminhamento, reconhecimento de competências, validação de competências e certificação de competências. Esta modalidade encontra-se regulamentada em:

Despacho Conjunto n.º 262/2001, DR 69, II, de 2001-03-22	Aprova o Regulamento que define o regime de acesso aos apoios concedidos pela intervenção operacional da educação - PRODEP III - no âmbito da Medida n.º 4, acção n.º 4.1 "Reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridos ao longo da vida".
Portaria n.º 1 082-A/2001, DR 206, I-B, de 2001-09-05	Cria uma Rede Nacional de Centros RVCC, a partir da qual se promove o Sistema de RVCC. Aprova o regulamento do processo de acreditação das entidades promotoras dos Centros.
Desp. Conj. 919-A/2001 DR 233, II, 2001-10-08	Cria os Centros RVCC, a funcionar em 2001 e 2002 (6 + 22 + 14).
Portaria 286-A/2002, DR63,I-B, 2002-03-15	Rectifica a Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro que cria uma Rede Nacional de Centros RVCC.
Desp. 20 846/2006, DR198,II,2006-10-13	São criados, para funcionarem a partir de 2006, em acréscimo à rede já existente, 54 Centros de RVCC promovidos por entidades previamente acreditadas.
Desp. 9 937/2007, DR 103, II, de 2007-05-29	Regulamenta as acções de formação de curta duração no âmbito do processo de RVCC, desenvolvido nos Centros "NO".
Despacho n.º 11 203/2007, DR 110, II, de 2007-06-08	Define as orientações aplicáveis aos Centros "NO" e às entidades formadoras dos cursos EFA, nomeadamente no que respeita às competências dos membros das equipas técnico-pedagógicas dos Centros "NO" e às habilitações para a docência dos formadores que integram as equipas técnico-pedagógicas dos Centros "NO" (nível básico e secundário) e dos formadores que asseguram a formação de base nos cursos EFA.
Despacho normativo n.º 28/2007, DR 149, II,	Determina o modo de cálculo da classificação final nas disciplinas em que os alunos do ensino básico recorrente, os formandos dos Cursos EFA e os adultos certificados pelo Sistema

de 2007-08-03	RVCC realizam exames nacionais para prosseguirem estudos de nível secundário em cursos científico-humanísticos, na modalidade de ensino regular.
Despacho n.º 29 176/2007, DR 246, II, de 2007-12-21	Regula o acesso de pessoas com deficiências ou incapacidade ao processo de RVCC (RVCC) adquiridas por via formal, não formal e informal e a outras ofertas de educação e formação de adultos suportadas pelos Referenciais de Competências-Chave em vigor, con- ducentes, em ambos os casos, a uma habilitação escolar.
Portaria n.º 370/2008, DR 98, I, 2008-05-21	Regula a criação e o funcionamento dos Centros "NO».
Despacho 14310/2008, DR 99, II, 2008-05-23	Define as orientações para o funcionamento dos Centros "NO» nos estabelecimentos públi- cos de ensino.

Outra modalidade na oferta educativa e formativa dos adultos são os Cursos EFA. Neste género de oferta educacional e formativa existe uma conciliação entre a formação de base, que equivale à formação escolar, e uma componente ligada ao profissional, no qual existe um estágio final. Desta forma oferece-se uma certificação escolar e uma certificação profissional. Este tipo de formação adequa-se a quem tenha tido um percurso profissional sem grande relevância e não tenha adquirido ao longo da vida competências necessárias para assegurar a sua certificação. A avaliação formativa serve para acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens e a avaliação sumativa é a base da certificação final. Os Cursos EFA organizam-se por níveis:

- Cursos EFA de nível básico e nível 1 e 2 de formação

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes de formação			Total
		Aprender com Autonomia	Formação de base	Formação Tecnológica	
Cursos EFA de nível básico e nível 1 de formação					
B1	< 1.º CEB	40	400	350	790
B2	1.º CEB	40	450	350	840
B1 + 2	< 1.º CEB	40	850	350	1240
Cursos EFA de nível básico e nível 2 de formação					
B3	2.º CEB	40	900	1000	1940
B2 + 3	1.º CEB	40	1350	1000	2390
Percurso Flexível a partir de processo RVCC	< 1.º CEB	40	1350	1000	-

- Cursos EFA de nível secundário e nível 3 de formação

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes da Formação				Total
		Formação de base	Formação tecnológica	Formação prática em contexto de trabalho	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	
S3 - Tipo A	9.º ano	550	1200	210	85	2045

S3 - Tipo B	10.º ano	200	1200	210	70	1680
S3 - Tipo C	11.º ano	100	1200	210	65	1575
Percurso flexível a partir de processo RVCC	< ou = 9.º ano	550	1200	210	85	-

Esta modalidade de cursos encontra-se regulamentada em:

Decreto Regulamentar n.º 66/1994, DR 267, I-B, 1994-11-18	Regulamenta o exercício da actividade de formador, no domínio da formação profissional inserida no mercado de emprego.
Decreto Regulamentar n.º 26/1997, DR 138, I-B, 1997-06-18	Altera o Decreto Regulamentar n.º 66/94, de 18 de Novembro.
Despacho Conjunto n.º 1083/2000, DR 268, II, de 2000-11-20	Regulamenta a Criação de CEF de Adultos (cursos EFA), com dupla certificação escolar e profissional.
Despacho Conjunto n.º 650/2001, DR 167, II, de 2001-07-20	Aprova o modelo de certificado a atribuir na conclusão dos CEF de Adultos - anexo 4 - de acordo com o determinado no n.º 17 do Despacho Conjunto n.º 1083/2000. Simultaneamente, introduz algumas alterações relativamente ao desenho curricular e às áreas de formação profissionalizante.
Rectificação n.º 2 145/2001, DR 220, II, de 2001-09-21	Rectifica a nota (b) do anexo n.º 3 - Desenho Curricular - do Despacho Conjunto n.º 650/2001, de 2001-07-20, alterando para "É desejável que a componente de formação profissionalizante inclua formação em contexto real de trabalho".
Despacho n.º 15 187/2006, DR 135, II, de 2006-07-14	Regula o funcionamento dos Centros RVCC (Centros "NO») nos estabelecimentos de ensino. Revoga o Despacho n.º 15 795/2003, de 14 de Agosto. É igualmente aplicado aos Cursos EFA relativamente às habilitações dos elementos da equipa pedagógica.
Despacho n.º 17 342/2006, DR 165, II, de 2006-08-28	Despacho que estabelece as condições para a atribuição de um crédito horário às escolas, relativo às funções de profissional de RVC e mediador dos cursos EFA.
Desp. 26 401/2006, DR 249, II, 2006-12-29	Introduz alterações no funcionamento dos cursos EFA.
Despacho n.º 11 203/2007, DR 110, II, de 2007-06-08	Define as orientações aplicáveis aos Centros "NO» e às entidades formadoras dos cursos EFA, nomeadamente no que respeita às competências dos membros das equipas técnico-pedagógicas dos Centros "NO» e às habilitações para a docência dos formadores que integram as equipas técnico-pedagógicas dos Centros "NO» (nível básico e secundário) e dos formadores que asseguram a formação de base nos cursos EFA.
Portaria n.º 817/2007, DR 144, I, 2007-07-27	Define o regime jurídico dos Cursos EFA de nível básico e secundário e de níveis 1 e 2 de formação profissional.
Despacho normativo n.º 28/2007, DR 149, II, de 2007-08-03	Determina o modo de cálculo da classificação final nas disciplinas em que os alunos do ensino básico recorrente, os formandos dos Cursos EFA e os adultos certificados pelo Sistema RVCC realizam exames nacionais para prosseguirem estudos de nível secundário em cursos científico-humanísticos, na modalidade de ensino regular.
Despacho n.º 29176/2007, DR 246, II, de 2007-12-21	Regula o acesso de pessoas com deficiências ou incapacidade ao processo de RVCC adquiridas por via formal, não formal e informal e a outras ofertas de educação e formação de adultos suportadas pelos Referenciais de Competências-Chave em vigor, conducentes, em ambos os casos, a uma habilitação escolar.
Portaria n.º 230/2008,	Define o regime jurídico dos Cursos EFA e das formações modulares previstos no Decreto-Lei

DR 48, I, 2008-03-07	n.º 369/2007, de 31 de Dezembro, e revoga a Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho.
Desp. 18227/2008, DR 130, II, 2008-07-08	Aprovação do regulamento específico que define o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito da tipologia de intervenção n.º 2.2, "Cursos EFA", do eixo n.º 2.
Desp. 3536/2009, DR 19, II, 2009-01-28	Define a calendarização relativa à realização das provas de exame nacionais e dos exames de equivalência à frequência dos ensinos básico e secundário.

Outra modalidade de ensino dirigida aos adultos é o Ensino Recorrente, que é a que mais se assemelha à via de ensino normal, podendo abranger os 1.º, 2.º, 3.º CEB e o ensino secundário; permite obter a certificação escolar a quem tenha abandonado a escola. Esta modalidade tem vindo a ser substituída por outras ofertas na área da educação e formação, especialmente o RVCC e os Cursos EFA. Encontra-se regulamentada em:

1.º CEB	
Portaria n.º 432/1989, DR 134, I, de 1989-06-14	Regulamenta os objectivos, plano curricular e formas de avaliação dos níveis de educação de base para adultos ao nível do 1.º CEB. Revoga a Portaria n.º 95/87, de 10 de Fevereiro.
2.º CEB	
Despacho normativo n.º 58/1988, DR 168, Série I, de 1988-07-22	Estabelece o plano curricular dos cursos nocturnos do 2.º CEB. Revoga as disposições referentes aos cursos nocturnos do ensino preparatório constantes do Despacho Normativo n.º 73/86, de 25 de Agosto.
Despacho n.º 49/SEAM/1988, DR 292, II, de 1988-12-20	Estabelece as normas que regem a avaliação contínua e a avaliação final dos cursos do 2.º CEB recorrente.
Despacho n.º 26/SERE/1989, DR 127, II, de 1989-06-03	Regulamenta as condições de admissão e a realização das provas de avaliação final dos alunos autopropostos do 2.º CEB recorrente.
3.º CEB	
Despacho normativo 189/1993, DR 184, I-B, 1993-08-07	Aprova os planos curriculares do 3.º CEB do ensino recorrente por unidades capitalizáveis.
Despacho n.º 20 421/1999, DR 251, II, de 1999-10-27	Lança a experiência pedagógica para o desenvolvimento de cursos de 3.º CEB recorrente com novos planos curriculares.
Ensino Secundário	
Lei 46/86, DR 237, I, 1986-10-14	LBSE: o artigo 20.º estabelece o público-alvo do ensino recorrente.
Despacho n.º 273/ME/1992, DR 260, II, de 1992-11-10	Estabelece a criação, em regime experimental, de cursos do ensino secundário recorrente e dos respectivos planos curriculares.

Por último, destinado a adultos, existem as formações modulares. Destinam-se a quem não tenha a qualificação adequada para a sua inserção ou progressão no mercado de trabalho. Esta modalidade insere-se na formação contínua de activos, permitindo adquirir mais competências no sentido de obter mais habilitações escolares e qualificações profissionais. São formações que permitem a criação de percursos flexíveis de acordo com o Catálogo Nacional de Qualificações. Sempre que seja concluída uma formação modular é passado um certificado de qualificações que distingue as unidades de competência ou de

formação de curta duração concluídas com aproveitamento. Esta modalidade de formação encontra-se regulamentada em:

Portaria n.º 230/2008, DR 48, I, de 2008-03-07	Define o regime jurídico dos Cursos EFA e das formações modulares previstos no Decreto-Lei n.º 369/2007, de 31 de Dezembro, e revoga a Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho.
Despacho 18223/2008, DR 130, II, de 2008-07-08	Aprovação do regulamento específico que define o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito da tipologia de intervenção n.º 2.3, "Formações Modulares Certificadas", do eixo n.º 2.

*

Os sistemas educativos de hoje são, efectivamente, confrontados para integrarem educação e formação, estudo e trabalho, conhecimento e competências, autonomia e responsabilidade como preparação dos (futuros) cidadãos para a inclusão na vida activa. Para isso muito têm contribuído a Unesco, o Conselho da Europa e a União Europeia.

No ano 2000, a Estratégia de Lisboa veio explicitar uma mudança de paradigma na educação centrando o sucesso na inclusão na vida activa, sendo o "Programa Novas Oportunidades" a sua concretização em Portugal. Aparecem então as seguintes modalidades de aquisição e certificação de competências anteriormente explicitadas: CEF, Cursos Profissionais, Cursos de Aprendizagem, Cursos do Ensino Artístico Especializado, Cursos de Especialização Tecnológica, Vias de Conclusão do Nível Secundário de Educação, Sistema Nacional de RVCC, Cursos EFA, Cursos do Ensino Recorrente, Formações Modulares. A grande parte destas modalidades insere-se numa hipótese de aprendizagem ao longo da vida e do seu sucesso depende a inclusão plena dos indivíduos na sociedade.

3. O caso português (2005-2008): «Novas Oportunidades» perdidas?

...a melhor salvaguarda contra a exclusão social é o emprego.

Estratégia de Lisboa, 32

No novo paradigma o novo centro da aprendizagem está nas “novas competências básicas”, em “melhor empregabilidade” e em “reduzir lacunas de formação” de forma a reduzir a exclusão social. Em Portugal o “Programa Novas Oportunidades” oferece variadas formas de promoção e certificação de novas de competências. Tem-se dado maior ênfase à promoção ou à certificação das competências? A avaliação das competências tem um fundamento real ou sustenta-se num procedimento burocrático de difícil controlo da veracidade e credibilidade das avaliações e certificações? Que relação há entre as competências avaliadas ou creditadas com a satisfação das necessidades da sociedade, a empregabilidade, o empreendedorismo, a inclusão na vida activa, de facto?

3.1. Iniciativa Novas Oportunidades

A Estratégia de Lisboa representa uma mudança de paradigma na educação e formação, em que o conceito de êxito passa do sucesso escolar para a inclusão na vida activa, concretizando-se em *mais e melhores empregos, e maior coesão social*. Os cursos decorrentes da Estratégia de Lisboa em Portugal não representam uma mudança de paradigma na educação e formação continuando a considerar êxito o sucesso escolar sem se preocupar (como era suposto) com a inclusão na vida activa. Não indo mais longe, basta observar os objectivos propostos para Portugal até 2010: “garantir que até 2010 mais de 650.000 pessoas obtenham uma certificação de competências”. Assistimos à massificação dos certificados de competências, fazendo que para se conseguir atingir um objectivo destes, e faz com que os adultos quando entram já estejam com um pé do outro lado, porque existem objectivos para cumprir, não importa o sucesso, importa concretizar o objectivo. Isto não passa por uma questão de formação ou aquisição de conhecimentos, passa por uma questão de número de certificados. Vejamos a questão mais a fundo.

O Conselho da União Europeia, em 31 de Janeiro de 2008, alerta que é necessário mais que isso. É necessário “realizar a aprendizagem ao longo da vida para alcançar a eficácia e a equidade”, e alerta para o facto de subsistirem “falhas no que toca à coerência e à

abrangência das estratégias de aprendizagem ao longo da vida. A dificuldade está agora na aplicação dessas mesmas estratégias, que, em muitos casos, acaba de começar. Para que as estratégias sejam credíveis, têm obrigatoriamente de estar associadas a medidas de natureza política. A sua credibilidade depende da capacidade de as autoridades mobilizarem recursos e da sua capacidade de implicar as instituições nacionais e as demais partes interessadas, a todos os níveis, por meio de parcerias de aprendizagem (Conselho da União Europeia: Bruxelas, 31 de Janeiro de 2008).

A modalidade de cursos colocada pelo governo ao alcance das pessoas baseia-se numa modalidade de CEF ao longo da vida que, segundo a Portaria 817/2007 de 27 de Julho, “Os cursos EFA criados no ano 2000 surgiram como um instrumento das políticas públicas de educação e formação destinados a promover, através da redução dos défices de qualificação da população adulta, uma cidadania participativa e de responsabilidade, bem como a empregabilidade e a inclusão social e profissional. Assentes em modelos inovadores de educação e formação de adultos, os cursos EFA permitiram, gradualmente, captar novos públicos e assim responder às necessidades e especificidades dos seus destinatários, tendo em conta, nomeadamente, as características de flexibilidade, individualização e contextualização que encerram.” Agora, como a própria legislação afirma, apenas respondem às necessidades dos seus destinatários, durante a sua duração, não conseguindo dar uma resposta a uma sustentação do país a longo prazo.

Em primeiro lugar, e começando pelo princípio, pela proposta de cursos EFA pelas entidades promotoras, os parâmetros a ter em conta, segundo o art. 18.º da portaria citada anteriormente, passam por: “a) A capacidade de resposta e organização da entidade formadora, no que respeita à disponibilização de recursos humanos, físicos e materiais necessários ao desenvolvimento da formação; b) Os níveis de procura pelos destinatários; c) As necessidades reais de formação identificadas na região, em articulação com os centros novas oportunidades, os estabelecimentos de ensino, os centros de emprego e de formação profissional e os parceiros locais.”

Analisando estes parâmetros percebemos que a formação a que se dará origem nunca será uma formação para a excelência e para o desenvolvimento do país na medida em que, por um lado, atendendo às necessidades dos destinatários, apenas se vai formar para o emprego, porque esta é a principal necessidade destes. Os cursos dirigem-se na maioria para esta faixa, caracterizada no art. 2.º da Portaria 817/2007: “os cursos EFA destinam-se a pessoas com idade igual ou superior a 18 anos à data do início da formação, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de

trabalho e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou do ensino secundário”. Em segundo lugar centram-se apenas numa tentativa de resolução de problemas emergentes do mercado de trabalho numa determinada área, o mercado de trabalho tende para a globalização, estando em constante mutação, num curto espaço de tempo as necessidades começam a ser completamente diferentes.

Com o início do curso podemos reforçar esta ideia, “A organização curricular dos Cursos EFA é realizada com base numa articulação efectiva das componentes de formação, com o recurso a actividades que, numa complexidade crescente, convoquem saberes de múltiplas áreas, numa lógica de complementaridade e transferência de competências, conferindo, em regra, uma dupla certificação...”. Esta é feita com base numa articulação entre a formação de base e tecnológica. Analisando os módulos que constituem a para a formação de base deste tipo de cursos, onde para além de certificação de competências em áreas como a Matemática para a Vida, Linguagem e Comunicação, Tecnologias da Informação e Comunicação e em alguns casos Língua Estrangeira, a parte que deveria ter um peso enorme era o módulo de Cidadania e Empregabilidade, onde o tema da autonomia, empreendedorismo e risco deveria ser tratado não como uma formação de base, mas numa lógica de estimulação das pessoas, alterando o sentido do curso, deixando de ser uma formação para o emprego e passando a ser uma formação para a enorme diversidade do mundo do trabalho. Segundo várias fontes, a Europa tem-se debatido com um défice de empreendedorismo e isso podemos confirmar no Conselho Europeu de Bruxelas, onde se afirmou que “a Europa precisa de mais empresários com as aptidões necessárias para competirem com êxito nos mercados. O Conselho Europeu sublinha, pois, a necessidade de criar um clima globalmente positivo para a actividade empresarial e condições de enquadramento adequadas, que facilitem e fomentem o empreendedorismo, e convida, assim, os Estados-Membros a reforçarem as medidas nacionais nesta matéria proporcionando, designadamente, educação e formação para o empreendedorismo ao nível de ensino apropriado. A comunicação deliberada e estruturada e os meios de comunicação social, bem como os sectores criativos em geral, podem também desempenhar um papel importante na promoção do empreendedorismo e no incentivo à opção por uma carreira empresarial. Além disso, os PNR e os respectivos relatórios deverão fazer explicitamente referência às medidas destinadas a melhorar o ambiente empresarial das PME e a encorajar e habilitar um maior número de pessoas, especialmente mulheres e jovens, a tornarem-se empresários”. Com tudo isto, se os denominados cursos são uma nova oportunidade de educação e formação, que tenta colmatar os défices existentes na sociedade, a direcção a tomar deve ser esta, e não a

formação para o emprego que não existe ou que existe mas necessita de trabalhadores empreendedores. Com as novas oportunidades de educação e com a maior qualificação dos portugueses, o que acontece é que deixa de se ter um número elevado de desempregados sem habilitações escolares e com o 1.º CEB e passa-se a ter um elevado número de desempregados nas classes com maiores qualificações. Por exemplo, em Dezembro de 2000, segundo dados do Instituto de Emprego e Formação Profissional, os desempregados eram 315.802. Destes, 8,4% não tinham qualquer tipo de habilitação, 35,9% com o 1.º CEB, 19,3% com o 2.º CEB, 14,2% com o 3.º CEB, 14,8% com o Ensino Secundário e 7,4% com o Ensino Superior. Em Fevereiro de 2009 existiu um aumento do número de desempregados, em relação a Dezembro de 2000 passando a totalizar, de acordo com a mesma fonte, 469.299, 5,5% não possuem ainda qualquer tipo de qualificação, 29,0% com o 1.º CEB, 19,2% com o 2.º CEB, 19,9% com o 3.º CEB, 17,7% com o Ensino Secundário e 8,7% com o Ensino Superior. O número de desempregados aumentou.

A Estratégia de Lisboa é bastante clara na definição dos seus objectivos para a União Europeia. Para conseguir concretizar as metas de desenvolvimento a que se propõe, traça alguns objectivos tais como: “Cada cidadão deverá estar provido das competências necessárias para viver e trabalhar nesta nova sociedade da informação” ... “O combate contra o analfabetismo deverá ser reforçado” (EU, 2000_b). Em Portugal pega-se nesta medida e adapta-se, o que, essencialmente, passa por “alargamento da rede de Centros de RVCC” (MTSS e ME, 2005), para responder à meta do ano de 2010 que é a qualificação de um milhão de portugueses, com certificação de competências. Para além destas medidas, na adaptação da estratégia ao território nacional, surgem outras como o “forte incremento da oferta de Cursos EFA”, que será a forma encontrada para superar a falta de competências denotadas nos adultos. Sendo esta adaptação alargada ao acesso à formação por parte de activos empregados, “através da modulação e ajustamento das ofertas e da adopção de mecanismos de organização e repartição de custos de formação que assegurem a efectivação do direito individual à formação e que sejam compatíveis com a competitividade actual e futura das empresas” (MTSS e ME, 2005).

A Estratégia de Lisboa define bem onde deve ser a aposta: “As pessoas são o principal trunfo da Europa e deverão constituir o ponto de referência das políticas da União. O investimento nas pessoas e o desenvolvimento de um Estado-Providência activo e dinâmico será fundamental tanto para o lugar da Europa na economia do conhecimento como para assegurar que a emergência desta nova economia não venha agravar os problemas sociais existentes em matéria de desemprego, exclusão social e pobreza” (EU, 2000_d).

Refere, no ponto seguinte, que se torna imperativo o “desenvolvimento de centros de aprendizagem locais”. Em Portugal, a solução encontrada foi de um “alargamento da oferta de cursos EFA às escolas secundárias e sedes de agrupamento”, (MTSS e ME, 2005).

A Estratégia aponta ainda para um ponto muito importante “a promoção de novas competências básicas”. Em Portugal importa “garantir que até 2010 mais de 650.000 pessoas obtenham uma certificação de competências, tendo como meta que em 2010 estejam a ser emitidos, por ano, cerca de 75.000 diplomas conferentes de habilitação escolar equivalente ao ensino básico e 125.000 diplomas conferentes de habilitação escolar equivalente ao ensino secundário” (MTSS e ME, 2005). Pelo que se percebe, continua-se a apostar na educação e na certificação escolar, deixando para segundo plano o que a referida Estratégia (n.º 29) pretende, que seria “melhorar a empregabilidade e reduzir as lacunas de formação”, sendo que quanto a isto podemos observar mais à frente, no estudo realizado, que a certificação de competências não é sinónimo de melhor empregabilidade. No entanto, é por estes parâmetros de melhor empregabilidade que tem que recair a avaliação e não pela quantidade de diplomas emitidos. Cada vez mais a avaliação é entendida como uma peça central do processo de formação. Esta pode dar um contributo fundamental para o aperfeiçoamento da referida acção, e pode actuar durante as várias fases. As melhorias trazidas só vêm favorecer a dinâmica e apresentar novas soluções válidas, que podem ser aplicadas directamente. Para que a avaliação seja um objecto com utilidade tem que ser entendida como fazendo parte do processo e com utilidade na aprendizagem e conhecimento de técnicas. A avaliação é que dá o sentido ao investimento que é a formação.

Para percebermos melhor isto basta observarmos que no segundo trimestre de 2009, segundo o Instituto Nacional de Estatística (2009) a “taxa de desemprego estimada para o 2.º trimestre de 2009 foi de 9,1%. Este valor é superior ao observado no período homólogo de 2008 em 1,8 % e ao observado no trimestre anterior em 0,2 p.p. A população desempregada foi estimada em 507.000 indivíduos, verificando-se um acréscimo de 23,9%, face ao trimestre homólogo, e de 2,4% em relação ao trimestre anterior. O número de empregados diminuiu 2,9%, quando comparado com o mesmo trimestre de 2008, e 0,4%, relativamente ao trimestre anterior. Estes é que serão os dados com que tem que se debater a avaliação de todo este programa, e da sua aplicação em Portugal. Se não, vejamos mais concretamente, o mesmo instituto refere ainda mais à frente, no mesmo documento que existe um “aumento do desemprego de indivíduos com um nível de escolaridade completo correspondente, no máximo, ao 3.º CEB (abrangendo 70.700 indivi-

duos)”... “o desemprego também aumentou entre os indivíduos com nível de escolaridade completo correspondente ao ensino secundário e pós-secundário (24.400) e ao ensino superior (2.800)”, daqui podemos tirar ilações que a certificação só por si não fornece competências, logo não pode ser atribuída ao sistema de ensino que já não consegue dar resposta às necessidades da nova sociedade.

O problema surge quando os empresários percebem que a certificação só por si não acrescenta competências úteis aos trabalhadores, não valorizando as habilitações obtidas. Daí surge o que já acontece no ensino normal: um elevado abandono escolar, as pessoas não percebem para que é que estão a estudar, pois a certificação escolar não serve para melhorar as condições de empregabilidade e adaptação na sociedade. Desta forma a certificação escolar também não serve para esta entrada das pessoas e inserção na sociedade, como é pedido nos mais importantes documentos sobre o futuro da educação.

O processo poderá dar frutos, mas não como um processo de massificação, uma vez que só uma pequena quantidade de pessoas conseguiu adquirir competências ao longo do seu percurso de vida, equivalentes aos conteúdos curriculares do ensino regular.

Um Estudo de Caso de Centros Novas Oportunidades levado a cabo pela Universidade Católica Portuguesa, em Julho de 2009, refere que “Está em causa vencer o «ciclo longo» do atraso português, investindo conjugadamente na melhoria contínua das condições de escolarização das crianças e jovens, por um lado, e na reversão da atávica desqualificação da população adulta que se viu privada do direito a uma adequada educação-formação inicial na idade própria” (VALENTE, 2009:3). Claro que numa iniciativa que deveria ter um peso enorme no desenvolvimento sustentável de um país necessita de ser avaliada por instituições externas, mas claro está que antes disso tudo o processo de formação e certificação devia ser avaliado internamente onde se tivesse em conta os ganhos reais da população formada, para que desta forma se pudesse colocar na balança de um lado os ganhos reais para o país e do outro o investimento que foi feito. Só assim se consegue medir o sucesso das iniciativas.

Os investigadores chegaram a conclusões que nos devem preocupar bastante enquanto possíveis cidadãos na sociedade do futuro, “...para a vida profissional dos indivíduos, parece não estar directamente associada à aplicação das competências adquiridas em contexto de trabalho, pois nem os indivíduos nem os empregadores entrevistados consideram que as competências adquiridas poderão dar resposta à especificidade das profissões exercidas” (VALENTE, 2009: 51). Não se quer dizer com isto que seja de todo negati-

vo, já que a nível pessoal os indivíduos declaram que é possível que traga alguns ganhos. A nível das entidades empregadoras a maioria não acredita nas “Novas Oportunidades” e referem que “o que aí se aprende, pouco ou nada servirá o desenvolvimento da organização ou o domínio das competências específicas necessárias para o exercício da profissão. Daí também que as expectativas de alguns empregadores sejam efectivamente baixas, ou nem sequer façam sentido, face ao retorno que a organização poderá tirar do investimento educativo feito pelo indivíduo” (VALENTE, 2009:55). Percebemos que as entidades que fazem a avaliação dos ganhos com o investimento dispendido na Novas Oportunidades percebem desde logo que não traz rentabilidade, fica muito aquém do que é necessário.

No estudo elaborado no presente trabalho facilmente percebemos que o investimento feito pelos indivíduos não correspondeu à possibilidade de ser promovido ou de mudar de emprego, sendo assim vem dar força à ideia que muitos dos empregadores não denotam valor na Iniciativa Novas Oportunidades.

3.2. Resultados do inquérito

A recolha de inquéritos foi levada a cabo, no NERCAB uma Associação Empresarial sem fins lucrativos, de utilidade pública, com um âmbito de intervenção distrital. Esta associação tem como objectivos a promoção do desenvolvimento das actividades económicas do distrito de Castelo Branco nos domínios técnico, económico, comercial, associativo e outras, assegurando, igualmente, aos seus associados uma crescente participação nas decisões e nos programas que no âmbito daquelas actividades respeitem às empresas e à região. O inquérito foi elaborado internamente pela entidade, com o objectivo de avaliar o sucesso das acções de RVCC levadas a cabo. No total foram obtidos 64 inquéritos, casos concretos de pessoas que frequentaram a modalidade de RVCC do “Programa Novas Oportunidades”. Do total de inquiridos, 30 são do sexo feminino, 33 são do sexo masculino, sendo que um indivíduo não se identificou.

Dos inquéritos estudados o intervalo de idades é muito variado, como se pode confirmar no gráfico 1, sendo que a predominância se situa nos intervalos de idades situados entre os 38 e 57 anos. Podemos observar que não é a população mais jovem que procura obter uma certificação de nível de escolaridade mais elevada nesta modalidade de certificação, o que faz sentido na medida em que o que é certificado são as competências adquiridas pelo indivíduo ao longo do seu percurso de vida.

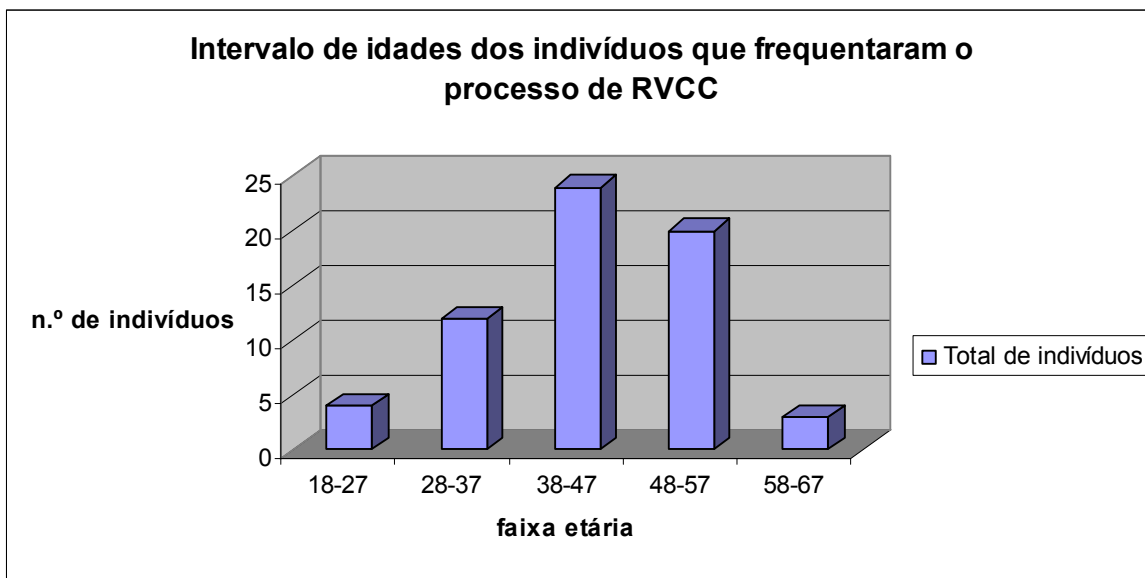


Gráfico 1 – Intervalo de idades dos indivíduos que frequentaram o processo de RVCC

Como podemos observar no gráfico 2, tirando 9 indivíduos que não responderam à questão proposta, dos que frequentaram o processo de RVCC todos conseguiram aumentar o nível de escolaridade. Sendo assim, temos 3 indivíduos que saíram do processo com o 6.º ano de escolaridade, 49 indivíduos que saíram com o nível de escolaridade de 9.º ano e 5 indivíduos que concluíram o processo obtendo a escolaridade de 12.º ano.

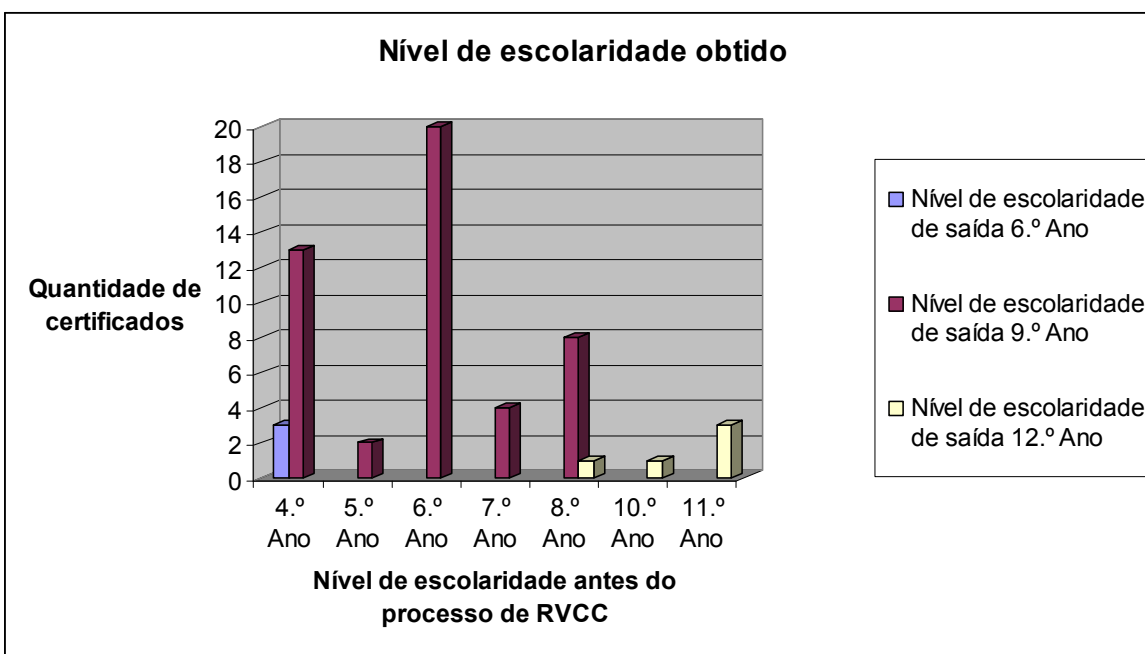


Gráfico 2 – Nível de escolaridade obtido após o processo de RVCC

O gráfico 3 demonstra-nos quais foram as motivações que levaram os indivíduos a frequentar o processo de RVCC. As opções de escolha são entre o afirmativo e o negativo às seguintes hipóteses: valorização pessoal; maior facilidade na obtenção de emprego; maior facilidade na progressão na carreira profissional; características do processo de RVCC (rapidez e metodologia); prosseguimento dos estudos. Como podemos observar, de acordo com as respostas dos indivíduos, não têm dúvidas ao afirmar que a entrada neste processo era motivada pela valorização pessoal. Quanto à motivação para facilitar a obtenção de emprego, facilitar na obtenção de emprego, facilitar a progressão na carreira, e o prosseguimento dos estudos também serviram de motivação para uma grande parte dos indivíduos. Em relação ao processo, a rapidez do mesmo e a metodologia também são um fundamento para a motivação da entrada de grande parte dos indivíduos.

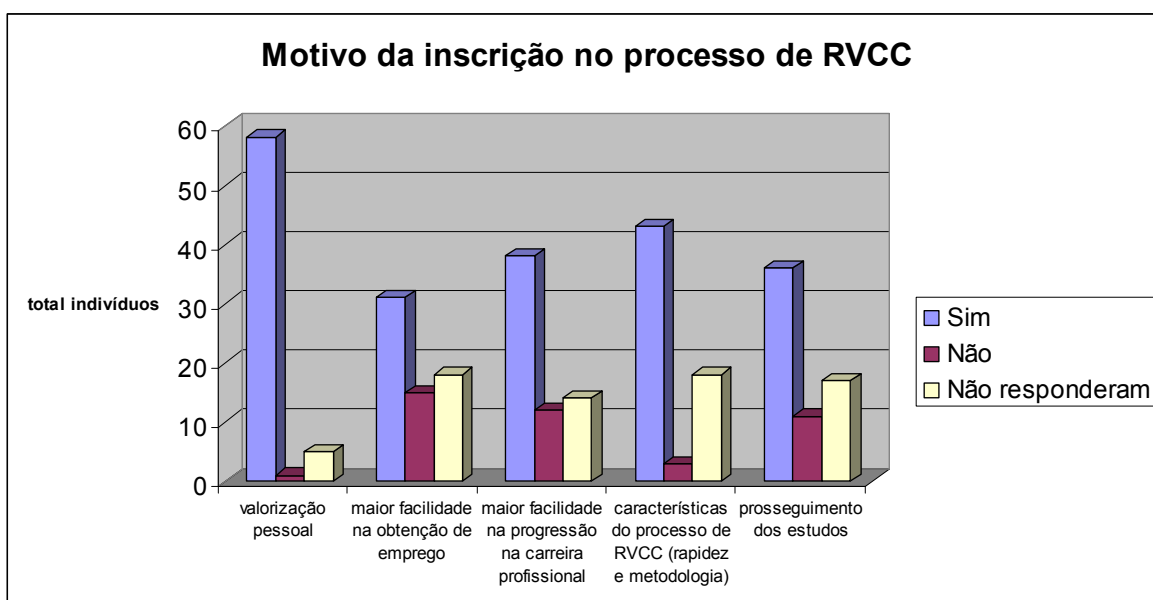


Gráfico 3 – Motivação para a inscrição no processo de RVCC

Como podemos observar no gráfico 4, as origens profissionais dos diversos formandos são diversas. Neste centro de formação se regista uma elevada procura de formação por parte de pessoal empregado por conta de outrem, assim como pessoas que se encontram desempregadas.

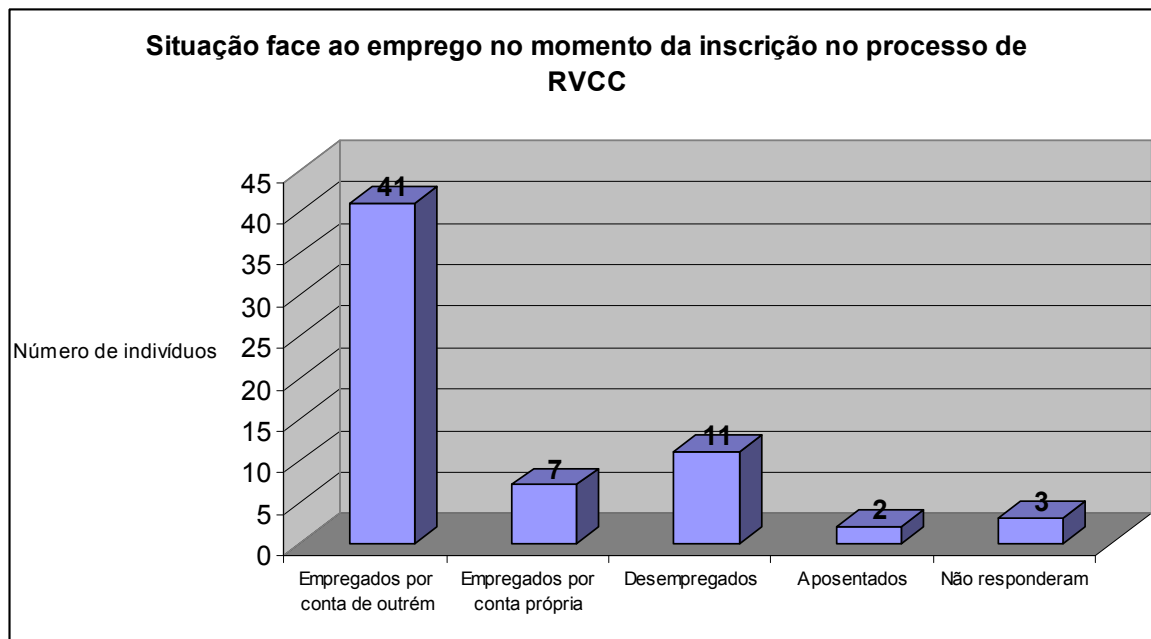


Gráfico 4 – Situação face ao emprego no momento da inscrição

Examinando as respostas aos inquéritos dos trabalhadores por conta de outrem, foram analisados 41 questionários. Segundo os mesmos, podemos confirmar que para cerca de um terço da população, gráfico 5, após a conclusão do processo de RVCC, serviu de impulso para prosseguir os estudos, embora cerca de metade não o tenha feito.

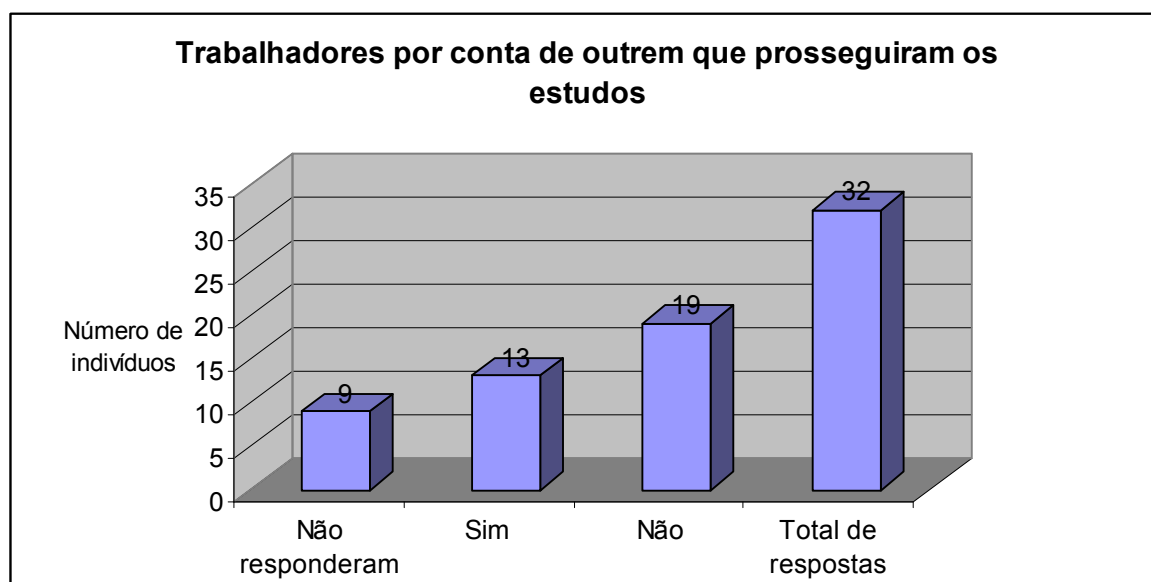


Gráfico 5 – Trabalhadores por conta de outrem que prosseguiram os estudos

A inscrição em novos cursos de formação, após ter concluído o presente processo, foi feita por apenas um quinto da população estudada (gráfico 6).

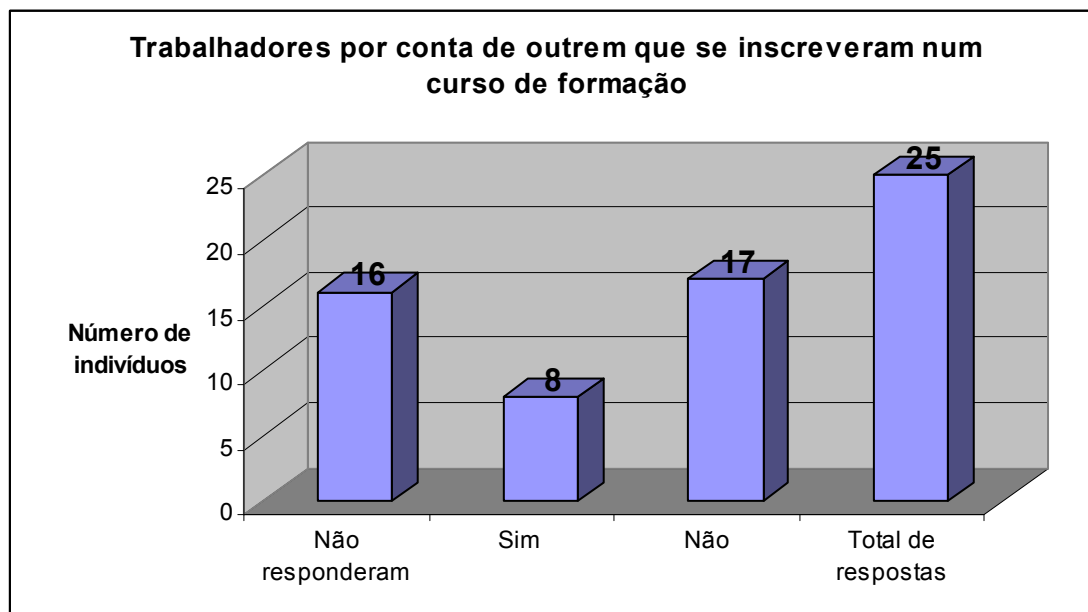


Gráfico 6 – Trabalhadores por conta de outrem que se inscreveram num curso de formação

De toda a população estudada o processo de RVCC, na grande maioria, não trouxe melhorias na carreira profissional, para efeitos de progressão na carreira, segundo os dados recolhidos, apenas uma pequena percentagem - 10% da população - o viu reconhecido pela entidade patronal a certificação obtida.

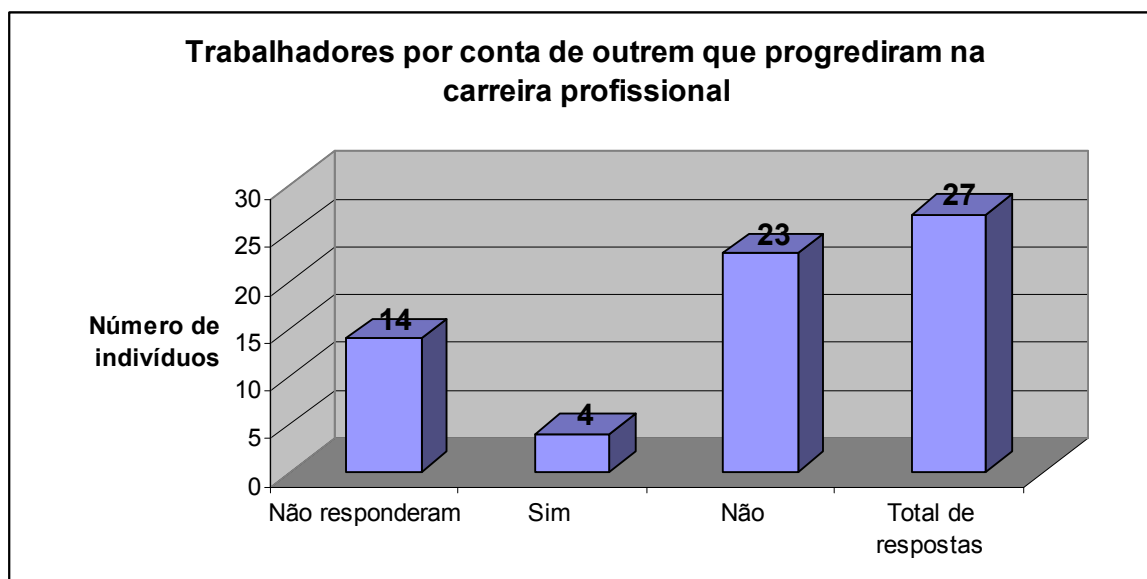


Gráfico 7 – Trabalhadores por conta de outrem que progrediram na carreira profissional

Uma grande parte dos indivíduos procurava este processo para obter novo emprego e progressão na carreira (gráfico 3). A realidade é que isso não aconteceu: do total de respostas dadas também ninguém mudou de emprego (gráfico 8). Mas segundo o mesmo

inquérito, mais de 90% dos trabalhadores por conta de outrem refere que o processo foi importante ou muito importante para valorização pessoal e auto-conhecimento.

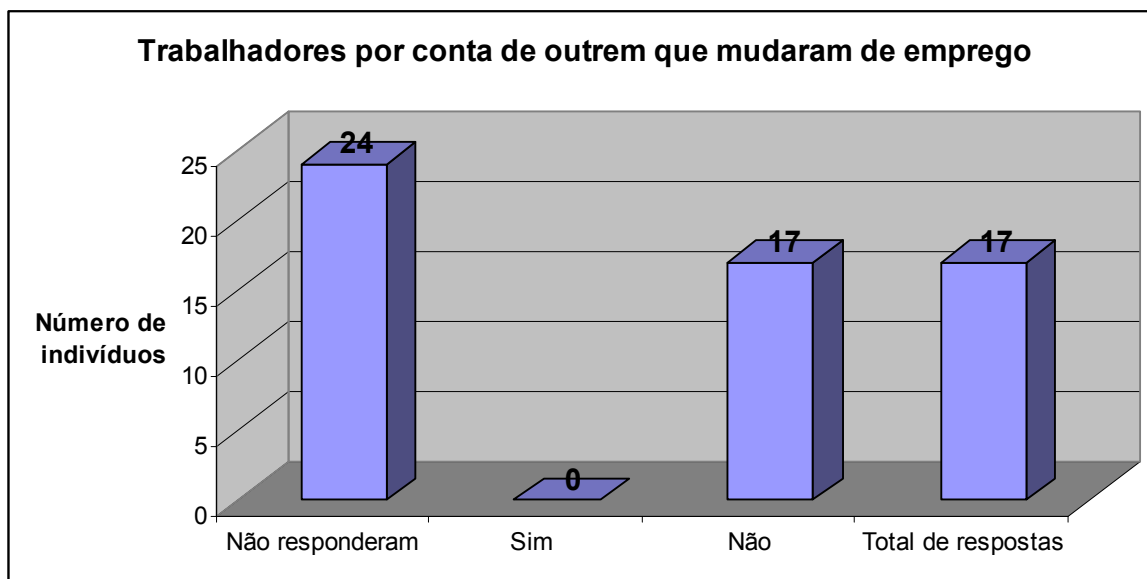


Gráfico 8 – Trabalhadores por conta de outrem que mudaram de emprego

Em relação aos desempregados, foram realizados 11 inquéritos que, segundo os dados recolhidos, podemos confirmar que para cerca de um terço (gráfico 9) serviu de impulso para continuar os estudos, embora se possa perceber que a continuidade dos estudos se deve à sua inscrição num curso de formação profissional na tentativa de colmatar as lacunas de formação.

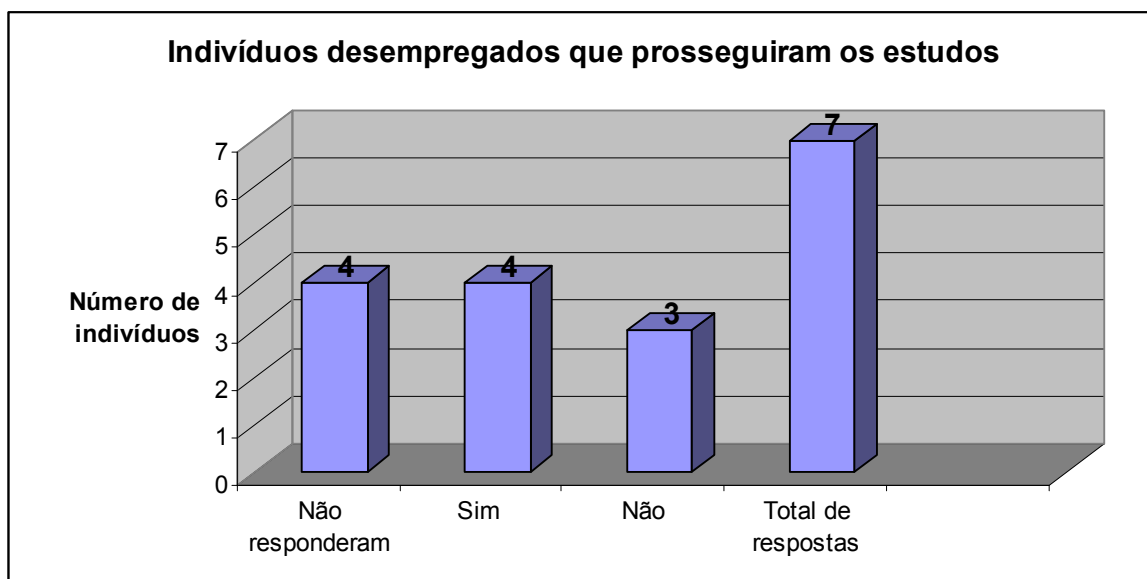


Gráfico 9 – Indivíduos desempregados que prosseguiram os estudos

Podemos é de certa forma perceber que a nível da obtenção de emprego, o sucesso foi bastante elevado (gráfico 10), e neste campo, mais de metade dos desempregados conseguiu emprego após a conclusão do processo de RVCC.

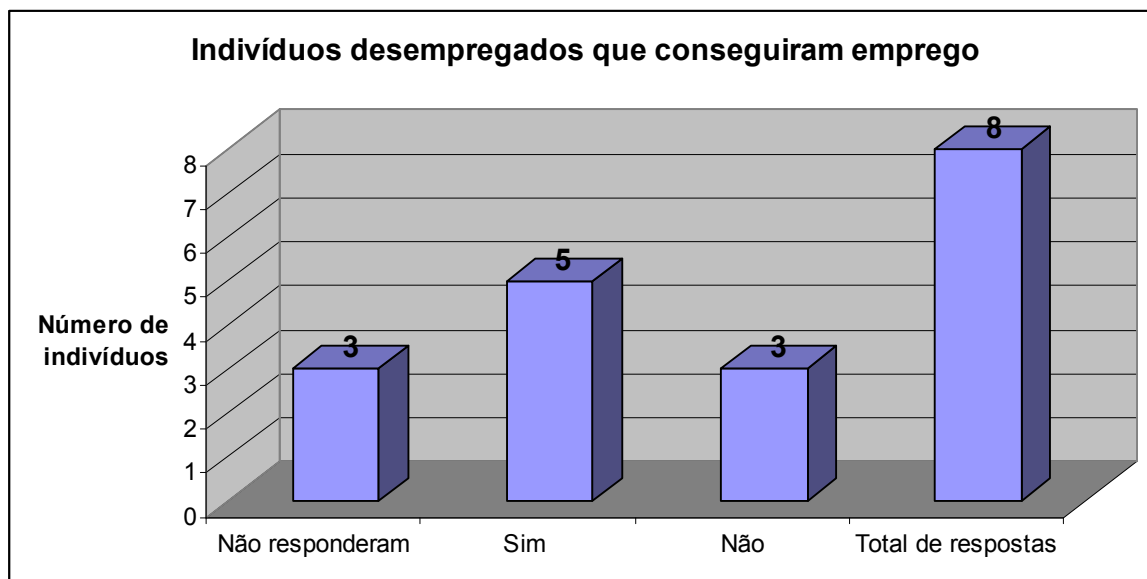


Gráfico 10 – Indivíduos desempregados que conseguiram emprego

Referindo os trabalhadores por conta própria, foram analisados 7 questionários, onde podemos ter resultados que demonstram que o processo de RVCC serviu como rampa de lançamento para a prossecução dos estudos para mais de metade dos inquiridos (gráfico 11).

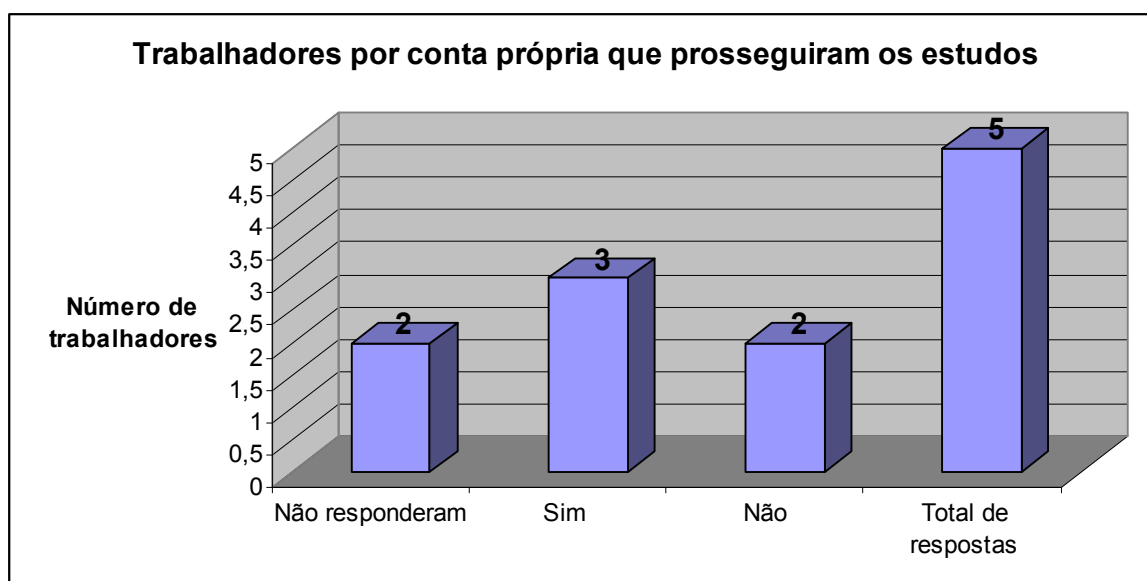


Gráfico 11 – Trabalhadores por conta própria que prosseguiram os estudos

A opinião destes trabalhadores reveste-se de elevada importância, visto estarem directamente ligados ao mundo do trabalho e, como trabalhadores por conta própria, e talvez patrões, é importante perceber a importância que estes atribuem a estes processos de certificação de competências dos indivíduos. Para estes, segundo os inquéritos, podemos perceber que é muito importante para valorização pessoal, auto-conhecimento e reforço da auto-estima. Surgem dúvidas quando se vai para campos de progressão na carreira profissional e na questão do prosseguimento dos estudos.

Os resultados de um pequeno inquérito levado a cabo num curso de Educação e Formação de Adultos B2+3 de Produção Florestal e Recursos Cinegéticos, na localidade de Pampilhosa da Serra, 1 ano após o término tiveram os resultados que a seguir se descrevem.

Antes de iniciar a formação, todos os formandos se encontravam em situação de desemprego, alguns dos formandos já tinham frequentado cursos de formação profissional anteriormente em áreas completamente diferentes da área a formar, nomeadamente serviço de mesa e cozinha. O grupo que frequentou a formação era composto por 12 pessoas do sexo feminino com idades compreendidas entre os 21 e os 61 anos, sendo que a média das mesmas era de 43 anos.

A experiência anterior na área era na maioria dos formandos inexistente. Quando existia passava por pequenas actividades na área, mas tudo a título particular e de pequena dimensão, sendo que a escolha do curso não passava por um desejo pessoal, mas sim por um encaminhamento da população desempregada por parte do centro de emprego, daí a enorme quantidade de população feminina encaminhada, espelho do desemprego na região.

Em relação à utilidade do curso para desempenho da vida futura os resultados, analisados após um ano do término do curso, são os seguintes:

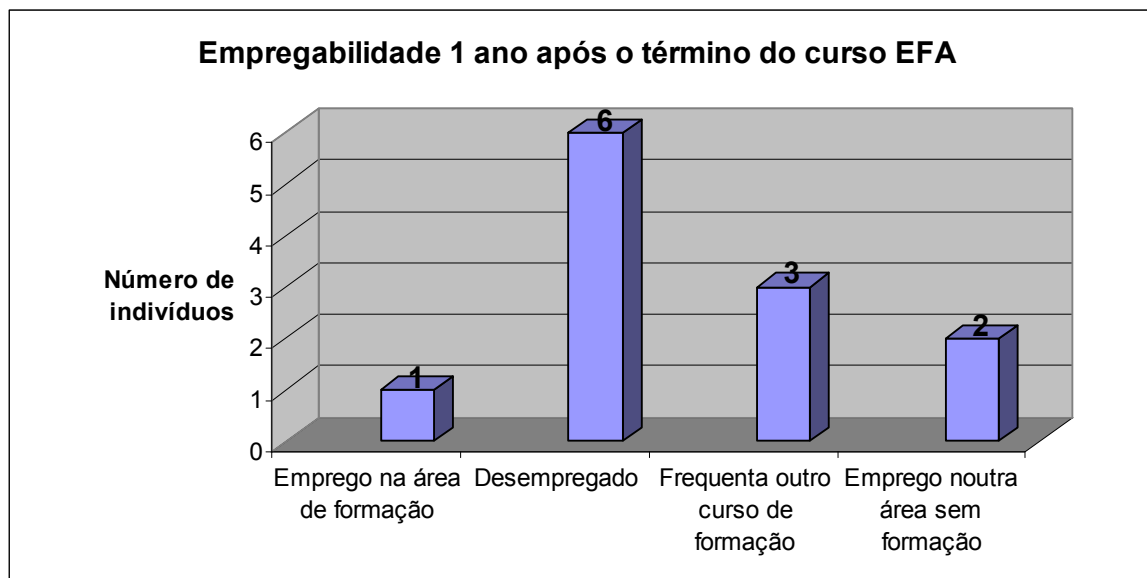


Gráfico 12 – Empregabilidade 1 ano após o término do curso EFA

Como podemos observar no gráfico 12, dos 12 formandos que frequentaram o curso EFA, anteriormente descrito, apenas 1 se encontra a trabalhar na área para o qual foi formado, 6 encontram-se em situação de desemprego, 3 voltaram a frequentar cursos de formação profissional em áreas completamente distintas da formação frequentada e 2 encontram-se empregados em áreas que não se encontram directamente ligadas à área de formação. Podemos também perceber que nenhum dos formandos criou o seu próprio emprego, o que nos pode levar a reflectir acerca de uma eventual lacuna no próprio percurso formativo, no que refere ao empreendedorismo. Possivelmente, uma abordagem a esta temática na estrutura curricular do curso EFA poderia desenvolver nos formandos competências de empreendedorismo, capacitando-os ou, pelo menos, potenciando as suas capacidades na criação do próprio emprego, enquanto escolha pessoal ou enquanto forma de reverter a sua situação de desemprego.

A utilidade da certificação de competências tem que se fazer sentir às pessoas e capacitá-las para que o diploma represente melhorias no emprego, na vida profissional e pessoal. É errado certificar pessoas que entram no sistema de certificação e aquisição de competências e, posteriormente, elas perceberem que nada mudou, de facto, nem para elas nem para a sociedade. De acordo com vários autores estudados, percebemos que desta forma nunca se vai conseguir motivar as pessoas para continuarem a sua actualização. Muitos indivíduos que entram em centros de certificação e aquisição de competências vão motivados externamente com o facilitismo da aquisição dos certificados e

com a possibilidade de alguns processos compensarem monetariamente o esforço dispendido.

No estudo realizado, apresentado no capítulo seguinte, e após 6 meses, a taxa de retorno da certificação tinha sido muito baixa, as pessoas que entravam com a motivação de arranjar emprego, progredir na carreira e arranjar um novo emprego ainda não o tinham conseguido. Desta forma, a motivação para continuar uma actualização constante e necessária, como é referido em vários documentos importantes a nível mundial e europeu, não vai acontecer. Existem autores que referem que os motivos extrínsecos como o dinheiro e o facilitismo não geram motivação, apenas servem para prevenir a insatisfação.

Para que exista motivação têm que existir sempre sentimentos de realização, de crescimento e de reconhecimento profissional, o que segundo o estudo realizado, isto ainda não aconteceu. Não estando motivado intrinsecamente, o indivíduo desempenha todo este processo de certificação ou aquisição de competências investindo o mínimo possível na sua realização, não desfrutando das capacidades que isso lhe poderia trazer. Uma sociedade onde se depende tanto das pessoas, como é afirmado na Estratégia de Lisboa, também é uma sociedade que está à mercê dos interesses, motivações, responsabilidades, atenção, capacitação e participação de cada um, desde logo é necessário cuidado naquilo que se oferece.

Todos os indivíduos que necessitam de aquisição de competências, é imprescindível que sintam a necessidade de procurar as mesmas e a certificação e aquisição de novas competências sejam de facto reais e sirvam de motivo para continuar, que tenham utilidade na integração de cada indivíduo na sociedade. A obtenção de novos diplomas e graus pode fazer-se ao longo da vida profissional e de forma cada vez mais flexível. Mais importante que isso, é a percepção de que nada está garantido à partida, a não ser a boa formação e certificação que pode ser fornecida, a experiência profissional que vai se acumulando e a capacidade de empreendimento e de iniciativa própria para fazer face aos constrangimentos inerentes à incerteza subjacente à constituição dos diferentes itinerários profissionais.

Conclusão

1. A Estratégia de Lisboa (2000-2010) propagou a mudança de paradigma na educação, através do despontar do ideal da passagem do sucesso escolar para a inclusão na vida activa, sendo o “Programa Novas Oportunidades” a sua concretização em Portugal. Apareceram, então, as seguintes modalidades de aquisição e certificação de competências: CEF, Cursos Profissionais, Cursos de Aprendizagem, Cursos do Ensino Artístico Especializado, Cursos de Especialização Tecnológica, Vias de Conclusão do Nível Secundário de Educação, Sistema Nacional de RVCC, Cursos EFA, Cursos do Ensino Recorrente e Formações Modulares. A grande parte destas modalidades insere-se numa hipótese de aprendizagem ao longo da vida tendo como critério de sucesso a inclusão plena dos indivíduos na sociedade.

Em Portugal, a forma de responder aos objectivos da Estratégia de Lisboa foi apregoar “que até 2010 mais de 650.000 pessoas obtenham uma certificação de competências”. Para isto assistimos à massificação dos certificados de competências, fazendo com que, para se conseguir atingir um objectivo destes, se obrigue ao facilitismo e à certificação de (in)competências. É alertado, na Europa, que para se conseguir atingir os objectivos é necessário que os temas da autonomia, empreendedorismo e risco deveriam ser tratados numa lógica de estimulação das pessoas, alterando o sentido do curso, deixando de ser uma formação para um emprego, mas para a enorme diversidade de empregos.

A primeira hipótese deste trabalho pressupõe que a educação e formação de hoje centram-se na aprendizagem e no desenvolvimento de competências dos alunos para inclusão na vida activa e na motivação para prosseguir estudos ao longo da vida. A União Europeia alerta para que todas as pessoas da União sejam dotadas de várias competências: domínio da língua materna, compreensão intercultural, competências de matemática e competências básicas de ciência e tecnologia, competências nas novas tecnologias da comunicação e informação, aprender a aprender, aprender a viver com os outros, espírito de iniciativa e de empreendedorismo e capacidade criativa. Perante tudo isto, em Portugal, de forma a alargar a oferta educacional ao nível de segunda oportunidade de aprendizagem, em 2005, é apresentada publicamente a Iniciativa Novas Oportunidades, já não só da tutela do ME mas também do MTSS. Esta partilha de responsabilidades entre ambos os ministérios permite, de certa forma, reconhecer a importância da educação e formação para a inclusão na vida activa (emprego-trabalho) e, ao mesmo tempo, que a

educação e formação não devem ocorrer apenas “isoladamente”, mas com o claro propósito de incluir as pessoas na vida activa. Depois do estudo apresentado podemos perceber que as pessoas entram nas Novas Oportunidades não têm dúvidas ao afirmar que a entrada neste processo era motivada pela valorização pessoal, facilitação na obtenção de emprego, na progressão na carreira, o prosseguimento dos estudos e por motivos monetários. Percebemos que a valorização da certificação pelas entidades patronais foi muito baixa assim como os que progrediram na carreira, conseguiram emprego e prosseguiram os estudos. Na situação analisada, podemos afirmar que as acções do Programa Novas Oportunidades apresentam lacunas no desenvolvimento e certificação de competências dos alunos para inclusão na vida activa e na motivação para prosseguir estudos ao longo da vida. Teorias da motivação, como é o caso da de Maslow, dizem que as necessidades de sucesso, satisfação e realização de metas, ambições e talentos pessoais só vem depois de outras como estabilidade familiar e aceitação social estarem satisfeitas. Se a evolução do país se faz de forma lenta, comparada com o resto da União Europeia, se as pessoas que se encontram no activo e desempregadas têm falta de competências para desenvolver melhor a sua actividade ou integrarem-se na nova sociedade, não será com a simples certificação de competências, por vezes inexistentes ou pouco desenvolvidas, que se consegue melhorar o ritmo de evolução, e acompanhar o desenvolvimento dos parceiros da União Europeia.

Em pleno século XXI, torna-se urgente desenvolver nas pessoas uma necessidade de actualização constante, dado que esse é um factor essencial para o desenvolvimento de uma sociedade, numa perspectiva de melhorar não apenas o nível de escolarização mas, sobretudo, de uma verdadeira melhoria das competências de todos e de cada um. O desenvolvimento de competências para melhorias no emprego, na vida pessoal, social e profissional não pode restringir-se a uma certificação burocrática do que já se é e se tem sem nada mudar e acrescentar em cada um. Certificar o passado de cada um só faz sentido se isso servir para motivar e dotar as pessoas de competências para enfrentarem o futuro. É uma fraude certificar as pessoas que entram no sistema de certificação e aquisição de competências e, posteriormente, elas perceberem que nada mudou.

De acordo com vários autores estudados, percebemos que desta forma nunca se vai conseguir motivar as pessoas para continuarem a sua actualização e reciclagem. Muitos indivíduos que entram nos centros de certificação e aquisição de competências vão motivados externamente com o facilitismo da aquisição dos certificados e com a possibilidade de alguns processos compensarem monetariamente o esforço dispendido para não falar

naqueles que vão empurrados pelos Centros de Emprego e Formação Profissional sem qualquer tipo de motivação.

No estudo realizado no âmbito deste trabalho, a taxa de retorno da certificação tinha sido muito baixa. As pessoas que entravam com a motivação de arranjar emprego, progredir na carreira e arranjar um novo emprego ainda o não tinham conseguido. Desta forma, a motivação para continuar uma actualização constante e necessária, como é referido em vários documentos importantes a nível mundial e europeu, não está a acontecer em Portugal. Existem autores que referem que os motivos extrínsecos como o dinheiro e o facilismo não geram motivação, apenas servem para prevenir a insatisfação. Para que exista motivação têm que existir sempre sentimentos de realização, de crescimento e de reconhecimento profissional, o que segundo o estudo realizado, ainda não aconteceu, pois grande parte dos empregadores não valoriza as qualificações obtidas nas “Novas Oportunidades”. Não estando motivado, intrinsecamente, o indivíduo desempenha todo este processo de certificação ou aquisição de competências investindo o mínimo possível na sua realização, não desfrutando das capacidades que isso lhe poderia trazer. Numa sociedade onde se depende tanto das pessoas, como se afirma na Estratégia de Lisboa, também é uma sociedade que está à mercê dos interesses, motivações, responsabilidades, atenção, capacitação e participação de cada um, e na qual desde logo é necessário cuidado naquilo que se oferece.

Para todos os indivíduos que necessitam de aquisição de competências, é imprescindível que sintam a necessidade de procurar as mesmas e que a certificação e aquisição de novas competências sejam de facto reais e sirvam de motivo para continuar, que tenham utilidade na melhor integração de cada indivíduo na sociedade. A obtenção de novos diplomas e graus pode fazer-se ao longo da vida profissional e de forma cada vez mais flexível. Mais importante que isso será a percepção que nada está garantido à partida, a não ser a boa formação e certificação que pode ser fornecida, a experiência profissional que se vai acumulando e a capacidade de empreendimento e de iniciativa própria para fazer face aos constrangimentos inerentes à incerteza subjacente à constituição dos diferentes itinerários profissionais.

Segundo os dados recolhidos, embora tratando-se de um estudo de pequenas dimensões, o que acontece é realmente o contrário: os indivíduos continuam “perdidos” no que respeita à parte profissional, coleccionando curso atrás de curso, e a certificação escolar que obtêm de forma facilitada não resolve os problemas do mercado de trabalho e emprego.

2. Na segunda hipótese problematiza-se que os sistemas educativos de hoje são confrontados para integrarem educação e formação, estudo e trabalho, conhecimento e competências, autonomia e responsabilidade como preparação dos (futuros) cidadãos para a inclusão na vida activa. A ideia de formação tem vindo a desenvolver-se desde que o homem apareceu à face da terra. Nessa altura estava intimamente ligada à sua sobrevivência, e passava por melhorar as suas habilidades e competências básicas, assim como a de criar alguns hábitos e normas de viver em sociedade. A educação e formação mantiveram-se sempre muito ligadas à ideia de sobrevivência até se dar a Revolução Industrial no século XIX, reforçando-se nesta altura a necessidade de uma educação de base que ensine as pessoas a ler, a escrever e a contar para conseguirem desempenhar melhor a sua função no mundo do trabalho, onde começavam a aparecer as máquinas. O avanço da escolaridade obrigatória desligou a educação da vida activa da sociedade e das suas necessidades para o trabalho. A “alfabetização funcional” levou ao analfabetismo prático e à necessidade de o superar pela literacia, não bastando saber “juntar as letras”, mas interpretar e exprimir conceitos, pensamentos, factos, sentimentos e opiniões oralmente e por escrito. E, como a escola não era capaz de desenvolver a literacia, começou-se por criar alternativas em sistemas paralelos ao ensino básico para fornecer competências que dotam as pessoas de mecanismos capazes de lidar com a evolução que se apresenta. A maneira como são ministrados os cursos alternativos ao ensino regular na escolaridade obrigatória mostra bem a dificuldade ou incapacidade do sistema educativo para preparar as pessoas para a vida activa que não seja “prosseguir estudos”, sabendo muita teoria de memória e não conseguindo fazer nada de prático. Portugal entra no século XXI com grandes problemas de analfabetismo: 15,3% nas mulheres e 8,4% nos homens, isto para não falar do analfabetismo funcional (iliteracia) e falta de qualificações, que atingia grande parte da população.

Nas Novas Oportunidades colaboram o ME e MTSS, união que ainda não está a dar frutos na integração das pessoas na sociedade, na medida em que com a maior distribuição de certificados pelos portugueses deixa-se de ter um número elevado de desempregados sem habilitações escolares e com o 1.º CEB e passa a ter-se um elevado número de desempregados com certificado. Regista-se, assim, um aumento do desemprego de indivíduos com um nível de escolaridade completo correspondente, no máximo, ao 3.º CEB (abrangendo 70.700 indivíduos). Verifica-se, ainda, que o desemprego também aumentou entre os indivíduos com nível de escolaridade completo, correspondente ao ensino secundário e pós-secundário (24.400). Daqui podemos tirar ilações que a certificação só

por si não fornece competências de integração pois, se assim fosse, o desemprego teria diminuído.

3. O “Programa Novas Oportunidades” tem dado maior ênfase à certificação das competências; - a avaliação das competências tem uma sustentação burocrática e não pedagógica de difícil controlo da veracidade e credibilidade das avaliações e certificações; - as competências avaliadas ou creditadas não satisfazem as necessidades da sociedade, a empregabilidade, o empreendedorismo, a inclusão na vida activa. O facilitismo de oferta de certificados não melhora em nada as competências das pessoas. A par dos processos de educação e formação está a desenvolver-se um processo alternativo mais barato e mais rápido para atingir a estatística de 1 milhão de portugueses certificados: o RVCC, em que não é garantida uma avaliação credível, uma vez que o portefólio reflexivo a apresentar pelo candidato pode não ter sido elaborado por ele próprio, mas simplesmente comprado. Por outro lado, os cursos, que são frequentados, são frequentados por pessoas que são “empurradas” para a sua frequência pelos centros de emprego, em que os formandos colecionam formações atrás de formações, sem que encontrem um percurso de formação articulado com a sua motivação. De forma figurada, podemos afirmar que, basicamente, temos pessoas à deriva no mundo do trabalho e (des)emprego, sendo essencial que se desenhem caminhos para as pessoas na medida em que a percentagem de pessoas que dançam entre as Novas Oportunidades e agarram “oportunidades muito diversas e diferentes” apresentam uma taxa também muito elevadas, no estudo realizado.

A avaliação das “Novas Oportunidades” ou de qualquer outro sistema que no futuro as venha a substituir, não pode ser feita a partir da quantidade de diplomas emitidos mas pelo sucesso de integração nas sociedade e no mundo do trabalho. Nesta altura resta esperar pela adequação de todas as ofertas educativas e formativas ao QEQ. Surge aqui uma força enorme na mudança da forma de avaliação dos cidadãos: “em vez de se centrar em elementos do respectivo processo, como por exemplo, a duração do estudo. Os resultados de aprendizagem são especificados em três categorias – conhecimentos, aptidões e competência. Tal significa que as qualificações, em diferentes combinações, englobam um vasto âmbito de resultados de aprendizagem, incluindo conhecimentos teóricos, aptidões práticas e técnicas e competências sociais, nas quais a capacidade de trabalhar com os outros será crucial” (EU, 2009_b).

Toda esta alteração é necessária no impulso que se pretende dar à educação e formação na Europa. Em Portugal é necessário ir mais longe e controlar todo o processo de certifi-

cação de competências, para que, como atrás foi referido, esta avaliação se faça sobre parâmetros que se conseguem controlar e avaliar competências transparentes das quais os cidadãos certificados são mesmo portadores. O processo de avaliação é falível e facilmente contornado mesmo por pessoas de níveis mais baixos do referido documento.

A hipótese de base consistia na consideração de que a Estratégia de Lisboa representa uma mudança de paradigma na educação e formação, cujo êxito passa do sucesso escolar para a inclusão na vida activa e a hipótese operacional para esta investigação consistia na consideração de que os cursos decorrentes da Estratégia de Lisboa em Portugal não acompanham esta mudança de paradigma na educação e formação para mais e melhores empregos, com maior coesão social, continuando a considerar-se êxito o sucesso escolar de segunda oportunidade, passando diplomas sem o correspondente conteúdo. Nesta perspectiva, entenda-se êxito o sucesso avaliado através de resultados quantitativos, com vista a melhorar as estatísticas desfavoráveis dos resultados da educação em Portugal, quando comparados com os dos parceiros da União Europeia. Por outro lado, esta situação aparenta favorecer a frequência sequencial de cursos “uns atrás dos outros”, para ocultar lugares de desemprego visível, não favorecendo (como era suposto) a inclusão na vida activa, sobretudo através do apoio ao empreendedorismo e à indução em trabalho.

Não é por acaso que a crise de que tanto se fala nos dias que correm afecta essencialmente os países do sul da Europa, onde o problema passa, sobretudo, pelo processo de educação e formação da sua população. A escolaridade obrigatória nos países da União Europeia pretende ir muito mais além, procurando que cada indivíduo vá o mais longe que for capaz, o que leva à escassez de respostas para postos de trabalho que exigem trabalho pouco estruturado e leva ao seu preenchimento por imigrantes, ao contrário da China, que desenvolve ao máximo os níveis superiores e pretende que os níveis mais baixos continuem para não exigirem salário acima do mínimo. Aqui encontra-se a raiz do problema da competitividade em que a China ganha hoje e a Europa se pretende preparar para ganhar depois de amanhã...

4. O Quadro Europeu de Qualificações (EU, 2008 b), transposto para Portugal pela Portaria n.º 782/2009, é o grande desafio para todo o sistema educativo e sistemas de formação e aprendizagem em Portugal: integrar educação-formação-aprendizagem de todos ao longo de toda a vida com o desenvolvimento máximo de competências para podermos construir uma sociedade de elevado nível de desenvolvimento humano, baseada no

conhecimento e investigação, sustentável, eficiente e amiga do ambiente, inclusiva, coesa e solidária...

Bibliografia

- AGENDA 21 LOCAL (2007). *Relatório Brundtland faz 20 anos em 2007*. [Consult 2008-04-02]. http://www.agenda21local.info/index.php?option=com_content&task=view&id=321&Itemid=40.
- ALAIZ, Vítor; BARBOSA, João (1995), *Aprender a ter sucesso na escola*. Lisboa: Texto Editora.
- ALARCÃO, Isabel (1997). Percursos na formação de adultos: a propósito do modelo de M. Lesne. SÁ-CHAVES, Idália (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- ANDRADE, Júlio Vaz de (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto Editora.
- ARENILLA, Louis; *et al.* (2000). *Dicionário da pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- AZEVEDO, Joaquim (1999). *Voos de borboleta: escola, trabalho e profissão*. Porto: Asa.
- BERRYMAN, Júlia; *et al.* (2002). *A psicologia do desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BUENO, Marcos (2002). *As teorias de motivação humana e sua contribuição para a empresa humanizada*. [Consult 2009-12-31]. <http://www.scribd.com/doc/2530073/Bueno-M-2002-As-teorias-de-motivacao-humana-e-sua-contribuicao-para-a-empresa-humanizada>
- BURNIAUX, Jeanne (1974). *O sucesso escolar*. Lisboa: Moraes.
- CADILHE, Miguel (2003). Os desafios da economia. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.) *Educação e produtividade*. Lisboa: Editorial do ME.
- CARDIM, José Eduardo de Vasconcelos Casqueiro (2005). *Do ensino industrial à formação profissional: as políticas públicas de qualificação em Portugal*. Tese de doutoramento. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- CARNEIRO, Roberto (2003). Os desafios da produtividade: pessoas, qualificações e inovação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.) *Educação e produtividade*. Lisboa: Editorial do ME.
- COIMBRA, Joaquim Luís; FONTES, Marco (2005). Empreendedorismo e gestão da carreira. *Formar*, n.º 51, 3-8.

- COMÉNIOS, J. A. (1966, orig.: 1627-1632). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA (2005) [Consult 2009-12-31].
<http://www.parlamento.pt/RevisoesConstitucionais/Documents/Revisao2005/155a00.pdf>
- COSTA, Hélder Jorge (2007). *Como conseguir o melhor emprego*. Focus, 17 de Janeiro.
- DECLARAÇÃO DE JOMTIEN (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: plano de acção para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien: Tailândia, 1990. [Consult 2009-12-31]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF
- DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO (1789). [Consult. 2009-12-31].
<http://www.eselx.ipl.pt/ciencias-sociais/tratados/1789homem.htm>
- DELORS, Jacques; *et al.* (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Asa.
- DGEA (1986). *A educação de adultos 1980/1985*. Lisboa: ME e Cultura.
- DIAS, José Ribeiro (1996). *A educação de adultos em Portugal no contexto da educação ao longo da vida*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- DUARTE, Acácio (2006). *O Novo paradigma da formação profissional*. Formar, n.º 54.
- DUJO, Ángel García del (s/d). *Auto-formação: a competência chave do século XXI. Congresso Internacional Educação e Trabalho; representações sociais, competências e trajetórias profissionais*. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. [Consult. 2009-12-31]
http://www2.dce.ua.pt/Congresso/206_Angel%20Artigo.PDF
http://www2.dce.ua.pt/congresso/CongInterEducTrab_220pp.pdf
- EU (2000_a). CONSELHO EUROPEU DE LISBOA - Estratégia de Lisboa - [em linha]. Europe Direct: Rede de Informação. [Consult 2009-12-31].
http://portal2.ipb.pt/portal/page?_pageid=354,721949&_dad=portal&_schema=PORTAL
- EU (2000_b). CONSELHO EUROPEU DE LISBOA - Conclusões da Presidência. [Consult 2009-12-31]. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm
- EU (2000_c). CONSELHO EUROPEU - Conselho Europeu Extraordinário de Lisboa: para uma Europa da inovação e do conhecimento - [em linha]. Europa: Actividades da União Europeia, 2000. [Consult 2009-12-31].
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_pt.htm

- EU (2000_d). CONSELHO EUROPEU DE LISBOA - Conclusões da Presidência. [Consult 2009-12-31]. <http://www.planotecnologico.pt/document/1137071987W5xLJ2ui2Oo82MT9.txt>.
- EU (2001). CONSELHO EUROPEU DE BRUXELAS – Conclusões da Presidência. [Consult 2009-12-31]. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.%20ann-r1.p1.html
- EU (2002). CONSELHO EUROPEU DE BARCELONA – Conclusões da Presidência - [em linha], 2002. [Consult 2009-12-31]. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/71066.pdf.
- EU (2003). CONSELHO EUROPEU DE BRUXELAS – Conclusões da Presidência - [em linha], 2003. [Consult 2009-12-31]. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/75147.pdf.
- EU (2004). CONSELHO EUROPEU DE BRUXELAS – Conclusões da Presidência - [em linha], 2004. [Consult 2009-12-31]. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/79705.pdf
- EU (2005). CONSELHO EUROPEU DE BRUXELAS – Conclusões da Presidência. [Consult 2009-12-31]. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/84339.pdf
- EU (2006_a). CONSELHO EUROPEU DE BRUXELAS – Conclusões da Presidência. [Consult 2009-12-31]. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/89015.pdf
- EU (2006_b). European Parliament and the Council. *Key competences for lifelong learning*. [Consult 2009-12-31]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- EU (2007). CONSELHO EUROPEU DE BRUXELAS – Conclusões da Presidência. [Consult 2009-12-31]. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/93149.pdf
- EU (2008_a). CONSELHO EUROPEU DE BRUXELAS – Conclusões da Presidência. [Consult 2009-12-31]. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/99430.pdf
- EU (2008_b). The European Qualifications Framework (EQF) / Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm#doc
- EU (2009_b) *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ)*. [Consult 2009-12-31]. http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pt.pdf
- EU (2009_a). CONSELHO EUROPEU DE BRUXELAS – Conclusões da Presidência. [Consult 2009-12-31]. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/pt/ec/106839.pdf

EU (2010). EU 2020 Strategy / Estratégia UE 2020

http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=5457

FARIA, Sidónio (2007). *Desenvolvimento Pessoal e Profissional dos Enfermeiros*. [Consult 2009-12-31]. <http://supervisaoclinicanaenfermagem.wikidot.com/desenvolvimento-pessoal-e-profissional-dos-enfermeiros>

FAURE, Edgar (1972). *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga (2004). O direito das pessoas com deficiência à educação. [Consult 2009-12-31].

http://online1.cjf.gov.br/phpdoc/pages/sen/portaldaeducacao/textos_fotos/educ/textos/eugenia_favero.doc

FEDERIGHI, Paolo; MELO, Alberto (1999). *Glossário de educação de adultos na Europa*. Lisboa: A.E. Monografias.

FELIPPE, Maria Inês (s/d). *Mudanças nos valores do trabalho e a motivação*. Santiago de Compostela: Universidade de Educação de Santiago de Compostela. [Consult. 2009-12-31]. <http://www.mariainesfelippe.com.br/artigos/artigos.asp?registro=48>.

FERNANDES, João Viegas (1998). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora.

FERNÁNDEZ, Florentino Sanz (2005). Modelos actuais de educação de pessoas adultas. CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (orgs.), *Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Educa.

FERREIRA, João de Freitas (1994). Descentralização e ensino particular. CARNEIRO, Roberto (org). *Ensino livre: uma fronteira da hegemonia estatal*. Rio Tinto: Asa.

FOCUS (2006). *Acabei o curso... e agora?* 22 de Novembro.

FONSECA, António (1993). *Formação pessoal e social, valores profissionais e construção de projectos vocacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

FRAZÃO, Lourenço (2005). *Da escola ao mundo do trabalho: Competências e inserção sócio-profissional*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

FREIRE, Luiz Gustavo Lima (2006). *Ciências & cognição*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. [Consult. 2009-12-31]. <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v09/m346112.pdf>.

GADOTTI, Moacir (1995). *Estado e educação popular: políticas de educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: Vozes.

- GADOTTI, Moacir (2001). *Educar adultos hoje na perspectiva de Paulo Freire*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 35 -1, p. 37.
- GOMES, Aldónio (1994). Problemas e estrangulamentos actuais. CARNEIRO, Roberto (org). *Ensino livre: uma fronteira da hegemonia estatal*. Rio Tinto: Asa.
- HARGREAVES, Andy; *et al* (2001). *Educação para a mudança*. Porto: Porto Editora.
- HICTER, Marcel (1975). Fazer dos estudantes adultos precoces e fazer dos adultos estudantes permanentes. *A educação do futuro*. Amadora: Bertrand.
- HUMMEL, Charles (1977). *A educação de hoje face ao mundo de amanhã*. Lisboa: A. Ramos.
- INE – INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2009). Estatísticas do emprego: 2.º trimestre de 2009. Unidade de Comunicação e Imagem. [Consult 2009-12-31].
http://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=73246157&att_display=n&att_download=y
- IRELAND, Timothy D. (2007). A vida no bosque no século XXI: educação ambiental e educação de jovens e adultos. [Consult 2009-12-31].
http://portal.mec.gov.br/secad/CNIJMA/arquivos/educacao_ambiental/eja.pdf
- JANSEN, Theo (2000). Dar sentido às transformações sociais. LIMA, Licínio C. (org), *Educação de Adultos*. Forum II. Braga: Universidade do Minho.
- JORGE, Fátima; *et al* (s/d). *Instrumento para o desenvolvimento organizacional de PME's - programa leonardo da vinci*. Évora: Universidade de Évora, s/d. [Consult. 2009-12-31]. http://www.ensino.uevora.pt/fasht/modulo6_cgf/texto2.PDF
- JOSSO, Marie-Christine (2005). Formação de adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças. CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (orgs.), *Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Educa.
- KUENZER, Acácia Zeneida (1992). *Trabalho e educação*. São Paulo: Papyrus.
- LIMA, Licínio (2004). *Tantos licenciados como analfabetos*. 09 de Setembro.
- LIMA, Licínio C.; Sancho, Amélia Vitória (1994). *Formação de dirigentes e animadores associativos*. LIMA, Licínio C. (org). Fórum I. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Trajano (2006). *Teoria geral da administração – 2*. [Consult. 2007-01-20].
http://www.google.pt/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.heliorocha.com.br%2Fgraduacao%2Fadm%2Fdownload%2FTGA2%2FTGA2_07Teoria_Comportamental.ppt&rct=j&q=LIMA%2C%20Trajano%20%2E2%80%93%20Teoria%20geral%20da%20administra%C3%A7%C3%A3o%20%2E2%80%93%202&ei=laY1TICiHlqRjAfK_5XwAw&usq=AFQjCNGZNOjetw-xnbljv5MJk3QX7tfuMg

- LOPES, Helena (1998). A necessidade de metodologias de formação específicas. LOPES, Helena; *et al* (coord.). *Aplicação das metodologias de formação para adultos pouco escolarizados*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- LOPES, José Silva (2003). As respostas dos empresários. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.), *Educação e produtividade*. Lisboa: Editorial do ME.
- MACHADO, Fernando Augusto (1995). *Do perfil dos tempos ao perfil da escola*. Rio Tinto: Asa.
- MAIA, Nuno; POESCHL, Gabrielle (2000). *As representações sociais do sucesso*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- MARTINS, Ernesto Candeias (2001). *Textos para análise: a educação permanente*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- MARTINS, Guilherme d'Oliveira (s/d). *A educação como espelho*. [Consult. 26-01-2008]. http://www.giase.min-edu.pt/aval_proPDFcarneiroTomo1tom_1_3.pdf.
- MATEUS, Augusto (2003). Os desafios da economia. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.), *Educação e produtividade*. Lisboa: Editorial do ME.
- ME e MTSS (S/D). Objectivos Novas Oportunidades: Adultos. [Consult 2009-12-31]. <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/18#a2>
- MEIRELES-COELHO, C. (2009_a). *Educação na idade contemporânea: um roteiro cronológico (1789-1945)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, e-book.
- MEIRELES-COELHO, C. (2009_b). *Educação na era da globalização: um roteiro cronológico (1945-2009)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, e-book.
- MEIRELES-COELHO, CARLOS; COTOVIO, ANA PAULA (2009_c). Educação secundária obrigatória: os percursos de Espanha e Portugal. X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Bragança: ESE/IP Bragança, SPCE.
- MELO, ALBERTO (2007). Educação de Adultos em Portugal. [Consult 2009-12-31]. <http://educacaocomunitaria.blogspot.com/2007/03/educacao-de-adultos-em-portugal.html>
- MORISSETTE, Dominique; GINGRAS, Maurice (1999). *Como ensinar atitudes*. Porto: Asa.
- MTSS e ME (2005) Novas Oportunidades: iniciativa no âmbito do plano nacional de emprego e do plano tecnológico. [Consult 2009-12-31]. [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Iniciativa_Novas_Oportunidades.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Iniciativa_Novas_Oportunidades.pdf)

- NABAIS, João-Maria (s/d). Ribeiro Sanches: um estrangeirado na Europa das luzes, 1699-1783. [Consult 2009-12-31]. http://www.vidaslusofonas.pt/ribeiro_sanches.htm
- NOGUEIRA, António Inácio C. (1996). *Para uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional
- NORBECK, Johan (1997). *Educação de adultos: Caderno de Formação n.º 3*. Impresse 4.
- NOSELLA, Paolo (2006). Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. Univers. Federal de São Carlos. [Consult 2009-12-31]. http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Textos_Videos/Nosella/Trabalho_e_perspectivas_de_formacao_dos_trabalhadores_para_alem_da_formacao_politecnica.pdf
- NYHAN, Barry (1991). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas*. Bruxelas: Editora Interuniversidades Europeias.
- OCDE (2003). Para além da retórica: Políticas e práticas de aprendizagem para adultos. [Consult. 2007-01-20]. www.oecd.org/bookshop/.
- OLIVEIRA, Manuel Ferreira de (2003). *Os desafios da economia*. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.), *Educação e produtividade*. Lisboa: Editorial do ME.
- PANANDIKER, Rahool Pai (2007). A educação na Índia e Portugal. *Público*, 17 de Janeiro
- PESSOA, Fernando (1997). *A língua portuguesa*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- PINTO, Fernando (2003). Os desafios da economia. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.), *Educação e produtividade*. Lisboa: Editorial do ME.
- PNACE (2005). Estratégia de Lisboa: Programa nacional de crescimento e o emprego 2005/2008. [consult 2009-12-31]. http://www.estrategiadelisboa.pt/document/PNACE_2005-2008.pdf
- POMBO, Olga (2000). O método de ensino no estado ideal de Platão [em linha]. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. [Consult. 2009-12-31]. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/escola/paideia/index.htm>.
- PORTELA, António Farinha (s/d). A evolução histórica do ensino das ciências económicas em Portugal. [Consult. 2009-12-31]. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224253375C2hLL0ni2Ri08SY0.pdf>
- RIBEIRO, Carlos Manuel de Melo (2003). As respostas dos empresários. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.), *Educação e produtividade*. Lisboa: Edit. do ME.
- ROCHA, Filipe (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Estante.

- ROCHA, Halline Fialho; *et al* (2002). *As práticas educativas na educação de jovens e adultos*. Petrópolis: Universidade Católica de Petrópolis.
- ROUX, Bernard (1974). *Formação permanente*. Lisboa: Pórtico.
- SANTOS, Madalena Pinto dos (2008). *Escolas secundárias populares (folk schools)*. [Consult. 2009-12-31].
http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=192&Itemid=30.
- SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz (1999). *Desafios pedagógicos para o século XXI*. Lisboa: Horizonte.
- SARRAMONA, Jaume (1994). *Teorias de la educacion*. Madrid: Taurus.
- SCHILLING, Voltaire (2003). *Direitos do homem e do cidadão: as primeiras dez emendas de 1791*. [Consult 2009-12-31]. <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/cultura/2003/06/25/000.htm>
- SHVOONG (2007). *A obra de Max Webber: "A ética protestante e o espírito do capitalismo"*. [Consult 2009-12-31]. <http://pt.shvoong.com/social-sciences/sociology/1665905-%C3%A9tica-protestante-esp%C3%AAdrito-capitalismo/>
- SMITH, Jonathan (1997). *Estilos de aprendizagem na educação de adultos*. SAMARTINO, Lys; TORRES, Maria (orgs). *Educação de adultos: Caderno de Formação* n.º 3. Impresse 4.
- SOUZA, Nilson Levi Zalewski de (2007). *Religião e desenvolvimento: uma análise da influência do catolicismo e protestantismo no desenvolvimento económico da Europa e América*. Porto Alegre: Faculdade de Economia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. [Consult 2009-12-31].
http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=484
- SPRINTALL, Norman; SPRINTALL, R. (1997). *Psicologia educacional*. Lisboa: Mcgraw-Hill
- STEFANO, Silvio Roberto; *et al* (s/d). *Motivação: um estudo comparativo entre factores monetários e não monetários*. Paraná: Universidade Norte do Paraná. [Consult. 2007-01-20]. http://www.ead.fea.usp.br/semead/7semead/paginas/artigos%20recebidos/RH/RH38_-_Motivacao.PDF
- TADIN, Ana Paula; *et al*. (2005). *O conceito de motivação na teoria das relações humanas [em linha]*. São Paulo. [Consult. 2009-12-31].
<http://www.maringamanagement.com.br/include/getdoc.php?id=113&article=43&mode=pdf>.
- TORRES, Rosa Maria (2000). *One decade of education for all: the challenge ahead*. Buenos Aires: IIEP Unesco.

- UNESCO (1974). *Réunion des experts sur le cycle de base des études: rapport final*. Paris: Unesco. [Consult 2008-05-07]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000097/009706FB.pdf>
- UNESCO (1975). *A educação do futuro*. Lisboa: Bertrand.
- UNESCO (1990). Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. [Consult 2008-05-07]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- UNESCO (1997). *V conferência internacional sobre educação de adultos*. Lisboa: ME, Secretaria de Estado da Educação e Inovação.
- UNESCO (2000_a). *O direito à educação: uma educação para todos durante toda a vida*. Porto: Asa.
- UNESCO (2000_b). 5.º Relatório mundial de educação da Unesco. [Consult 2008-12-31]. http://www.brasilia.unesco.org/noticias/revista_ant/noticias2000/nu700./relat5.
- UNESCO (2002). Programa de educação para todos [Consult 2009-12-31]. http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/temas/edu_tema.php?t=2.
- UNESCO (2007). Sexta conferência internacional sobre educação para adultos. [Consult 2009-12-31]. http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/boletim_uil.pdf.
- VALENTE, Ana Cláudia; CARVALHO, Lourenço Xavier de; CARVALHO, André Xavier (2009). *Estudos de caso de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- VARELA, Eduardo (2009). *Turn Over voluntário: uma breve análise dos fatores de estímulo*. [Consult 2009-12-31]. <http://www.artigonal.com/recursos-humanos-artigos/turn-over-voluntario-uma-breve-analise-dos-fatores-de-estimulo-1210664.html>
- VEIGA, Américo (1975). *A educação de hoje*. Porto: Editorial Perpétuo Socorro.
- VELOSO, Esmeraldina (1996). *Opções e aspirações dos alunos de uma escola profissional*. [Consult 2009-12-31]. http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4926d16ee57fa_1.pdf
- VELOSO, Esmeraldina (2003). *Políticas e contextos educativos para os idosos: um estudo sociológico numa universidade da terceira idade em Portugal*. Tese doutoramento Educação (área de Sociologia da Educação). Braga: Universidade do Minho.
- VERONESE, Marília Veríssimo (2003). *Na direcção de uma psicologia social crítica do trabalho*. [Consult 2009-12-31]. <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/191/191.pdf>
- WEBER, MAX (1996). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Lisboa: Presença

WHITAKER, Patrick (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Asa.

WIKIPÉDIA (2007). *Frederick Herzberg*. [Consult. 2007-01-20].

[http\pt.wikipedia.org/wiki/Frederick_Herzberg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Frederick_Herzberg).

XAVIER, Constantino (2007). Educação à Indiana. *Atlântico*, Janeiro 2007.